

Groserías que no son groserías
Imaginarios sociales en torno a estas expresiones

Jose Luis Machacado Rojas

Juan Sebastián Espinosa Morales

Autores

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Departamento de lenguas
Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá D.C, Colombia

2019

Groserías que no son groserías
Imaginarios sociales en torno a estas expresiones

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciados en Lenguas Modernas

Diana Carolina Moreno Rodríguez

Asesora

Jose L. Machacado & Juan S. Espinosa

Autores

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Departamento de lenguas
Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá D.C, Colombia

2019

[2]

A todos
¿A quiénes?
“Como Aparece”
A todo aquel que ha dicho o callado groserías
Sin ofender
A todo el puto mundo

Agradecimientos de Juan

En primer lugar, me gustaría darle gracias a Dios porque me ha dado todo lo que necesito para poder realizar mi trabajo de grado.

A mis padres por su apoyo y ánimo durante estos años de estudio. Además, agradecer a mi compañero de trabajo y amigo Jose, gracias por su entrega y apoyo.

No fue nada fácil el proceso para llegar a darle tan increíble propósito a nuestra investigación.

A nuestra asesora Diana Moreno por su compromiso y dirección en el desarrollo del presente. Finalmente, a cada amigo, compañero y profesor que hizo parte de esta investigación.

Agradecimientos de Jose

Recuerdo cada vez que puedo las palabras de Alejandra Pizarnik:

No, las palabras no hacen el amor, hacen la ausencia.

Con este fragmento de “en esta noche en este mundo” pretendo testificar que la lengua nos limita y nos hace potenciales mentirosos. Gracias a que el silencio existe por nuestras acciones, las palabras cobran vida al decir las sin pronunciarlas disminuyendo así su ausencia.

En esta noche en este mundo, en este extraordinario silencio el de esta noche

Agradezco a todas las personas que han estado presentes en mi proceso de formación académica, principalmente:

A mi familia, mis padres que sin ellos no estaría donde estoy y quienes siempre estuvieron ahí, cuando todo el mundo me dio la espalda.

A mis amigos, con quienes pude contar incondicionalmente

A mis profesores, especialmente a Juan Pablo Bermúdez, Szófia Varga, Diego Ubaque y Constanza Vargas por cada palabra dicha que trascendió y me marcó

A “Como Aparece JFB” quien logró lo que muy pocas personas han logrado y que sin duda vivirá en mí inamovible

A Juan por creer en las serendipias, *de lo imaginario a lo real*

A nuestra asesora Diana Moreno, quien nos dirigió de manera sin igual este trabajo. Gracias por sus valiosos aportes y su disposición en cada asesoría

Resumen

En el presente trabajo de grado se examinan los imaginarios sociales en torno al uso de las groserías y cómo se integran en prácticas discursivas relacionadas con espacios académicos y formales. Por medio de tres instrumentos se recopila la información y datos necesarios para hallar los imaginarios sociales en el uso de groserías entre algunos estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana. El primero es un cuestionario de caracterización, el segundo es la aplicación de un test de fluidez de verbal (Test COWAT) y el tercero es un cuestionario que indaga sobre el uso pragmático de las groserías. La recopilación orienta a una triangulación teórica entre groserías-Variaciones del lenguaje- imaginarios sociales para dar con la influencia de estos en ciertos contextos. Los datos analizados sugieren que existen cinco (5) grandes categorías que dan cuenta de la percepción de los participantes cuando se hace uso de las groserías en la universidad: intención comunicativa, proximidad, aceptación de la grosería o del discurso per se, rechazó de la grosería o del discurso per se, uso pragmático. Se describen los imaginarios encontrados y se establece la influencia de estos en el desaliento de estos en prácticas discursivas universitarias y académicas. Las conclusiones y recomendaciones sugieren una resignificación en el uso de estas palabras y expresiones naturalizadas en ciertos grupos sociales.

Palabras claves: Imaginarios sociales; grosería; sociolingüística; contexto cultural.

Abstract

This work examines the social imaginaries around the use of swear words and how these are integrated to discursive practices related to academic and formal context. Throughout three research instruments, the information and data needed to find the social imaginaries in the use of swear words among some students and teachers at the Pontifical Javeriana University is collected. The first consists of a characterization questionnaire, the second is the application of a verbal fluency test (COWAT test), and the third is a questionnaire about the pragmatic use of swear words. The collection guides a theoretical triangulation between swear words- variations of language-social imaginaries to find their influence on certain contexts. The analyzed data suggest that there are five (5) large categories that show the perception of the participants when using swear words at the university: Communicative intention, proximity, acceptance of swear words or discourse per se, rejection of swear words or discourse per se, and pragmatic use. The social imaginaries found are described and the influence of these on the discouragement of these in discursive practices related to academic contexts is established. Upon completion of the report with the respective data analysis and interpretation of the results of the investigation carried out, a series of conclusions and recommendations have been reached to resignify the use of these naturalized words and expressions in certain social groups.

Key words: social imaginaries; swear words; sociolinguistic; cultural context.

Résumé

Ce travail examine les imaginaires sociaux autour de l'utilisation des mots jurés et leur intégration dans les pratiques discursives liées au contexte académique et formel. Au travers de trois instruments de recherche, les informations et les données nécessaires pour trouver les imaginaires sociaux dans l'utilisation de mots jurés parmi certains étudiants et enseignants de l'Université Pontificia Javeriana sont collectées. Le premier consiste en un questionnaire de caractérisation, le second en application d'un test de fluence verbale (test COWAT) et le troisième en un questionnaire sur l'utilisation pragmatique des gros mots. La collection guide une triangulation théorique entre gros mots-Variété (linguistique)-imaginaires sociaux pour trouver leur influence sur certains contextes. Les données analysées suggèrent qu'il existe cinq (5) grandes catégories qui montrent la perception des participants lors de l'utilisation de jurons à l'université: intention de communication, proximité, acceptation de jurons ou discours en soi, rejet de jurons ou discours en soi et utilisation pragmatique. Les imaginaires sociaux trouvés sont décrits et leur influence sur le découragement de ceux-ci dans des pratiques discursives liées aux contextes académiques est établie. À la fin du rapport avec l'analyse des données respectives et l'interprétation des résultats de l'enquête effectuée, une série de conclusions et de recommandations ont été formulées pour résignifier l'utilisation de ces mots et expressions naturalisés dans certains groupes sociaux.

Mots clés : imaginaires sociaux; des gros mots; sociolinguistique; contexte culturel.

Contenido

Resumen	6
Abstract	7
Résumé	8
INTRODUCCIÓN	11
1. ANTECEDENTES	14
1.1. Investigaciones nacionales	15
1.2. Investigaciones internacionales	22
2. PLANTEAMIENTO	26
2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	32
3. OBJETIVOS	33
3.1. General	33
3.2. Específicos	33
4. MARCO TEÓRICO	34
4.1. Grosería	34
4.2. Imaginarios sociales	40
4.3. Lo simbólico y el lenguaje	42
4.4. Variaciones Lingüísticas.....	47
5. METODOLOGÍA	49
5.1. Diseño metodológico.....	51
5.2. Análisis de la información.....	52
6. ANÁLISIS DE DATOS	56
6.1 Test (COWAT).....	56
6.2 Formulario de caracterización	57
6.3 Cuestionario: uso pragmático de las groserías	77
7. HALLAZGOS	108
8. CONCLUSIONES	114
8.1. Específicas	114
8.2. Generales	116
9. REFERENCIAS.....	120

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere a los imaginarios sociales en torno a las groserías usadas en espacios académicos. Aquí se destaca las diferencias existentes entre insulto y grosería. Schopenhauer propone que la grosería es un recurso para ganar una discusión; el insulto dice que es una apelación a la animalidad. Por su parte, el escritor mexicano Héctor Anaya afirma que para insultar se necesita de un destinatario, mientras que la grosería, no. Es por esto que, en esta investigación se cuestiona el significado encontrado en la vigésimo tercera edición de la RAE, el cual pone de manifiesto una carga semántica negativa al usuario de las groserías.

Al cuestionar esta máxima autoridad de la lengua se descubre que para darle sentido a las palabras es necesario de su uso en un contexto social. Ergo, los conceptos de conciencia y significaciones son engranados, de manera implícita, en este proceso. Así, se teoriza la conciencia desde la filosofía, la psicología y la antropología. Producto de esta teorización se concluye inicialmente que existen instituciones que dictan lo que *es* y lo que debe *ser* a pesar de que la conciencia es *conocer con todos*. Si bien, el significado es producto de un intercambio de saberes, es el deseo por un centro que otorga sentido a lo que se conoce que hace que esos saberes sean segregados dando paso a lo establecido por las instituciones académicas y sociales.

Ahora bien, esta lógica común produce censura o prohibición a prácticas naturalizadas en el discurso, como lo son las groserías. Al ser parte del bagaje lexical cotidiano de los usuarios de una lengua, investigaciones han demostrado que no solo permite el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también es un recurso

que logra afianzar relaciones afectivas. Al mismo tiempo, otras investigaciones desmintieron el mito de que los usuarios de estas expresiones son personas con falta de educación o menos inteligentes. Otras, por su parte, describen que no aluden a un desprestigio subestandar de la lengua, sino que por el contrario, quienes las usan son conscientes de su importancia sociopragmática.

Adicionalmente, se hace un barrido por los diferentes usos de las groserías en algunos libros de la literatura universal y en dos producciones audiovisuales de los 90 hechas en Colombia. Para indagar los imaginarios sociales en torno a estas expresiones, se tiene en cuenta a Castoriadis, Pintos y Randazzo, quienes direccionan los imaginarios sociales como una producción imaginario que se materializa en la realidad y que es consecuencia de los conjuntos de normas, instituciones y símbolos de un grupo social. Por lo tanto, estos varían de una sociedad a otra. Al tener en cuenta que los imaginarios no solo cambian en términos de espacio y tiempo, sino que también requieren de un contexto social definido para determinar su cambio; se categoriza las variaciones lingüísticas que podrían ser: diatópicas, diastráticas, o diafásicas.

Todo esto con el objetivo de analizar los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías entre ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana. Además, la investigación pretende registrar un corpus de las groserías más usadas o presentes por los participantes, indagar las causas de su exclusión en espacios académicos y hallar los imaginarios sociales en torno a estas expresiones.

En el marco de la sociopragmática se desarrolla la metodología investigativa de tipo cualitativa y explicativa. En la investigación se realizó un formulario de

caracterización, un test de fluidez verbal (test COWAT, por sus siglas en inglés), y la aplicación de un cuestionario con dos secciones, uno con preguntas sobre el uso pragmático de las groserías y el otro con situaciones en donde se hace uso de las groserías en espacios académicos y se les pide su percepción frente a estas. Todo esto para dar con los imaginarios sociales y su posterior análisis. Del que se deriva la respuesta a la pregunta investigativa: ¿Por qué se desalienta el uso de las groserías en algunas prácticas discursivas relacionadas con espacios académicos y formales? Y la pregunta central apunta a responder: ¿Cuáles son los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías, a partir de ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana?

1. ANTECEDENTES

Para el proceso investigativo se indagó en varias bases de datos de universidades colombianas y extranjeras. Se inició con el repositorio de La Pontificia Universidad Javeriana y se encontraron varios estudios que han trabajado en el tema del lenguaje no formal, el registro no formal, lenguajes incluyentes, lenguajes políticamente correctos, y el discurso moral. Vale la pena aclarar que estos trabajos fueron producidos en contextos locales (instituciones educativas colombianas y en cursos de lengua de la Licenciatura en Lenguas Modernas), y en contextos internacionales.

Teniendo en cuenta que, en la mayoría de los casos, las groserías reciben una connotación negativa o, en algunas circunstancias, son señaladas como inadmisibles en el bagaje lexical cotidiano de un individuo, el estudio de ellas ha sido limitado en el campo académico, especialmente en Colombia. Sin embargo, en el presente proyecto se logró recopilar varios trabajos de investigaciones que han venido cuestionando y estudiando el uso de las groserías, el lenguaje soez, o el insulto. Para su búsqueda, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: groserías, insulto, slang, lenguaje no formal, seawring, swearing words, imaginario social, jerga. Se encontraron artículos, monografías, ensayos y trabajos de grado que brindan aportes teóricos, metodológicos y conceptuales al presente estudio. Investigaciones valiosas que contribuyen a que este trabajo logre sincronizarse con conceptos teóricos más concretos y actualizados.

1.1. Investigaciones nacionales

1.1.1. Configuración de la jerga de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, desde una perspectiva sociolingüística (2008)

El estudio realizado por Ángela Juliana Reina Castro buscaba dar respuesta a *cómo se configura la jerga de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, desde una perspectiva sociolingüística* (2008). El objetivo principal de Reina era describir y analizar la jerga utilizada por los estudiantes de la carrera e institución en cuestión. La investigación arrojó que no es simplemente una jerga de los estudiantes de la licenciatura, sino que es un lenguaje juvenil usado por un grupo de jóvenes que comparten espacios y situaciones sociales de algún modo similares, en este caso La Universidad.

La autora realizó un análisis cuantitativo y cualitativo a partir de la metodología sociolingüística. Aplicó un cuestionario a los estudiantes inscritos al programa Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana entre tercero y décimo semestre. Para el diseño de este instrumento, tuvo en cuenta seis campos semánticos (lo define como conjunto de palabras que se relacionan entre sí por sus significados y que comparten un rasgo semántico): Gente de la Universidad, vida universitaria, denominaciones, formas de saludo y despedida, cualidades personales, necesidades materiales. Cada una de ellas contenía un aproximado de 7 y 18 preguntas.

Al clasificar y procesar los datos recopilados, Reina logró demostrar que el tipo de jerga usada por la población estudio, no es exclusiva de los estudiantes de la

licenciatura, sino que más bien representa a un grupo estudiantil, en este caso, a toda la universidad. Adicionalmente, los resultados establecieron que los estudiantes hacen préstamos lingüísticos tanto del inglés como del francés para configurar su jerga estudiantil y que este préstamo es más evidente a medida que avanzan en la carrera.

La autora retomó, basándose en Labov, los postulados de la sociolingüística señalando que es una disciplina que estudia las lenguas de manera diacrónica y sincrónica con respecto a su contexto social. Esta disciplina tiene en cuenta la diversidad de normas culturales y lingüísticas de cada usuario de la lengua sin sesgar su contexto.

Además, se interesó por las variaciones del lenguaje: dialecto, el cual varía entre poblaciones, regiones y grupos sociales. A parte de este término, también describe la relación inseparable entre lenguaje y sociedad, condición *sine qua non* para la generación de relaciones significativas propias de la concepción y construcción de mundo. Define Lengua, dialecto y habla teniendo en cuenta los postulados de Saussure y Montes. Adicionalmente, “variacionismo sociolingüístico”, lo interpreta como aquellas variaciones sociales del habla que son caracterizadas por factores sociales, económicos y profesionales. Argot, jerga, préstamos lingüísticos y lenguaje juvenil fueron conceptos que trabaja la autora en el marco teórico.

1.1.2. El uso del registro informal en las clases de inglés intermedio y avanzado bajo, de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (2015)

El trabajo de grado de Andrés Aguirre y David Cañón indagó por la manifestación del registro informal en el syllabus y en el aula de clase de inglés, de los niveles intermedio y avanzado bajo de la LLM en la PUJ. El objetivo principal de esta investigación fue de describir el uso del registro informal en el aula de inglés en esos niveles, considerando si su uso es incidental o planeado por los docentes.

Para empezar, los investigadores conceptualizaron registro, registro informal, variedad lingüística, estilo del discurso, contexto como variación lingüística, y competencia comunicativa.

En registro tuvieron en cuenta a Richard A. Hudson. Según los investigadores, para Hudson (1982) el registro es “la palabra que se usa para referirse a variaciones dependiendo del uso”. De acuerdo a la interpretación de los investigadores, Halliday introduce el concepto de *contexto social*, para referir al medio en donde se intercambian significados (2015). Aguirre y Cañón también tuvieron en cuenta lo que Halliday se refiere en cuando a la elección de significado. Para él (1950), se organiza en tres componentes (Aguirre, A & Cañón, D, 2015:40):

1. La meta-función ideativa, que tiene que ver con la organización de la realidad del mundo que nos rodea.
2. La meta-función interpersonal, que se ocupa de la organización de la realidad social de las personas con las que interactuamos.
3. La meta-función textual, que tiene que ver con la organización de los significados ideativos e interpersonales dentro de textos que son coherentes y relevantes en relación con su contexto.

En la segunda categoría: registro formal, los investigadores indagaron en el Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2009), del cual citan que este es:

Un tipo de discurso informal usado entre amigos y otras situaciones en donde la empatía, la proximidad o falta de barreras sociales son importantes. El discurso coloquial es usualmente evidenciado en el uso de la jerga o modismos y en otras características lingüísticas como la supresión de sujetos o verbos auxiliares. El discurso coloquial no es necesariamente un discurso de desprestigio y no es considerado subestándar. Los hablantes nativos cultos de una lengua normalmente usan el discurso coloquial en situaciones informales con amigos, compañeros de trabajo y miembros de la familia. (2009)

Por último, la investigación concluyó el uso del registro informal en clases de inglés en los niveles intermedio y avanzado bajo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana no es incidental o planeado. Según los hallazgos de Aguirre y Cañón, en estos espacios de enseñanza, el registro informal es “relegado de la mayoría de las prácticas docentes, porque nos encontramos en un contexto académico” (2015:110). Y dependiendo del bagaje cultural del docente, este dará a conocer la importancia sociocultural del registro informal a sus estudiantes. Los investigadores sugirieron que los contenidos establecidos en el syllabus dejan de lado los contextos reales en los cuales se usa la lengua (2015). No obstante, descubrieron que los niveles intermedio y avanzado bajo son los cursos en donde hay mayor atención al registro informal en el desarrollo de competencias comunicativas.

1.1.3. Lenguajes no formales en la escuela: una propuesta comprensiva de reconocimiento de diversas expresiones en el ámbito escolar (2012)

El siguiente trabajo de investigación, de Mayly Cortés Licenciada en educación básica, tuvo como objetivo principal analizar las prácticas pedagógicas del colegio Naciones Unidas en relación con los diferentes tipos de lenguajes generados por los jóvenes para problematizar dichas prácticas.

La autora problematizó la manera en que las instituciones, en general, condicionan a los estudiantes a cumplir ciertos parámetros establecidos por el sector educativo, prohibiendo su lenguaje y formas de expresarse en relación a su contexto social. Cortés cita a la autora Giroux (1977) quien dice que “la escuela debe comprenderse como un agente socializador” sugiriendo una visión opuesta a la que se está llevando a cabo en instituciones educativas colombianas. Además, Mayly Cortés plantea diferentes críticas para exponer la problemática entre la labor educativa y la labor de formación que se encuentra en las instituciones educativas. Para analizar esto, la autora utilizó una metodología cualitativa, de exploración y descripción, mostrando así los resultados de la observación.

Los resultados arrojados evidenciaron que dentro de esta institución el lenguaje de los estudiantes se arraiga a las exigencias institucionales. Allí predomina un lenguaje instructivo, de instruir y *ser* instruido, para mantener el orden y cumplir a cabalidad las reglas y normas establecidas para un normal funcionamiento de la sociedad. Al igual, se muestra que los estudiantes temen al utilizar su propio lenguaje debido a la normatividad y barrera que el profesor crea en el salón de clase. También, se expone

la problemática de la exclusión: no permitir que el estudiante sea o se exprese mediante el contexto en el que se desarrolla.

Por último, Cortés analizó los resultados de su observación concluyendo tres importantes aspectos del uso del lenguaje no formal que se deben reflexionar: en primer lugar, gran parte de las prácticas pedagógicas que se desarrollan dentro de la Institución educativa Naciones Unidas, como las de la gran mayoría de instituciones, están encaminadas a legitimar los valores y moralismos tradicionalmente instaurados, dejando de lado las relaciones y las creaciones que los sujetos pueden construir dentro del ambiente escolar. En segundo lugar, existe una satanización marcada a la hora de hablar de los lenguajes de los estudiantes, para la mayoría de docentes de la Institución Educativa Naciones Unidas, el tema del “mal uso del lenguaje” se ha convertido en una gran problemática que debe ser atendida y solucionada permanentemente. Y finalmente, las diferentes formas de expresión cultural y artística son infravaloradas. Cualquier forma diferente de visualización del mundo es inmediatamente etiquetada y rechazada por aquellos docentes que se rigen por la educación tradicional.

A través de estas investigaciones, previamente realizadas por compañeros de la Universidad Javeriana, se puede evidenciar que el uso del lenguaje no formal está presente en diversos contextos educativos; ya sea en el aula de clases, descanso, o en los grupos de trabajo y esto no representa desprestigio o faltas a la formación educativa, sino que por el contrario enriquece el desarrollo integral del estudiante en habilidades comunicativas y sociales. Esto proporciona a la presente investigación

una recolección de conceptos clave que los autores trabajaron como lo son: contexto informal, discurso, lenguaje excluyente e incluyente y lenguaje.

1.1.4. Aproximación sociopragmática a las estrategias conversacionales de los adolescentes (2017)

La investigación de Francisco Ortega y Belcy Vargas analizó las groserías y lenguaje no formal desde una perspectiva socio pragmática. Esta investigación fue realizada en dos instituciones educativas ubicadas en el departamento de Boyacá. En ella se alude al lenguaje específico que los estudiantes de décimo grado utilizan para comunicarse en un ámbito de confianza.

La investigación centró su atención en algunas estrategias conversacionales que incluyen manifestaciones verbales disfemísticas, al interior de su núcleo social. Ahora bien, el objetivo principal de los investigadores fue observar las interacciones comunicativas de los jóvenes y el rol que juegan ciertos actos de habla, más específicamente enunciados soeces presentes allí. Para este trabajo, los autores utilizaron una metodología de tipo cualitativa: recogieron evidencias del lenguaje soez a través de la observación. Asimismo, utilizaron la etnografía del habla, por lo que fue determinante la observación del contexto de los usuarios de las groserías. Esto para analizar las conversaciones y el contexto en el que los estudiantes hicieron uso particular de este lenguaje, puntualmente, sus formas de expresarse, sus creencias, sentimientos, formas de habla, ideologías y contexto cultural.

Los autores hicieron el respectivo análisis partiendo de la socio pragmática, la cual, citando a Leech (1983), es una línea de la Pragmática que permite el estudio de las

“condiciones más específicas correspondientes a un determinado uso del lenguaje” (p. 54). Finalmente, clasificaron las estrategias conversacionales de los estudiantes en diferentes categorías como: apelativos, apodos, atenuadores, insultos, etc. En consecuencia, esta investigación concluyó que los jóvenes adaptan de manera consciente su lenguaje para las diferentes situaciones contextuales de la conversación y que las expresiones lingüísticas escuchadas en conversaciones coloquiales, entre estos estudiantes, se consideran causa de conflicto en la comunicación en ciertas circunstancias. Sin embargo, estas palabras son conocidas y aceptadas por todos sus usuarios y forman parte de su léxico diario en espacios donde la actividad grupal predomina.

En síntesis, la mayoría de investigaciones aquí descritas desarrollaron la socio pragmática que según Thomas (1983:99) “Sociopragmatic refers to the social conditions placed on language in use” [la socio-pragmática se refiere a las condiciones sociales puestas en el uso del lenguaje]. Es decir, sirve como una herramienta para entender el contexto social en el que los usuarios de las groserías se desenvuelven. El resultado del desarrollo socio pragmático en las investigaciones consultadas nos lleva a concluir, inicialmente, que el uso de las groserías depende de qué tan conscientes son los usuarios de lo que expresan.

1.2. Investigaciones internacionales

Para ampliar la manera cómo se ha desarrollado la socio pragmática en investigaciones en torno a las groserías, a continuación se resume lo hallado en estudios fuera del contexto nacional.

1.2.1. Algo Sobre La Historia de las Palabrotas (2001)

La lingüista mexicana Margarita Espinosa Meneses del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en su trabajo desarrollo la idea de que:

Los hombres necesitamos insultar, y lo podemos hacer de muy diversas maneras, utilizando formas sutiles, disfrazadas, apoyándonos exclusivamente en el tono de nuestra voz o usando palabras especializadas en herir, sobajar y/o lastimar a las personas, es decir, haciendo uso de las llamadas "malas palabras" o groserías.

Y es que no solo hacen parte, las groserías, del repertorio del lenguaje oral, sino también del lenguaje escrito, el cual tiene funciones puntuales como el de crear disfemismos, doble sentido, ironía, interjecciones, sarcasmo, énfasis, blasfemias, malos deseos hacia otra persona. De hecho, según lo comenta Espinosa (2001) han estado presente en “todas las épocas del español, incluso en el lenguaje poético”. De tal modo que algunos de los autores más destacados de la literatura universal han considerado oportuno el uso de las groserías como herramienta literaria. Herramienta literaria que no siempre ha tenido el mismo significado dado que, de acuerdo con Espinosa es “una expresión que era ofensiva en el siglo XV, ahora pudiera ya no serlo, ya que las lenguas son entidades vivas: se transforman a lo largo del tiempo” (2001).

1.2.2. Estudio de los Campos Semánticos que Sirven en la Construcción de la Unidad Fraseológica del Tipo Peyorativo (2015)

El también lingüista mexicano Marco Antonio Pérez Durán de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con su investigación hace un estudio de las groserías.

Su ejercicio parte de la clasificación según el campo semántico, por categorías gramaticales (término acuñado por Antonio Nebrija en la gramática del español) como sustantivos, adjetivos y verbos que componen las unidades fraseológicas del tipo peyorativo y sus diferentes posibilidades de ser combinadas. Pérez Durán explica que:

Existen dos tipos de unidades generalmente utilizadas para designar la grosería: vocablos, unidades simples en la lengua, por ejemplo, “Pendejo” o “Puto”, y unidades fraseológicas (UFs, a partir de ahora), compuestas por dos vocablos que constituyen una sola unidad semántica, por ejemplo, “Pinche puto” o “Hijo de tu pinche madre”. (p.159)

Y es que, siguiendo al autor, estas unidades sufren “un proceso de fijación que ocurre cuando son repetidas a lo largo del tiempo y por periodos extensos, lo que origina su adaptación al vocabulario de los hablantes” (Pérez, 2015). Así mismo, Pérez señala que la construcción de las UFs se relacionan con:

1. Factores fonéticos
2. Factores morfológicos
3. Factores semánticos
 - a. Asociación semántica
 - b. Significado de evaluación superpuesto
 - c. Significado metafórico
4. Factores contextuales

Para el desarrollo de la investigación, Marco Pérez tomó una muestra de 800 estudiantes de diferentes niveles de escolaridad exclusivamente de la variante dialectal de potosí, México. Los estudiantes debían responder un cuestionario en tres minutos.

1.2.3. Taboo word fluency and knowledge of slurs and general pejoratives: deconstructing the poverty-of-vocabulary myth (2015)

Por último, está la investigación realizada por Kristin Jay del *Marist College, United States* y Timothy Jay del *Massachusetts College of Liberal Arts, United States*. Los investigadores comienzan haciendo un barrido por el significado de palabras tabú. Afirman que a pesar de que no existe un abordaje explícito del tema en la literatura académica, lo cual implica limitaciones, hay algunos acercamientos un tanto ambiguos a las palabras tabú. Estas conceptualizaciones giran en torno a los siguientes términos: “ethnic-racial-gender slurs, profanity, blasphemy, expletives, obscenity, insults, swear words, curse words, dirty words, name calling, or scatology” (Jay, K. & Jay T, 2015) [insultos étnicos y raciales, blasfemias, impropiedades, obscenidades, insultos, malas palabras, maldiciones, palabras sucias, insultos o escatología].

Los autores anotan lo que Thomas Jay conceptualizó en 1992:

He decomposes observational spoken frequency data for taboo words according to their parts of speech or case roles, demonstrating that while a given taboo word can be used in many ways, connotative or emotional meaning is frequently at the heart of a taboo word’s meaning and/or use.

Traducción:

[Descompone los datos de frecuencia hablada observacional para palabras tabúes de acuerdo a sus partes del habla o roles de caso, demostrando que si bien una palabra tabú dada puede usarse de muchas maneras, el significado connotativo o emocional está frecuentemente en el corazón del significado y/o la palabra tabú].

Los autores querían desmentir o corroborar el mito de que las personas que hacen uso de palabras tabúes son perezosas, no tienen un vocabulario adecuado, carecen

de educación o simplemente no pueden controlarse. Para tal fin compararon la fluidez verbal general a través de la Prueba de Asociación de Palabras Orales Controladas (COWAT), por un lado, examinaron la fluidez en el uso de las palabras tabúes y por otro la fluidez de las palabras de animales. Los tests se aplicaron en formatos hablados y escritos. Los resultados arrojaron que la fluidez es independiente al tema que se esté tratando, que no hay razón para segregar y modificar el uso de palabras tabú por las palabras emocionalmente neutrales.

2. PLANTEAMIENTO

En este capítulo los investigadores del presente trabajo trazan una ruta a través de los distintos significados de las groserías. Esto pone en cuestionamiento lo que hay detrás de la conceptualización de estas expresiones: las instituciones académicas de la lengua. Además, se describen los conceptos imbricados en la construcción de esos significados: la conciencia y las significaciones. Se aborda la conciencia desde la filosofía, la psicología y la antropología

“Grosería” entiéndase como sustantivo que tiene un tinte excluyente en los diccionarios y por ende en la sociedad. Hace parte del bagaje lexical cotidiano, no solo de los hablantes del español, sino también de todas las lenguas. Dependiendo del periodo de tiempo y de la cultura (*Canal de Youtube Seeker, 2014*), las groserías cambian su carga *vulgar* o varía su significado. Entiéndase este tipo de carga “vulgar” como adjetivo que indica que algo es impropio de personas cultas o educadas, de acuerdo con el diccionario RAE (Real Academia de la Lengua Española).

Esta misma autoridad académica de la lengua, en la vigésimo tercera edición del diccionario, define grosería como: 1. descortesía, falta grande de *atención y respeto*; 2. Terquedad, *falta de finura y primor en el trabajo de manos*; 3. *Rusticidad, ignorancia (RAE)*. A partir de esto, se podría afirmar que las groserías no tienen cabida en entornos académicos y espacios sociales formales. Estas definiciones, que parecen sacadas de la edad media: *falta de finura y primor en el trabajo de manos y rusticidad e ignorancia*, son peyorativas. ¿Es acaso un indicador para categorizar a las personas que hacen uso de ellas como *ignorantes, rústicas, descorteses y con falta de finura y primor en el trabajo de manos?*

Claramente, ejemplifica la representación simbólica detrás de las groserías de una parte del cuerpo social, la cual se autodefine como educada, decente, y de buenos principios y modales. Empero, y según Franco Volpi en la introducción que hace a Schopenhauer en su libro *El Arte de insultar*: “los insultos y las ofensas suelen ser un signo de temperamento colérico, pero también presuponen cierto refinamiento” (p.16).

Con lo anterior, esta investigación cuestiona, en primer lugar, la máxima autoridad institucional de la Lengua Española y de los académicos e intelectuales que la conforman, para definir algunos términos especialmente los relacionados con las groserías. En consonancia, y de acuerdo con lo planteado por Foucault en una conversación con Gilles Deleuze, las masas no necesitan de un traductor de conocimiento. Una vez que el intelectual se autoproclama como dueño e intermediario de la *conciencia* y el discurso, los saberes propios del cuerpo social son obstaculizados, prohibidos e invalidados (1981).

Para entender un poco más este planteamiento del filósofo en relación con el uso de las groserías, se aborda la conciencia desde la filosofía, como la capacidad de decidir racionalmente asumiendo las consecuencias de lo que podría suceder. Y desde la psicología como lo que el ser conoce de sí mismo y de su entorno. Si nos percatamos a profundidad, las dos definiciones se relacionan con las *significaciones* que un sujeto le da a lo que conoce, es decir, a lo que experimenta a través de estímulos internos y externos. Y son estos estímulos los que dan origen a las representaciones simbólicas del mundo cultural. En sintonía con el filósofo Jacques Derrida en el desarrollo de su idea sobre significante y verdad (1971, p.17)

Si por ejemplo para Aristóteles "los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de los estados del alma, y las palabras escritas los símbolos de las palabras emitidas por la voz" (De la interpretación 1, 16 a 3), es porque la voz, productora de los primeros símbolos, tiene una relación de proximidad esencial e inmediata con el alma. Productora del primer significante, no se trata de un simple significante entre otros. Significa el "estado de alma" que a su vez refleja o reflexiona las cosas por semejanza natural. Entre el ser y el alma, las cosas y las afecciones, habría una relación de traducción o de significación natural; entre el alma y el logos una relación de simbolización convencional.

Esto quiere decir que la oralidad "el discurso" recrea la interpretación simbólica de los estímulos externos del individuo, dando como resultado la construcción del primer significante. Mientras que la palabra escrita "el texto" refleja los símbolos producto de convenciones sociales. Y, de acuerdo con el autor, ni las palabras escritas ni habladas son iguales para todos. No obstante, los significantes, que vendrían siendo las afecciones del alma, "constituyen una especie de lenguaje universal" (Derrida, 1971: 17), pues son imágenes que se expresan a través de signos. Por lo tanto, para Derrida la voz es la conciencia.

Otra disciplina que nos permitiría direccionar la idea de que los imaginarios respecto a las groserías están cimentados en la construcción de la conciencia es la antropología. El antropólogo mexicano Roger Bartra (2005) explica que *la conciencia* debe verse desde la evolución cerebral de los homínidos. Para tal fin, el autor acude a los argumentos del paleontólogo Jay Gould, quien explica que el motivo esencial para que hoy por hoy la capacidad cognitiva del hombre pueda crear un sin fin de invenciones, pudo haber sido la posibilidad de los primeros homínidos de, en consonancia con la reseña de José Luis Díaz, “poner señales en el hábitat para orientarse en él y *re-conocerlo*” (2007), pues ya no podía depender de un sistema de memoria.

Estas señales, representadas por instrumentos o herramientas elaboradas o naturales, eran respaldadas por la vocalización de las mismas. Este proceso, que involucra tanto el lenguaje como la técnica, está directamente vinculado con los desarrollos de civilizaciones, ya que están asociados con los posteriores avances en materia de medios, de expresiones y manipulaciones más elaboradas. Este proceso visible, en la evolución cerebral humana, está relacionado con la plasticidad cerebral. De tal forma que, ésta, según la reseña de Díaz (2007) “es la base de la memoria y se modifica incluso en referencia a la conducta social en primates y otros animales, [además, esa plasticidad] asentaría el asa que enlaza el mundo social con el sistema nervioso central”.

Adicionalmente, Bartra (2005) identifica un bidireccionamiento entre dos sistemas generadores de símbolos altamente dependientes y relacionados entre sí: *el cerebro y el entorno social*. De modo que lo define como un puente de doble vía.

Este mismo puente es el que da resultado al lenguaje, el cual está constituido por un mecanismo neurológico y un sistema de signos sociales. Este último, hace referencia a la experiencia del yo con el cuerpo social y respaldada, de acuerdo con el *Oxford English Dictionary* citado por Barta (2014), por las raíces etimológicas del término conciencia: “*Conocer con otros* *conscius son scive* (conocer) y con (con). Esto nos da una idea sobre cómo, posiblemente, el uso de las groserías está ligado a una función comunicativa específica y sus usuarios son *conscientes* del significado que estas tienen.

Cabe resaltar que, para esta investigación, se recogen las anteriores definiciones de *conciencia* para entenderla como: la experiencia de cada sujeto para hacer uso de ciertas expresiones que hacen parte de la naturalización del habla de un grupo de personas. Por consiguiente, el papel de los académicos no es el de “decir la muda verdad de todos”, como Foucault lo dijo lo diría al referirse a las instituciones carcelarias que ejercen opresión y dominio frente reclusos (1981), sino el de luchar contra ese paradigma.

En cuanto al tema que nos ocupa, muchas de las groserías son censuradas en ciertos contextos debido a su valor semántico impuesto por las academias y esparcido en todo el cuerpo social como lógica común. Una lógica común que se logró identificar en ciertos espacios como los académicos y formales. Pero ¿qué tan común es esta lógica en las prácticas discursivas del día a día de los miembros del cuerpo social?

Para dar con la identificación de esta lógica de prohibición y censura, se realizó una revisión de dos materiales audiovisuales producidos en Colombia: en la década de

los 90. Primero, la película *Rodrigo D no futuro, de 1990*, es evidente que las groserías están arraigadas al lenguaje propio de una población (dialecto social), que comparte unas características similares, y su uso no involucra exclusivamente una carga de insulto. Por ejemplo, las expresiones entre amigos, en un contexto habitual (académico y de trabajo): “*deje esas maricadas*” muestra una intención de dar un consejo, como el de suspender ciertas cosas que lo perjudican. Otra expresión similar es “*eso es lo más hijueputa que hay*”. Aquí, un joven le enfatiza a su amigo que hacer una actividad x es lo más asombroso que hay. Asimismo, se ve reflejado el uso de la grosería como insulto, o para decir que algo no está bien hecho: “*usted si es un wuevon*”, “*es una gonorrea ese man*” o “*deje la bulla, maricón*”. Claramente, se puede observar que hay diferentes usos pragmáticos en las groserías usadas y que no necesariamente son vistas como palabras soeces.

Segundo, se hizo la revisión de un material filmico muy visto por la población colombiana: *Perro come perro*, de la década del 2000. Se encontraron expresiones que la mayoría de la gente usa hoy en día, como lo son: “*sin averiguar ni mierda*” o “*la gente piensa mucha maricada*” en estos casos sus usuarios expresan una opinión frente a la realidad que observan de otros. Además, intensifican lo que necesitan saber, porque a través de una grosería muestran más firmeza en su discurso. En otros casos, se usan para amenazar; “*mira, grandisimo maricón*”, y para expresar el estado de ánimo; “*bobo marica, estoy muy malgeniado*”.

En síntesis, aquellas instituciones, no solo académicas, sino sociales, son para la sociedad de hoy referentes que dictan lo que *es* y debe *ser*. Esta lógica común, produce *censura o prohibición* entre docentes y estudiantes para hacer uso de groserías en espacios académicos y formales. No obstante, de acuerdo a la revisión

de conciencia, *se conoce con todos*, es decir, el significado es producto de un intercambio de saberes, que varía según el contexto social. Por lo tanto, este pensamiento estructuralista, que Derrida lo llama logocentrismo, es el deseo de un centro que otorga sentido.

2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se preocupa por los imaginarios en torno a las groserías en algunos espacios discursivos. Para empezar, se pretende dar respuesta a **¿Por qué se desalienta el uso de las groserías en algunas prácticas discursivas relacionadas con espacios académicos y formales?** Y la pregunta central apunta a responder: **¿Cuáles son los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías, a partir de ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana?**

3. OBJETIVOS

3.1. General

Analizar los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías entre ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana.

3.2. Específicos

1. Registrar un corpus que dé cuenta de las diversas palabras y expresiones groseras usadas o presentes con mayor frecuencia por algunos profesores y estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana.
2. Identificar la o las causas de la exclusión del uso de las groserías en algunas prácticas discursivas relacionadas con espacios académicos y formales.
3. Hallar los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías.

4. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta que el objetivo principal es **analizar los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías entre ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana**, a continuación se presentan los términos y conceptos que permitirán crear un camino por el cual se puede teorizar y delimitar los intereses de los investigadores. Esto con el propósito de dar respuesta al problema planteado.

4.1. Grosería

Para empezar, y dejando en evidencia que a lo largo de la investigación el término **groserías** es transversal, y que si bien es cierto que son palabras o expresiones sucintas, cuentan con una vasta extensión de significados. Para cumplir el objetivo de la investigación, se tendrá en cuenta, además de grosería, la palabra insultar, del latín *insultāre* 'saltar contra', 'ofender', que en su primera definición en el diccionario RAE es ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones. Estos dos términos se diferencian en el uso: se puede insultar sin usar groserías y puede ser grosero sin insultar, de acuerdo a lo que la RAE plantea en los dos conceptos.

Cabe resaltar que el empleo de las groserías, por ejemplo en las bellas artes, ha sido recurrente a lo largo de la historia.

Partiendo específicamente de lo religioso, se observa cómo los textos sagrados han hablado al respecto y han dado, a la vez, un juicio valorativo. Por ejemplo, si se toma el texto sagrado de los cristianos: La Biblia, como producto literario, es claro cómo este es un punto de partida para la censura del uso de estas palabras; del mismo modo, que son consideradas malas, poniéndolas en una balanza maniqueista. Esto se evidencia claramente en una sentencia en la epístola a los Efesios, décimo libro del Nuevo testamento: “No digan **malas palabras**, sino solo palabras buenas que edifiquen la comunidad y traigan beneficios a quienes las escuchan”. (Efesios 2:29). Se muestra de manera explícita que las groserías son censuradas y, como alternativa a ellas, se sugiere usar palabras buenas o que no alteren el orden en el cuerpo social. La función de ilustrar la concepción de las groserías con lo religioso es porque el poder eclesiástico siempre ha dominado la moral del cuerpo social en la mayoría de países, especialmente latinoamericanos.

Por otra parte, en la literatura universal, las groserías tienen la función de intensificar lo que el autor quiere expresar. Ya sea en lo narrativo, lírico o dramático. En lo narrativo se observa, antes del texto bíblico: La iliada, “Pero tú eres la más atroz, **desvergonzada perra**, si de verdad te vas a atrever a alzar la monstruosa pica frente a Zeus” (Homero, trad. 1991). Estos son los apelativos que usa Iris para referirse a Atenea, cuando ésta y Hera se encaminan a la guerra. Al mismo tiempo, Helena se describe “con lisonjeras palabras: icuñado de esta **perra** cuyas malas artimañas espantan!” (Homero, trad. 1991).

Se aprecia que el uso de estas palabras en la edad antigua (3.500 a. C hasta el 476 d. C) tenían la función de exaltar la tiranía de los personajes, pero al mismo tiempo como muestra jocosa de ilustrar los personajes.

En la edad moderna (1492-1789), las groserías eran usadas como apelativo o expresión de exaltación frente a un altercado o estado colérico. Un ejemplo de ello es La Celestina de Fernando de Rojas lo cual contiene expresiones y refranes del habla popular.

Teniendo presente esta breve barrido del uso las groserías a lo largo de la historia en la literatura, cabe resaltar algunos autores que han tratado el tema de manera explícita. Arthur Schopenhauer; filósofo alemán, considerado uno de los filósofos más influyentes del siglo XIX, en su máxima 4 del libro El arte de hacerse respetar; define grosería como:

Una propiedad que en lo tocante al honor sustituye y supera a cualquier otra. Si por ejemplo alguien demuestra en una discusión, o en una simple conversación, disponer de un conocimiento más riguroso de un asunto, de un amor mayor hacia la verdad, de un juicio más ponderado que nosotros, o, en general, de cualquier ventaja espiritual que nos haga sombra; entonces podemos neutralizar inmediatamente esta y toda otra superioridad, así como la carencia en nosotros que ella ha puesto de manifiesto, y aparecer nosotros en cambio como superiores, simplemente siendo groseros. Una grosería contrarresta y vence a cualquier argumento; y si el oponente no replica con una mayor -arrastrándonos así a la noble lid del advantage podemos ufanarnos de la victoria, el honor está de nuestra parte. Que la verdad, el conocimiento, el espíritu y el ingenio vayan recogiendo sus cosas, pues han sido barridos del campo por la divina grosería. Así pues, las personas de honor, cada vez que alguien asome una opinión discrepante que amenace con demostrar ser más correcta que las suyas, no tienen sino que montarse en el susodicho caballito de batalla y adoptar la actitud correspondiente. (2004, p.72)

Schopenhauer describe la grosería como herramienta para ganar la lid, es decir, esta tiene la función de tumbar cualquier argumento que vaya en detrimento al pensamiento de la persona de honor, “o la respetabilidad, que es un sentimiento fundamental que atañe a lo que cada uno es, o parece ser, en la mente de los demás” (2004: 14). De igual forma, una grosería borra toda verdad, conocimiento, espíritu e ingenio.

En este ensayo, el autor habla lucidamente sobre el honor. Y lo clasifica en dos tipos:

El honor como “la opinión que tienen los demás acerca de nosotros, y en especial la opinión general de quienes saben algo de nosotros”. (Schopenhauer, 2004, p.35)

Los ámbitos de este tipo de honor son:

- 1) El de lo mío y lo tuyo
- 2) El del cumplimiento de los compromisos públicos
- 3) El de la relación entre los sexos.

Y de ahí surgen:

- a) el honor privado o civil, tomado en sentido estricto
- b) el honor público o del ejercicio de un cargo
- c) el honor sexual.

Cada uno de ellos con subgéneros. (Schopenhauer, 2004:46)

El honor fatuo o caballeresco, que es lo opuesto al honor anterior, hace referencia a un honor basado en el orgullo que es herido por expresiones insultantes de otro. Y solo es el duelo que podría reestablecerlo. (Schopenhauer, 2004)

Es en este último donde la grosería sale a relucir, pues si bien se logra vencer al oponente en el duelo, esto resulta ser:

En el fondo un recurso a la animalidad, por cuanto declara sin lugar tanto el conflicto de las fuerzas espirituales y del derecho moral, como su resolución por medio de razones, sustituyendolos por una lucha de las fuerzas brutas, que en el caso de la especie hombre -que, según Locke, constituye un tool-making animal [animal fabricante de instrumentos]- se lleva a cabo, con las

armas propias de este género, a través del duelo, y desemboca en una decisión inapelable (2004, p.70).

En esta máxima No. 5, él expone la animalidad como superioridad física, y cuando se hace uso de las groserías en una discusión se está apelando al derecho del más fuerte.

Para continuar con la descripción de grosería, es necesario separar este concepto con el de «insultar», ya que se puede insultar sin usar groserías o usar groserías con el objetivo de insultar. Schopenhauer, en su libro «Parerga y Paralipomena» define el insulto como:

Una calumnia sumaria, sin mención de razones; esto se podría expresar bien en griego [y que traduce] el insulto es una calumnia abreviada. Hay que conceder, sin embargo, que quien insulta pone de manifiesto que no tiene nada sustancial que oponerle al otro; ya que de lo contrario invocaría como premisas y dejaría que el auditorio extrajera su propia conclusión y queda debiendo las premisas, queriendo dar a entender así que ello sucede únicamente en aras de la concisión. (p.361, 1851)

El insulto, la injuria y el agravio hacia otra persona, como calumnia abreviada, han estado presentes en todas las sociedades y épocas de la historia. En el caso de América latina, existen autores que hablan y han investigado sobre el tema en estos contextos. Para empezar, Héctor Anaya; escritor, periodista y pedagogo mexicano; dedicó gran parte de su vida a recopilar insultos y agravios entre políticos, literatos y demás personajes conocidos, este trabajo lo tituló: «El Arte de insultar». Anaya en su libro define el insulto como: “un estilete que afecta el órgano que uno quiere lastimar, nada más”. (2012)

Anaya recuerda la procedencia de insultar: del latín *insaltare* "que quiere decir caerle a alguien. O *asaltare*, que es lo mismo". (Anaya, 2012)

Además, retoma pasajes de la obra «El Mercader de Venecia», de William Shakespeare, en la cual dice que el insulto logra lo que no pudo conseguir Shylock, el personaje principal.

Shylock -rememora Anaya- es el usurero que le presta dinero a Antonio, quien a cambio le empeña una libra de su propia carne, "lo más cerca del corazón". Cuando Shylock -que detestaba a Antonio- pretende cobrar su "pound of flesh", la abogada de Antonio le dice: él te empeñó una libra de carne, pero ni una sola gota de sangre. A ver cómo le haces. Shylock se queda sin cobrar. (Pérez, 2012)

En esta analogía, presentada a través de la obra teatral de Shakespeare, Anaya pretende ilustrar que por intermedio del insulto se logra arrancar un pedazo de carne sin derramar una gota de sangre y dejar lastimado para siempre, lo cual quiere decir, que se puede agredir sin usar la fuerza física.

Anaya, también hace un recorrido de las groserías, para él: « majaderías », por varios países de América Latina; además aclara que el insulto "no es una majadería (grosería), entre otras razones porque está dirigido, tiene un destinatario y tiene un remitente. La majadería no" (2012). Anaya hace diferencias en el uso de palabras y expresiones como insultos y groserías entre algunos países latinoamericanos. Uno de los ejemplos propuestos por este es la palabra 'chingada' la cual tiene una connotación negativamente fuerte en México, pero en Colombia su uso pragmático cambia, ya que chingar es cuando a un vestido se le zafa el dobladillo (Anaya, 2012).

Las diferencias de tipo socio pragmáticas dan luz a lo que se esconde detrás de cada locución característica de una región, país o grupo social. Francesca Randazzo en su artículo: “Los imaginarios sociales como herramienta”, cita a Wittgenstein (2008) quien “señala que los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestro mundo; en este sentido, el alcance de nuestra mente, pensamiento, palabra o juicio estaría atrapado dentro de las fronteras de nuestra sociedad” (p.91). Por esta razón, al considerar estudiar expresiones y palabras, es necesario tener presente la cohesión social, que para “Enrique Carrtero Pasì reposa en una matriz más imaginaria que propiamente real, funcionando como un cemento colectivo que propicia la transformación de la multiplicidad en unidad, un vínculo de unión colectivo que periódicamente es reavivado.” (Randazzo, 2012:83).

4.2. Imaginarios sociales

Los **imaginarios sociales** no solo involucran el contexto histórico en el que una persona se ha desarrollado, sino también la experiencia de esta dentro del ámbito social en el que vive. Castoriadis (1983) afirma que “Todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico-social, es indisolublemente tejido a lo simbólico” (p. 186).

De acuerdo con la interpretación de Alberto Miranda sobre lo que para Castoriadis es un imaginario, este dice que:

Un imaginario social es una construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. (2014, p.7)

Y es que según Randazzo (2012: 85) “En cada sociedad y en cada cultura habría un imaginario radical, ya fuese un dios o una bandera”. De acuerdo con la misma autora “su función es la de permitir **percibir, explicar e intervenir sobre referencias semejantes de percepción** (espaciales, temporales, geográficas, históricas, culturales, religiosas, etc.), de explicación (marcos lógicos, emocionales, sentimentales, biográficos, etc.) y de intervención (estrategias, programas, políticas, tácticas, aprendizajes, etc.)” (2012, p.79).

Además, siendo los imaginarios elementos no perceptibles sino naturalizados en el cuerpo social, Juan Luis Pintos, sociólogo español, sugiere que sean tratados como esquemas de significado. De los cuales se puede interpretar la realidad. Y esta interpretación, según dice Randazzo (2012) al citar a Patrick Aidan Heelan, S.J., “tiene un rol fundamental en la creación de la realidad social, añadiendo el sentido que conformará lo que socialmente se considera como real. Es decir que el mundo se vuelve real en el proceso mismo de su construcción”. (p. 88)

Al ser producción interpretativa de los imaginarios sociales, la realidad social toma sentido, es decir lo perceptible toma significado. Randazzo (2012) anota los dos tipos de imaginarios sociales propuestos por Castoriadis:

1. Los centrales o primarios que son los mismos creadores de objetos *exnihilo*, es decir, de la nada, que no necesitan de referentes. Además, que son los que condicionan el hacer y el representar social. Por ejemplo: las instituciones del sistema social: Dios, Familia, Sociedad, Estado, etc.

2. Los secundarios que son los que dependen de los primarios. Ejemplo:
“la idea de ciudadano no puede concebirse sin la idea de Estado.”

4.3. Lo simbólico y el lenguaje

Al identificar que todo el constructo social es producto de una conexión existente con lo simbólico, cabe profundizar en este concepto y su entrecruzamiento con el lenguaje.

Charles Peirce (1986) define símbolo como “una ley, o regularidad, en el futuro indefinido, en donde su interpretante debe ser la misma descripción, como también tiene que serlo el objeto inmediato completo o significado” (p.55). Lo que implica la materialización del símbolo entre sus usuarios, es decir la praxis. Este pensamiento es producto de la triádica del signo, propuesta por él mismo:

- Primariedad- Representamen: Experiencia emocional - Ícono
- Segundidad- Objeto: Experiencia práctica - Índice
- Terceridad- Interpretante: Experiencia intelectual - Símbolo

Para Michael Halliday (1982), el lenguaje simboliza activamente el sistema social, esto quiere decir que la cultura y la realidad social es un conjunto de significados, una constante construcción semiótica, debido a que «la lengua es el canal principal por el que se transmiten los modos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una "sociedad" —dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente— y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores»(Halliday, 1982:18).

En suma, se interpreta de Castoriadis sobre lo simbólico como aquello que debe dar cuenta de la naturaleza de un concepto que ya está establecido en la sociedad. Dicha naturaleza se entiende por medio de uno o más significados asociados a una idea o palabra. Por esta razón muchos de los imaginarios sociales creados en torno a las groserías han cambiado a través del tiempo. Un ejemplo de ellos es el significado de “hijueputa” que tiene una representación mental completamente distinta en un adulto, niño y adolescente por el contexto en el que han usado e intercambiado dicha palabra.

Asimismo, el autor hace referencia a que, en cualquier nivel simbólico, este necesita del componente imaginario. De hecho, dice que:

Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado -ya se trate de un invento «absoluto» («-una historia imaginada de cabo a rabo»), o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas anormales» o canónicas («¡No es lo que imaginas!») (1983, p.163).

Adicionalmente, Peirce (1987) reafirma que “El cuerpo del símbolo cambia con lentitud, pero su significado crece inevitablemente, incorporando nuevos elementos y descartando algunos de los viejos”. (p.16)

Por lo tanto, los significados de los símbolos son cambiantes. Al hacer un entrecruzamiento conceptual entre símbolo y grosería, es claro que este último tiene un significado establecido por los diccionarios, lo que vendría siendo un interpretante de la palabra en concordancia con Nicole Everaert-Desmedt, profesora de la Universidad Saint-Louis, Bruselas:

La definición de una palabra en el diccionario es un interpretante de la palabra, porque la definición se refiere al objeto (= lo que la palabra representa) y por lo tanto permite que el representamen (= palabra) se refiera a este objeto. Sin embargo, con el fin de ser entendida, la propia definición requiere una serie, o más exactamente, un conjunto de otros interpretantes (otras definiciones)... Por lo tanto, el proceso de la semiosis es teóricamente ilimitado. Estamos comprometidos en un proceso de pensamiento que es siempre incompleto y que siempre ha comenzado con anterioridad. (2004, p.5)

Estas definiciones de los diccionarios son ilustradas bajo la luz de una verdad absoluta. Sin embargo, sus usuarios son quienes les atribuyen sentido y las adoptan en ciertas situaciones. Por lo tanto es cambiante y esto infiere un proceso de semiosis en donde, “para Pierce, integra todos los componentes de la semiótica: la pragmática (el dominio del interpretante) es inseparable de la semántica (el dominio del objeto) y de la sintaxis (el dominio del representamen).” (Everaert-Desmedt, 2004:5).

Por esta razón, el símbolo es construido a través de convenciones del cuerpo social. De igual forma, es a partir de los usuarios que se desprenden las transformaciones o mutaciones de las groserías a lo largo de la historia. Esto se debe a los procesos o intercambios sociales. Ahora bien, este fenómeno está ligado al *desplazamiento de sentido* del que Castoriadis (1983) habla, ya que debido al constante intercambio de experiencias culturales, el significado de una grosería se modifica, muta, o cambia, y asimismo, se engrosa la lista de usos, en los que muchas veces su función, en rigor, no es insultar.

Con respecto a lo anterior, para Castoriadis (1983): “Lo que decimos se refiere a lo que puede llamarse lo imaginario central de cada cultura, ya se sitúe en el nivel de los símbolos elementales o en el de sentido global” (p. 170). Debido a su componente

social, las imaginaciones fundamentales han sido el origen de lo que conocemos como orden social. Por ejemplo, a lo largo de la historia, las instituciones religiosas han impartido lo que se debe hacer para ser buenas personas partiendo de premisas meramente imaginadas. Lo que para Armando Silva (2006) es un imaginario religioso.

Es así pues como todos los imaginarios, no sólo los religiosos, sino también los políticos, afectan “los modos de simbolizar de aquello que conocemos como realidad y esta actividad se cuele en todas las instancias de nuestra vida social” (Silva, 2006, p.18). Además, en la introducción de *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales* (Coca et al., 2011), Radazzo menciona que “cada sociedad y en cada tiempo tiene sus propios imaginarios. Es a través de éstos que se configura, percibe, explica e interviene en lo que se considera como realidad” (p. 9).

Es claro que para que surjan imaginarios sociales, debe existir un contexto específico ubicado en espacialidad y tiempo. Los imaginarios describen la realidad, son la terceridad para Peirce. Por lo tanto estos conducen a otros imaginarios, pues están en constante movimiento, y esto se asocia al proceso de semiosis propuesto por el mismo Peirce, y que se describe en párrafos anteriores. No obstante, cuando existe una recurrencia, hábito o costumbre a “atribuir una cierta significación a un determinado signo en un determinado contexto con el que estamos familiarizados, la fuerza de la costumbre congela temporalmente la recursividad al infinito de un signo a otro signo” (Everaert-Desmedt, 2004:5). De acuerdo a este pensamiento peirceano, los significados asignados a los signos de un país a otro, de una región a otra, de una grupo de iguales a otro, de una comunidad a otra, etc, no son los mismos,

dentro de cada uno estos significado permanecen temporalmente permitiendo “a los interlocutores alcanzar rápidamente un consenso sobre la realidad en un contexto de comunicación determinado” (Everaert-Desmedt, 2004:5)

Esto va ligado al papel social que ejerce una persona dentro de una sociedad, y según Halliday (1982), lingüista y pedagogo australiano, “una sociedad no consiste de participantes sino de relaciones, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales; ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social: y es una vez más mediante la lengua como una "persona" llega potencialmente a desempeñar un papel social”. (p.25)

Retomando el término transversal de esta investigación: «grosería», es necesario, puntualizar que, en Colombia, este tipo de palabras son usadas por el grueso cuerpo social y es natural escucharlas en el vasto mundo de los jóvenes. Generalmente, son usadas de manera afectuosa y cariñosa en los grupos que comparten las mismas afinidades. “Entre los pares de un mismo grupo en ocasiones se llega a utilizar como vocativos cariñosos palabras que en su recto sentido son ofensivas e insultantes, por ejemplo: cabrón, maricón, gilipollas, etc” (Rodríguez, 2002, p.48). Su uso también de está ligado a la región del país donde el sujeto se desarrolla. En este sentido, Entre las principales regiones o grupos sociales colombianos están: costeños, antioqueños o paisas, cundi-boyacenses, opitas, santandereanos, llaneros, caucanos, nariñenses, y chocoanos.

Cabe resaltar que las diferencias son axiomáticamente visibles entre estos grupos regionales, entre ellas están las variantes dialectales, las cuales hacen parte de las

variaciones lingüísticas. Estas variaciones están asociadas a factores geográficos, sociolingüísticos, de evolución lingüística y de registro.

4.4. Variaciones Lingüísticas

Estas diferencias desembocan en las **variaciones lingüísticas**, las cuales para Halliday (1982) son expresiones de atributos fundamentales del sistema social. Además, configuran un conjunto de rasgos lingüísticos que son usados en una misma realidad que comparten hablantes de una misma comunidad, grupo o región.

Para el lingüista Eugen Coşeriu, existen tres tipos fundamentales de variaciones (Martín, 2000, p.8):

4.4.1. Diatópicas o geográficas

Es decir, diferencias en el espacio geográfico. Coşeriu afirma que:

Son universalmente conocidas en cuanto al nivel de la lengua popular (dialectal), donde, las lenguas europeas, y sobre todo en algunas comunidades (como la italiana, la francesa o la alemana), son, en efecto, muy evidentes. Pero tales diferencias existen también al nivel de la lengua común (lengua de uso (superregionales e hiperdialectal). Así, en Italia, la procedencia de los hablantes se reconoce comúnmente también a este nivel, por la pronunciación, por algunos fonemas, por ciertas palabras y construcciones. (1981, p.303)

4.4.2. Diastráticas o sociales

O sea, diferencias entre los estratos socio-culturales de la comunidad lingüística. Para Coşeriu:

Son particularmente marcadas en las comunidades en que hay grandes diferencias culturales entre los distintos estratos sociales y, naturalmente, en las comunidades diferenciadas en castas. Así, por ejemplo, eran radicales en

la antigua India: en el teatro indio antiguo (teatro “realista”, en este aspecto), los reyes, los nobles y los sacerdotes hablan sánscrito (la lengua de las castas superiores y lengua “culto” por excelencia), mientras que los representantes de las castas inferiores (también, por ejemplo, los comerciantes), así como las mujeres y los niños de cualquier casta, hablan varias formas de prácrito, es decir, una lengua popular. (1981, p.304)

4.4.3. Diafásicas o situacionales

Es decir, diferencias entre los diversos tipos de modalidad expresiva. Coşeriu aclara que:

Pueden -según las comunidades- ser notables, por ejemplo, entre lengua hablada y lengua escrita, entre lengua “de uso” y lengua literaria, entre el modo de hablar familiar y el “público” (o, eventualmente, solemne), entre lenguaje corriente y lenguaje burocrático u “oficinesco”, etc. Y en la lengua literaria, pueden existir diferencias sensibles entre la poesía (en verso) y la prosa, entre la poesía épica y la lírica, etc. (1981, p.305)

Estas tres variaciones propuestas por Eugen Coşeriu nos conducirán a categorizar las diferencias que se puedan encontrar en la aplicación de la investigación. Además de estas tres, se adicionará la variación diacrónica, la cual tiene que ver con la evolución temporal de la lengua. De manera clara, se toma como una variación a parte de las demás, ya que según Sinner y Tabares (2016) “no puede partirse de una sola variedad diacrónica, sino de una dimensión que contiene todas las variedades de un diasistema (en el sentido de sistema de variedades) en un determinado momento en el tiempo”. (p.18)

5. METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo general de esta investigación: Analizar los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías entre ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana, se hace uso de la metodología de tipo cualitativa pues permite recolectar los datos de las entrevistas realizadas a los participantes e identificar la perspectiva sociopragmática de cada participante frente a ciertas situaciones cotidianas en las que se hace uso de las groserías. Asimismo, como dicen Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.” (2014, p.8). Esto indica que a partir de ciertas variables; ya sean socioeconómicas, educativas, políticas o religiosas presentes en la experiencia de cada sujeto, frente a las groserías, se analizan los imaginarios sociales en el uso de las groserías y se dará respuesta a la pregunta de investigación.

Además, los mismos autores proponen que “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.” (2014, p.8). Es decir, al hacer la recolección y comparación de datos se produce una serie de particularidades y similitudes entre las respuestas, lo que permite describir unos imaginarios sociales sobre el uso de las groserías en contextos particulares sin llegar a inferir una característica definitiva y radical, pues hablamos de dos términos que son cambiantes con el tiempo y espacio: Imaginario y social (sociedad). De igual forma, se tiene en cuenta una parte de la

metodología cuantitativa para la tabulación de datos. Estos datos son los proporcionados por los estudiantes y profesores en el cuestionario de caracterización y los arrojados en el registro de las groserías.

De igual modo, este trabajo toma elementos de la investigación explicativa, pues según Hugo Cerda, esta se centra en “por qué ocurren [los fenómenos], cuáles son los factores que los determinan, de dónde proceden o cómo se transforman.”(1993, p.77) Esto quiere decir que se presta para descifrar el porqué de las cosas, y de los fenómenos, tratando de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Por qué se excluye el uso de las groserías en algunas prácticas discursivas relacionadas con espacios académicos y formales?

Cerda afirma que un factor principal para este tipo de investigación es la causalidad: “ predominante en la conexión existente entre los fenómenos o en su defecto, en el origen o punto de partida de ello” (1993, p.77), es decir, la causa nos muestra los posibles vínculos existentes entre los fenómenos, que en este caso son los imaginarios sociales, y/o el factor que dio origen a esos imaginarios. De tal manera que al identificarlos imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías entre ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana, se podrá(n) identificar la o las causas de esa exclusión que se plantea en la pregunta de investigación.

5.1. Diseño metodológico

Para el diseño metodológico, en primera instancia, se definió la población. La cual, está conformada por 25 estudiantes de pregrado y 15 docentes de la Pontificia Universidad Javeriana, que en su mayoría provienen de otras regiones de Colombia. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra:

- Profesores de planta o de cátedra de la Universidad
- Estudiantes de pregrado de todas las facultades
- Estudiantes y profesores que vivieron gran parte de su vida fuera de Bogotá
- Estudiantes y profesores de Bogotá

Adicionalmente, se tomaron tres instrumentos para la recolección de datos:

5.1.1. Formulario de Caracterización

Contiene preguntas sobre aspectos generales de la vida de cada participante para conocer su perfil. Su organización toma algunos elementos del libro: "imaginarios urbanos" de Armando Silva y los adapta según un modelo de cuestionario de caracterización que propone el autor. Con este, se buscaba conocer tanto la procedencia como nivel educativo, carrera, edad, sexo, orientación sexual, ciudad de origen, aspectos socioeconómicos, creencias religiosas, tendencia política y algunos datos familiares.

5.1.2. Test COWAT (Controlled Oral Word Association Test) o Test de Fluidez Verbal

Este test se usa para elaborar un corpus de las palabras y/o expresiones groseras más usadas o presentes entre algunos docentes y estudiantes de la Pontificia

Universidad Javeriana. Este consiste en que el participante debe verbalizar la mayor cantidad de palabras de una misma categoría semántica, en este caso groserías, en un minuto. Para ello, es importante que la persona sea lo más espontánea posible para que pueda enlistar las groserías propias de su bagaje lexical cotidiano.

5.1.3. Cuestionario: Uso pragmático de las groserías

A Partir de los datos recolectados y la identificación del corpus, se procede a aplicar el **tercer instrumento**, que consiste en un cuestionario con dos secciones. En la primera sección, los participantes deben responder a generalidades en relación al uso de las groserías en su cotidianidad. En la segunda sección, se muestran situaciones hipotéticas, en donde se hace uso de las groserías en contextos académicos y formales. Cabe resaltar que las situaciones son diferentes para los estudiantes y para los profesores.

5.2. Análisis de la información

El análisis de datos se propone a partir de tres etapas. En primer lugar, y a la luz de la sociolingüística, se busca estudiar las diferentes variables sociales como la religión, el nivel educativo, el nivel socioeconómico, profesión, edad y orientación sexual para distinguir las variantes lingüísticas de los dos grupos de participantes. Para resolver este punto se pretende tabular y caracterizar el perfil solicitado de los participantes.

En segundo lugar, para la selección del Corpus, Hernández *et al.* proponen un instrumento de medición: una medida de tendencia central, “valores medios o centrales de una distribución que sirve para ubicarla dentro de una variable” (2006,

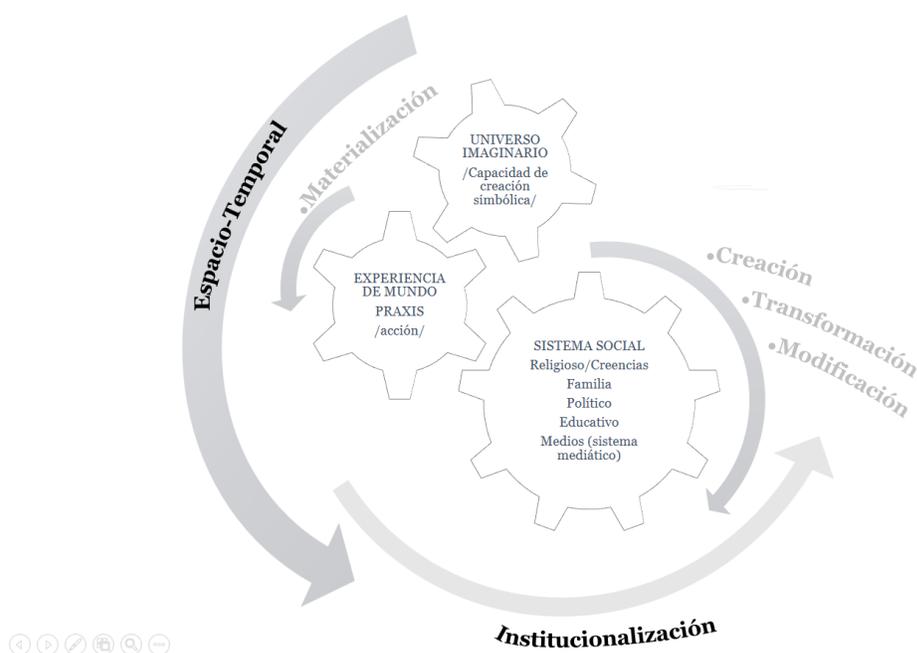
p. 286), en este caso LA MODA arroja las categorías o puntuación que se presentan con mayor frecuencia (Hernández *et al*, 2006).

En tercer lugar, de las situaciones se interpreta la percepción de los participantes con respecto a las groserías en ciertos contextos planteados. Para la recolección de las respuestas, estas se agrupan en rasgos en común encontrados en las percepciones.

Después de ello, se hace una triangulación de la información, es decir se compara la información obtenida en la caracterización de perfil con la medición del test y la interpretación cualitativa, junto con la explicativa de las percepciones de las situaciones hipotéticas. Con esto, finalmente, se pretende descifrar las variaciones lingüísticas e identificar los imaginarios sociales.

Para tal identificación, se esquematiza una serie de categorías (factores o elementos) que confluyen en la construcción de los imaginarios sociales. Para ello, se tuvieron en cuenta dos investigaciones, además de la exploración teórica realizada y expuesta en el capítulo de marco teórico. Por un lado: *Construcción de una propuesta metodológica para el estudio de imaginarios sociales (2017)*, de Katherine Lorena Motivar Cadena Katherine González Villalobos integrantes del semillero IMAGO de la Universidad de la Salle. Por otro: *Aproximación teórico - metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen (2009)*, de Jorge Martínez y Diego Muñoz miembros de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE de la Universidad de Manizales.

La propuesta visual esquematiza el proceso social que emerge en la construcción de los imaginarios sociales. Ergo, cabe recuperar la definición teórica y operativa de Juan Luis Pintos sobre estos: “los imaginarios sociales están siendo esquemas contruidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación, hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido como realidad” (Pintos, 2014: 7). En este sentido, los imaginarios son constructores del orden social. Un orden inmerso en un sistema social. Pintos propone un sistema diferenciado en subsistemas como: el económico, político, científico, jurídico, educativo, religioso, y mediático.



Esquema 1. Orientación gráfica para el análisis de los imaginarios sociales

El Esquema 1, representado en forma de tren de engranaje, orienta el análisis de los imaginarios sociales de manera continua, pues es claro que estos no son estáticos

y que no existe un imaginario absoluto y definitorio para un grupo social. Al mismo tiempo que son vistos desde dos esferas globales, las cuales van en consonancia con las categorías de cada etapa del conjunto de engranajes.

Una de las esferas es la espacio-temporal, máxima entre las dos y es: “en donde se ubican las continuidades y discontinuidades”(Martínez, J., Muñoz, D., 2009: 219) entre los dos grupos poblacionales que participaron en la investigación (Docentes-Estudiantes); y la otra es la institucionalización, que es “la concreción de instituciones claramente reproducidas en lo cotidiano”(Martínez, J., Muñoz, D., 2008: 219) desde donde se legitima o deslegitima (convencional o arbitrariamente) algunas prácticas sociales. Gracias a la esfera espacio-temporal se puede ubicar el proceso de institucionalización involucrado en los imaginarios entendiendo estos como movibles y variables, pues dependen del momento historio-social del cuerpo social para establecer las instituciones sociales.

Las categorías son: 1. universo imaginario, la cual involucra la capacidad de creación simbólica del individuo - Sujeto psíquico (Castoriadis, 1983)-. 2. Experiencia de mundo/Praxis, es en esta etapa donde se materializa esa creación, es decir, la creación pasa a ser acción y el individuo a sujeto como colectividad. 3. Sistema social actual, que para esta investigación se tendrá en cuenta los subsistemas: Religión/ creencia, político, educativo, mediático y familia como institución social.

6. ANÁLISIS DE DATOS

El proceso que se llevó a cabo para analizar los imaginarios sociales que surgen en torno al uso de las groserías entre ciertas variables dialectales y generacionales de estudiantes y profesores de la Pontificia Universidad Javeriana fue el descrito en el capítulo de metodología.

6.1 Test (COWAT)

A través del test COWAT se identificó la pronunciación característica de las regiones de procedencia de los participantes. Las variables dialectales (difásicas o geográficas) de los participantes son: la costeña, santandereana, caleña, huilense, boyacense, rola (Bogotá, D.C), tolimense y pastusa. A pesar de las diferencias dialectales perceptibles, la moda de palabras y expresiones groseras, descrita en el módulo de resultados, evidencia un dominio semántico generalizado de ciertas palabras y expresiones consideradas groserías.

Los datos arrojaron que estas palabras se relacionan principalmente con: las prostitutas, enfermedades, sexo y deficiencias mentales.

Con el registro que se les pidió (Test COWAT) se extrajo las groserías que más se repetían, la moda corresponde a las siguientes groserías:

Estudiantes		Profesores	
Hijueputa	13	Hijueputa	8
Gonorrea	12	Marica	6
Malparido	10	Gonorrea	6
Marica	6	Huevón	7
Imbécil	6	Malparido	6
Wuebon/ guevón	5	Maricón	4

6.2 Formulario de caracterización

6.2.1 Estudiantes

El formulario de caracterización describe que los participantes-estudiantes corresponden al 50% de la muestra total.

Edad

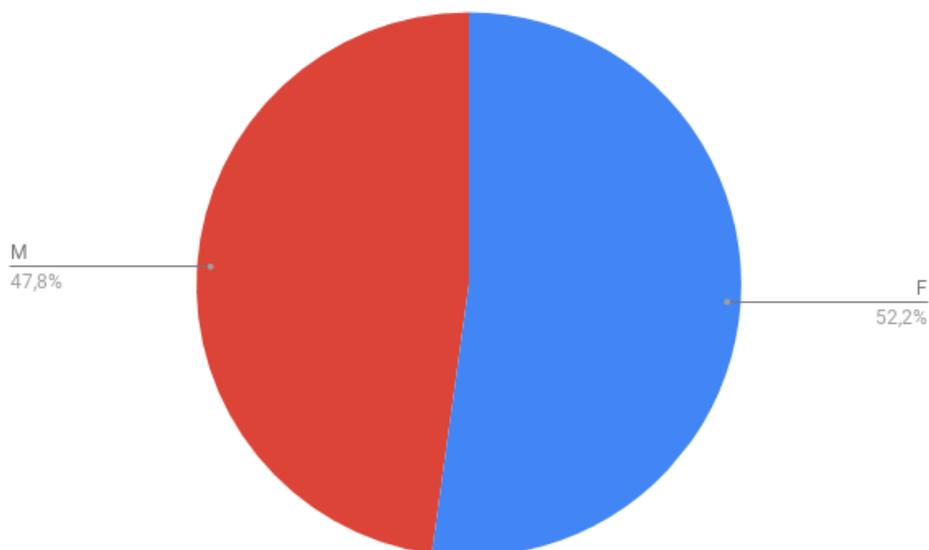
La edad promedio de este grupo de participantes es de 22 años. Para hallar esta edad, se sumó todas las edades de los participantes y se fracciona con el número total de estudiantes que participaron:

$$\frac{(Edad\ de\ los\ participantes)}{\#de\ participantes} = Edad\ promedio$$

$$\frac{19 + 20 + 19 + 20 + 23 + 21 + 24 + 22 + 20 + 24 + 22 + 21 + 24 + 22 + 24 + 20 + 19 + 22 + 20 + 23 + 27 + 22 + 23}{23} = 22$$

Sexo

Adicionalmente, entre los estudiantes se evidenció que el 52,17% corresponde al sexo femenino y el 47,83% al sexo masculino. La gráfica 1 muestra los datos

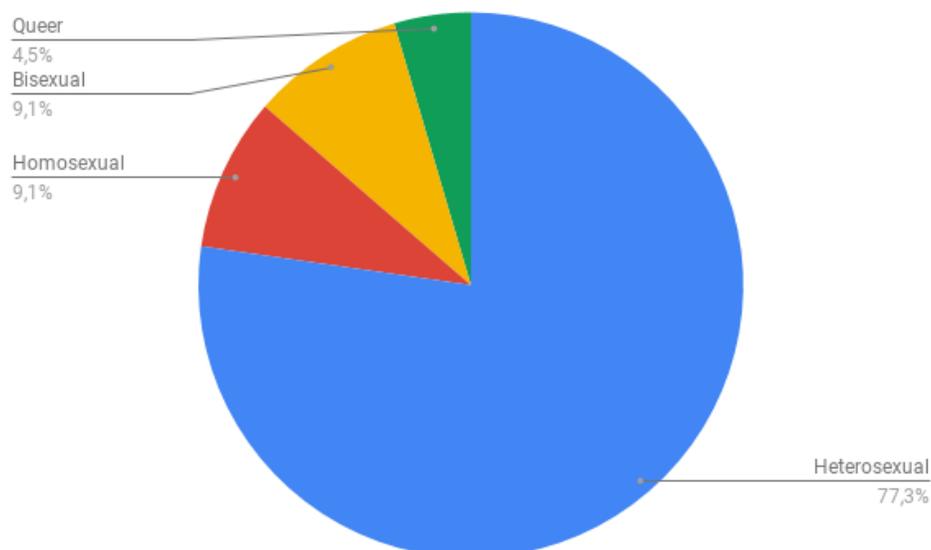


Gráfica 1. Sexos de los participantes estudiantes

Orientación sexual

Cuando se les preguntó sobre su orientación sexual, varios expresaron sentirse incómodos y lo vieron como algo innecesario. En esta pregunta se les explicó que no había sido una decisión personal el haber designado esta pregunta, sino que por el contrario todo había sido producto de una investigación en donde la información recolectada conduce a una caracterización de cada participante arrojando datos esenciales para dar con los imaginarios sociales sobre el uso de las groserías. De los encuestados solo uno (1) decidió firmemente no revelar su orientación. En la gráfica 2 se evidencia que la mayoría son hombres y mujeres heterosexuales con el 70% de los participantes-estudiantes. El 13% corresponde a homosexuales, todos responden al sexo masculino. El 9% son bisexuales de los cuales todas son mujeres (sexo

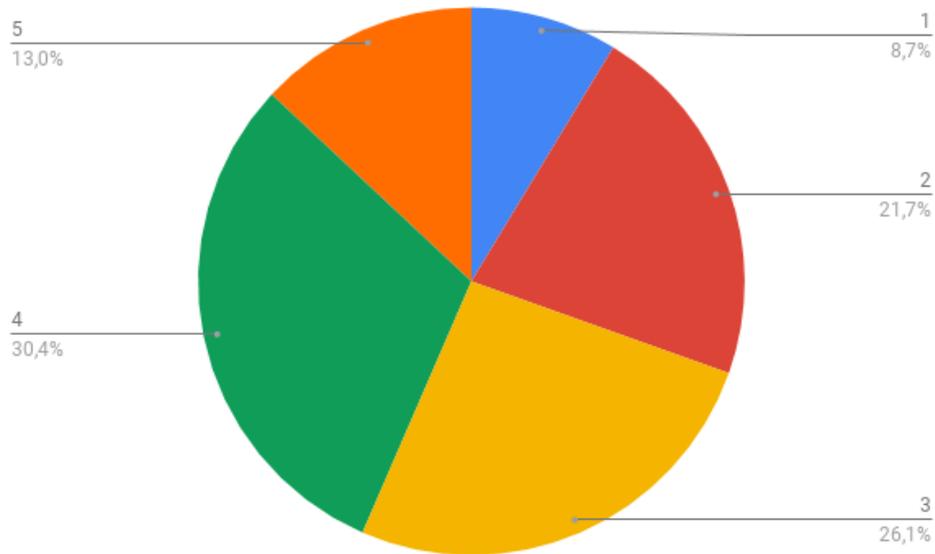
femenino). Un 4% respondió ser Queer, y el otro 4% se rehusó a responder esta pregunta.



Gráfica 2. Orientación sexual de los participantes estudiantes

Nivel socioeconómico

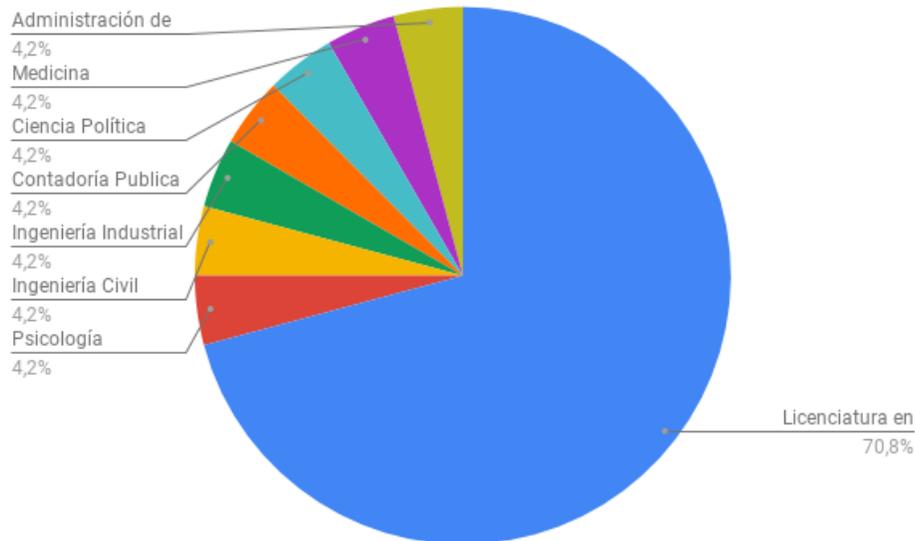
En la gráfica 3 sobre su nivel socioeconómico se muestra que la mayoría de los participantes, el 30.43%, se identificó con el nivel 4 de estratificación. Le sigue el estrato 3 con 26.1% del total de participantes-estudiantes, en la siguiente posición se ubica el 21.74% que dijeron ser de estrato 2. El 13.04% en estrato 5 y por último el estrato 1 con el 8.70% de los encuestados de este grupo:



Gráfica 3. Nivel socioeconómico de los participantes estudiantes

Carrera universitaria

En la siguiente pregunta se indagó sobre la carrera que están adelantando en la universidad, identificando que hay una clara tendencia entre los participantes que están matriculados en la Licenciatura en Lenguas Modernas, ya que, de acuerdo con la gráfica 4, comprenden el 70% del total de los encuestados. Seguido por el 20% que está distribuido en diferentes carreras, las cuales son: Psicología, Medicina, Contaduría Pública, Administración de Empresas y Ciencia Política. Finalmente, las ingenierías ocupan el 10% de los entrevistados.



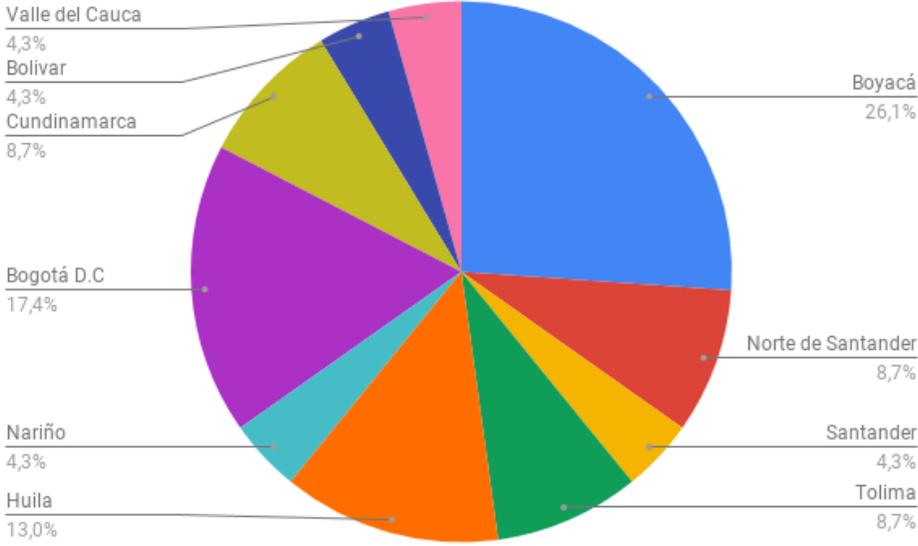
Gráfica 4. Carrera en la que están matriculados los participantes estudiantes

Ciudad de origen

Cuando se indagó sobre el lugar de origen (ciudad donde ha residido gran parte de su vida), hubo una leve confusión entre aquellos que nacieron en una ciudad en donde habitaron poco tiempo y de ahí se mudaron a otra que ha sido en donde han residido gran parte de sus vidas. Para mayor claridad y precisión, la pregunta diez (10) “No nacido en esa ciudad pero ha vivido gran parte de su vida” aclara si nació o no en ella y de no ser así en dónde había nacido. Cabe destacar que se agrupó a los participantes por departamentos con el objetivo de ir asociando las similitudes entre ellos.

La mayoría de los participantes-estudiantes son de origen boyacense con un 26.1%, le sigue Bogotá, D.C. con el 17.4%. En tercer lugar los participantes-estudiantes pertenecen al departamento del Huila que equivale al 13% del total de los estudiantes.

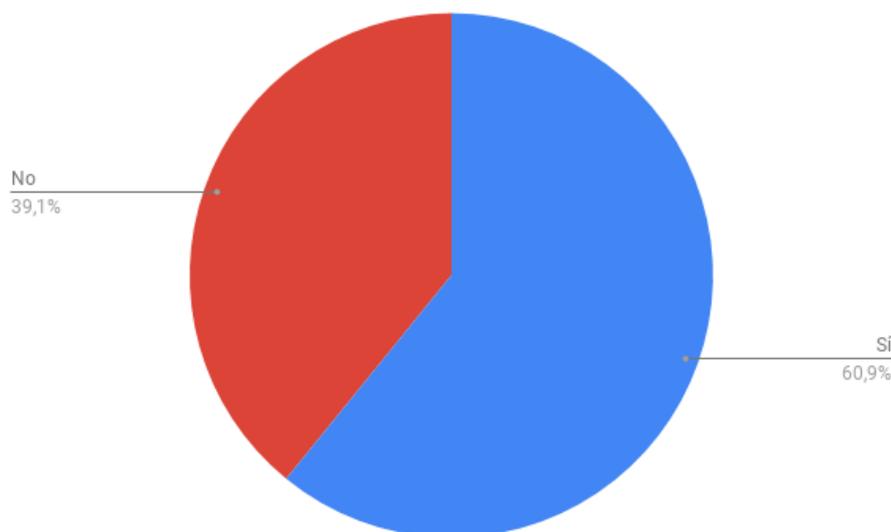
3 grupos departamentales comparten el siguiente porcentaje de participación: Norte de Santander, Tolima y Cundinamarca cada uno con un 8.7%. Seguido de Santander, Bolívar, Valle del Cauca y Nariño con el 4.3% cada uno. La gráfica 5 representa estos datos.



Gráfica 5. Ciudad de procedencia de los participantes estudiantes

Nacimiento con padres de la ciudad

La pregunta 8 que indagó sobre si habían nacido en esa ciudad con algún padre de la misma ciudad, el 60.87% respondió Sí, el otro 39,13% restante dijo que No. En la gráfica 6 se muestran los datos.



Gráfica 6. Nacido en esa ciudad con algún padre de la misma ciudad

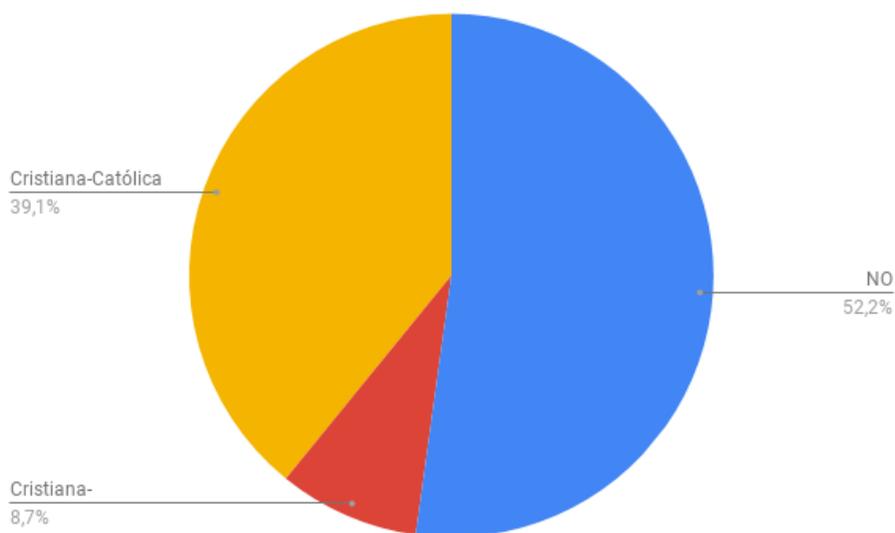
Ciudad de proveniencia de los padres

La siguiente pregunta muestra en detalle la ciudad de procedencia de los padres. Tres (3) de los participantes dijeron tener padres de procedencia extranjera (Alemania, Canadá, e Italia), de los cuales corresponde a la figura paterna. Tres de los participantes dijeron no haber nacido en la ciudad de origen (lugar donde había vivido gran parte de sus vidas), todos aseguraron vivir los primeros 3 o 4 años de sus vidas en esas ciudades y por cuestiones de familiares migraron a otras poblaciones.

Religión o espiritualidad

Al preguntar si los participantes pertenecen a alguna religión o espiritualidad, se encontró que el 52.17% de ellos no practica ninguna religión, es decir más de la mitad de los estudiantes. Mientras que los que dijeron pertenecer a alguna corresponde al 47.3%. Ahora bien, cabe resaltar que el 39% de este último grupo, pertenece a la

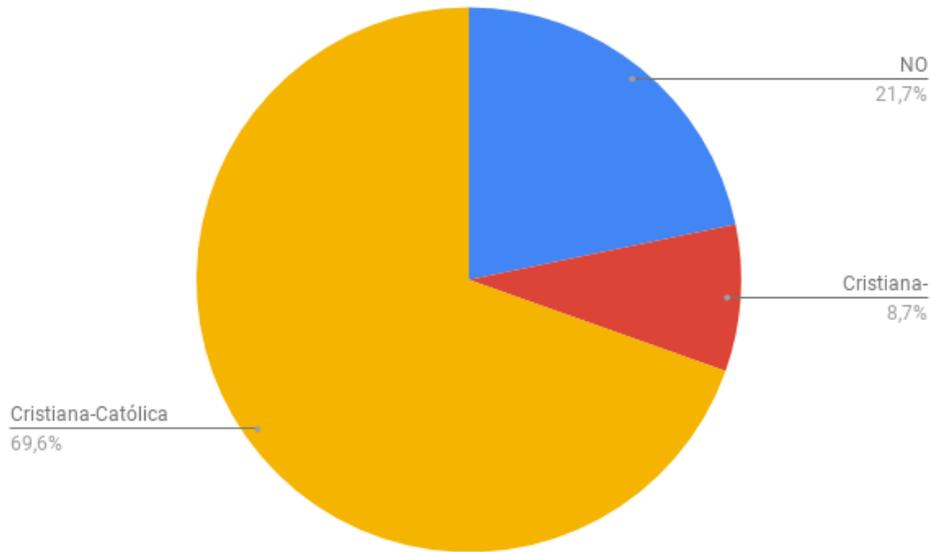
religión más practicada por los colombianos: cristiana-católica. Por último, se encuentra la cristiana-protestante con un 9% de participación. Los datos se muestran en la gráfica 7.



Gráfica 7. Pertenencia a alguna religión o espiritualidad

Religión o espiritualidad de los padres

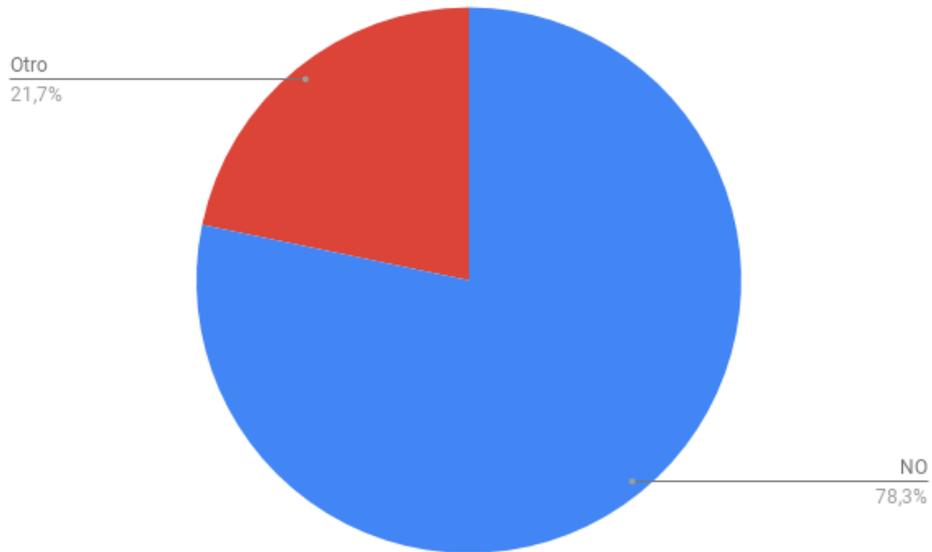
En la siguiente pregunta, que cuestiona si los padres de los participantes pertenecen a alguna religión o espiritualidad, en la gráfica 8 es notable observar que la tendencia en los padres cambia drásticamente frente a la de los participantes, ya que el 69% de ellos ejercen la cristiana-católica. Una práctica tradicionalmente reconocida en su generación. Mientras que solamente el 9% practica la cristiana-protestante. Por último, se encontró que el 22% de los padres no pertenece o practica alguna religión. Cabe resaltar que estos datos estadísticos se toman en cuenta para hacer una relación entre padres creyentes o no e hijos creyentes o no.



Gráfica 8. Pertenencia a alguna religión o espiritualidad del núcleo familiar de los participantes estudiantes

Partido o tendencia política

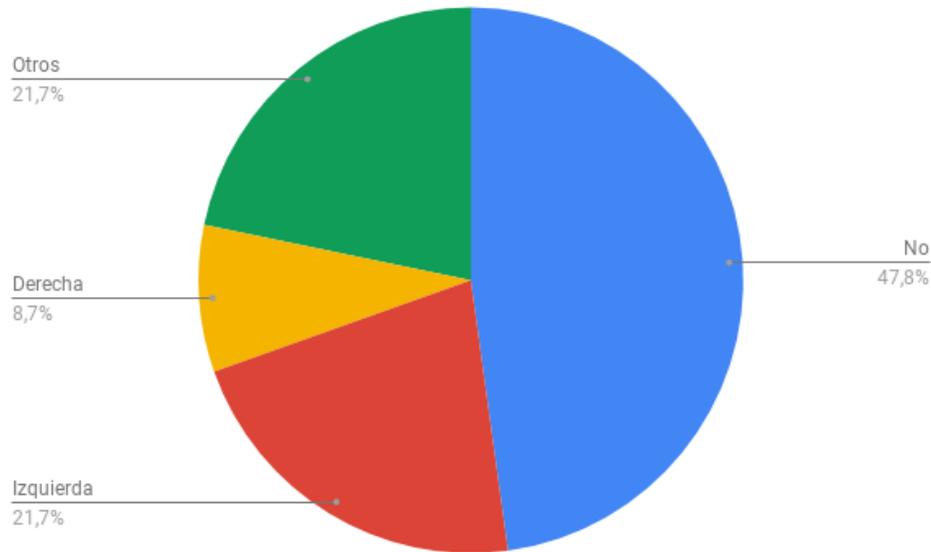
En la pregunta trece (13) ¿Usted tiene alguna tendencia política y/o sigue alguna corriente o movimiento político? La mayoría de los participantes respondió que No con el 78.3%. El resto dijo seguir alguna tendencia de izquierda o centro izquierda.



Gráfica 9. Tendencia política de participantes estudiantes

Partido o tendencia política de los padres

Al preguntarles la misma pregunta, pero referida a los padres, muchos dijeron que sus padres no tienen ningún tipo de afinidad política. El porcentaje que se ve en la gráfica 10 que dijo que sí, se divide en dos grandes posturas: derecha (extrema derecha, conservatismo,) e izquierda (Centro izquierda).



Gráfica 10. Tendencia política del núcleo familiar de los participantes estudiantes

6.2.2 Profesores

El formulario de caracterización describe que los participantes-profesores corresponden al 50% de la muestra total.

Edad

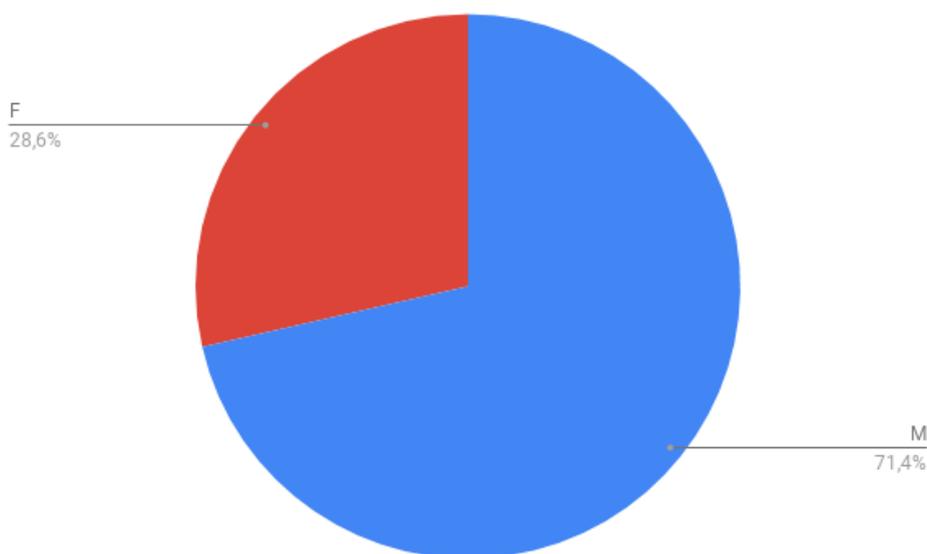
La edad promedio de este grupo de participantes es de 43 años. Para hallar esta edad, se sumó todas las edades de los participantes y se fracciona con el número total de profesores que participaron:

$$\frac{(\text{Edad de los participantes})}{\# \text{de participantes}} = \text{Edad promedio}$$

$$\frac{40 + 33 + 40 + 33 + 52 + 54 + 47 + 50 + 33 + 52 + 56 + 39 + 30 + 52 + 36}{15} = 43$$

Sexo

Por otro lado, el 71,4% de los profesores encuestados son hombres y el 28,6% son mujeres. Por lo cual hay un claro predominio del sexo masculino. Representado en la gráfica 1

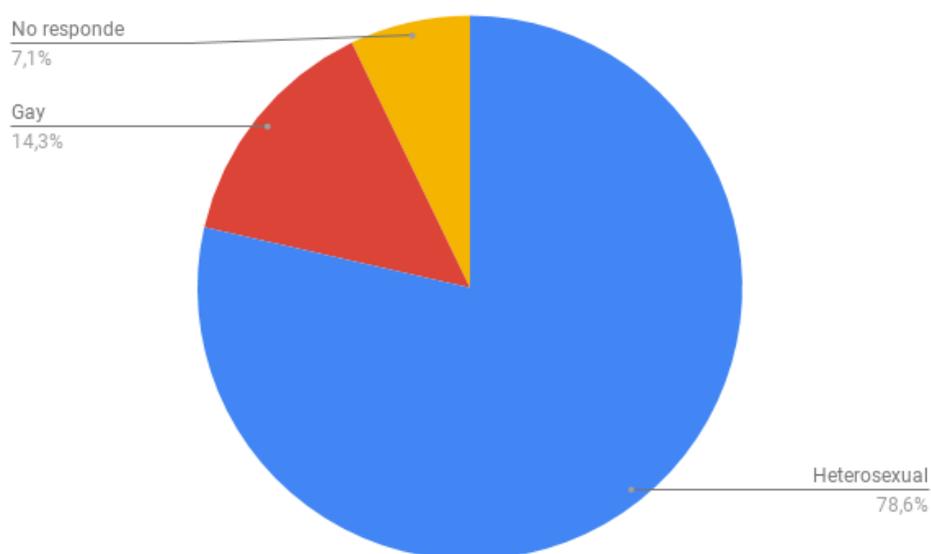


Gráfica 1. Sexos de los participantes docentes

Orientación sexual

Cuando se les preguntó sobre su orientación sexual, varios expresaron sentirse incómodos y sorprendidos, al igual que algunos participantes-estudiantes, ya que para la mayoría esto es información personal que no debe ser preguntada e innecesaria. Sin embargo, la mayoría no tuvo inconveniente en responder. En esta pregunta se les explicó que no había sido una decisión personal de los investigadores el haber designado esta pregunta, sino que por el contrario todo había sido producto de una investigación en donde la información recolectada, que conduce a una caracterización de cada participante, arroja datos esenciales para dar con los

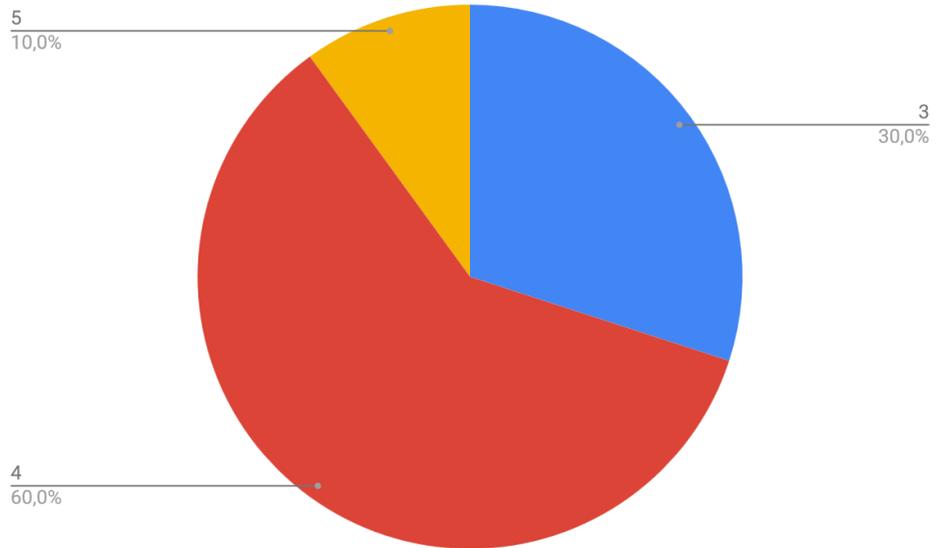
imaginarios sociales sobre el uso de las groserías. De los profesores encuestados solo uno (1) no reveló su orientación sexual porque no le parecía conveniente hacer ese tipo de preguntas, explicando que: “en este país, en donde matan por revelar su orientación sexual, no debería hacerse ese tipo de preguntas”. Ahora bien, existe una clara mayoría profesores heterosexuales: el 78,6%, un 14,3% dijo ser homosexual y por último el 7,1% determinó no responder. En la gráfica 2 se expone esto:



Gráfica 2. Género de los participantes

Nivel socioeconómico

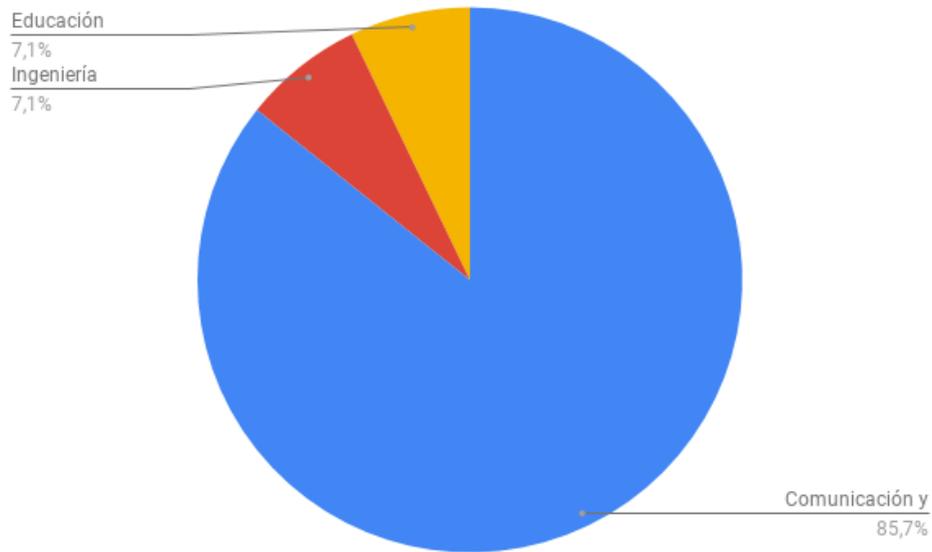
En la siguiente pregunta se indagó por el nivel socioeconómico. La mayoría de los encuestados se identificó con el estrato 4, es decir un 60%. El 30% de ellos son estrato 3 y el 10% se caracterizó estrato 5.



Grafica 3. Nivel socioeconómico de los participantes

Facultad a la que están adscritos

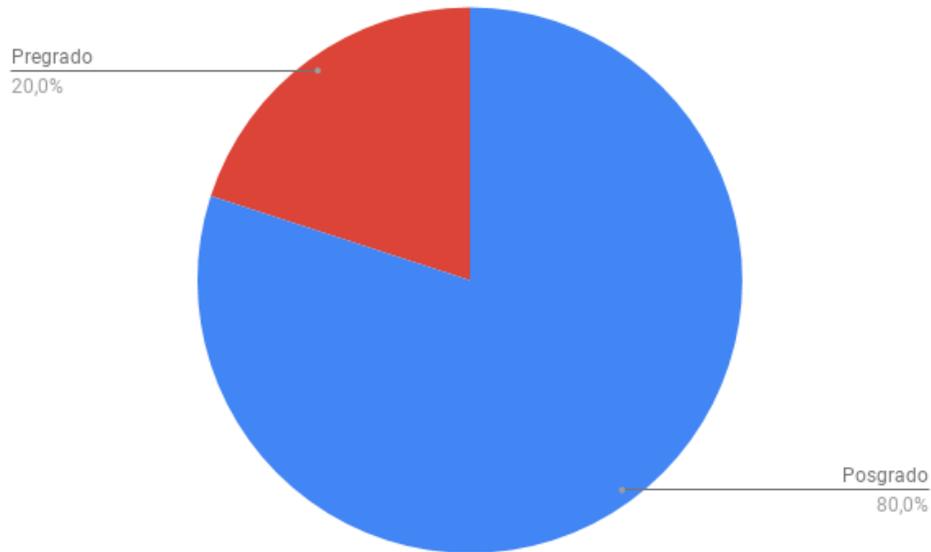
Ahora bien, se preguntó por la facultad a la cual trabajan, es decir, la facultad en donde fueron contratados. Hay una clara tendencia del 85,7% de profesores que pertenecen a la Facultad de Comunicación y Lenguaje, un 7.1% de ellos trabaja para la Facultad de Ingeniería y el 7.1% trabajan para la de Educación.



Grafica 3. Facultad a la que pertenecen

Nivel educativo

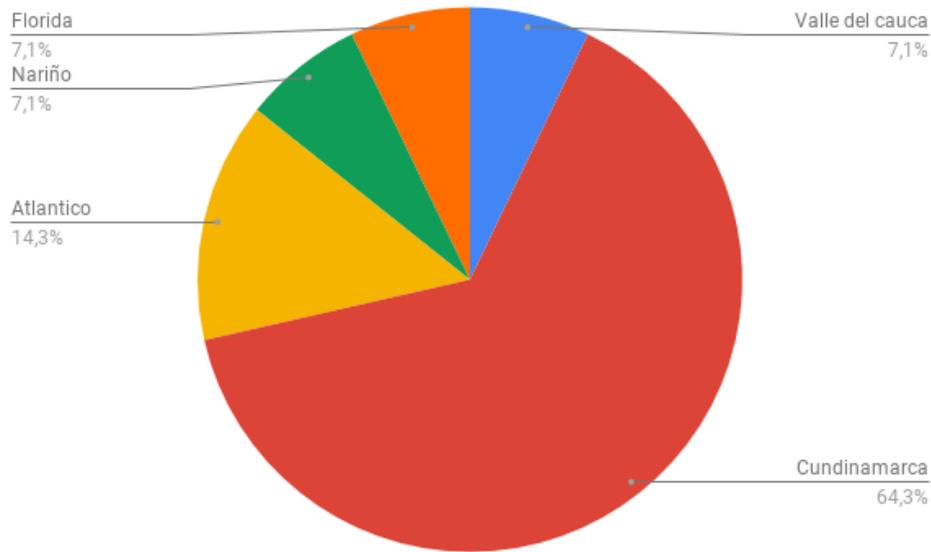
En consonancia con el análisis de imaginarios, es importante conocer el nivel educativo de los participantes, Por lo tanto, el 80% de los encuestados ha hecho un posgrado, el 20% solo estudió un pregrado. Esto demuestra que casi todos los profesores tienen una muy buena preparación académica.



Grafica 4. Nivel educativo de los participantes

Región de proveniencia

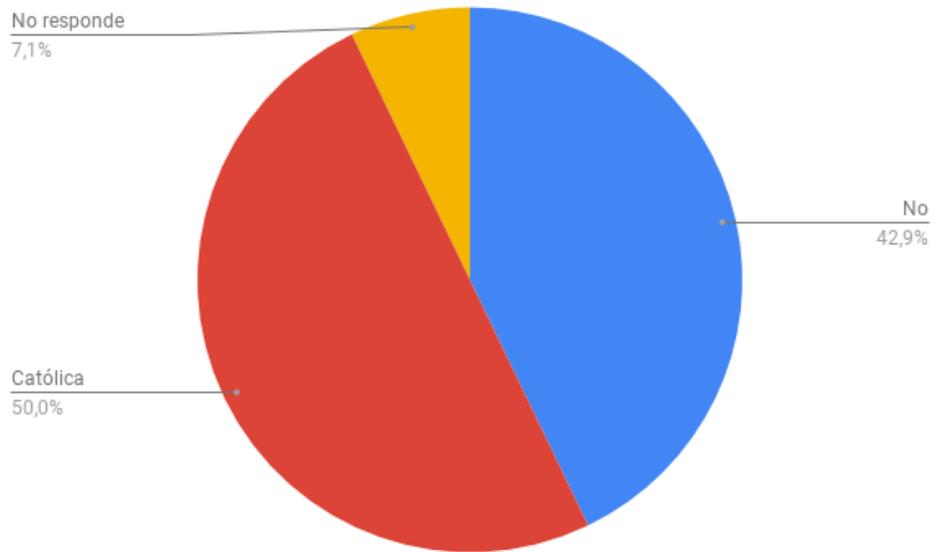
En esta pregunta, se indago por la región de donde provienen, se encontró que el 64,3% de los participantes nacieron en Cundinamarca, todos en Bogotá y con padres nacidos en esta ciudad. El 14,3% proviene de la región caribe también con padres nacidos en esta región. Con un 7,1% se encuentran los profesores que provienen del Valle del cauca, otro 7,1% de ellos proviene de Nariño. Estos dos último con padres nacidos en la región. Por último, está un 7,1% de ellos que proviene de Orlando, Florida EEUU, sin padres nacidos en ese país.



Gráfica 5. Procedencia de los participantes

Religión o espiritualidad

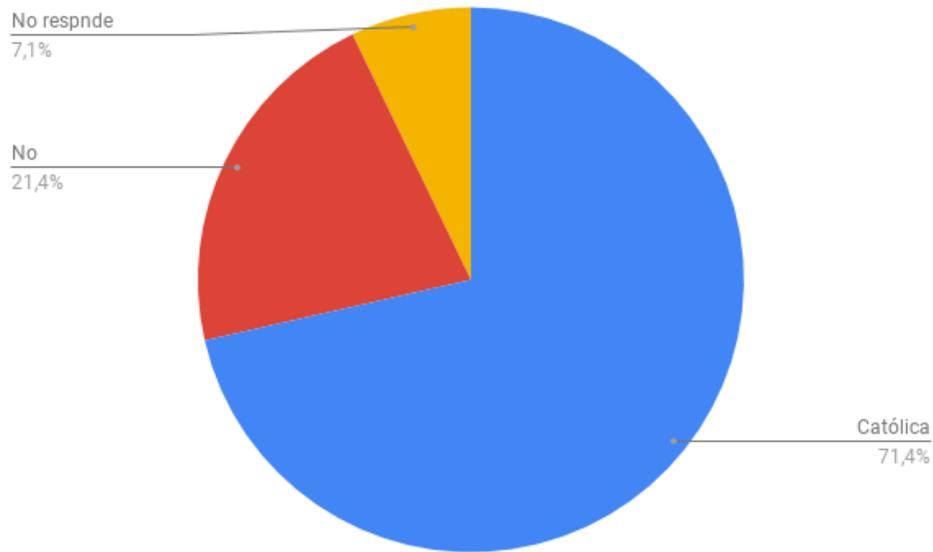
Al preguntar si los participantes pertenecen a alguna religión o espiritualidad, se encontró que la mitad de los encuestados, es decir el 50% practica el catolicismo. Mientras que casi la otra mitad, un 42,9% de los participantes no practica o pertenece a alguna espiritualidad. Se identificó que en esta pregunta un 7,1% de los encuestados no revelaron esta información por motivos personales. Gráfica 6



Grafica 6. Religión de los participantes

Religión o espiritualidad del núcleo familiar

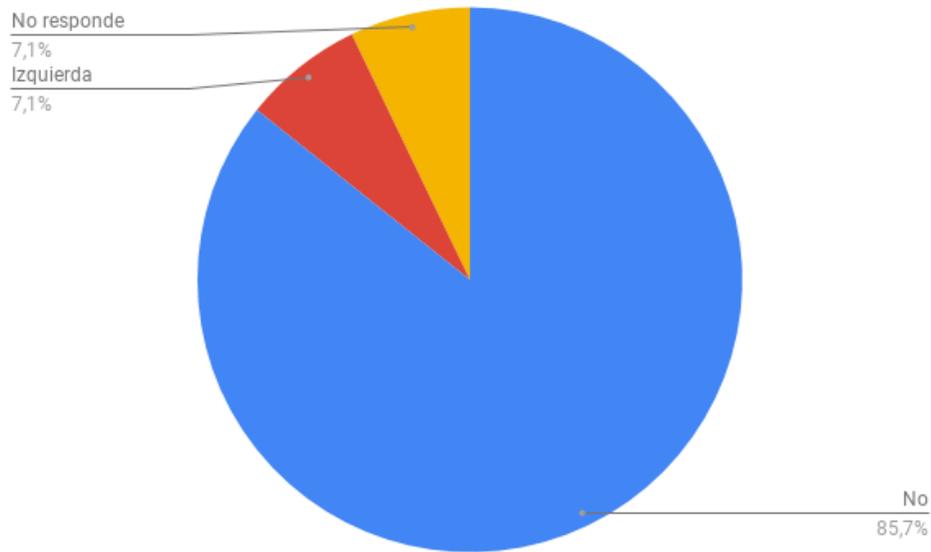
Al igual, se les preguntó si sus padres hacen parte de alguna religión o espiritualidad y se observó que la mayoría de los participantes practican la religión de sus padres. Es decir, el 71,4% de los padres de los profesores practican el catolicismo mientras que el 21,4% no practica ninguna religión. De nuevo esta el 7,1% que no reveló información tan personal.



Grafica 7. Religión del núcleo familiar de los participantes

Partido o tendencia política

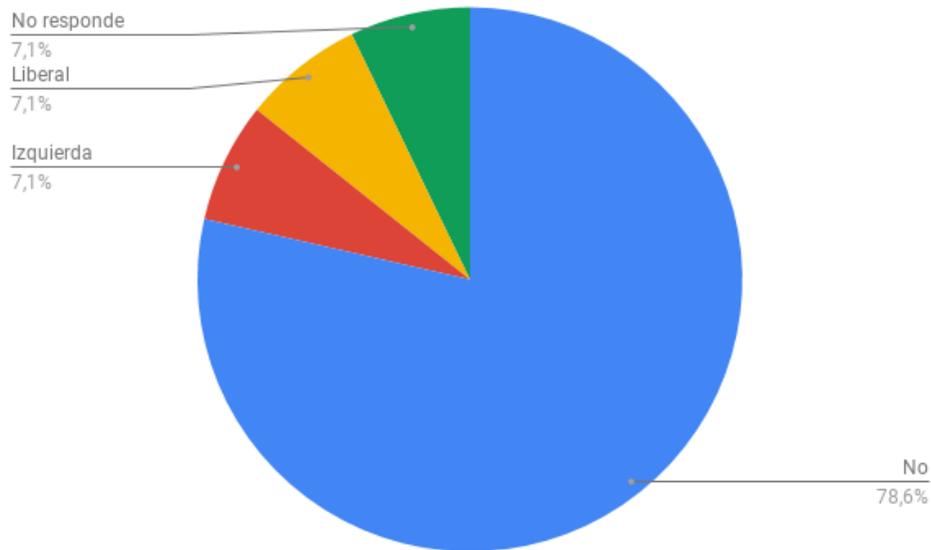
En la pregunta: ¿Usted tiene alguna tendencia política y/o sigue alguna corriente o movimiento político?, casi todos los profesores respondieron que no hacen parte de ningún movimiento político. El 7,1% pertenece al partido de izquierda y el otro 7,1% no respondió porque consideró que es información es confidencial.



Grafica 8. Tendencia política de los participantes

Partido o tendencia política del núcleo familiar

También se les hizo la misma pregunta, pero preguntando por el movimiento político o tendencia de sus padres. Se nota una clara tendencia, es decir el 78,6% no están vinculados a ningún partido político, el 7,1% es de izquierda, otro 7,1% es liberal y el último 7,1% de ellos no respondió.



Grafica 9. Tendencia política de núcleo familia de los participantes

6.3 Cuestionario: uso pragmático de las groserías

En el cuestionario se clasificaron las respuestas a través de un marco interpretativo en donde se clasifican las respuestas en estos cuatro rasgos en común:

1. Intención comunicativa:
 - 1.1. Enfatizar
 - 1.2. Describir a una persona, cosa o situación
 - 1.3. Emociones (Asombro, ira, etc)
 - 1.4. Insultar
2. Proximidad (Tipo de relación: cercanía espacio-temporal)
3. Perlocutividad
4. Rechazo de la situación

Cabe resaltar que todos estos rasgos se relacionan, y que algunas respuestas podrían contener más de un rasgo en común o todo; no obstante, esto se hace

con el objetivo de delimitar un marco interpretativo. Así pues se extrae el rasgo que está más presente en cada respuesta. Por lo tanto, estos rasgos en común resumen las respuestas de los participantes estudiantes, quienes debían responder las siguientes preguntas:

6.3.1 Sección 1

6.3.1.1 Pregunta 1: ¿Qué es una grosería o una expresión grosera?

Estudiantes

Se muestra que de los 23 encuestados, el 99% corresponde a una intención comunicativa. Preferiblemente para ofender o insultar a una persona. Los participantes resaltan que existen varios factores que influyen en el nivel de efusividad o nulidad de la misma. Uno es el contexto, que si es de confrontación, esto representa una evidente ofensa o un insulto hacia otra persona o grupo.

Como por ejemplo:

P4: “Es una expresión con la cual normalmente se busca ofender o atacar a otra persona”

P11: “Una palabra que dicha en un contexto de agresión, es usada para describir algo o alguien e insultar”

Pero para llegar a entenderse como un insulto o una ofensa es necesario que un grupo social reconozca esta palabra como tal.

Ejemplos:

P2: “Es una palabra o expresión con significado ofensivo para una o un grupo de personas”

P5: “Es algo que ofende y que se reconoce como tal por un grupo de personas”

P18: “Algo que no es socialmente aceptado”

La respuesta del participante 18 se clasifica también en el rasgo 4, *Rechazo de la situación*, pues si bien no es evidente un rechazo personal si puntualiza un rechazo social cuando se refiere a que la institución social no las acepta, sean palabras, situaciones o acciones, pues no aclara o nominaliza lo que podría llegar a ser una grosería para el p18.

En suma, todas las respuestas de la pregunta 1 se relacionan con que son palabras o expresiones (en algunos casos, simplemente algo) que resultan ofensivas o insultantes dependiendo del poder semántico dado por un grupo social.

Otro factor encontrado es el del nivel de confianza, que se relaciona con la proximidad. Respecto a estos algunos participantes dicen que dependiendo de la persona que cumple la función de receptora y cómo esta se relaciona con el emisor, es decir el tipo de relación existente entre los interlocutores.

P7: Es una expresión con la cual normalmente se busca ofender o atacar a otra persona, aunque también **se usa últimamente en ambientes donde hay amistad.**

P12: Una palabra o expresión que en algunos casos puede ser ofensiva si se usa en **momentos específicos con la intención de hacer que otra persona se sienta mal o de uso común dependiendo la persona.**

Igualmente, se evidencia que, para los participantes, otra intención comunicativa de las groserías es la de describir. Por ejemplo, en la respuesta del participante 11,

hace referencia al contexto de agresión y que en este mismo podría concebirse como una descripción de algo o alguien: “Una palabra que, dicha en un contexto de agresión, es usada para describir algo o alguien e insultar”.

Profesores

Se muestra que los 14 encuestados definen la grosería como una intención comunicativa, especialmente para insultar y expresar emociones. Como, por ejemplo:

P4 “Una palabra o frase que ofende o intenta ofender a otras personas”.

P10 “Es una palabra que se usa para mostrar desagrado o intentar ofender a otra persona”.

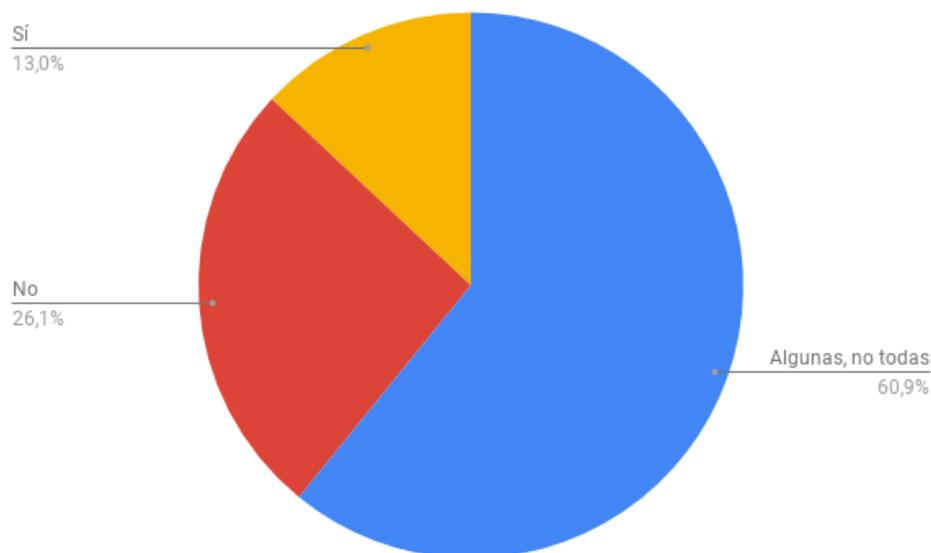
Es claro que para la mayoría de los profesores la grosería es una palabra o frase que se usa para insultar, denigrar y ofender a quien va dirigida. Sin embargo, hay algunos participantes que están de acuerdo que no solo se usan para insultar sino para expresar emociones. Claro está, depende del contexto en el que se dice. Por ejemplo:

P13 “Es una palabra que se usa para mostrar desagrado o intentar ofender a otra persona”.

6.3.1.2 Pregunta 2: ¿Hace uso de las groserías que dijo en el audio que envió? Estudiantes

Cuando se les preguntó a los participantes, pregunta 2, si usaban las groserías registradas en la aplicación del test COWAT, en el gráfico se evidencia que el 60,9% de los participantes respondió que hace uso de algunas palabras, pero no de todas. En la gráfica 11 se muestra que el 13% dijo que sí hace uso de todas las palabras registradas en el audio. Por último, el 26,1% corresponde a los participantes que no hacen uso de ellas. En este último caso las dos participantes mujeres corresponden a mujeres creyentes practicantes de la religión cristiana, una de ellas católica y la

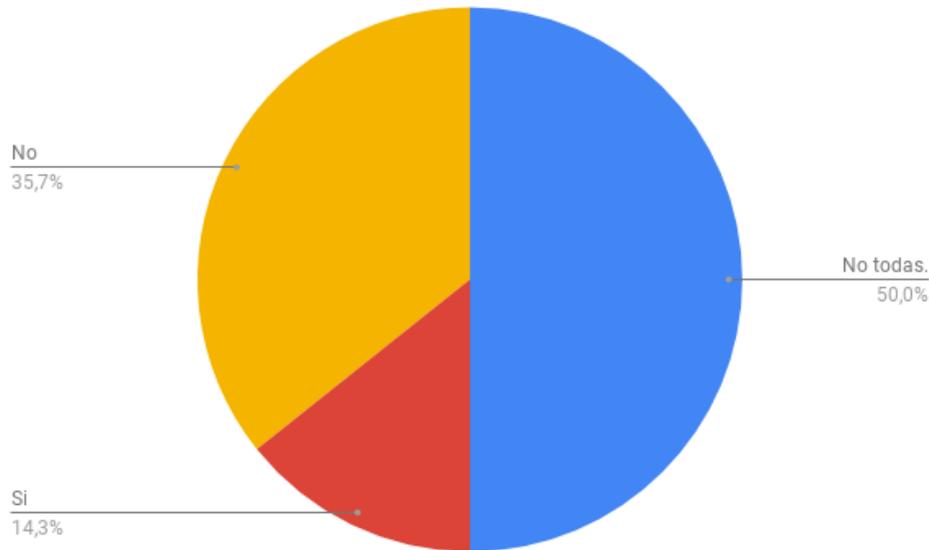
otra protestante. Igualmente, las dos de procedencia de fuera de Bogotá, la primera del Huila y la otra de Bolívar respectivamente.



Gráfica 11. Uso de las groserías registradas en la aplicación del test COWAT

Profesores

En cuanto a los profesores, la mitad de los encuestados no hace uso de todas las groserías que registraron, sino de algunas. En la gráfica 11 se muestra que el 35,7% de ellos no utiliza ninguna de las groserías dichas y el 14,3% sí hace uso de todas las que registraron. Como se puede observar en la gráfica 10. Cabe resaltar que ningún profesor tuvo problema en decir las groserías, algunos están de acuerdo que es normal escucharlas en los estudiantes todo el tiempo.



Gráfica 11. Uso de las groserías registradas en el audio (Test COWAT)

6.3.1.3 Pregunta 3: ¿En qué momento se siente cómodo usándolas? Estudiantes

Las dos participantes que respondieron NO en la anterior pregunta mantuvieron su respuesta en N/A, pues si no hace uso de ninguna de ellas es coherente que las evita en todas las situaciones posibles.

Por otra parte, las respuestas de los otros participantes se relacionan con el nivel de proximidad existente, es decir, a mayor cercanía afectiva mayor nivel de confianza, lo cual resulta inofensivo el uso de una palabra o expresión que para otros grupos es considerada grosera. Esto quiere decir que no hay problema hacer uso de groserías con personas en donde hay la suficiente confianza para no tomarse como ofensa.

P9: “Con mis amigos más que todo o claramente cuando me encuentro en una discusión verbal con alguien”

P1: “Cuando estoy con personas de confianza en espacios informales”

P4: “cuando estoy compartiendo con amigos bastantes cercanos porque no son usadas con ánimo de ofender; en ocasiones donde exploto de la ira”

P6: “Depende del contexto. Si estoy con mis amigos y familiares no tengo problema en decir groserías. En frente de un profesor o policía no”

P12: Marica, lo uso para referirme a algunas amigas sin la intención de ofenderlas. Es una palabra común. Hijo de puta / hijo'e puta, lo uso para referirme a alguien que me genera un sentimiento de rabia o se comporta de cierta manera ofensiva o grosera.

En la respuesta de la participante 12 se nota que hace una diferenciación personal de las groserías que ella usa. No todas aplican para las mismas personas, varían dependiendo del nivel de proximidad existente.

P5: “Con amigos o cuando estoy sola. Usualmente si meto la pata”

La respuesta de la participante 5 se mostró también como una tendencia entre todos los participantes. La mayoría de los participantes dijeron que se sienten cómodos diciendo groserías cuando están solos y que esto les ayuda a “canalizar el dolor, el sentimiento reprimido, entre otras emociones”. Algunas de las respuestas que se relacionan con esta intención:

P3: “Cuando me ha pasado algo malo, me ayuda a canalizar todo lo que esta reprimido”

P7: “Creo que la situación donde me siento más cómodo usándolas es cuando necesito "desahogarme o liberarme de algo" por una situación que está pasando en ese momento. Por ejemplo: me entregaron el parcial y lo perdí (jueputa perdí el parcial) y ya no pienso más en eso u otra, me acabó de golpear con algo (jueputa) y así "desahogo o libero" ese dolor.”

P8: “Cuando siento dolor, cuando estoy molesto con alguien o con una situación.”

P15:”Normalmente en momentos de efervescencia o desespero porque algo no funciona bien, por ejemplo esperando demasiado tiempo, todo lo que me haga perder tiempo i justificadamente por un mal funcionamiento. Las uso para mí, para mi desahogo personal, no contra las personas ni junto a ellas.”

En la respuesta de la participante 15 se evidencia que solo las usa para sí misma, más no para dirigirse a otra persona. Por lo tanto, se puede concluir que el 39,1% de los estudiantes usan las groserías en situaciones negativas, la mayoría de veces cuando están solos con el fin de desahogarse. El otro 39,1% de ellos las usa con personas de confianza y el 21,7% no aplica porque no las utiliza en ningún momento.

Profesores

Al momento de responder la pregunta 3, se encontró que el 57,1% de profesores hace uso de las groserías únicamente en un contexto de confianza, específicamente con amigos. Es decir, hace referencia al rasgo de proximidad, porque existe una relación que produce seguridad entre personas. Por otro lado, el 28,6% de ellos las usan para expresar emocionalidad frente a alguna situación ya sea buena o mala. Por ejemplo:

P13 “Para causar un efecto cómico”.

El participante 13 hace un uso jocosos de las groserías. De hecho, es el primer participante que acepta la intención comunicativa de causar risa en el discurso al hacer uso de grosería.

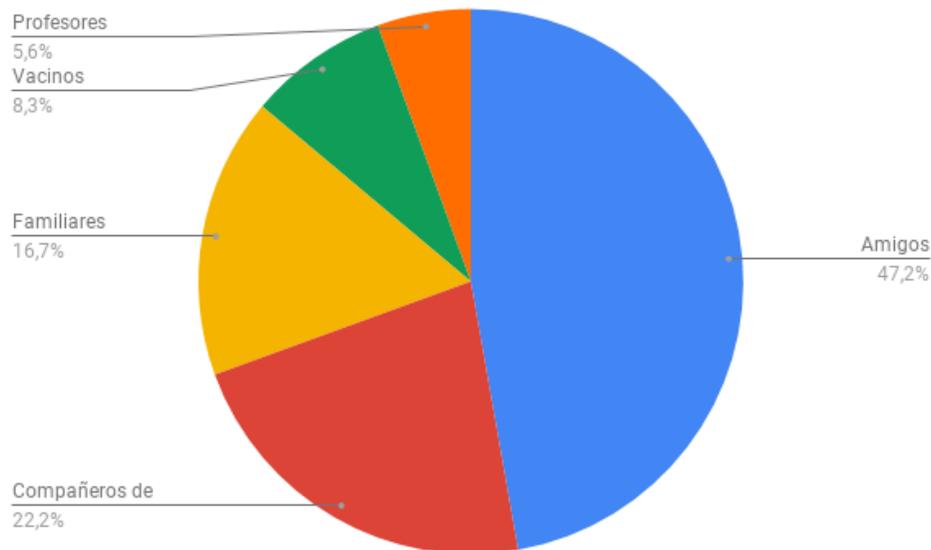
P11 “Cuando estoy muy bravo”.

P9 “cuando estoy solo o en trancón”.

Los participantes 9 y 11 hacen uso de las groserías cuando están alterados o en situaciones de estrés. Por último, el 14,3% no aplica, ya que no hacen uso de estas.

6.3.1.4 Pregunta 4: ¿Con quién las usa? Estudiantes

En la siguiente pregunta, ¿Con quién las usa? (puede escoger más de una opción), se evidencia que la mayor parte de los participantes las utiliza con las personas más cercanas (afectiva o espacio-temporalmente), es decir, con las personas con las que más habitúa estar, pero también porque existe algún tipo de rasgo en común: familiaridad, edad, nivel de escolaridad, entre otras. La mayoría de los participantes, según la gráfica 14 la usa con los amigos.



Gráfica 14. ¿Con quién hace uso de las groserías?

Algunos participantes respondieron además:

P15: “Conmigo misma, alguna pelea muy grave con mi hermano hace muchos años.”

P12: “Personas que me hacen algo malo o que me ofenden. (Conductor que casi choca a mi familia”

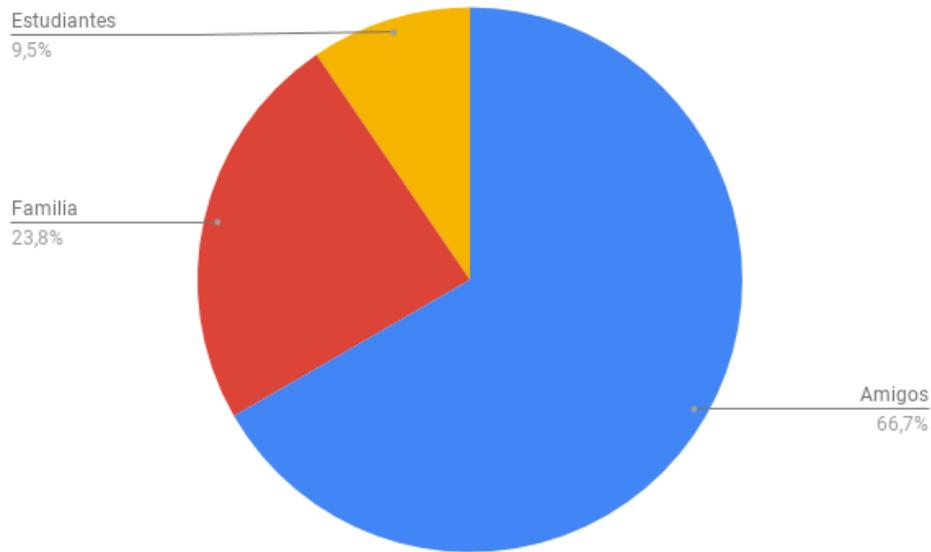
P9: “Quien me insulte o se meta con mi integridad”

Por supuesto, las dos participantes que rechazan categóricamente el uso de groserías en el cotidiano, respondieron a NADIE.

Profesores

Se evidencia que la mayor parte de los participantes las utiliza con las personas más cercanas (afectiva o espacio-temporalmente), es decir, con las personas con las que más habitúa estar, pero que también porque existe algún tipo de rasgo en común: familiaridad, edad, nivel de escolaridad, entre otras.

Se encontró que todos los participantes las usan con amigos, el 23,8 de ellos con la familia y el 9,5% con sus estudiantes. El último, un dato clave para nuestra investigación y que se va a desarrollar más adelante en las conclusiones.



Grafica 15. Personas con quien usa las groserías

6.3.1.5 Pregunta 5: ¿Por qué evita usarlas con las personas que NO seleccionó en la pregunta 4?

Estudiantes

En la quinta pregunta de esta sección 1 del cuestionario sobre el uso pragmático de las groserías, 5. ¿Por qué evita usarlas con las personas que NO seleccionó en la pregunta 4?, la cual es la justificación de la pregunta anterior, los participantes dijeron que era porque no había la suficiente confianza, y que no era apropiado. Además, muchos se referían a la imagen personal como un aspecto de alta relevancia en espacios donde hay personas mayores o superiores (como los participantes se referían en las respuestas de arriba):

No hay confianza:

P18: “No hay una confianza suficiente”

P19: “Porque no hay la confianza suficiente para utilizarlas o porque no me siento cómodo”

P9: “Porque hay una distancia social o de respeto”

P5: “No se tiene la confianza para usar estas groserías y puede no ser apropiado”

P1: “Porque son personas con las que no tengo confianza”

Imagen personal:

P4: “porque podría ser sensibles ante ellas, además de que en cierta manera sería malo para mi imagen personal”

P8: “Para dar una buena impresión y mostrarme decente”

P20: Porque son personas con las que no tengo confianza, por lo que hacer uso de estas groserías crearía una mala imagen de mí.

Profesores

En esta pregunta los participantes respondieron que no se sienten cómodos para usar las palabras porque no hay la suficiente confianza y existe una barrera de formalidad en diferentes contextos como bien lo detalla un participante:

P2: “Si se usan groserías con directivos/administrativos de la universidad, ellos tendrán al trabajador en mal concepto, pues es una forma de irrespetarlos. Con los vecinos no se debe usar, porque no hay confianza y se creará un aura de rechazo, con colegas y docentes no se debe usar groserías porque no hay confianza y se sentirán irrespetados”.

P10: “Porque no siento que sea el ambiente adecuado para hacerlo”.

P13: “Porque no se ha establecido la suficiente confianza para enunciarlas”.

Es evidente que en ciertos contextos como familiares, académicos y laborales los participantes evitan decir groserías.

6.3.1.6 Especifique los espacios o escenarios en donde evita hacer uso de palabras o expresiones groseras.

Por último, se quiso indagar sobre aquellos espacios o momentos en donde evita hacer uso de groserías: Especifique los espacios o escenarios en donde evita hacer uso de palabras o expresiones groseras.

Estudiantes

La mayoría de participantes hacía referencia a espacios en donde las relaciones se rigen bajo la formalidad, es decir, donde la proximidad no es tanta, lo que resulta en un nivel de confianza bajo o en algunos casos nulo. Sin embargo, hay tendencia también en evitar el uso de estas con la familia:

P3: “Universidad y con desconocidos”

P5: El trabajo, con personas que no conozco, con la familia

P7: “Con mi familia, aunque a veces se me sale una que otra. Dentro de un salón de clase si me dirijo al profesor. En un ambiente que la sociedad le enseñó a uno que es "formal".”

P19: “En escenarios formales y con personas con las que se debe hacer uso de un discurso formal. Por ejemplo, con directivos de la universidad.”

Las dos participantes referidas arriba como las dos que rechazan el uso de estas, señalaron que las evitan en todos los espacios en donde se relacionan.

Otros respondieron haciendo referencia a que evitan estas palabras cuando no existen rasgos en común, especialmente la edad. Por ejemplo:

P12: “Con personas adultas mayores”

P21: “Trabajo, iglesia, delante de mis papás y gente mayor.”

P14: Obviamente en contextos académicos no las uso

La participante 14 justifica en la siguiente pregunta que evita usarlas en contextos académicos, pues para ella: “no son palabras apropiadas para este contexto. Y el discurso cambia según la persona con la que nos comunicamos”.

De igual forma, esta respuesta se relaciona con otras, en donde se refieren a que si bien las evitan usar en espacios académicos como la universidad, pero dependiendo con quién, no con todos se evitan este contexto. Como, por ejemplo:

P18: En escenarios formales y con personas con las que se debe hacer uso de un discurso formal. Por ejemplo, **con directivos de la universidad.**

P20: “En clase, reuniones con **directivas o personas importantes de la universidad**, o cuando se encuentra presente alguien que no conozco”

P11: En situaciones muy formales como clases o trabajo. Obvio **depende de con quien se hable más que de la situación.**

P9: Presentaciones en la universidad, lugar de trabajo (**con superiores** o clientes)

La iglesia, fue otra respuesta que varios respondieron

P1: “La iglesia, en reuniones”

P21: “Trabajo, iglesia, delante de mis papás y gente mayor.”

Profesores

Respecto a los profesores se encontró que el espacio laboral y familiar son los más habituales en lo que se evita el uso de estas. Además, algunos participantes no las usan cuando están de mal genio o en una situación de tensión.

Espacios laborales y donde no haya suficiente confianza (la proximidad es poca), o en espacios familiares:

P1: “En mi trabajo, con mi familia, en mis clases en la universidad y en general en cualquier ambiente donde no tenga mayor confianza con la gente a la que me dirijo”.

P4 “Considero que son ambientes en los que se requiere un nivel de respeto sobre la perspectiva de otros sobre las groserías. Usarlas es desconocer a los otro”.

P10 “Espacios formales, familiares en donde haya personas que se puedan molestar con el uso inadecuado del lenguaje último”.

P13 “No es correcto emplear estas expresiones en contextos formales”.

Con la intención comunicativa de expresar emocionalidad:

P8: “Cuando estoy muy enojado.”

6.3.2 Sección 2

6.3.2.1 Estudiantes

En la sección dos del mismo cuestionario se muestra que en la mayoría de situaciones los participantes reaccionaron con una postura de aceptación frente a la interlocución presentada en las situaciones, es decir, no hay problema ya que en las

tres primeras situaciones hacen referencia a una interlocución entre dos estudiantes que son amigos. Por lo tanto, los participantes lo ven como un trato normal, pues señalan que hay un nivel de confianza suficiente como para hacer uso de estas palabras.

6.3.2.1.1 Primera situación: -Marica, imagínese que la vez pasada estaba de rumba y me encontré al marica de su amigo en una borrachera ni del putas.

Las respuestas de los participantes se clasifican en el rasgo 2. Proximidad, pues hacen referencia, de nuevo, a la cercanía existente entre los interlocutores:

P7: “Es una expresión que se escucha entre jóvenes y me parece re normal.”

P8: “Se refiere a un amigo muy cercano en donde se le puede decir marica, pero no tiene una intención de herir realmente.”

P9: “Las "groserías" en esta frase se muestran como una relación cercana con la persona o amigo con el que se habla. Marica puede ser un sinónimo amigable de parce, por ejemplo.”

P11: “Dentro de un contexto informal, ambos usos de ‘marica’ están bien usados. El primer marica, indica una forma de referirse de forma amigable a otra persona. Un dicho común entre parceros. El segundo marica describe una persona que es bien pelotuda. Tipo distraída, o que frecuentemente la embarra.”

P12: “Considero que el uso es normal y cotidiano. Marica es una expresión muy usada de forma general entre los jóvenes”

P20: “Considero que entre amigos el uso de estas groserías y/o expresiones sería bastante común, pues son personas que se conocen y se tienen confianza. No creo que haya ningún problema.”

Y así continuó las respuestas de los participantes con ese rasgo en común presente en sus percepciones: Proximidad. Sin embargo, una parte de la muestra presentó el rasgo 3. Perlocutividad, pues existe algún tipo de intervención en la situación.

Ejemplo:

P10: “Y qué más hizo el man?”

P3: “No me diga wey.”

P6: «Le respondería " y qué hizo ese guevon?".»

P21: “Primero, no me diga marica que no me gusta...etc...”

Por otra parte la participante 2 que además de hacer referencia a la proximidad de la relación, también describió que no hay límites en el lenguaje:

P2: “Las personas que hablan son muy cercanas y ninguna ha establecido límites en cuanto al lenguaje”

La participante 4 hizo referencia a que hace su de esta expresión para parecer “cool”.

P5: Creo que usa las groserías para sentirse aceptado y mostrarse como una persona muy “cool”

6.3.2.1.2 Segunda situación: Al finalizar la clase, se escuchó lo siguiente: “Este profesor es una gonorra”.

Los participantes, en su mayoría, ya no hacen referencia a la proximidad, como en la respuesta anterior. Más bien, sus respuestas se asocian al rasgo 1. Intención comunicativa, principalmente.

P4: “dependiendo con la entonación de la voz con la cual se diga esa expresión, se podría interpretar como algo bastante ofensivo.”

El participante 4 hace referencia a que la entonación influye en la intencionalidad comunicativa.

En las siguientes respuestas se hace referencia a la intención comunicativa de describir a una persona:

P5: “Puede querer decir que el profesor es muy estricto y por tanto usa una grosería para indicar lo que siente.”

P6: “Es usual escuchar eso, yo lo he dicho. Me parece normal. Depende del contexto para saber si se refiere a que el profesor es muy estricto o muy bueno.”

P11: “A mi modo de ver, hace falta contexto para entender la frase. Puede significar que bien el profesor es excelente, o que el profesor es muy malo o muy rajón.”

P20: “En un contexto universitario sería común escuchar este tipo de expresiones si al estudiante no le agrada el profesor. Siempre y cuando no se use directamente con el profesor, todo estará bien.”

A continuación las que hace referencia a la intención comunicativa de insultar:

P7: “Siento que es una frase despectiva, pues está dirigida a atacar a alguien.”

P8: “Es una expresión hiriente contra el profesor, que busca ofender por desagrado.”

P9: “Claramente denota un sentimiento de odio o asco hacia el profesor. La grosería busca insultar.”

P12: “Creo que el uso de esta palabra en este caso podría ser un poco más ofensiva.”

P14: “Pues lo he escuchado, pero que Paila si el profesor escuchó. Gonorra es una de las groserías que nunca utilizo, me parece que suena muy feo, como muy ñero.”

La respuesta de la participante 15 se encuentra entre la intención comunicativa de describir e insultar:

P15: “Siento que es una falta de respeto muy fea, porque esa palabra ya se considera en su uso hacia el otro como una grosería, además siento que lo que se quiere expresar que es como que es muy cuchilla, difícil porq ese podría ser un significado que deduciría por el contexto, se puede expresar de otra forma. También considero que muchas veces se normalizan y ya se asocia a "difícil" o "jodido" sin ánimo de ofender o muchas veces con ánimo de ofender.”

Las respuestas siguientes demuestran un tipo de intervención, es decir, un acto perlocutivo en la situación:

P19: “Me daría risa si es en el sentido de que es muy buen profesor, si no, no haría nada (algo indiferente)”

P21: “Calma.”

P17: “Diría "ushhh" y pensaría que la persona es irrespetuoso con el profesor y también que es emocional”

Pero al mismo tiempo, la respuesta de la P17 hace referencia a un tipo de intención comunicativa para expresar emocionalidad.

Al igual que la anterior respuesta, la de la participante 17, el participante 18 hace referencia a una intención comunicativa de expresar emocionalidad:

P18: El adjetivo gonorrea sí bien luce como una grosería o algo negativo, en muchas ocasiones se utiliza para expresar el asombro o admiración hacia algo o alguien.

6.3.2.1.3 Tercera situación: Durante la entrega de notas, Felipe le dice a Julián: “Parce, usted es buen estudiante, pero un completo imbécil”.

Las respuestas de los participantes se vuelven a asociar mayoritariamente al rasgo de proximidad:

P2: “Felipe es cercano a Julián y trata de recordarle una bobada que hizo en el pasado.”

P4: “me parece que es una frase bastante común, siempre y cuando Felipe y Julian sean amigos; si son solo compañeros, Julián posiblemente lo tomaría de una mala manera.”

P5: “Creo que entre amigos las groserías pueden ser no tan ofensivas y pueden referirse a alguna situación en particular o inclusive para molestarse entre sí como lo hacen los amigos.”

P6: “En varias amistades la manera de tratarse puede parecer tosca desde el punto de vista externo. Esto es un ejemplo. Si se piensa en mayor detalle el ejemplo, hay que tenerse cierta confianza con una persona para que me diga imbécil y yo entienda que no lo debo tomar en serio.”

P9: “También hay una relación de cercanía entre las personas, lo cual permite que uno resalte aquello que encuentra mal en la personalidad de su posible amigo.”

P20: “Nuevamente, entre amigos el uso de estas groserías y/o expresiones sería bastante común, pues son personas que se conocen y se tienen confianza.”

La participante 14 expresa que en la situación los participantes parecen no tener un nivel de confianza suficiente como para hacer uso de estas expresiones, es decir la proximidad no es tanta:

P14: “No es apropiado, yo entendería que Felipe no es tan amigo de Juliana cómo para decirle eso. Pudo haberle dicho bobo en vez de imbécil. Imbécil parece muy fuerte.”

También hay intervención, es decir, perlocución:

P10: “Jajaja!”

P21: “Ush, respeto con el compañero.”

Pero también al rasgo de perlocución:

P3: “Imbécil, quien?”

Por otra parte, la participante 12, hace una diferenciación de sexo y entonación aludiendo a una situación alterna:

P12: “Considero que el caso es normal por el contexto. No sería lo mismo si una mujer en la calle le dijera a un hombre después de haberla ofendido que es un imbécil. Quizás con una entonación diferente.”

Igualmente, la participante 15 también hace referencia a las diferencias entre los sexos:

P15: “Siento que tendría que saber más del contexto. No obstante, muchos hombres se tratan así y es normal. Quizás para x énfasis en una equivocación uso la palabra imbécil, considero que es lo más probable.”

6.3.2.1.4 Cuarta situación: Un profesor suyo, mientras está explicando un tema nuevo, exclama: “Qué cantidad de wuebones hay en esta clase”.

En este caso, muchos de los participantes respondieron en forma de rechazo frente a la expresión emitida por el profesor:

P2: “No debería ser profesor. No sé qué pretende enseñar ni cómo pretende educar”

P21: “:O creo que esa no es la forma de hablarle a sus estudiantes.”

P3: “¿Disculpe profesor?” (Esta respuesta, además, alude al rasgo de perlocutividad)

P5: “Creo que no es apropiado que un profesor utilice groserías en clase no importa la situación.”

P12: “Esta expresión en este contexto podría ser mala o buena porque esa palabra se usa de forma muy generalizada entre hombres. Sin embargo, en este caso sumado al resto de la oración toma un significado malo.” (En este caso, se hace también una diferenciación sexual al referirse a los hombres como los usuarios de la palabra: wuebón).

P14: “Ha pasado. Y al principio me choque escuchando al profesor decir algo parecido. Pero luego entendí que no debía tomármelo personal. Sino que ese era el modo en que el profesor se expresa siempre. Sin embargo, creo que en un contexto académico no debería decirse.” (A pesar de aceptarlo, expresa que debería hacer uso de alternativas distintas para expresarse)

P15: “Viniendo de un profesor si se consideraría como una grosería por el contexto y porque es la autoridad y el ejemplo a seguir. Sin embargo he conocido un profesor que era muy grosero y a algunas personas les molestaba aunque se supiera que era de manera jocosa y por su personalidad, sin ánimo de ofender en lo absoluto.” (Aclara que cuando se conoce la intencionalidad del profesor, la expresión es aceptada)

P17: “Pensaría que el profesor no es profesional y que no tiene vocación para ser profesor, pues no trata a los estudiantes con respeto.”

P19: “Me parecería una falta de respeto si el profesor no tiene confianza con nosotros sus estudiantes. (algo ofendido)” (Aquí el participante puntualiza que no sería falta de respeto si existe confianza)

Por otra parte, otros participantes demuestran que existe una proximidad construida entre las partes, y que de ser así es normal y no alude a una falta de respeto:

P4: “Normalmente esto lo dice un profesor "moderno" y que ha entablado cierta relacion con el curso; pero en pocos casos se ve que sea realizado por un profesor que no haya hecho dicho acercamiento, si es el caso me parece una falta total de respeto en el trato docente-estudiante.”

P8: “Depende, puede ser un profesor que tenga mucha confianza con los estudiantes y los moleste. O es un profesor que los está queriendo ofender o criticar”

Otros perciben este como una intención comunicativa de expresar emocionalidad o enfatizar en algo que se está diciendo, dando mayor claridad al discurso:

P6: “Me han pasado situaciones similares, me parece chistoso. Las groserías ayudan al discurso como producto. Es una manera de hacer entender el discurso mejor. Dependiendo del receptor.”

P4: “La misma situación que la anterior. Siento que el profesor lo dice para llamar la atención, mas no para ofender a sus alumnos. Si está ofendiendo a sus alumnos, necesito más contexto para mirarlo así.”

P9: “Puede que el profesor use la expresión a modo de burla o chiste, o tal vez lo hace con el fin de insultar a sus estudiantes.”

6.3.2.1.5 Quinta situación: Un profesor de cálculo vuelve a explicar el tema del parcial anterior, en el que muchos estudiantes perdieron y éste exclama: “este puto tema es complejo, pongan atención”.

Los participantes respondieron:

Rasgo proximidad:

P1: “Normal. Todo depende la dinámica de la clase. Si hay confianza no hay problema.”

Rasgo de tipo perlocutivo:

P3: “Que gonorrea”

P7: “jajajaja pues agradezco al profesor que se pone en los zapatos del estudiante al afirmar que el tema sí es complejo y debe ser practicado un poco más.”

P19: “No haría nada, solo pondría más atención porque, al parecer, el tema es importante. (Indiferente)”

P21: “Jajaja..”

De igual forma, existe el rechazo por parte de algunos participantes:

P5: “Se nota que se encuentra frustrado pero el siendo profesor no debería expresarse de esa manera”

P20: “Nuevamente, no está bien que el profesor haga uso de estas expresiones en clase, ya que estaría muy mal visto por parte de los estudiantes porque podría ofenderse.”

Y para expresar emocionalidad (intención comunicativa):

P6: “Puedo ver la desesperación en la voz del profe si esto fuera una situación real. Los profesores también son humanos, ellos también se emocionan al hablar.”

P14: “Supongo que el profesor lo dijo porque ya está mamado de que los estudiantes no pongan atención y la sigan cagando. De pronto al decirlo los estudiantes quedaron sorprendidos y se dieron cuenta que la cosa era seria.”

P17: “Pensaría que está enojado, que quiere meterle terror a los estudiantes y que no explicarles nada...”

P18: “Su expresión refleja lo frustrante que es explicar un tema, aunque en el contexto de una clase la expresión puede ser tomada como una ofensa.”

Tipo enfático

P8: “El profesor está haciendo un énfasis a través de la grosería para mostrar la complejidad del tema a explicar.”

P9: “Al utilizar la expresión "puto tema" se hace especial énfasis en la complejidad del tema, algo así como una forma de decir que el tema, solo con la expresión puto, es fastidioso, extenso, difícil.”

P11: “Again, es una expresión que los profesores no dirían normalmente. Pero el puto aquí indica énfasis de que el tema es complejo.”

P22: “En este caso Está tratando de enfatizar que el tema está muy complejo”

6.3.2.1.6 Sexta situación: Un estudiante expone frente al salón de clase una noticia que habla sobre un fraude cometido por un prestigioso gobernador. El profesor responde lo siguiente: “El ser humano por naturaleza es un ser muy hijueputa”.

Intención comunicativa:

P2: “El profesor intenta ser, tal vez, gracioso o parecer cool.”

P4: “desde mi punto de vista es una expresión con la que el profesor busca aterrizar a los estudiantes sobre que las gente normalmente es mala y que si uno no tiene cuidado puede ser víctima de esta.”

P20: Hay profesores que hacen uso de groserías en clase, lo cual es algo normal siempre y cuando no haga referencia a un alumno en particular. Si lanza una grosería o expresión grosera al aire o en general durante la clase, los alumnos podrían considerarlo como algo gracioso.

P9: “La palabra hijueputa connota un significado peyorativo, en el que todos los humanos somos algo malo, puros hijueputas, una descripción general para nosotros.”

P12: “De nuevo, pienso que es un uso cotidiano de la palabra; ya que, esta se ha convertido en una expresión del común para adjetivar cosas y personas. Sin embargo, eso no le quita su peso cínico. Esta palabra es muy ofensiva.”

P6: “Le diría al profe que estoy de acuerdo con él. En este caso la grosería se puede entender como énfasis.”

P7: “Me parece normal el uso de la palabra ya que el profesor está hablando de forma general, es decir, no está atacando a nadie personalmente. En mi opinión, nuestra naturaleza (hablo en general) nos hace ser bien hijueputas en ciertas ocasiones. Lo que nos falta es reconocerlo aunque sea a nosotros mismos jejejejejeje”

P8: “Este comentario alude a una opinión que puede resultar hiriente, pero que busca expresar que tan complicada es nuestra especie.”

Expresión de emocionalidad:

P17: “El profe es muy emocional y relajado al momento de hablar...”

Hace referencia a la proximidad:

P15: “Me parece más normal, si es habitual y si la noticia es así de terrible como para que todo el mundo lo piense y el profesor se atreva a decirlo. A veces la confianza y la comunicación sincera ayuda a conectar con los alumnos y en éste caso no tendría por qué ofender a nadie. Siento que el contexto es vital, y algunos profesores se arriesgan en sus salones a usar groserías, pero saben hacerlo, y no es frecuente ni atenta contra alguien.”

Perlocutivo:

P2: “Que gonorra la corrupción”

P10: “Uiss! Ya muy grosero ese profesor”

6.3.2.2 Profesores

Por último, de las respuestas de los profesores frente a las situaciones presentadas en el cuestionario, se describe que de rango en común la mayoría de los participantes docentes rechazan el uso de las groserías en todas las situaciones.

6.3.2.2.1 Primera situación: “Marica, imagínese que la vez pasada estaba de rumba y me encontré al marica de su amigo en una borrachera del putas”.

Se evidencia que casi todos los participantes aceptan esta expresión porque es una manera frecuente de comunicarse entre los estudiantes. Por ejemplo:

P1: “Ninguna, es la forma en que yo me comunicaba cuando era estudiante. Si con la grosería no se están ofendiendo no hay problema”.

P10: “Para mi es una forma muy frecuente de comunicarse entre amigos, no le veo que exista ningún interés en ofender a nadie”.

Ahora bien, es evidente que ya no todos los profesores tienen una reacción negativa frente a las groserías, como se podrá observar en las respuestas de todas las situaciones propuestas.

Sin embargo, hay dos profesores que aún reaccionan con incomodidad frente a las groserías, ya que les parece que no es un espacio para usarlas o les molesta escucharlas porque es una falta de respeto no solo para él sino para los compañeros de clase. Por ejemplo:

P5: “El salón de clase se respeta”.

P8: “Hay otros espacios para usar ese tipo de expresiones, no con el profesor”.

6.3.2.2.2 Segunda situación: Al finalizar la clase, usted alcanza a escuchar: “Este profesor es una gonorrea”.

Se destaca que para mayoría de los participantes es una falta de respeto y reaccionarían de forma reprochable e inadmisibles, es decir se relaciona con el rasgo perlocutivo. Por ejemplo:

P1 “Eso es falta de respeto hacia el docente y tendrá el estudiante una amonestación verbal de mi parte”.

P2 “A veces alzo la cabeza o la giro hacia la persona que dijo eso, y hago que se dé cuenta que oí. Entre mis estudiantes de la Javeriana esto no sirve, ellos creen que un profesor debe quedarse callado y no decir nada. En otras ocasiones puedo quedarlo viendo hasta que me mire y le preguntó por qué soy una gonorrea, el estudiante tiembla y no sabe qué decir y sigo interrogando con una calma actuada. Luego me despide amablemente con una sonrisa y alguna frase irónica contra él”.

6.3.2.2.3 Tercera situación: En el día de entrega de notas del 3er corte, Usted lee en el tablero lo siguiente: “Usted es buen profesor, pero un completo imbécil”.

De rasgos en común se muestran: Intención comunicativa de insultar, ya que la mayoría percibe falta de respeto en la situación, como por ejemplo:

P4 “Otra vez, no es la forma de referirse a una persona que merece respeto (si no le ha faltado el respeto a nadie en clase) y el lugar y la forma no son apropiados”.

P7 “Me molesta aún más porque me demuestra una actitud revanchista”.

P10 “También considero que se quiere expresar una inconformidad pero agrediendo a la figura del profesor”.

6.3.2.2.4 Cuarta situación: Un colega suyo, mientras usted va pasando por el pasillo del salón, le susurra: “Qué cantidad de wuebones hay En esta clase”.

Se puede observar que no en todos los casos los profesores rechazan o reciben la grosería como un insulto, ya que hay una aceptación del uso de la palabra. Además, es un hecho que hace parte del lenguaje de los jóvenes. Por ejemplo:

P1 “Normalmente entre profesores no se usan ese tipo de adjetivos”.

P8 “Respetaría su punto de vista y no le diría nada al respecto”.

Sin embargo, también se presenta el rechazo frente a la palabra así el agente este haciendo uso de esta para enfatizar o adjetivar, sin insultar o causar una reacción negativa de los demás. Ejemplo:

P4 “No es profesional ni ético, y mucho menos el lugar. Aun si fuera un gran amigo no considero apropiado referirse así respecto a los estudiantes”.

P7 “Me molesta que se refieran así, no es un espacio para su uso”.

P11 “Le diría que cuidado con sus palabras.”

6.3.2.2.5 Quinta situación: “Usted está en la facultad y escucha que uno de sus colegas dice: “Ningún estudiante pudo con este puto quiz”.

Se pueden detallar dos posturas claras según las respuestas de los encuestados. En la primera se observa una aceptación de que el quiz estaba difícil y por esta razón, es normal para algunos profesores entenderlo como forma de expresar asombro frente a la dificultad de este. Además, algunos reconocen que no hay intención de insultar. Por ejemplo:

P1: “Yo no siento que el "puto" sea una ofensa en este caso para ser sincero”.

P5: “Puede ser un comentario de enojo”.

P7: “Entiendo que está molesto, ya que tiene un grado alto de frustración”.

Es evidente que hay una aprobación de esta grosería en este contexto porque no hay intención de insulto sino de expresar su sentimiento hacia el quiz, lo cual para estos tres profesores es normal. Hay una aceptación del discurso.

Por otro lado, están los profesores que lo ven como una manera inadecuada de expresarse en un salón de clase. Por ejemplo:

P4: “Insisto, no es el lugar para hablar de esa manera”.

P10: “A mí me da la impresión que si un profesor se expresa de esta manera, no tiene la suficiente madurez, ni la preparación necesaria para ser profesor”.

Los dos participantes presentan un rechazo debido a que aún consideran las groserías como falta de finura y a la persona con poco bagaje lexical, un punto clave en nuestro planteamiento del problema.

6.3.2.2.6 Sexta situación: Un estudiante expone frente al salón de clase una noticia que habla sobre un fraude cometido por un prestigioso gobernador. El profesor responde lo siguiente: “El ser humano por naturaleza es un ser muy hijueputa”.

En esta situación se evidencia que únicamente dos profesores están de acuerdo con el uso de esta grosería, ya que son conscientes que no se está usando para insultar a la persona si no para adjetivar el contexto. Es decir, hay una aceptación de la intención comunicativa en el contexto. Por ejemplo:

P1 “Así se referían mis profesores de la Javeriana cuando hice mi pregrado en la universidad, es una idea en general sin dirigir una ofensa a ninguna persona en especial así que me parece que el profesor se pasa de honesta pero su intención no es insultar a nadie en particular”.

P7 “Lo usa como reacción”.

En contraste, se observó que hay una intención perlocutiva. Un completo rechazo de la mayoría de los docentes frente a esta situación debido a que es para ellos no es el espacio correcto para su uso:

P4 “Totalmente en contra de un comentario así. Ni el lugar, ni el contexto ni mucho menos la situación en la que se imparten no solo conocimientos sino habilidades para el análisis académico de situaciones y fenómenos.”.

P2 “El profesor no debe usar ese lenguaje nunca, a no ser que por más de tres meses los estudiantes merezcan ese lenguaje”.

P8 “Hay que tener diplomacia para todas las expresiones. No es aceptable este uso”.

7. HALLAZGOS

La respuesta a **¿Por qué se excluye el uso de las groserías en algunas prácticas discursivas relacionadas con espacios académicos y formales?**

Se fundamenta principalmente en tres fenómenos, que se relacionan entre sí, son materializados en la sociedad producto de los imaginarios sociales generalizados sobre las experiencias diarias.

1. **Tabú;** Sigmund Freud afirma que el significado de tabú:

Se nos explicita siguiendo dos direcciones contrapuestas. Por una parte, nos dice «sagrado», «santificado», y, por otra, «ominoso», «peligroso», «prohibido», «impuro». Lo opuesto al tabú se llama en lengua polinesia «noa»: lo acostumbrado, lo asequible a todos. Así, adhiere al tabú algo como el concepto de una reserva; el tabú se expresa también esencialmente en prohibiciones y limitaciones. Nuestra expresión compuesta «horror sagrado» equivaldría en muchos casos al sentido del tabú. (1913-1914:27)

En concordancia con Freud, *las prohibiciones y limitaciones* son las formas de manifestación de un grupo de personas frente a aquello que consideran tabú, pues designan lo que es simbólicamente sagrado y por ende esto no debe ser profanado. Retomando el análisis de la investigación, algunos participantes consideraban inapropiado, en expresiones como: “el salón de clase se respeta”, el uso de groserías en espacios académicos como el salón clase. Se intuye que para algunos de ellos es sagrado este espacio, viendo el uso de groserías como un acto de profanación (una falta de respeto).

2. **Relaciones de poder;** según la revisión de Foucault realizada por Dreyfus, H. y Ravinow, P.:

El término *poder* designa relaciones entre partes (y con esto no quiero pensar en un juego de suma cero, sino simplemente, y deteniéndome por el momento en los términos más generales, en un conjunto de acciones que inducen a unos a seguir a otros). (2001, p.250)

Este poder tiene el objetivo de inducir a otros por medio de un conjunto de conductas que regulan las formas de *ser*. Por lo tanto, los elementos dominados y dominadores están presentes en todos los espacios que conforman el sistema social: en la familia, en el trabajo, en la universidad, e inclusive en los grupos de amigos. Esto quiere decir que las relaciones y las acciones se sostienen bajo los elementos de dominadores y dominados, pues posibilitan guiar conductas con el propósito de cumplir algún objetivo, en palabras de Dreyfus *et al.* “el ejercicio del poder consiste en guiar las posibilidades de conducta y disponerlas con el propósito de obtener posibles resultados”. (2001, p. 253)

Esto se relaciona también, con lo que Foucault plantea frente a la sexualidad, en donde propone que las relaciones de poder no son explícitas, es decir no es un *producto de*, sino que más bien son *productores de*.

Las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes; constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen, y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones; las relaciones de poder no se hallan

en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reconducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor (Foucault, 1977, P.114)

De acuerdo con los resultados de la investigación, muchos participantes consideraron que existen autoridades que regulan el comportamiento y discurso de los individuos. Es decir, no es necesario, un cartel o aviso en el salón de clase que diga “no se puede decir groserías en presencia de un docente”, sino que sencillamente los roles están intuitos, y se debe seguir con las dinámicas que el docente va implementando en la clase. La proposición de alternativas frente al modelo tradicionalista depende del docente, y no del estudiante, de acuerdo a los participantes. Ese poder está directamente relacionado a la autonomía que el docente tiene en un salón de clase.

3. **Roles de género;** Para Judith Butler, El género:

No es un sustantivo, ni tampoco es un conjunto de atributos vagos, porque hemos visto que el efecto sustantivo del género se produce performativamente y es impuesto por las prácticas reguladoras de la coherencia de género. Así, dentro del discurso legado por la metafísica de la sustancia, el género resulta ser performativo, es decir, que conforma la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción. (2001, p.84)

Es evidente la crítica de Butler sobre la imposición performativa del género. De acuerdo a su teoría, el género es performativo porque se adscribe a conductas naturalizadas por la heteronormatividad a través de la repetición: el *ser* mujer y el

ser hombre. Aquí cabe resaltar las consideraciones de Monique Witting sobre sexo, de acuerdo a la cita de Butler (2001)

El sexo considera un «dato inmediato», «un dato razonable», «rasgos físicos» que son propios de un orden natural. Pero lo que pensamos que es una percepción física y directa es sólo una construcción mítica y compleja, una «fonación imaginaria», que reinterpreta los rasgos físicos (en sí tan neutrales como otros pero marcados por un sistema social) a través del conjunto de relaciones en los que se advierten. (p.229)

En consonancia a estas consideraciones, la autora hace una crítica a la designación meramente externa del *ser*, y cuestiona si hay un proceso anterior al perceptual y categórico por parte del sistema social. No obstante, el acto performativo presupone una oportunidad de reformulación subversiva ante las configuraciones culturales normativas. Butler propone re significación de las conductas normativas, a través de prácticas paródicas repetitivas. En palabras de Butler “Se trata más bien de una subversión interna en la que lo binario se reconoce y se multiplica hasta el punto de que ya no tiene sentido”. (2001, p.251) Los investigadores destacan este pensamiento de re significación de Butler.

Muchos participantes de la investigación describieron en algunas situaciones que es normal entre hombres hacer uso de ciertas expresiones, lo cual presupone una naturalización del *ser* hombre y del *ser* mujer basados en tradiciones conservadoras y cristianas. A pesar de las muchas críticas y manifestaciones del nuevo ordenamiento social, en donde se incluyen conductas fuera de lo binario: hombre y mujer, las concepciones de los padres y familiares mayores siguen estando presentes constructo como seres sociales.

Es por medio de estos tres fenómenos que se configuran las conductas sociales aceptadas y las no aceptadas en el sistema social.

Imaginarios sociales

Después del análisis de los resultados, se procede a la triangulación de groserías-imaginario social-variedades lingüísticas:

Fenómeno social que influye en el imaginario	Imaginario referente del imaginario primario	Imaginario primario Sistemas del orden social
Relaciones de poder	Las groserías se usan solo si tiene confianza con la otra persona	Medios
Relaciones de poder	El uso de las groserías representa una falta grave de respeto cuando se usa de estudiante a docente y en sentido contrario.	Universidad, familia, religión
Tabú	Todas las groserías son un insulto o una ofensa	Familia, religión, medios
Roles de género	Es común que los hombres se traten con groseras	Religión, familia

Elucidación crítica¹ de las nuevas percepciones de los participantes:

Imaginarios sociales
La proximidad genera confianza
Si hay confianza hay respeto
El respeto demanda la aproximación del otro
La aproximación del otro conduce a un trato cercano

Un trato discursivo cercano es el uso de las groserías
Por lo tanto las groserías no son una groserías ²
Las groserías son un recurso discursivo que apela a la proximidad con el otro.

1. Castoriadis (1983) “Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social - histórica.”

2. De acuerdo al diccionario RAE:

(1)f. Descortesía, falta grande de atención y respeto.(2) f. Tosquedad, falta de finura y primor en el trabajo de manos.(3) f. Rusticidad, ignorancia.

8. CONCLUSIONES

8.1. Específicas

Al ser la mayoría de los participantes heterosexuales, la respuesta de la participante estudiante 6 resultó ser una señal para tomar conclusiones generales. La participante mujer de 21 años respondió QUEER cuando se le preguntó por su orientación sexual. Esta respuesta sugirió una indagación más amplia sobre lo *queer*. En la búsqueda, se encontró que cronológicamente empezó siendo una teoría que posteriormente estableció las bases del movimiento homónimo. Sin embargo, la palabra *queer* viene del inglés, que según el diccionario Cambridge significa: “Adj. old-fashioned strange, unusual, or not expected” [Adj. tradicionalmente extraño, inusual, o no esperado]. Este significado anteriormente adjetivaba a algo o alguien que no se acomodaba a los estándares, igualmente, un segundo significado sugiere: “Noun often offensive a gay person, especially a man” [Sustantivo frecuentemente ofensivo una persona gay, especialmente un hombre]. En esta segunda significación, es claro lo que se quiere nominalizar cuando se hace uso de esta.

En su uso pragmático, la palabra *queer* refería a un insulto; empero, surge la resignificación al de construir el dominio pragmático peyorativo, a uno que reproduce la descripción identitaria de quien se denomina como tal. En consonancia con Judith Butler, precursora de este concepto, la teoría *queer* pretende la deconstrucción de las sexualidades periféricas y toda performativa referida al género establecido por lo heteronormativo. Según Carlo Fonseca Hernández y María Luisa (Quintero, 2009) “a través de la resignificación del insulto consigue reafirmar que la opción sexual distinta es un derecho humano.

Por lo tanto, todo aquel que se considere perteneciente a la teoría sostiene que no existe una naturaleza biológica que defina las identidades sexuales, géneros y las orientaciones sexuales; sino que es un producto de una construcción social y que varía de sociedad en sociedad. Este movimiento es integrado por aquellas personas que no se identifican radicalmente en las categorías homosexual, gay, o lesbiana.

Esta definición conceptual permite aclarar un término que no se tenía presente y que asociado con las respuestas en el instrumento 3 sugiere que la participante orienta su discurso con base en la teoría *queer*, es decir se desliga de lo que normativamente una mujer-joven “debe hacer”.

Situación 1: -Marica, imagínese que la vez pasada estaba de rumba y me encontré al marica de su amigo en una borrachera ni del putas.

P6: “Le respondería " y qué hizo ese guevon?"

En esta respuesta es perceptible la aceptación del discurso, pues existe una intervención (acto per locutivo). La participante 6 intentaría establecer una relación interlocutora, dado el caso que sucediera en la realidad. Pues, según ella se siente cómoda cuando existe una relación de proximidad cercana (amigos y familiares). Se deduce que va en concordancia también con la teoría *queer*, porque, Colombia, al ser uno de los 10 países con mayor número de creyentes (cristiano-católico) según la Oficina Central de Estadísticas de la Iglesia, con 45,3 millones de bautizados en esta religión al 2015, de un total de 45,5 millones de habitantes para el 2018; se intuye que la mayoría de la población colombiana siga una filial a los estamentos de la iglesia católica, lo que hace que las expresiones de la participante 6, mujer joven, se describa como una subversión a la *tradicón del país*.

La Iglesia, para los creyentes, establece radicalmente lo que es una mujer y un hombre y los roles de ellos en la sociedad. Este pensamiento filial al cristianismo, se ve reflejado en algunas respuestas de los participantes. Por ejemplo, la participante 12, mujer no creyente, criada en un ambiente altamente tradicional, de padres cristianos-católicos y conservadores en la situación 4:- *Un profesor suyo, mientras está explicando un tema nuevo, exclama: “Qué cantidad de wuebones hay en esta clase” respondió:*

P6: Esta expresión en este contexto podría ser mala o buena porque esa palabra se usa de forma muy generalizada entre hombres. Sin embargo, en este caso sumado al resto de la oración toma un significado malo.

Ahora, es solo cuando existe una autoridad de fuerza física o formal- académica que la participante 6 intenta abstenerse de usar su discurso habitual, y se ve en la respuesta a la pregunta 2 de la sección 1 del instrumento 3: *¿En qué momento se siente cómodo usándolas? (puede explicar las situaciones o espacios en donde se siente cómodo)*

P6: “Depende del contexto. Si estoy con mis amigos y familiares no tengo problema en decir groserías. En frente de un profesor o policía no.”

8.2. Generales

Por esta razón se concluye que la intención comunicativa al momento de emitir una grosería no siempre es la de insultar. Y este poder ofensivo o hiriente es otorgado por el que la recibe, claro está que influyen factores importantes para la determinación

de tal fuerza pragmática como lo es la entonación y la proximidad entre los interlocutores. Judith Butler (2004) cita a J.L. Agustin quien afirma que existen dos elementos que hacen que el receptor de un enunciado señale o designe la fuerza del mismo:

1. Localización del enunciado en “una situación de habla total”
2. Actos de habla, de los cuales se dividen en dos:
 - 2.1. Ilocucionarios: Es él mismo el hecho que efectúa, “Cuando dicen algo, hacen lo que dicen”.
 - 2.2. Per locucionarios: Son los que producen cierto efecto como consecuencia, al decir algo se derivan ciertos efectos que no son los mismos al momento de decirse algo.

De acuerdo con esto, y siguiendo a Butler (2004) “el insulto asume su proporción específica en el tiempo. Ser insultado es una de las primeras formas de agravio lingüístico que uno aprende. Pero no todos los nombres por los que uno llama son hirientes” (p.16). La autora considera que el insulto es una oportunidad para la resignificación y reapropiación. Por esta razón, el presente trabajo de investigación propone resignificar las groserías, es decir, no darle la connotación meramente de insulto, pues no siempre la intención es esa. Por el contrario, la inclusión de estas palabras en el bagaje lexical cotidiano permite ahondar en una relación de confianza en donde la proximidad está ligada al respeto. Es por ello que no es una falta de respeto si se define el terreno de proximidad basado en la confianza. Ahora bien, en las relaciones docente-estudiante, es necesario aclarar en qué terreno el docente desea dinamizar la clase si en el respeto basado en la desconfianza, es decir, donde

la proximidad es nula o bloqueada por esta autoridad del salón de clase o en el respeto basado en la confianza en donde hay un acercamiento, que no deja de ser formal pero que permite la construcción de un criterio recíproco y no unilateral.

Además, es necesario desbloquear las suposiciones sobre el poder unilateral docente hacia el estudiante. Pues en un espacio donde se depare conocimiento, no solo de un lado sino que es un canal de doble vía, el poder debería ser entendido como una reciprocidad. El estudiante aprende de su docente y el docente aprende y se actualiza de su estudiante.

Esto va relacionado con el fomento del pensamiento crítico, que aparentemente hoy exige un trabajo de más en el aula de clase. No obstante, esto va implícito en las acciones y en las relaciones que se establecen en este espacio. Por lo tanto, no requiere un trabajo de más, pero sí un esfuerzo por salirse del molde tradicionalista.

Gracias al análisis de los imaginarios sociales hallados, los investigadores terminaron cuestionando a los usuarios de la lengua ¿Realmente existe un criterio frente al dinamismo del significado de las palabras?, algo que comenzó cuestionando a las instituciones académicas. ¿Somos los usuarios conscientes del valor que tiene las palabras para la construcción de relaciones más próximas, menos lejanas? ¿Somos críticos frente al poder que tenemos y tiene los actores sociales en las relaciones y acciones no solo académicas, sino personales?

Para la resignificación, es esencial el pensamiento crítico. Por lo tanto, este trabajo de grado, no pretende dar respuestas, porque estaría planteando lo que debería *ser*, sino más bien propone cuestionarnos, desde la individualidad como actores sociales; sobre la realidad que estamos viviendo y no sobre lo que vamos a dejar para el mundo

que no conoceremos. Las groserías, como recurso lingüístico que apela a la proximidad con el otro, nos demuestran que nada es estático y no se debe dar *nada por sentado*.

9. REFERENCIAS

- Aguirre, A. & Cañón, D. (2015). El uso del registro informal en las clases de inglés intermedio y avanzado bajo, de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Anaya, H. (2012). El arte de insultar. México DF, México: Promociones Y Proyectos Culturales.
- Bartra, R. (2005). El Exocerebro: Una Hipótesis sobre la Conciencia. *Ludus Vitalis*, 17 (23), 2005, pp. 103-115.
- Bartra, R. (2014). Antropología del cerebro: La conciencia y los sistemas simbólicos. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2004). Lenguaje, poder e identidad. Madrid, España: Editorial síntesis, S.A.
- Butler, J. (2001). El género en disputa. México DF, México: Ediciones Paidós
- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: tuquet editores.
- Cerda, H. (1991). Los Elementos de la investigación. Bogotá, Colombia: El Buhó
- Coca, J., Valero, J., Randazzo, F., Pintos, J. (2011). Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales. Santa Uxía de Riveira: CEASGA.
- Cortes, M. (2012). Lenguajes no formales en la escuela: una propuesta comprensiva de reconocimiento de diversas expresiones en el ámbito escolar (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Coşeriu, E. (1981). "La lengua funcional". En: Lecciones de lingüística general. Madrid, España: Gredos.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. México DF, México: Siglo XXI Editores, S.A.

- Díaz, J. (2007). [Revisión del libro *Antropología del cerebro: La conciencia y los sistemas simbólicos*, de Roger Bartra]. Portal web Letras y Libres. Recuperado el 6 de mayo del 2019 <https://www.letraslibres.com/mexico/libros/antropologia-del-cerebro-la-conciencia-y-los-sistemas-simbolicos-roger-bartra>
- Dreyfus, H. & Ravinow, P. (2001). Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires, Argentina: Ediciones nueva visión.
- Espinosa, M. (2001). Algo Sobre La Historia de las Palabrotas. Razón y palabra, 23. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Recuperado el 6 de mayo de 2019 de http://www.razonypalabra.org.mx/antiguos/n23/23_mespinosa.html
- Everaert-Desmedt, N. (2004). La semiótica de Peirce. Recuperado de http://nicole-everaert-semio.be/PDF/esp/semiotica_peirce.pdf
- Foucault, M. (1977). Historia de la sexualidad, 1: "La voluntad del saber". Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1981). Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid, España: Alianza Editorial, S. A.
- Freud, S. (1913-1914). Obras completas, XIII: "Tótem y tabú" y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, K. & Motivar, K. (2017). Construcción de una propuesta metodológica para el estudio de imaginarios sociales (tesis de pregrado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed.). México DF: McGraw-Hill.

- Homero. (1991). *La Iliada*. Traducción, Prólogo y Notas de Emilio Crespo Güemes. Madrid, España: Editorial Gredos
- Jay, K. & Jay, T. (2015). Taboo word fluency and knowledge of slurs and general pejoratives: deconstructing the poverty-of-vocabulary myth, *Language Sciences*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2014.12.003>
- Martin, M. (2000). In *IX Congreso Internacional ASELE: ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de ELE*. Zaragoza, España. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0007.pdf
- Martínez, J. & Muñoz, D. (2009). Aproximación teórico -metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Universitas humanística* no.67 enero-junio de 2009 pp: 207-221 Bogotá, Colombia. ISSN 0120-4807
- Miranda, E. (2014). *El Imaginario Social Bajo la Perspectiva de Cornelius Castoriadis y su Proyección en las Representaciones Culturales de Cartagena de Indias* (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Bolívar.
- Ortega, F. & Vargas, B. (2017). Aproximación sociopragmática a las estrategias conversacionales de los adolescentes. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (29), 83-103. doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5849
- Peirce, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, J. (2012). El inteligente arte de insultar. BBC Mundo. Recuperado de <https://www.bbc.com/>
- Pérez, M. (2015). Estudio de los campos semánticos que sirven en la construcción de la unidad fraseológica del tipo peyorativo. *Forma y Función*, 28(1), 157-182. doi: 10.15446/fyf.v28n1.51976
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios como herramientas. *Imagonautas 2* (2) / 2012/ ISSN 07190166

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reina, A. (2008). Configuración de la jerga de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, desde una perspectiva sociolingüística (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, F. (2002). “Lenguaje y contracultura juvenil: anatomía de una generación”. En: El lenguaje de los jóvenes. Barcelona, España: Ariel. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/19083>
- Schopenhauer, A. (1851). Parerga y Paralipomena.
- Schopenhauer, A. (2004). El arte de hacerse respetar Expuesto en 14 máximas o bien Tratado sobre el honor. Edición, introducción y notas de Franco Volpi. Madrid, España: Alianza editorial.
- Seeker (2014). Why You Should Swear More! [Video de Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EveGhI47Uxs>
- Silva, A. (2004). Imaginarios urbanos: hacia la construcción de un urbanismo ciudadano. Metodología. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Universidad Nacional de Colombia.
- Sinner, C., & Tabares, E. (2016). EL PROBLEMA DE LAS VARIANTES FRASEOLÓGICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LINGÜÍSTICA DE VARIEDADES. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 13-41. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200002>
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. En Bolton, B. y Kachru, B. World Englishes: critical concepts in linguistics. (2006) Pp. 22-49. Routledge, Madison Ave: New York.