

Resumen

Nuestro objetivo es analizar desde una perspectiva pragmática el lenguaje de los adolescentes en situaciones violentas en el marco de la escuela, para contribuir así al desarrollo de los estudios sobre (des)cortesía. Se estudian las estructuras discursivas descorteses y el léxico utilizados en tales casos por los jóvenes, teniendo en cuenta distintas situaciones pragmáticas y las distintas variables sociolingüísticas (sexo, edad, nivel de estudios, lugar de residencia). Para ello se parte de unas encuestas realizadas por el grupo de investigación "Argumentación y persuasión lingüística" durante el curso académico 2006-07 en varios institutos de enseñanza secundaria del Sur de España, que cubren una franja de edad que va desde los 12 a los 17 años. Nos centramos en el análisis de las estrategias descorteses en la relación alumno-profesor y planteamos dos hipótesis para explicar el alto grado de agresividad verbal constatado..

Palabras Clave

Descortesía, violencia verbal, lingüística pragmática, argumentación, habla juvenil, relación alumno-profesor, imagen social, rol

Abstract

Our aim is to analyze adolescent's speech in violent situations at school from a pragmalinguistic approach and, in this way, to contribute to development of (im)politeness studies. We will analyze the impolite grammatical procedures and vocabulary used by young people according different interactive situations and sociocultural variants. So we start from a survey carried out by the "Argumentación y persuasión lingüística" research group of the University of Seville in the academic year 2006-07 at some high school of the South of Spain. The pupils' age go from 12 to 17 years old. The research will focus on the analysis of the grammatical procedure for the expression of the impoliteness in the pupil-teacher relationship and we will get tow hypothesis for explain the high degree of the verbal aggressiveness that we have confirmed.

Key words

Impoliteness, verbal violence, pragmalinguistic, young people speech, pupil-teacher relationship, the spoken Spanish at school, face, role

1. Introducción.

Es de todos conocido que uno de los principales problemas que se detectan actualmente en los centros educativos es el elevado nivel de agresividad y violencia existente. En muchos casos estos abusos terminan en violencia física, pero la antesala de estos actos agresivos está precisamente en la violencia verbal y en los problemas de comunicación, independientemente de los factores sociales que puedan actuar de fondo.

Por ello, nuestro objetivo es analizar desde una perspectiva pragmática el lenguaje de los adolescentes en situaciones violentas en el marco de la escuela. Se estudiarán, por tanto, las estructuras discursivas descorteses y el léxico utilizados en tales casos por los jóvenes, teniendo en cuenta distintas situaciones pragmáticas. Como en otro lugar (D. Moreno-J.M. López 2009) ya hemos hecho un acercamiento global a la cuestión, aquí nos vamos a centrar en el análisis de la relación alumno-profesor.

Obtenemos nuestro corpus de unas encuestas realizadas por el grupo de investigación "Argumentación y persuasión lingüística" de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2006-07 en varios institutos de enseñanza secundaria del Sur de España, concretamente de las provincias de Sevilla y Cádiz. Dichas encuestas cubren una franja de edad que va desde los 12 a los 17 años, es decir, se trata de alumnos que cursan desde 1º de E.S.O. (Enseñanza Secundaria Obligatoria) a 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato, según el sistema educativo actual español. En ellas se plantea una batería de preguntas en torno, en primer lugar, a tres ejes temáticos: los amigos, los profesores y la familia, planteadas todas ellas en situaciones de conflicto o violentas; y, en segundo lugar, se pregunta desde un punto de vista metalingüístico la opinión del informante sobre los insultos y su uso.

En este caso hemos seleccionado para su análisis dos preguntas relativas a la relación alumno-profesor: "¿Qué le dirías al profesor que piensas que te tiene manía?" y "¿al profesor que piensas que no sabe explicar bien las cosas?".

Hay que precisar que las respuestas a estas cuestiones son recogidas por escrito, escritas por los propios alumnos, por lo que pueden encontrarse faltas de ortografía o desajustes de coherencia y cohesión así como errores gramaticales. En algunos casos los alumnos se imaginan en el supuesto de la situación comunicativa planteada y transcriben el discurso oral que llevarían a cabo, pero en otros casos no, de manera que lo transcriben en estilo indirecto. También sucede que hay alumnos que expresan lo que le dirían directamente al profesor, pero otros recogen lo que piensan de él o lo que le comentarían a los amigos, como veremos.

Para el análisis de dicho material nos situamos, como hemos dicho, en una perspectiva pragmática, de la Lingüística pragmática (cfr. C. Fuentes 2000) y, más concretamente, en la teoría de la Argumentación lingüística (J.C. Anscombe-O. Ducrot 1994, C. Fuentes-E. Alcaide 2002). También

tomamos como referente los estudios sobre la (des)cortesía verbal : H. Haverkate (1994), D. Bravo, ed. (2005), J. Murillo Medrano, ed. (2005), C. Fuentes-E. Alcaide, ed. (2008), etc. En concreto, tomaremos de D. Bravo (1999) los conceptos de 'imagen social' y de 'rol'. El rol alude a la posición adoptada por el individuo en una situación concreta y está definido de acuerdo con contextos socioculturales. El concepto de rol se relaciona con el de imagen social en el sentido de que en una situación de habla el deseo de imagen de una persona depende del rol que representa en cada situación de habla concreta. En nuestro caso se trata de la interacción de los roles de alumno y profesor en el marco situacional del aula y en el contexto sociocultural de un centro educativo público del Sur de España.

Hay que tener en cuenta, además, que las dos preguntas que hemos seleccionado, como toda la encuesta, parten de una situación pragmática de conflicto, de desajuste previo, que atenta contra la imagen del emisor, en este caso del alumno; pero igualmente afecta a la imagen del profesor, pues conllevan una alteración en las características propias del rol de profesor: un profesor debe tratar por igual a todos alumnos (pregunta primera), debe saber explicar (pregunta segunda) y, en definitiva, debe ser un profesional de la enseñanza (ambas preguntas: no dejarse llevar por cuestiones personales y tener capacidad didáctica). Ello va a propiciar, por consiguiente, respuestas más o menos agresivas, más o menos descorteses en los alumnos, de manera que con estas intenten de alguna forma reparar ese desajuste o daño infringido.

2. Análisis de la pregunta: “Al profesor que piensas que te tiene manía”

En el planteamiento de esta pregunta se utiliza un juego polifónico: se parte de un enunciado que sugieren a menudo los alumnos aunque en la mayoría de los casos no se ajuste a la realidad: 'ese profesor me tiene manía'.

Por tanto, se da por supuesta esa afirmación para comprobar cómo los alumnos se pueden dirigir a un superior jerárquico en una situación conflictiva, ya que el emisor (el alumno) va a partir del supuesto que el receptor (el profesor) es injusto con él.

	S1:21	S2:20	S3:21	S4:26	EB:19	A1:21	A2:26	A3:18	A4:23	AB:22	Total:217 y %	
No comunicación	9	6	3	4	6	5	0	2	6	1	42	19,3548
Intermediario	5	0	0	2	2	0	0	1	1	1	12	5,52995
Estilo indirecto	4	7	10	10	10	3	8	2	6	9	69	31,7972
Petición de explicac.	9	5	7	8	6	1	3	0	1	0	40	18,4332
Exhortación	1	2	5	5	2	2	3	1	1	2	24	11,0599
Amenaza	0	2	0	2	1	0	2	1	0	0	8	3,68664
Ofensa	0	0	3	4	2	0	0	0	0	1	10	4,60829
Expresivo	1	2	0	0	0	1	0	1	0	3	8	3,68664
Aseveración	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0,92166
Argumentación	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0,92166
Consec. negativas	3	2	1	2	1	1	3	0	0	1*	14	6,45161
Insulto(s)	3	0	4	2	4	11	17	14	17	16	88	40,553
Apelativo	1	1	4	3	1	1	1	0	0	3	15	6,91244
Elem. de cortesía	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	5	2,30415
Tuteo	10	5	8	16	2	3	7	3	0	2	56	25,8065
Usted	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0,92166

Cuadro 1

En el cuadro recogemos los datos estadísticos relevantes de esta pregunta en los grupos de alumnos estudiados (la letra inicial corresponde al Centro y el número siguiente al nivel educativo; tras los dos puntos recogemos el número total de informantes por cada grupo)¹.

En las respuestas debemos hacer una distinción previa, ya que, como hemos comentado, hay informantes que se sitúan en el supuesto de una conversación cara a cara con el profesor en cuestión, mientras que otros expresan lo que piensan de este o lo que dirían de él a un tercero. En los institutos de Sanlúcar de Barrameda (S y E) se da más el primer caso que el segundo y a la inversa en el de San Juan de Aznalfarache (A), aunque en todos hay informantes de ambos tipos.

Esto se comprueba, por ejemplo, en los informantes que optan por la **no comunicación**: 'nada'. En la mayoría de estos casos el informante entiende que está ante un superior jerárquico y prefiere no decir nada, ya que si se expresa en ese sentido puede dañar la imagen personal del receptor y, como consecuencia, reportarle efectos negativos al propio emisor. No obstante hay algún caso en que la llamada por respuesta tiene un componente comunicativo de desprecio o de muestra de enfado:

(1) No le hablo ni le miro a la cara (S205V)²

¹ « S » para el I.E.S. « San Lucas »; « E » para el I.E.S. « J.S. Elcano » y « A » para el I.E.S. « Severo Ochoa ». 1, 2, 3, 4 y B se refieren a 1º de ESO, 2º de ESO, 3º de ESO y 1º de Bachillerato respectivamente.

Igualmente ocurre con los alumnos que pretenden reparar la situación injusta planteada recurriendo a **un intermediario** o mediador: aparecen cuatro casos que se lo dirían a su 'madre' (en 1º de ESO), uno a los 'padres' (1º de ESO), uno al 'tutor' (4º de ESO) y cuatro al 'director' (3º de ESO, 4º de ESO y dos en Bachillerato). En estos casos también se tiene en cuenta esa distinción jerárquica entre los interlocutores y se propone dicha alternativa a la comunicación directa con el profesor en cuestión, aunque en algún supuesto se expresa directamente al profesor, actuando así como una amenaza:

- (2) Te vas a cagar voy a hablar con el director y te vas a cagar patas arriba (A303H)

Esta doble situación de partida también tiene mucho que ver con la interpretación de los **insultos** que aparecen en las respuestas a la pregunta citada: en la mayoría de los casos en que se mencionan estos insultos (la mayoría de los cuales, como veremos, tienen un valor agresivo muy fuerte) podemos suponer que los informantes no se dirigen directamente al profesor, sino a un tercero o expresan simplemente lo que piensan (sobre todo en las encuestas de San Juan). Lo podemos constatar explícitamente en algunas respuestas:

- (3) Le diría por detrás que es un jilipolla, cabrón,... (S115H)
 (4) Por las espaldas pensaría que es puta, perruna, gilipollas (EB17H)
 (5) Que empiezo a criticarlo y lo empiezo a odiar y a cogerle manía yo a él/ella. Le contesto mal y lo ignoro lo más posible (EB07H)

Con todo, se constata que para esta pregunta en 88 informantes (un 40,5%) se recogen insultos dirigidos al profesor: el más frecuente es *cabrón* (registrado en 30 ocasiones), pero hay una gran variedad que se va reduciendo a medida que ascendemos en el nivel educativo o franja de edad. Así, en orden de frecuencia tenemos: *perro* (9 veces), *gilipollas* (8), *pesado* (6), *hijo/a de puta* (5), *tonto* (4), *idiota* (4), *maricón/-ona* (4), *tus muertos* (3), *machista* (3), *mamón/a* (3), *subnormal* (2), *mongolo* (2), *guarro/a* (2), etc. La mayoría de las veces aparecen como único enunciado, pero hay otras que cierran o abren la intervención, como vimos que ya ocurría con los enunciados descorteses dirigidos a los amigos (cfr. D. Moreno-J.M. López 2009):

- (6) Killo tu me tienes manía! Cabrón y ya no doy más clases contigo (S120V)

² Identificamos de esta forma al informante: la letra inicial se refiere al instituto (S, "San Lucas"; E, "Juan Sebastián Elcano", ambos de Sanlúcar de Barrameda; y A, "Severo Ochoa", de San Juan de Aznalfarache); el siguiente número o letra indica el nivel de estudios (1, 1º de ESO; 2, 2º de ESO; 3, 3º de ESO; 4, 4º de ESO; B, 1º de Bachillerato); los dos dígitos siguientes identifican al alumno del grupo en cuestión y la última letra nos dice si se trata de varón (V) o hembra (H). Recogemos el texto tal como se ha transcrito respetando la ortografía y la expresión original.

En este caso se comprueba que, a diferencia de los que acabamos de ver en (3-5), el alumno se dirige directamente al profesor con una agresividad verbal evidente, sin respetar las características propias de los roles en juego: utiliza un apelativo coloquial inadecuado para el interlocutor (*killo*), seguido de un enunciado asertivo que se cierra mediante un insulto final de una elevada carga violenta (*cabrón*). A ello se añade en este ejemplo un enunciado a modo de coletilla amenazante o que señala las consecuencias negativas derivadas del conflicto. Se trata, por tanto, de la misma estructura discursiva característica de la descortesía que ya observamos al analizar el apartado referido a los amigos en las encuestas (cfr. Ídem). Es decir, el alumno se dirige al profesor de la misma manera que lo haría a un igual con el que se sintiera agraviado y, con ello, pretende herirlo sin tener en cuenta, aparentemente, ningún tipo de consecuencia negativa que se puede derivar para la imagen social del profesor y, en consecuencia, para su propia imagen de alumno.

En cuanto al tipo de insulto, igualmente son los mismos que los informantes utilizan para los amigos (cfr. íbidem), con la excepción de *pesado* y *machista*. El primero se puede interpretar como específico de esta pregunta, ya que el alumno infiere que la *manía* del profesor es producto de una serie de actos reiterados del profesor hacia él, hecho que podemos constatar en:

- (7) Si es que estas tor dia igual pesao (A312V)

Este insulto, aunque sigue siendo descortés para esta situación comunicativa, no tiene una carga difemística³ tan fuerte como los otros mencionados. El segundo, en cambio, parte de alumnas que interpretan el acto social en cuestión como una cuestión de discriminación sexual simplemente por tratarse de una relación de profesor-alumna. Pensamos que aquí probablemente se trate de que *machista* se ha convertido en una manera más de atacar a la imagen del profesor.

A veces el insulto, al igual que ocurría con los amigos, viene incrementado con expresiones que actúan como intensificadores del tipo *de mierda* (en *gilipollas de mierda*, *maricón de mierda*, por ejemplo) o, como vemos en:

- (8) Eres una so puta warra de los cojones... y si vas de xula por tener una carrera univeritaria, dime eso dentro de 20 años, que vendrá tu a chuparme el culo (S421H)

³ Para un estudio del difemismo en español, véase M. Casas Gómez (1986) y (2000).

En (8) comprobamos como intensificadores la partícula *so*, la propia reiteración del insulto con distintas lexías del mismo campo semántico y el sintagma *de los cojones*, independientemente del enunciado amenazante que le sigue, que no tiene desperdicio. La agresión verbal que se constata aquí resulta brutal.

Después de los insultos, el tipo de enunciado más frecuente es la **petición de explicación** (v. Cuadro 1), que a menudo se formula mediante una interrogación, como se puede observar en (9):

(9) ¿Tú porque me tienes manía? Si yo no te he hecho nada? (S110H)

Estos enunciados, desde el punto de vista de la cortesía, son neutros, aunque el profesor podría interpretarlos con cierta carga descortés por lo que se refiere al argumento que da por supuesto el interrogante: 'me tienes manía'. Con todo, hay que tener en cuenta que en las encuestas viene impuesto por el enunciado de la cuestión que se pide responder. En algunos casos se hace evidente la descortesía por el uso de determinados apelativos coloquiales y por el tono del enunciado como se puede comprobar (en 10 se hace explícito gráficamente por la interjección *en* y el doble signo de interrogación final):

(10) Tío tu porque me tienes mania en?? (S223H)

En otros casos, aunque escasos, encontramos algunas peticiones que utilizan ciertos marcadores de cortesía:

(11) Que por favor que me diga por qué se porta así conmigo (S207V)

(12) Que habe porque a mi no me puede ver. Le hablaría bien, porque si no salgo yo perdiendo (S217H)

(13) Me gustaría que me tratase como a los demás. Gracias (S421H)

En (11), aunque se expresa en estilo indirecto, se puede observar el uso de *por favor* y en (13) se emplea el condicional y el *usted* implícito en la tercera persona verbal (*me tratase*), concluyendo el enunciado con la fórmula habitual de agradecimiento. En este caso, cabría la posibilidad de interpretar esta formulación modélicamente cortés, por así decirlo, como hipercortés desde el punto de vista del alumno, ya que no es habitual entre las características contextuales de su rol la utilización de este lenguaje y, por lo tanto, sería una muestra de distanciamiento buscado, lo cual se podría corroborar con el uso de determinada entonación. De un uso hipercortés de fórmulas de cortesía, no hay duda en (14):

- (14) Don@ _____ yo a usted no le he hecho nada como para que usted me trate así con tanta indiferencia (S411H)

El empleo del apelativo *don/doña* y del *usted* delatan un tipo de discurso que no es el habitual entre el tipo de alumnos que estudiamos (como comentaremos más adelante). A ello se suma la utilización de un léxico cuidado y correcto: ha traducido la 'manía' en *indiferencia*. Igualmente aquí la entonación podría ayudar a interpretar el enunciado por parte del profesor incluso como irónico (cfr.: D. Moreno-J.M. López 2009) y, por lo tanto, descortés.

En (12) el hablante nos da una información metalingüística donde nos señala que es consciente de las consecuencias negativas que puede conllevar una actuación lingüística descortés por su parte, es decir, este informante conoce perfectamente su papel en la interrelación alumno-profesor y considera que, a pesar de que el profesor haya podido no respetar sus características de rol, él sí debe respetarlas, pues de lo contrario el coste sería excesivo en tanto iría en detrimento de su propia imagen.

Otros dos informantes, en esta ocasión de 3º de ESO, aportan unas indicaciones similares a (12), pero dando otro tipo de justificación:

- (15) Le hablo con respeto y vocabulario para joderlo (S319H)

Aquí el hablante utiliza las estrategias de cortesía en un sentido parecido al que hemos comentado con respecto a (13) y (14), es decir, de un lado enfatizando el distanciamiento y la pérdida de confianza en relación con el interlocutor, pero al mismo tiempo manteniendo intacta la propia imagen, lo que se considera que no es esperado por el profesor. La alumna infiere en este caso que, dado que el profesor le tiene manía, espera un comportamiento descortés de ella que le llevaría a confirmar esa imagen previa y, por ello, su actuación lingüística sería en el otro sentido, *con respeto y vocabulario*. La preocupación del hablante aquí no es la de no dañar la imagen del receptor, sino la de preservar su propia imagen con la finalidad extralingüística precisamente de hacerle 'daño' (*para joderlo*). Esto finalmente parece contradecir en cierta manera la teoría de que "la cortesía es siempre una estrategia para quedar bien con el otro" (D. Bravo, 2003: 101).

Junto a la petición de explicación, hemos encontrado otro tipo de **enunciados exhortativos** que se manifiestan mediante el imperativo y que, por lo general, conllevan una fuerte carga descortés:

- (16) Dejame en paz xikillo (S405V)
(17) Dejame ya (S111V)
(18) Hijo de puta aprende a respeta y llo te respetare, voy a pincha las rueda del coche (A215H)

- (19) Que se dedique a realizar su trabajo y deje lo personal desde el momento que entra por la puerta (S306V)

La descortesía no se halla solamente en el carácter inherentemente descortés del imperativo (como veremos detenidamente en el apdo. 3, sino también en uso de expresiones coloquiales inadecuadas para los roles en juego, como el apelativo *chiquillo* en (16), el adverbio *ya* en (17), o en el insulto, la amenaza y el uso del verbo *aprender* en (18), que comentaremos más adelante (cf. apdo. 3).

Todavía en un grado más de descortesía, encontramos 10 **enunciados ofensivos** para el profesor (sin tener en cuenta los insultos de los que ya hemos hablado), de los que una muestra serían:

- (20) Profesor, lo que tienes que hacer es hacer el cursillo otra vez que creo que te lo han dado en la tómbola [...] (S302H)
- (21) Si tú me tienes manía, yo te tengo asco con la cara que tienes (AB04V)

En estos casos el alumno para ofender al profesor apela a cualidades de la persona, en concreto a la profesionalidad en (20) y al aspecto físico en (21). En el apartado siguiente veremos numerosos ejemplos similares a (20). La finalidad de estos enunciados es la misma que la de los insultos: restablecer de alguna forma el equilibrio que se considera roto por parte del profesor, que se considera que ha actuado injustamente.

En esta misma línea de descortesía y agresividad, se hallan las **amenazas** detectadas, que, junto con (8), son del tipo de:

- (22) Individuo, como sigas así con mígo vamos a tener problemas (S202V)
- (23) Te espero a la salida (A202H)

En (22) es significativo el uso del apelativo dirigido al profesor, pues con él pretende insultar o denigrar pero sin usar un insulto habitual, sino un término genérico, que por este mismo hecho puede resultar difamatorio, pues desposee al interlocutor de sus características personales identitarias⁴, pero en este caso, por conocer las características particulares de la situación, sabemos que es polifónico, es decir, que el alumno recoge el apelativo que el profesor ha dirigido hacia él en algún momento.

Igualmente numerosas (en 14 informantes, según vemos en el cuadro 1) son las **consecuencias negativas** que los hablantes expresan derivadas del acto injusto cometido por el profesor:

⁴ De hecho, el D.E.A. (M. Seco, 1999), por ejemplo, recoge esta acepción despectiva de *individuo/a*: « Pers. que merece poco respeto » (s.v.).

- (24) No le escucharía (S112V)
- (25) Hea po ya no entro más en esta clase (S116V)
- (26) Me compoltaría mal en clase, y le tiraría indirectas (S312H)
- (27) No hablo con él/ella solo lo justo y necesario, porque la manía es reciproca y el ultimo día se la lio en la clase (S424H)
- (28) Ojalá se te cale el coche en las 3000, cabrón (AB20V)

Se trata, como se puede observar, de actuaciones extralingüísticas que los alumnos deciden adoptar como respuesta a la situación planteada. La mayoría de las veces vienen expresadas en estilo indirecto y no van, por tanto, dirigidas de manera directa al profesor (a excepción del apuntado más arriba 18, donde se trataría entonces de una amenaza, y de 28, que más que una consecuencia negativa, consiste en un deseo de que esta ocurra⁵), sino que se consideran una alternativa a la actuación lingüística descortés o agresiva. En algunos casos, como en (24), se alude a un código no verbal para mostrar la descortesía, según se hace evidente en:

- (29) lo miro con desprecio (S211V)
- (30) le hecho miradas furtivas y le hablo pero con desprecio (S212V)

En cuanto a los **apelativos** o vocativos utilizados para dirigirse al interlocutor, hemos registrado quince para esta pregunta. En este sentido hay que tener en cuenta, como ya apuntamos, que numerosos informantes optan por expresarse en estilo indirecto, por lo que no podemos constatar en estos casos el uso de apelativos o de fórmulas para dirigirse al profesor. Ya hemos podido comprobar en algunos de los ejemplos citados que hay una cierta gradación desde el punto de vista de la (des)cortesía: desde la fórmula más cortés, que serían el *Don* precediendo al nombre, como hemos visto en (14); pasando por el más neutro *profesor* de (20); hasta los apelativos coloquiales *chiquillo* (16), *quillo* (6) y *tío* (10) —podríamos añadir *xabal* (S419H)—, que son inadecuados para la relación alumno-profesor; y terminando por apelativos claramente disfemísticos como *individuo* (22), *malaje* (EB10H), etc. También se documenta un par de casos en que el alumno se dirige al profesor por su nombre de pila, que es la fórmula habitual de hacerlo en el contexto en que nos situamos, pero en uno de estos (S418V) lo hace mediante un diminutivo familiar con una finalidad claramente descortés. De todas formas, hemos comentado también que el uso del *don* en (14) puede tener un valor igualmente descortés.

Por último, debemos referirnos a los datos del **tuteo**. Del mismo modo tenemos que partir del hecho de que numerosos enunciados se plantean en estilo indirecto, por lo que estos datos se limitan a las formulaciones en estilo directo. Así, encontramos 56 enunciados que se dirigen al interlocutor en segunda persona, frente a sólo dos que emplean la tercera, esto es, el *usted*. Son los ejemplos (13)

⁵ Por eso la hemos marcado con un asterisco en el Cuadro 1.

y (14), donde ya hemos comentado que esta estrategia tiene un carácter descortés o cuando menos de marcadores del distanciamiento alumno-profesor y, por consiguiente, de la ruptura de la imagen de afiliación que pueda existir en esta interrelación.

Este carácter hipercortés o descortés del *usted* deriva precisamente del hecho de que el tuteo es algo generalizado en el ámbito de la educación secundaria pública en Andalucía.

3. Análisis de la Pregunta: “Al profesor que piensas que no sabe explicar bien las cosas”

	S1:21	S2:20	S3:21	S4:26	EB:18	A1:21	A2:26	A3:18	A4:23	AB:22	Total:216 y %
No comunicación	0	2	1	0	3	2	1	1	4	2	16 7,40741
Intermediario	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2 0,92593
Estilo indirecto	5	7	12	14	12	8	8	7	6	5	84 38,8889
Exhortación / petic.	13	9	16	18	6	3	6	8	7	5	91 42,1296
Expresivo	12	10	7	5	1	5	3	0	1	2	46 21,2963
Aseveración	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	4 1,85185
Argumentación	3	0	4	6	1	0	1	0	0	0	15 6,94444
Ofensa	0	3	2	6	6	4	11	4	4	3	43 19,9074
Consec. negativas	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2 0,92
Insulto(s)	3	0	0	1	1	14	14	8	12	9	62 28,7037
Apelativo	6	1	3	2	0	3	3	0	1	4	23 10,6481
Elem. de cortesía	2	7	5	12	3	0	0	0	1	2	32 14,8148
Tuteo	12	9	6	7	3	5	5	4	2	3	56 25,9259
Usted	3	1	3	6	0	0	0	0	1	1	15 6,94444

Cuadro 2

Esta pregunta plantea un supuesto muy diferente al de la anterior en la medida en que la injusticia infringida al emisor es considerada por este menor. De ahí que disminuya el número total de insultos y de consecuencias negativas, que desaparezcan aquí las amenazas y, por el contrario, aumenten los elementos de cortesía y el *usted*.

En cuanto a los enunciados que encontramos, la mayoría de los informantes los reducen a un acto de habla directivo, que se resume en la petición de (31):

(31) Explícalo mejor (S105H)

Ahora bien, esta **exhortación** se actualiza en una gran variedad de estructuras lingüísticas que van desde la descortesía o la ofensa hasta las fórmulas más corteses, como veremos a continuación. No en vano es habitual en los estudios de cortesía verbal considerar que las exhortaciones encierran una amenaza inherente a la imagen negativa del interlocutor (H. Haverkate, 1994: 148) y, por ello, requieren de una serie de estrategias corteses que atenúen el carácter inherentemente descortés del enunciado exhortativo.

Junto a dicho acto de habla directivo a veces el informante añade otro expresivo o bien, en menor medida, aparece solamente el **enunciado expresivo**, que se refiere en la mayoría de los casos al contenido 'no lo entiendo':

(32) No entiendo lo que estas explicando, me lo puedes explicar mejor (S119V)

(33) Pare yo no entiendo tu idioma (S120V)

(34) Yo no me entero de nada! Yo lo intento pero para mi como si hablara en otro idioma (S416V)

(35) ¡Yo no me entero de ná! ¡Es que no lo entiendo vamos! (AB02H)

Como se puede comprobar, el enunciado expresivo está argumentativamente subordinado al exhortativo, es decir, aparece como argumento coorientado (C. Fuentes-E. R. Alcaide, 2002: 54) hacia la petición en los casos en que esta aparece explícita, o bien como forma indirecta de exhortación en los casos en que no aparece explícita. En estos últimos casos se trataría, por tanto, más que de un acto de habla indirecto, de una exhortación implícita (H. Haverkate, 1994: 158) que conlleva cierto grado de cortesía frente a la expresión de exhortación directa, como vemos en los ejemplos (34) y (35).

En este acto exhortativo podemos constatar, como hemos dicho, toda una variedad de **estrategias** lingüísticas que van desde la ofensa y la **descortesía** hasta las fórmulas más corteses según se puede observar en estos ejemplos, que hemos ordenado de menor a mayor grado de **cortesía**:

(36) illo, explica bien con la caraja (A203V)

- (37) Vocaliza so inculto/a que tan dao el titulo de profesor/a en una tómbola (A404H)
- (38) Aprende, hijo, a explicar que estas empajillao (A220H)
- (39) Coño!! Parate un poco xoxo/pixa. Que no entiendo ni ostia (S425H)
- (40) Aprende a explicar (A308V)
- (41) Explícate (A313V)
- (42) Explica un poco mejor, por favor (S420V)
- (43) Que explique mejor, por favor, que si no sabe explicar no hubiera sido profesor (S404H)
- (44) Quillo quiere explicar bien que no me entero (S311V)
- (45) ¡Quieres explicar mejor! (S418V)
- (46) Puedes explicarlo otra vez, que no te entiendo (S218H)
- (47) ¿Te puedes explicar mejor? Es que no lo entiendo (S215H)
- (48) No entiendo lo que estas explicando, me lo puedes explicar mejor (S119V)
- (49) Podría explicar mejor, es que no lo entiendo (S304V)
- (50) Podría explicar un poquito mejor, es que no entiendo como explicas (S211V)
- (51) ¿Podría explicar mejor, por favor? (S413V)
- (52) Que no entiendo las cosas que explica, que si puede ir más despacio (S412H)
- (53) Que si a él o a ella no le importaría explicarlo un poquito mejor, porque es que no la entiendo muy bien, por favor y gracias (S407H)
- (54) ¿Por favor le importaría a usted explicarlo mejor? (S305V)
- (55) Don___, yo no entiendo nada. ¿Lo puede explicar más claro por favor? (S306H)
- (56) Que si me haría el favor de expresarse mejor porque no lo entiendo, que si puede explicar las cosas de otro modo para que me ayude a entender las cosas que estamos dando (SB14H)
- (57) Señor, es que usted lo explica todo muy rápido y la mayoría de las veces me cuesta procesar la información (S411H)
- (58) Aprenda usted primero para que pueda aprender yo (AB20V)

Los ejemplos (36-39) resultan claramente ofensivos y descorteses, pues junto a la expresión directa de la exhortación se añade un apelativo dirigido al profesor del todo inadecuado en el desempeño del rol de alumno (*illo, so inculto, hijo, xoxo/pixa* respectivamente) más una coletilla ofensiva o insultante (*con la caraja, que tan dao..., que estas empajillao, ni ostia*). Los enunciados (40) y (41) junto con (31) recogen la exhortación directa sin más, pero aún conservan cierto grado de descortesía, ya que aunque mediante el imperativo en español se puede expresar tanto un ruego como una orden, según nos explica H. Haverkate (2003: 65), en estos casos la distinta posición jerárquica de los interlocutores y los distintos roles desempeñados por estos pueden llevar a que se interpreten como una orden, lo que atentaría contra la imagen del profesor. Todavía los casos (31) y (41) podrían admitirse como ruegos dependiendo de la entonación y de las circunstancias concretas de la interacción (Ídem: 164), pero no (40), pues aquí mediante el empleo de *aprende* dirigido al

profesor, que ya vimos en (18), el alumno está invirtiendo los comportamientos esperables de los roles en juego (N. Hernández Flores, 2003): el alumno aprende y el profesor enseña.

En (42), en cambio, se comprueba cómo el acto de ruego se hace patente gracias al marcador *por favor* y el uso del modificador desrealizante (J.C. Anscombe-O. Ducrot 1994) *un poco*, que rebaja la fuerza de lo dicho (C. Fuentes-E.R. Alcaide 2002: 402), en este caso atenúa el valor del adverbio *mejor*, que es un término comparativo que desde el punto de vista de la cortesía puede resultar aquí descortés, ya que implica que el profesor no hace bien su tarea o, en todo caso, es mejorable. En este mismo sentido, aparece en otras ocurrencias (50 y 53) el operador *un poquito*, que une dos atenuativos: el diminutivo y la expresión anterior de *un poco* (C. Fuentes-E.R. Alcaide 2002: 394 y 403) y que aquí, al igual que este, se utiliza con sus dos valores: cuantitativo, aminorando el valor comparativo de *mejor*, y de atenuación en el decir para no ser tajante y no asumir todas las consecuencias, presentando así un mayor grado de cortesía verbal.

También en (43) aparece el elemento de cortesía *por favor*, pero el emisor añade un enunciado argumentativo por medio de una cláusula condicional que, aunque obedece a un razonamiento lógico, resulta del todo amenazante para la imagen del receptor, ya que pone en cuestión su condición de profesor. Este enunciado descortés anula, por tanto, el efecto cortés que pudiera tener el *por favor*. Esta dualidad se constata en otros casos como en (59):

(59) Pero ¿cómo quieres que me entere de lo que explicas si no sabes explicar? Por favor ¿puedes repetirmelo más detenidamente? (S312H)

En estos casos, podemos interpretar que el alumno o bien no domina la técnica de la expresión cortés, o bien su discurso hace patente la dualidad de fuerzas pragmáticas contrapuestas que interactúan en la situación: el sentimiento de imagen propia amenazada frente al hecho de no dañar la imagen del receptor para evitar posibles consecuencias negativas para su propia imagen. Ahora bien, en otros casos el alumno hace explícita esta dicotomía de manera buscada y, por tanto, no sólo dominando las técnicas de cortesía, sino resolviendo, además, la contradicción evidenciada en los supuestos comentados, como se constata en (60):

(60) Acaso le dieron el título en una tómbola? Es coña. Por favor, explique mejor. (S421H)

Aquí la alumna comienza con un enunciado claramente ofensivo para el profesor, parecido a los que veremos más abajo, pero seguidamente rectifica mediante la expresión *Es coña*, que informa al interlocutor de que lo dicho es una broma y no debe ser tenido en cuenta. Es más, al utilizar esta expresión característica de un registro coloquial, la alumna se sitúa en un plano de confianza con el

profesor tal que se podría admitir esa broma siempre que el profesor considere que exista esa relación interpersonal, soslayando así la distancia jerárquica alumno-profesor mediante la potenciación de la imagen afiliativa. Con todo, en el enunciado subsiguiente se reformula la petición de manera cortés, empleando el *por favor* y el uso de *usted* que ya estaba presente desde el primer momento, para que, al restablecerse los roles, se contrarreste aún más la descortesía evidente del primer enunciado.

Un tipo de estrategia compleja similar a la de (60) encontramos en:

(61) Maestro/a miarma un poquito más de arte (AB07H)

Aquí el posible contenido descortés de la exhortación queda atenuado por la formulación del enunciado mediante una expresión castiza, característicamente andaluza o, más concretamente sevillana (por el uso del apelativo *miarma*), que le confiere por emplearse en este contexto escolar un valor humorístico. Con *un poquito más de arte*, la alumna le está indicando al profesor que tenga más habilidad o saber hacer a la hora de explicar, pero al suprimir el imperativo, al utilizar el doble atenuativo de *un poquito*, al comenzar con el apelativo en cierto modo afectivo *maestro/a* (ya que se suele utilizar en primaria sobre todo) seguido del vocativo coloquial, marcadamente sevillano y enfático *miarma*, y al emplear finalmente esta estructura polifónica adecuada para otros contextos costumbristas, aminora o elimina el valor descortés del enunciado. Pensamos que no es casualidad que estos dos ejemplos (60 y 61) aparezcan en informantes de los cursos superiores, ya que emplean, como hemos dicho, estrategias más complejas y elaboradas.

Los ejemplos (44) y (45) tienen en común con el que acabamos de comentar que aun utilizando alguna estrategia que atenúa el valor impositivo de la exhortación, siguen conservando cierto grado de descortesía. Aquí se utiliza una exhortación indirecta mediante la entonación interrogativa con el verbo volitivo *querer*, que concierne a la presuposición del hablante con respecto a la disponibilidad del oyente (H. Haverkate 1993: 167), pero al mismo tiempo aparecen otros elementos descorteses: el uso de términos evaluativos como *bien* o *mejor*; el empleo de un registro coloquial en (44), comprobable en el apelativo *quillo*, que se utiliza entre amigos, y en la expresión del segundo enunciado mediante el enlace causal *que*; y la entonación de (45), que por los signos de exclamación utilizados parece más propia de un mandato que de un ruego.

Los casos (46-52) contienen el elemento de cortesía del uso de la interrogación junto con el verbo *poder*, expresando una referencia a la llamada condición previa de "habilidad", es decir, que el hablante presupone que el oyente es capaz de efectuar el acto pedido (Ibídem). En (46-48) y (52) el verbo modal aparece en presente, frente a los otros ejemplos en que se observa el condicional *podría*, lo cual añade un grado más de cortesía a estas ocurrencias (49-51). En (46), además, el

alumno ha optado por sustituir el *mejor*, que ya hemos comentado que resulta descortés, por *otra vez*, de forma que ya no atenta a la imagen del profesor. Algo similar encontramos en (52): *más despacio*; (56): *de otro modo* y, en menor medida, (55): *más claro*.

Otros elementos atenuantes de la exhortación aparecen en (47-48), donde el enunciado que hemos denominado expresivo contribuye a ello: por su anteposición en (48) y por ir introducido por el conector *es que* en (47), que convierte a dicho enunciado en una justificación o excusa del acto directivo y, por consiguiente, actúa como atenuante. Este mismo uso de *es que* se comprueba en (49, 50 y 53).

En (49) y (51) se añade otra estrategia de cortesía: el empleo al parecer de la tercera persona, es decir, de la fórmula de tratamiento mediante el *usted* implícito. Pero decimos al parecer, porque al tratarse de enunciados escritos por alumnos andaluces puede ocurrir que hayan olvidado la *-s* final de la segunda persona, que, por otra parte, no se pronuncia en la lengua oral, y de ello es testimonio el ejemplo (50), donde comprobamos que existe aparentemente una incongruencia entre *podría* y *explicas*.

De ello, en cambio, no hay duda en las ocurrencias (54) y (55), donde aparecen explícitamente el *usted* y el *Don* respectivamente, resultando por la acumulación de las distintas estrategias de cortesía comentadas, las dos muestras del mayor grado de cortesía del corpus. (53) y (56) van en este mismo sentido (incluye también el condicional *le importaría*), pero al estar en estilo indirecto no podemos saber si utilizan la fórmula de tratamiento.

Los dos últimos ejemplos de la serie (57-58), por el contrario, son una muestra del uso de estrategias consideradas *a priori* de cortesía con un fin descortés. En (57) el uso del apelativo *Señor* dirigido al profesor no es nada común en la interrelación alumno-profesor en un aula de un instituto español, por lo que junto con el *usted* subsiguiente resulta una formulación hipercortés. Si a ello se le añade un enunciado expresado en un registro formal donde se recogen incluso tecnicismos (*me cuesta procesar la información*), el resultado es un acto de habla irónico que atenta a la imagen del interlocutor, como ya comentamos en D. Moreno-J.M. López (2009). Obsérvese, además, que se trata del mismo informante de (14), donde hemos comentado el uso de una estrategia similar.

En (58) se emplea el tratamiento de *usted* como forma de distanciamiento, pero no en el sentido de cortesía negativa de respetar la imagen de autonomía de la otra persona, sino al contrario como síntoma de haber roto con la imagen de afiliación (algo que ya hemos constatado en el apartado anterior en ejemplos como 13); dicho de otra forma, el hablante interpreta que el receptor no cumple con las características que implican su rol de profesor, como el saber explicar, y, por lo tanto, transgrede igualmente su comportamiento de rol de alumno mediante la enunciación de un mandato dirigido a aquel (*Aprenda usted primero*) y con el empleo del término *aprender*, que como vimos en

(40) y en (18), invierte los papeles esperables en la interrelación. Así, con el uso del *usted*, que no es habitual en el intercambio comunicativo alumno-profesor, el hablante quiere remarcar con respecto al profesor la ruptura de la confianza, que es una de las características de la imagen afiliativa (D. Bravo 1999: 169).

Hasta ahora hemos analizado los enunciados exhortativos, los más frecuentes, registrados para esta pregunta de la encuesta, pero también, aunque en menor medida que en la anterior (cfr. aptdo. 2), encontramos **insultos** en 62 informantes. El tipo de insulto, como era de esperar por el tipo de pregunta, es igualmente de menor carga agresiva que los de la primera. Así, por orden de frecuencia tenemos: *tonto* (en 19 ocasiones), *torpe* (10 veces), *mongolo* (7), *inútil* (4), *cabrón* (4), *idiota* (3), *subnormal* (2), etc. Como se puede ver pertenecen todos, excepto *cabrón*, que por lo que vamos comprobando en las encuestas se trata de un insulto multifuncional o “comodín”, al campo semántico de la ‘ineptitud’, que se halla en relación directa con la cuestión planteada: ‘no saber explicar’.

Pero curiosamente, si aquí disminuye el número y la fuerza argumentativa de los insultos, aumentan, en cambio, el número de **ofensas** (43 frente a 10). Esto se explica, en primer lugar, por el carácter menos violento de los enunciados ofensivos frente a los insultos directos, pero también, en segundo lugar, porque estos enunciados aluden a la cualidad que el profesor no posee y que le debe ser inherente por su rol, como podemos observar:

- (62) Si eso no es asin vete a estudiar que no sabes dar clase (S203V)
- (63) Tu donde cojiste el diploma, ¿en un bingo? (S212V)
- (64) Métete a carpintero (S409V)
- (65) A ti parece que te han dado las oposiciones y la carrera en la tómbola. Aprende a explicar antes de dar clases en un instituto. (EB09H)
- (66) Te ha tocado el graduado en la tómbola (AB04V)

Las ocurrencias del tipo de (62-66) hacen referencia a la falta de profesionalidad del profesor, ya que no se cumple el comportamiento de rol (N. Hernández 2003: 127) esperable (‘saber explicar’). Por ello, el alumno le conmina a que vuelva a estudiar (62), a que se dedique a otra cosa (64) o le cuestiona su titulación (63, 65, 66 y los ya comentados 20, 37 y 60). Los enunciados del tipo de (66), que recogen una frase hecha usual para cuando se consigue algo que suele ser laborioso sin esfuerzo alguno o por azar, son muy frecuentes. De hecho, encontramos la referencia a la ‘tómbola’ en nueve informantes, todos ellos de los cursos superiores (4º de ESO y 1º de Bachillerato).

En menor medida (registramos 15 casos) aparecen algunos **enunciados argumentativos**:

- (67) Norma cojone no vi a suspender si no me entero (S115H)
- (68) Explica mejor que cuando alla un examen boy a suspender, explica mejor que es tu obligación (S117H)
- (69) Que se tiene que explicar mejor porque nadie lo entiende y que sino no aprobaremos nadie (S414H)
- (70) Que explique mejor, que no entendemos nada, que si tiene problemas que los solucione fuera del colegio y no los pague con nosotros (S401H)

En (68-70) la argumentación aparece como un enunciado subordinado o coorientado a la exhortación explícita, es decir, se ofrece una motivación para el acto directivo principal. Esta motivación consiste, sobre todo, en dos argumentos relacionados causalmente: 'nadie lo entiende' y, por lo tanto, 'nadie va a aprobar' (como se constata en 67-69). En la mayoría de los ejemplos estos argumentos incrementan la fuerza de la exhortación (67, 68 y 70), por lo que resultan altamente descorteses. Así, precisamente apoyándose en estas razones que afectan a la imagen del alumno se entiende que un gran número de informantes adopten enunciados descorteses como los mencionados hasta ahora. En algún caso, como en (69), en cambio, el segundo argumento (*que si no no aprobaremos nadie*) atenúa la fuerza argumentativa de los anteriores, por lo que también se aminora en algo la descortesía de la exhortación, aunque aquí, al tratarse de un enunciado en estilo indirecto, hay que tomar este dato con reservas.

En (67) aparecen los dos argumentos mencionados, pero no se explicita la exhortación, por lo que se puede interpretar como un enunciado expresivo (apoyado en este sentido por la exclamación coloquial que enfatiza el enunciado *cojone* y porque no hay ninguna referencia al interlocutor) o, en el caso de que lo diga para que se entere el profesor, como un enunciado exhortativo indirecto.

En (70) se observa como segundo argumento coorientado a la exhortación el hecho de que el profesor actúa negativamente con los alumnos debido a que tiene problemas personales, es decir, el alumno deduce que la falta de profesionalidad de aquel no se debe a su ineptitud, sino a que no sabe diferenciar su vida personal de su rol de profesor.

Por otro lado, encontramos en este apartado un mayor número de **apelativos** dirigidos al profesor (23, frente a 15 en la anterior pregunta). Los más marcadamente corteses que hemos ya apuntado son *Don* de (55) y *Señor* de (57), aunque este último conlleva, como hemos dicho, un valor irónico y, por tanto, descortés. El más común, con todo, es *profesor* (aparece en siete ocasiones), lo cual va en consonancia con que en esta pregunta existan más enunciados con estrategias de cortesía. También neutro en cuanto a la (des)cortesía se puede considerar *maestro* (dos veces).

Pero aquí igualmente documentamos apelativos coloquiales que resultan descorteses por inadecuados a la situación comunicativa alumno-profesor: *quillo* (dos veces), *miarma* (dos), *illo* (una),

pare (una), *chulo* (una). *Quillo* e *illo*, variantes de ‘chiquillo’, son apelativos coloquiales comunes en Andalucía Occidental, mientras que ya hemos comentado que *miarma* es característico de la provincia de Sevilla con un marcado componente popular y, en cambio, *pare* y *chulo* son usuales en Sanlúcar de Barrameda, también con carga popular: el primero derivado de ‘compadre’, que aunque está más extendido por otras zonas de Andalucía en franjas de edad avanzada y nivel popular, en Sanlúcar se sigue empleando en algunos sectores juveniles; el segundo está desposeído de su significado originario y se usa en esta localidad como apelativo coloquial y afectivo, como se puede comprobar en el contraste entre estos dos ejemplos del mismo informante:

(71) Que explica bien o sino... nos vemos chulo... (S417H)

(72) Que es el mejor, chulo (S417H)

(71) contesta a la pregunta que estamos estudiando, mientras que (72) responde a la cuestión “¿Al profesor que es demasiado bueno en clase?”, utilizándose en ambos casos el mismo apelativo. Es más, la misma alumna emplea este apelativo dirigiéndose a un amigo o amiga.

Por último, encontramos apelativos claramente descorteses pues conllevan una función difemística: *xoxo/pixa* de (39), *hijo* de (38), *ira* de (74) y otros que aparecen en estilo indirecto o en enunciados no dirigidos directamente al profesor, como *este tío*, *er tío este*, *ese*, *este/a*, que se apoyan en el posible valor peyorativo del demostrativo, según se puede constatar en:

(73) Y er tío este que no esplica asi como quiere que aprueve (A223H)

En cuanto al **tuteo**, se confirma en este apartado lo ya dicho de que es generalizado en los casos en que se puede constatar (enunciados en estilo directo y dirigidos al interlocutor en cuestión, esto es, al profesor). Ahora bien, hay un mayor uso del *usted* (aparece en quince ocurrencias, frente a las dos de la primera pregunta analizada), lo que está relacionado, como ya se ha argumentado, con el mayor uso de estrategias corteses debido a las características de la pregunta inicial. Igualmente hemos analizado las distintas funciones del *usted*, que van desde la marca común de cortesía, como en (49) y (51), hasta un elemento de ruptura de la imagen afiliativa, que subraya la pérdida de la confianza y el distanciamiento interpersonal, como vimos en (58), pasando por una función hipercortés o irónica, según observamos en (57).

A esto hay que añadir que encontramos algunos informantes que alternan el *tú* y el *usted* en un mismo enunciado:

- (74) Ira todo no esta en el libro, por que hay veces que se equivoca, vale?? Informate bien de las cosas y luego hables (S302H)
- (75) Mira profeso si suspendo es por su culpa porque no se save explicar, explica mejor (S109H)
- (76) Si no sabes explicar y tratar a niños y no tienes paciencia no sé para que se metió en esta profesión! (S406V)

Aquí no se trata de cuestiones fonéticas como vimos en (49-51), pues se hace evidente el uso de la segunda y de la tercera persona gracias a los pronombres átonos que acompañan a los verbos. La explicación podría estar en que el alumno no domina la técnica de la tercera persona de cortesía, mostrando falta de cohesión textual en este aspecto al igual que ocurre en el nivel sintáctico (el incorrecto uso de *hables*, por ejemplo, en 74) o en el ortográfico (*save* en 75 o la puntuación en 76). Otra posible explicación, que sería de más calado por lo que a nosotros nos incumbe, sería que el alumno se debate entre el mostrarse cortés porque respeta las características de su rol para esta situación dada y el explicitar su descortesía ante lo que considera una falta de profesionalidad y, por tanto, de ruptura de su faceta de profesor, lo cual reporta consecuencias negativas para las imágenes de ambos interlocutores. De esta forma, estaríamos en la línea de lo apuntado para los ejemplos (43) y (59).

4. Conclusiones.

Hemos analizado el empleo de estrategias de (des)cortesía en la relación alumno-profesor a partir de dos situaciones pragmáticas concretas: el alumno parte de que el profesor le tiene manía y de que el profesor no explica bien, y hemos hallado un amplio abanico de opciones discursivas que van desde la agresividad verbal de los insultos hasta las fórmulas más típicamente corteses.

Entre las dos preguntas estudiadas hay una evidente diferencia en el grado de violencia que plantean las distintas situaciones, lo cual se refleja en que en los enunciados que contestan la primera presentan un elevado grado de agresividad verbal, frente a los de la segunda, donde encontramos un mayor número de estrategias de cortesía.

Ahora bien, si tenemos en cuenta los casos de 'no comunicación' y de recurso a un 'intermediario', con las salvedades ya apuntadas (cfr. aptdo. 2), como ejemplos de que el hablante respeta los roles en juego, y los sumamos a los enunciados que recogen alguna estrategia atenuante de la descortesía o propiamente cortés ('elem. de cortesía' en los cuadros 1 y 2), obtenemos que 58 informantes aproximadamente en la primera pregunta (aptdo. 2) y 52 en la segunda (aptdo. 3), respetan en alguna medida las características propias de los roles que interactúan, o lo que es lo mismo, las normas de cortesía habituales en nuestro contexto social entre alumno y profesor. Ello supone

aproximadamente sólo un 25% del total de informantes analizados. El resto, el 75%, se muestra descortés. Aunque esta mayoría de respuestas descorteses era de esperar, por el planteamiento de las preguntas de la encuesta, que parten de situaciones injustas para el locutor o informante, resulta algo sorprendente que esto se dé en tal proporción y en las dos preguntas estudiadas por igual, teniendo en consideración, además, que dentro del 25% aludido de respuestas más o menos corteses se incluyen muchos de los enunciados analizados que reflejan al mismo tiempo elementos corteses y descorteses y que, en muchos casos, el resultado último es descortés.

Tendríamos que indagar una explicación a este frecuente uso de enunciados descorteses. En este sentido, hay que obviar los casos también frecuentes en que los insultos y las ofensas no van dirigidos directamente al profesor como alocutor sino a un tercero o son reflejo de los pensamientos del alumno, según vimos en el aptdo. 2. Pero aparecen muchos otros casos en que el destinatario directo es el profesor. Para explicar estos últimos, podemos proponer dos hipótesis:

a) El alumno se muestra descortés conscientemente, no sólo para amenazar la imagen del profesor y compensar así el desequilibrio que plantea la situación de partida, sino también como forma de 'anticortesía' en el sentido que expone K. Zimmerman (2005), es decir, como manera de integrarse en el grupo conformado por sus compañeros y amigos que están presentes en el aula, como una estrategia de manifestarse diferente, con una identidad propia característica de los grupos juveniles. Como indica este autor (K. Zimmermann 2005: 252), el lenguaje de los jóvenes se presenta como un lenguaje antinormativo, haciendo uso de los recursos lingüísticos proscritos por la sociedad dominante como parte de una estrategia global de manifestarse con una identidad rebelde y en desacuerdo con las normas establecidas. Así lo que aquí resulta descortés para el profesor refuerza, sin embargo, la imagen afiliativa del alumno con respecto a su grupo, de manera que el emisor coloca esto por encima de las posibles consecuencias negativas para su imagen que le pueda reportar el acto descortés con respecto al profesor. Esta necesidad de identificarse con el grupo y de establecer una identidad colectiva frente a la identidad individual es estudiada también por L. M. Fant (1999).

La diferencia con la situación que plantea Zimmermann (2005) es que aquí, además de que no hacemos distinción de sexo, hay un doble alocutor: por un lado el profesor y por otro lado el grupo clase, de forma que lo que dice es descortés para el primero y, en cambio, puede ser al mismo tiempo 'anticortés' para el alocutor colectivo o, al menos, para un grupo dentro de este colectivo. Esta dualidad de que un mismo enunciado pueda tener dos funciones aparentemente contradictorias, una cortés y otra descortés, también la hemos documentado, aunque en otro sentido, en algunos ejemplos, como en (13-15).

Esto explicaría los casos tan brutales como (2), (8) o (36-39), entre otros, o también los numerosos enunciados en los que el hablante utiliza el mismo lenguaje y las mismas estrategias discursivas que para dirigirse a sus iguales, como pudimos constatar, por ejemplo, en (6) y (10) y como vimos en el

empleo de los apelativos, que en gran proporción son coloquiales e idénticos a los que se utilizan entre amigos. Igualmente sería una de las razones para el alto grado de agresividad de los insultos, los cuales la mayoría de las veces son los mismos que los usados para los amigos. Y, además, explicaría los casos en que los insultos o los enunciados en general no tienen como alocutor al destinatario de los mismos, esto es, al profesor, como se comprobó en (3-5).

b) Otra hipótesis, que no tiene por qué ser alternativa de la anterior, consistiría en que existe un grupo de alumnos, sobre todo de los niveles educativos inferiores (1º y 2º de ESO), que desconocen las normas básicas de cortesía o, mejor dicho, desconocen las características propias de su rol de alumno en la interacción con el profesor, por lo que se dirigen a este de la misma forma que lo hacen a sus compañeros de clase o a sus padres y familiares. Ello explicaría del mismo modo las ocurrencias donde se utiliza un registro coloquial, como (10), (16), (17), (33) o (44), donde la interpretación descortés parte precisamente del uso de ese registro no adecuado para la relación alumno-profesor, por lo que es el profesor el que puede interpretar estos enunciados como descorteses, los cuales quizá el alumno no los haya emitido como tales. También sería un argumento para aquellos casos en que hay una incoherencia en el uso de las técnicas de cortesía, donde se haría palpable que el alumno no domina aún dichas técnicas, como en (74-76), pero también (41-45) en los que el hablante combina elementos descorteses y corteses.

De todas formas, para corroborar estas hipótesis deberíamos recurrir a la realización de otras encuestas específicas o de test de hábitos sociales.

Lo que sí ha quedado claro en nuestro análisis es que las estrategias de (des)cortesía no son en sí mismas corteses o descorteses, sino que dependen del contexto sociocultural, de la situación comunicativa dada, alumno-profesor en el aula en este caso, y de la interpretación que cada uno de los interactantes confiera a esa situación comunicativa.

Así, hemos encontrado numerosos alumnos que no respetan, bien intencionadamente, bien por desconocimiento, las características de los roles en juego, es decir, la diferencia jerárquica entre alumno y profesor, lo que desemboca en situaciones violentas. En los casos en que el alumno se muestra conscientemente disruptivo cabría pensar que para él el daño infringido por el profesor es mayor que el hecho de mantener intacta la distribución de roles; parte, por tanto, de la base de que el profesor es el primero que ha roto con esa relación o, lo que es lo mismo, no ha cumplido con sus características de rol. Si esto no es suficiente explicación, tendríamos que recurrir a la hipótesis primera.

En cuanto a los casos en que el alumno respeta los roles y se muestra en alguna medida cortés, hemos analizado las distintas estrategias lingüísticas utilizadas para la cortesía y hemos podido comprobar los distintos grados que existen desde la más absoluta agresividad verbal hasta la cortesía

más pulcra. Se trata por tanto de un *continuum*, en el que, además, elementos que en unos contextos pueden ser altamente corteses, en otros son descorteses, como ocurre con la hipercortesía o con los enunciados irónicos.

Lo hemos podido constatar, entre otras cosas, con respecto a las fórmulas de tratamiento: hemos comprobado que el tuteo está generalizado en nuestro contexto sociocultural y situacional y, por consiguiente, no resulta por sí mismo descortés; al mismo tiempo hemos observado que el *usted* se emplea con una función de cortesía, pero también con una función de distanciamiento, de marca de ruptura de la imagen afiliativa, es decir, de la pérdida de confianza entre los interlocutores, y, en otros casos en que se utiliza irónicamente, como una marca de descortesía.

Damián Moreno Benítez

Miembro del grupo de investigación:

“Argumentación y persuasión en Lingüística”

Universidad de Sevilla. Facultad de Filología. Departamento de
Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura.

damianmoreno@iessanlucas.com

Referencias Bibliográficas

- Anscombe, J. C.-Ducrot, O. (1994): *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos.
- Blas Arroyo, J. L. (2001): 'No diga chorradas': La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista", *Oralia* 4, pp. 9-45.
- Blas Arroyo, J. L. (2003): 'Perdóneme que se lo diga, pero vuelve usted a faltar a la verdad, señor González': form and function of politic verbal behaviour in face to face Spanish political debates", *Discourse & Society* 14. 4, pp. 395-423.
- Bravo, D. (1999): "¿Imagen 'positiva' vs. Imagen 'negativa'? Pragmática sociocultural y componentes de face", *Oralia. Análisis del discurso oral*, 2, pp. 155-184.
- Bravo, D. (2003): "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción", D. Bravo (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE 'La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes'*, Estocolmo: Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 98-108.
- Bravo, D. (ed.) (2005): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Buenos Aires: Dunken.
- Brenes, E. (2007): "Estrategias descorteses y agresivas en la figura del tertuliano televisivo: ¿transgresión o norma?", *LinRed* 5.
- Casas Gómez, M. (1986): *La interdicción lingüística: mecanismos del eufemismo y disfemismo*, Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Casas Gómez, M. (2000): "Tabú de palabra e interdicción conceptual", Pamies Bertrán, A. (coord.): *Trabajos de lexicología y fraseología contrastivas*, Madrid: Método Ediciones, pp. 79-94.
- Cashman, H. R. (2006): "Impoliteness in children's interactions in a Spanish/English bilingual community of practice", *Journal of Politeness Research* 2, pp. 217-246.
- Fant, L. M. (1999): "La negociación de identidades en la conversación", *Actas del VI Simposio Internacional de Comunicación Social*, Santiago de Cuba.
- Fuentes, C.-Alcaide, E. (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*, Madrid: Arco/Libros.
- Fuentes, C.-Alcaide, E. (ed.) (2009): *Descortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*, Sevilla : UNIA (en prensa).
- Fuentes, C. (2000): *Lingüística Pragmática y Análisis del discurso*, Madrid: Arco/Libros.
- Hernández Flores, N. (2003): "Cortesía y contextos socioculturales en la conversación entre familiares y amigos", D. Bravo (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE 'La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes'*, Estocolmo: Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 121-127.
- Gallardo, B. (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.
- Goffman, E. (1967): *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*, New York: Pantheon.

- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.
- Haverkate, H. (2003): “El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragamalingüística de la cultura española”, D. Bravo (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE ‘La perspectiva no etnocentrista de la cortesía,: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes’*. Estocolmo: Programa EDICE, Universidad de Estocolmo, pp. 60-70.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.
- Moreno, D.-López, J.M. (2009): “La agresividad verbal en el aula”, Fuentes, C.-Alcaide, E. (ed.) (2009): *Descortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*, Sevilla: UNIA (en prensa)
- Moeschler, J. (1985): *Argumentation et Conversation*, Paris: Hatier-Crédif.
- Murillo Medrano, J. (ed.) (2005): *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE ‘Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: perspectivas teóricas y metodológicas’*, Costa Rica: Programa EDICE, Universidad de Costa Rica.
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.
- Zimmermann, K. (2005): “Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos”, Bravo, D. (ed.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Buenos Aires: Dunken, pp. 245-272.