

NOTAS HISTÓRICAS Y GEOGRÁFICAS

Dossier

**“Estudios Transdisciplinarios sobre
Cultura en América Latina”**

**REPORTABILIDAD Y CONTEXTO INTERACCIONAL EN UNA NARRACIÓN
INTERSUBJETIVA**

**REPORTABILITY AND INTERACTIONAL CONTEXT IN AN INTERSUBJECTIVE
NARRATION**

Daniel Arzate

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

d.arzate@hotmail.com

Recibido el 27 de octubre de 2018

Aceptado el 15 de diciembre de 2018

Resumen Abstract

El término reportabilidad, acuñado por los investigadores Labov y Waletzky, refiere al tipo de hechos que se comunican en una narración oral. No obstante, como en este trabajo se defiende, el estudio de dicho fenómeno debe tomar en cuenta otros aspectos como el contexto interaccional, para comprender las intenciones que emergen durante el intercambio de información mediante un discurso narrativo. De esta manera, desde el análisis pragmático de una narración intersubjetiva, en la que se relatan experiencias directas de violencia escolar, se plantea la necesidad de ampliar el término, pues, en la interacción socioverbal, los interlocutores, además de datos (aparentemente) relevantes, intercambian una imagen personal, a través del lenguaje. Dicha imagen es social y altamente protegida por todo sujeto enunciante. Así, una vez más, el estudio del lenguaje en acción nos permite comprender por qué nos comportamos lingüísticamente de diferentes maneras.

The term reportability, coined by researchers Labov and Waletzky, refers to the type of events that are communicated in an oral narrative. However, as in this work is defended, the study of this phenomenon must take into account other aspects such as the interactional context, to understand the intentions that emerge during the exchange of information through a narrative discourse. In this way, from the pragmatic analysis of an intersubjective narrative, in which direct experiences of school violence are reported, the need to extend the term is raised, since, in the socioverbal interaction, the interlocutors, in addition to (apparently) relevant data, they exchange a personal image, through language. This image is social and highly protected by all subject enunciating. Thus, once again, the study of language in action allows us to understand why we behave linguistically in different ways.

Palabras clave: Reportabilidad - Contexto interaccional - Conversación - Contexto.

Keywords: Reportability - Interactional Context, - Conversation - Context.

Para citar este artículo:

Arzate, Daniel. "Reportabilidad y contexto interaccional en una narración intersubjetiva" *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 21, Julio -Diciembre, 2018: pp. 125-142

1. INTRODUCCIÓN: LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El acoso escolar es un fenómeno complejo cuyo estudio se enfatizó a partir de las propuestas del médico Peter-Paul Heinemann y el psicólogo Dan Olweus, en los nacientes años setenta. Desde entonces, especialistas de distintas áreas como la psicología o la antropología han centrado su atención e interés analítico en la búsqueda de respuestas que den cuenta de estas acciones presentes en la vida cotidiana de diferentes seres humanos.

Como sabemos, Olweus usó por primera vez en el ámbito académico el término *bullying* (hoy denominado acoso escolar en castellano) para referirse a las acciones agresivas que un estudiante dirige a otro, mediante la palabra, el contacto físico o la exclusión social. A decir del psicólogo sueco, para que dichas conductas sean consideradas como hostigamiento deben ser sistemáticas y producir relaciones jerarquizadas donde uno de los implicados es victimizado, mediante un desequilibrio de fuerzas físicas, psicológicas o sociales, a tal grado que ve afectada su vida en diferentes niveles.

Actualmente se sabe que el hostigamiento no es un fenómeno exclusivo de las relaciones entre estudiantes, sino que puede dirigirse de un profesor a un alumno, o viceversa. Además, se han identificado diferentes espacios donde puede desarrollarse como las áreas escolares, las redes sociales vía internet, las calles cercanas a la escuela e, incluso, en relaciones como los noviazgos entre individuos de una misma escuela.

El acoso escolar ha sido entendido como un tipo de agresión proactiva, es decir que, sin estar motivado por la ira, busca recompensas como el poder conferido por la humillación del otro.¹ En ese sentido, es un fenómeno de agresividad injustificada que, como menciona Rosario Ortega, “curso con mayor o menor nivel de gravedad, pero siempre es violento, porque pervierte el orden de las relaciones sociales”.² En este esquema social, la violencia que se presenta como acoso, puede ser

¹ Cfr. Erling Roland, “Orígenes y primeros estudios del bullying escolar”, en Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, coord.. Rosario Ortega (España: Alianza).

² Cfr. Garaigordobil, Maite. y José Antonio Oñederra. La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención. (España: Pirámide).

requisito para pertenecer a un grupo, porque existe la creencia de que el agresor se convertirá en el más popular, el más temido o el líder.³

Finalmente, en este panorama general del fenómeno, a pesar de que el colegio se considere uno de los lugares más seguros para los individuos en etapa escolar, en comparación con la casa o la calle⁴ las aulas, los pasillos, los patios de recreo y los baños en la escuela son espacios donde es posible encontrar comportamientos que dañan el clima interpersonal. Así como existen lugares propicios para que emerjan acciones violentas (sean físicas o verbales), a los actores se les identifica o clasifica según su participación: son *agresores* o *victimarios* quienes ejecutan directamente las agresiones; *víctimas*, aquellos que las padecen, y *testigos*, quienes apoyan a alguno de los anteriores.

2. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

A partir de estas y otras consideraciones generales, y dado que las investigaciones sobre el acoso escolar se han desarrollado casi exclusivamente desde la psicología o la antropología, pretendo comprender este fenómeno desde un punto de vista interdisciplinario que conjuga las herramientas de la pragmática lingüística y la narratología. Esta conjunción se hace necesaria porque la narración de un alumno considerado acosador, quien da cuenta de sus vivencias cotidianas de agresión durante una entrevista, se instauró como objeto de estudio.

Fiel al enfoque que propongo, centro mi atención en la conducta verbal de un estudiante de secundaria a quien entrevisté frente a una cámara. De este modo, ha

³ Para diversas investigaciones de corte empírico, la prevalencia de los actos disruptivos se relaciona con factores como la intervención de los profesores, las calificaciones, la popularidad de los implicados, su autoestima o sus rasgos físicos y culturales. En concreto, a partir de un estudio realizado por Fundación en Movimiento, durante el 2010, se sabe que entre los modos más comunes de maltrato en el colegio se encuentran: hacer daño físico (22%), el asilamiento (21%) o los insultos (19%); entre los lugares más comunes se presenta ya sea en los pasillos del colegio (27%) o al salir de clase (26%). Asimismo, según datos de esta misma fundación y a partir de una encuesta dirigida a estudiantes de nivel básico, ante la pregunta “¿has intimidado?”, 53% de estudiantes contestó “alguna vez” y 35% “nunca”; mientras que 9% lo hace “con cierta frecuencia”. 25% de quienes intimidaron lo hicieron “porque [los] provocaron” y 45% cree que aquellos que intimidan a otros lo hacen “por bromear”. Esta misma investigación arroja que 65% de niños y niñas han declarado haber sufrido intimidación.

⁴ Cfr. Irwin Hyman y Donna Perone, “Victims and victimizers: The Two Faces of School Violence en The school violence intervention handbook, eds. Goldstein y Conoly (Estados Unidos: Guilford Press).

sido posible atender tres niveles de organización del discurso imbricados: la conversación entre un investigador y su informante; la narración oral de la experiencia y el relato en tanto producto de esta acción por la que se cuentan eventos pasados.⁵ Para el presente trabajo, centro mi atención en el segundo de ellos: la narración. No obstante, se hace preciso mencionar –a riesgo de proferir una verdad de perogrullo– que, dado que ésta emerge en un contexto conversacional, se ve determinada por él y que sus límites significativos abrazan los límites de la interacción, como trataré de mostrar más adelante.

Gracias a la transcripción de la entrevista, identifiqué 21 turnos conversacionales⁶ y señalé 21 enunciados narrativos. De esta manera, se cristalizó un *texto narrativo intersubjetivo*⁷ que da cuenta de las vivencias de un estudiante, en una interacción socioverbal comunicativa cara a cara.⁸

3. LA ENTREVISTA COMO CONTEXTO INTERACCIONAL

Una vez transcritos los datos, llamó la atención que las intervenciones del estudiante fueran breves y que la información expresada en ellas se repitiera sistemáticamente. Lo primero es cuestionable desde el punto de vista de los estudios conversacionales, porque cuando un hablante tiene oportunidad para contar eventos de su experiencia, lo hace en un turno conversacional largo,⁹ en el que desarrolla su

⁵ En este afán por dibujar el escenario de donde surge mi investigación, me parece importante mencionar que el corpus que da pie a una serie de reflexiones y a un análisis discursivo es parte de la entrevista con un estudiante, cuya duración es 3 minutos 57 segundos; de este tiempo sólo me concentré en el primer minuto treinta segundos.

⁶ Para este trabajo sólo tomaré en cuenta los primeros cinco turnos. Este breve esquema de comportamiento verbal se repite en el curso total de la entrevista, así que la selección servirá como muestra significativa.

⁷ Rayo Sankey García y Raquel Gutiérrez Estupiñán han denominado *texto narrativo intersubjetivo* a los relatos que emergen en intercambios socioverbales cara a cara. De este modo separo, por razones analíticas, a la narración (de naturaleza pragmática) del relato (de naturaleza narratológica), puesto que mientras que la primera se ubica dentro de la esfera de la acción social, el segundo se refiere al producto sociocultural resultante de tal práctica. Así, el presente trabajo sólo se ha de concentrar en la acción de narrar, en tanto práctica social con fines particulares.

⁸ María del Rayo Sankey García y Raquel Gutiérrez. *El texto narrativo intersubjetivo* (México: BUAP, 2006).

⁹ Sacks, Schegloff y Jefferson publican en 1974 el artículo “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation” que se considera fundacional para el análisis de la conversación. En este trabajo, los autores caracterizan a la interacción conversacional como un sistema específico, dirigido localmente por la toma pertinente de turnos de habla. Toda interacción socioverbal está

historia; mientras que el oyente espera paciente a que el conjunto de hechos se organice en un todo coherente. No obstante, repito, esto no sucedió durante la entrevista con Juan,¹⁰ pues dio cuenta de sus vivencias de acoso escolar de manera escueta y breve, sin detalles ni explicaciones. El segundo rasgo, la reiteración de la información, llama la atención porque parecía que Juan, una vez abandonado su turno, tenía dificultades para cooperar con el evento comunicativo, fenómeno que, según Paul Grice, obliga al interlocutor a inferir,¹¹ es decir, a significar la conducta verbal... Y fue eso lo que me detuvo a hacer: inferir, dar significado al comportamiento socioverbal del interlocutor. Tarea que dio como resultado las siguientes afirmaciones.

La entrevista inició con una solicitud para que Juan contara cómo agredía a sus compañeros. Dicha invitación se realizó mediante el enunciado: *cuéntame cómo ejerces bullying sobre tus compañeros*. El lector debe notar que tal proposición tiene como fuerza ilocutiva una acusación; en otras palabras, el investigador acusa a Juan, de modo implícito, de ser un agresor. Este hecho determina el curso de la conversación, pues el estudiante pone en marcha estrategias que buscan negar tal información.

De este modo, y de manera esperada, Juan declina la invitación y afirma que aquello que sucede es, en realidad, un juego y no un acto violento como se le adjudica; lo cual se puede constatar en su primer turno de habla:

- //Bueno con Pedro (.) ps no e:s (.) bulin bulin bulin¹² (.) Es como u::n (.)
ii juego (.) que: (.) ps él me molesta y yo le hago así como si le fuera a pegar
pero: (..) en sí no le pego

Como se hace notable, la declinación inicia con el marcador *bueno*,¹³ introducido sin pausa y orientado a dos tareas interaccionales: por un lado, a la

determinada por una alternancia de turnos en la que cada hablante sabe cuándo intervenir. Este sistema de dirección local permite el control de la palabra. Cuando cada uno de los interactuantes posee la oportunidad de habla, decimos que es su turno. Estas unidades sintácticas establecen sus límites por sus características verbales y prosódicas, en especial de entonación (Para profundizar esta última afirmación ver Levinson, 1989: 284.).

¹⁰ Nombre ficticio para mantener anónima la identidad del estudiante. Para el compañero agredido, reservé el nombre de *Pedro*, siguiendo los mismos fines de anonimización.

¹¹ Herbert Paul, Grice, "Meaning", *Philosophical Review*, IXVI. (julio 1957): 277-278.

¹² La transcripción respeta el habla del informante.

negación de los hechos imputados; por otro, introduce la redefinición del asunto, el cual quedará enmarcado como un juego de acciones recíprocas donde no existe abuso o desequilibrio de fuerzas; es decir donde, desde el punto de vista del informante, no existe acoso escolar.

Debido a la reticencia de la información que cancela la máxima de cantidad griceana, y gracias a la predictibilidad presente en todo proceso comunicativo, relanzo la invitación para que Juan narre sus vivencias. Esta enmienda, iniciada por el investigador, no encuentra respuesta de modo inmediato, pues emerge una secuencia lateral de inserción¹⁴ a través de la cual el estudiante busca aclarar la solicitud. Una vez hecho lo anterior, Juan, mediante un solapamiento entre T₄ y T₅, marcado nuevamente por un componente de declinación (*digamos*), repite con ciertas variaciones lo dicho en el primer turno, como se ilustra en el siguiente fragmento de la transcripción:

- — *Cuéntame cómo*
- 2e — (o.2) *Cómo que cómo? ((ríe))*
- 3i — *Nárrame el momento o sea acuér|date:|*
- 4e — |*Diga*|mos que: *Pedro*
- 5i *me empieza: me empieza a molestar...*

Gracias a que existe un elaborado mecanismo para resolver las superposiciones (como la que se da entre T₄ y T₅), el entrevistador se retira y deja el campo libre a la intervención del estudiante. Dos parecen ser las razones por las que se da este solapamiento: la primera, porque la conversación tiene cierto grado de informalidad debido al conocimiento y a la confianza que existe entre los participantes; ello suaviza las leyes de la cortesía conversacional, sin poner en riesgo

¹³ Según Antonio Briz, tal componente sirve en la conversación como un conector, cuya función pragmática es ser la antesala a una tarea enunciativa específica: la argumentación. Sin embargo, en el corpus que presento, esta afirmación no se realiza de manera tan transparente, pues la tarea discursiva que sigue no es propiamente una argumentación, sino una explicación como señalé anteriormente.

¹⁴ Beatriz Paúls Gallardo, Análisis conversacional y pragmática del receptor, <http://www.uv.es/pauls/TODO.PDF>

la relación entre ambos. La segunda, porque con esta acción el alumno manifiesta su deseo de cooperar en el intercambio, cuidando así su posición social frente al entrevistador.

Los turnos 1, 2, 3, 4 y 5 conforman un patrón de comportamiento: a mayor insistencia del entrevistador, mayor cuidado del entrevistado para dar la respuesta. El desarrollo de la dinámica produce un contexto de tipo confesional,¹⁵ en el cual el alumno se ve obligado a declarar sobre un asunto que le incumbe directamente, pero del que no está dispuesto a dar información detallada. En suma, el informante siente amenazada su propia imagen,¹⁶ al ser señalado como un alumno agresor.¹⁷

Visto así, la respuesta sin pausa, la superposición parcial, la enmienda, la secuencia lateral de inserción, o sea, el conjunto de los fenómenos, a los que me he referido hasta este momento, son provocados por un contexto de tipo confesional creado tanto por la acusación del investigador y su insistencia para conseguir un relato como por la resistencia del alumno para contar pormenores de su comportamiento.

Finalmente, no se debe perder de vista que el evento comunicativo tenía como finalidad obtener una narración de la experiencia. Si observamos la transcripción, podríamos poner en duda el carácter narrativo de los datos,¹⁸ sin embargo, su análisis desde la propuesta de Labov y Waletzky, como trataré de mostrar enseguida, comprueba que estamos ante una narración mínima, pues cumple con las características de este tipo de acción social.

¹⁵ Parto del concepto general (y no especializado) sobre qué es una confesión. Según la Real Academia Española de la Lengua, la *confesión* es toda “declaración que alguien hace de lo que sabe, espontáneamente o preguntado por otro”.

¹⁶ Cfr. Brown, Penelope y Stepehn Levinson, *Politeness. Some Universals of Language Use* (Reino Unido: Cambridge University Press, 1987).

¹⁷ Este estereotipo es mal visto dentro de la sociedad. Recordemos, junto con Christina Salmivalli y Kätlin Peets, que la comunidad influye en el hostigamiento, pues mientras que algunos miembros de la escuela pueden reforzar la conducta de los agresores con silencios o con motivaciones, otros pueden rechazarla abiertamente.

¹⁸ Por razones de espacio y por las intenciones de este trabajo, no daré cuenta de los esquemas explicativo y argumentativo enmarcados por la narración.

4. LA NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA: VIOLENCIA Y ACCIÓN SOCIAL

El interés por el análisis del discurso ha crecido considerablemente en las últimas décadas. Bajo este título, el estudio de la conversación ocupa un lugar principal en atención al uso contextualizado de la lengua. En este sistema interaccional emergen formas del discurso por las que transmitimos vivencias o visiones del mundo; una de ellas, sin duda la que goza de mayor privilegio, es la narración.¹⁹

Ya sean provocadas por un estímulo externo o interno, las personas tienden a contar una sucesión de eventos que son parte de su propia historia o de una en la que participaron sólo de manera vicaria. En tal sentido, la narración es una capacidad humana, fundamental para transmitir, entre sujetos, la experiencia de vida que posee cada uno.²⁰

Dicha forma de organizar los acontecimientos pasados emerge durante la entrevista que sostuve con Juan. Para poder dar cuenta de esta acción, es preciso advertir que el objeto de estudio se construye por una dinámica conversacional entre dos sujetos y no durante la toma de un turno largo, como se espera en todo recuento de eventos pasados. Sin duda, esta característica nos lleva a cuestionar el estatuto narrativo de los datos y poner a prueba su narratividad.

Para confirmar el carácter narrativo de los datos, extraje los turnos de habla del informante; de entre ellos eliminé, primero, las convenciones propias de la transcripción y, segundo, los rasgos de la organización de la conversación que responden a la interacción construida localmente turno por turno. El resultado de esta actividad exploratoria puede observarse a continuación:

“Con Pedro ps no es bulin bulin bulin. Es como un juego que ps él me molesta y yo le hago así como si le fuera a pegar, pero en sí no le pego. Pedro me empieza, me empieza a molestar, y ya namás le-lo volteo a ver así como vas a ver, y ps como que se espanta, y ya, sale corriendo. [Esto sucede] casi diario, o sea no todo el día, pero digamos

¹⁹ William Labov y Joshua Waletzky, “Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience”, <http://www.clarku.edu/~mbamberg/LabovWaletzky.htm>

²⁰ Labov, William. 2011. Oral Narratives of Personal Experience. <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/febOralNarPE.pdf>

en una clase [no] en el salón; en el pasillo pues del salón. Porque a Pedro como que le da risa molestar y ya que ve que reaccionas como que se queda así de ah.”

Una vez así constituido el objeto, el estudio de la caracterización discursiva se vuelve necesario. Para ello, me parece, la propuesta de Labov y Waletzky constituye el enfoque analítico más apropiado en el estudio de las narraciones orales de acontecimientos vividos. Desde esta perspectiva, la narrativa es “un método de recapitulación de experiencias pasadas a través de la correspondencia entre una secuencia verbal de cláusulas y una secuencia de eventos que ocurren realmente”.²¹

Desde este esquema conceptual, la base de la narrativa es la relación entre los enunciados y los hechos; por ello, parece fundamental identificar los componentes de la organización del habla de Juan. Para lograr tales fines, he recurrido a criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos. Según los primeros, defino componentes coherentes y cohesivos que hacen referencia a una realidad pasada; mientras que para los criterios segundo y tercero, reconozco unidades de sentido completas e interpretables en el contexto de su emisión. Como resultado de este proceso, identifiqué los enunciados que numero por razones de claridad en el desarrollo de la exposición:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. <i>Con Pedro</i> | 12. <i>y ps como que se</i> |
| 2. <i>ps no es bulin bulin bulin</i> | <i>espanta</i> |
| 3. <i>es como un juego</i> | 13. <i>y ya sale corriendo</i> |
| 4. <i>que ps él me molesta</i> | 14. <i>o sea no todo el día</i> |
| 5. <i>y yo le hago así</i> | 15. <i>pero digamos en una</i> |
| 6. <i>como si le fuera a pegar</i> | <i>clase</i> |
| 7. <i>pero en sí no le pego</i> | 16. <i>en el salón</i> |
| 8. <i>Pedro me empieza</i> | 17. <i>En el pasillo pues del</i> |
| 9. <i>me empieza a molestar</i> | <i>salón</i> |
| 10. <i>y ya nomás (le-lo) volteo a</i> | 18. <i>porque a Pedro</i> |
| <i>ver</i> | 19. <i>como que le da risa</i> |
| 11. <i>así como vas a ver</i> | <i>molestar</i> |
| | 20. <i>y ya que ve que</i> |

²¹ William Labov, “Some Further Steps in Narrative Analysis”, *Journal of Narrative and Live History* (enero 1997): 393.

reacciones

21. *como que se queda así
de ah*

A partir de esta segmentación de orden analítico, la secuencia narrativa en la cadena de enunciados obtenidos se hace evidente. Dichas secuencias se componen de cláusulas relacionadas temporalmente,²² marca de la narratividad del discurso.

Labov y Waletzky han distinguido seis tipos de secuencias que forman secciones significativas; estas son: orientación, complicación, resolución, evaluación, coda y resumen.²³ Así, en la narración de Juan, cada uno de los enunciados proferidos en el contexto de la entrevista tiene una función particular, como trato de esquematizar en el siguiente cuadro:

Orientación →	Complicación →	Resolución →	Coda
<i>Con Pedro</i>	<i>que ps él me molesta</i>	<i>y ps como que se</i>	<i>como que le da</i>
<i>En el pasillo</i>	<i>Diego me empieza</i>	<i>espanta</i>	<i>risa molestar</i>
<i>del salón</i>	<i>me empieza a</i>	<i>y ya sale</i>	<i>y ya que ve que</i>
<i>no todo el día</i>	<i>molestar</i>	<i>corriendo</i>	<i>reacciones</i>
<i>en el salón</i>			<i>como que se</i>
			<i>queda así de a:</i>

²² Cfr. William Labov y Joshua Waletzky, "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", <http://www.clarku.edu/~mbamberg/LabovWaletzky.htm>; Labov, William, "Oral Narratives of Personal Experience", <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf>

²³ Desde el punto de vista del estudio de la interacción, la narración personal de la experiencia es un reporte oral de los eventos (emocional y socialmente evaluados) vividos de forma directa por el hablante. Dicha organización del discurso está constituida canónicamente por los siguientes pasos:

- **Resumen:** Enunciados que funcionan como oferta que el narrador hace a su interlocutor para formar parte del intercambio socioverbal.
- **Orientación:** Enunciados que sirven para orientar al interlocutor en cuanto a persona, lugar, tiempo y situación de los acontecimientos narrados. Formalmente precede a la primera secuencia narrativa.
- **Complicación:** Conjunto de enunciados que hacen referencia a las acciones antes orientadas.
- **Evaluación:** La *raison d'être* del relato. Es la parte en la que se revela la actitud del hablante hacia los eventos que cuenta.
- **Resolución:** Recuento de los acontecimientos con los que se da por terminada la narración.
- **Coda:** Recurso para regresar, desde el pasado del relato, al presente de la interacción.

Cuadro 1. Orden lógico de la narración de la experiencia. En el esquema los enunciados se agrupan, resumidos según su contenido significativo. Las flechas horizontales de una sola dirección indican los enlaces lineales de las secuencias narrativas, las de doble dirección semejan el carácter diseminado de la evaluación

Por el objetivo de este trabajo, no me detendré en la descripción de cada una de las secuencias narrativas que dan cuenta de la experiencia de Juan, sino que concentraré la atención en las evaluaciones del informante –razón de ser de todo relato–, porque en ellas estriba uno de los rasgos peculiares de esta narración, me refiero al tipo de información que se narra y, sobre todo, al modo en que se cuenta.

Hemos de convenir que, dado que la narración de Juan es una práctica socio-emotiva,²⁴ en ella se condensa el punto de vista sobre la relación *bromista* (es juego) que Juan sostiene con Pedro. Si prestamos atención, notaremos que los enunciados evaluativos son irreales (*irrealis*),²⁵ en el sentido de que hacen referencia a eventos hipotéticos que *pueden suceder* (*le hago así como si le fuera a pegar, pero en sí no le pego*); es decir, en su hacer narrativo, el alumno plantea la posibilidad de que sus acciones puedan tomar tintes más agresivos. Para decirlo con otras palabras, las evaluaciones –diseminadas en la narración– a través de las cuales Juan afirma que no le pega a su compañero, suponen que le puede pegar en algún momento; de ahí la amenaza contenida en *vas a ver*.²⁶

El vínculo entre las causas y las consecuencias de las acciones, expresadas en la sección complicativo-evaluativa de la narración, se logra por el marcador “y” que cumple un doble papel *en* el discurso: coordina dos ideas que no pueden modificar su orden para que se desarrollen, y permite, simultáneamente, que la acción del hablante continúe.²⁷ Además, conjuga los enunciados *él me molesta* y *yo le hago así*

²⁴ William Labov, “Some Further Steps in Narrative Analysis”, *Journal of Narrative and Live History*.7 (enero 1997): 407.

²⁵ Labov, William, “Oral Narratives of Personal Experience”, <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/febOralNarPE.pdf>

²⁶ Esta idea queda totalmente clara cuando el alumno, en T19, asegura que Pedro aún no lo ha molestado lo suficiente como para poderle pegar.

En ese sentido, la sección evaluativa deja ver que la violencia, en la relación entre Juan y su compañero, escala niveles de realización que van de suaves a cada vez más fuertes en una búsqueda por re-alinear posiciones. Tema interesante que abre sus posibilidades de análisis.

²⁷ Cfr. Deborah Schiffrin, *Discourse Markers* (Australia: Cambridge University Press, 1987).

que indican una relación necesariamente simétrica por la que, según el informante, la acción de uno provoca la reacción del otro.

Para decirlo con otras palabras, el apartado al que hacemos referencia cumple una función pragmática central en la entrevista con el informante: justifica su comportamiento, pues afirma y ejemplifica, de modo repetido, que sólo agrede a Pedro cuando es provocado por éste. En suma, la justificación de las acciones violentas es, precisamente, la razón de ser de la narración de Juan.

5. LA REPORTABILIDAD Y EL CONTEXTO INTERACCIONAL: LAS POSIBILIDADES DEL DECIR

Este recorrido analítico no ha tenido otro objetivo más que el de centrar la atención sobre las acciones representadas en la narración de un estudiante y la relación que ésta guarda con el contexto construido por la interacción de dos individuos que conversan sobre un tema particular.

Sin duda, hablar sobre el ejercicio personal de la violencia es un asunto delicado para cualquier individuo. En ese sentido, me parece que la justificación, la negación de los hechos y la iteración son estrategias discursivas que resultan de la relación entre el tema y el contexto interaccional. Me explico.

Según Labov, las narraciones orales de la experiencia vivida inician, regularmente, con enunciados orientativos, a los cuales les sigue una sección complicativo-resolutiva, a través de la cual se encadena una serie de eventos.²⁸ El carácter interesante o poco común de los hechos justifica su emergencia en un evento comunicativo; es decir, sólo si son reportables, merecen ser contados.

Ahora bien, el primer enunciado de la narración de Juan tiene, en efecto, una función orientativa: indica con quién (con Pedro) sostiene una relación que entiende como *bromista*. Sin embargo, debe notarse que inmediatamente evalúa sus acciones mediante la negación *no es bulin bulin bulin*. Esta acción permite afirmar que la reportabilidad de la narración del estudiante no recae en la complicación o la resolución, como se espera, sino en la evaluación.

²⁸ Labov, William, "Oral Narratives of Personal Experience", <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf>

Este fenómeno se vuelve interesante si atendemos a la definición que ofrece Labov sobre la *reportabilidad*.²⁹ Para este lingüista, la reportabilidad es un concepto relativo a las relaciones entre aquellos que participan en una conversación; esto es, en una conversación donde existe la oportunidad para que surja una narración, el hablante estima el valor cualitativo de la historia que va a desarrollar, de tal modo que busca comunicar sólo aquello que sea poco común, extraordinario o pertinente; en otras palabras, cuenta los eventos más relevantes, en términos de Sperber y Wilson.³⁰ En suma, el emisor hace un cálculo contextual por medio del cual articula el bienestar de quienes forman parte del intercambio y la frecuencia con la que ocurren los acontecimientos que se dispone a narrar, para que su acción narrativa sea aceptable.³¹

En los datos que presento, la reportabilidad de los eventos a contar no es un cálculo que haya sido puesto en marcha por el alumno, sino por el investigador, pues fue éste quien determinó la notabilidad del tema y el tipo de acontecimientos a tratar. ¿Quiero decir con esto que el estudiante cuenta algo irrelevante? Nada más equivocado. Lo que sugiero es que la reportabilidad de la historia de Juan no descansa en la relevancia de los hechos que se cuentan, sino en el acto mismo de contar algo que será calificado como irrelevante.

Es evidente que, en el contexto confesional instaurado por la interacción, la imagen social del estudiante, al considerarlo un sujeto agresivo, se ve efectada. Además, dado que las preguntas estuvieron orientadas a detallar la información, el alumno discrimina episodios de la historia que lo pudieran perjudicar. Esto quiere decir que el cálculo de reportabilidad de los eventos que contó el estudiante no recae en lo ordinario o lo extraordinario de los hechos, sino entre *lo decible* y *lo indecible* que está determinado por el contexto interaccional y por las intenciones del informante, quien busca salvaguardar, lo reiteramos, su propia imagen ante el investigador.

²⁹ Cfr. William Labov, "Some Further Steps in Narrative Analysis", *Journal of Narrative and Live History* (enero 1997): 398.

³⁰ Dan Sperber y Deidre Wilson, "La teoría de la relevancia", en *Revista de Investigación lingüística* ii, (junio 2004).

³¹ William Labov, "Some Further Steps in Narrative Analysis", *Journal of Narrative and Live History* (enero 1997): 393-415.

El siguiente cuadro muestra los enunciados que contrastan entre sí por su nivel informativo; se encuentran ubicados en la sección narrativa a la que pertenecen:

LO DECIBLE

Orientación

Con Pedro

En el pasillo del salón

no todo el día

en el salón

Complicación

que ps él me molesta

Pedro me empieza

me empieza a molestar

LO INDECIBLE

Evaluación

ps no es bulin bulin bulin

es como un juego

y yo le hago así

como si le fuera a pegar

pero en sí no le pego

y ya nomás (le-lo) volteo a

ver

así como vas a ver

Resolución

y ps como que se espanta

y ya sale corriendo

Coda

como que le da risa

molestar

y ya que ve que reaccionas

como que se queda

así de ah:

Cuadro 2. Cálculo de reportabilidad en el contexto interaccional.

El Cuadro 2 muestra que la indeterminación de los enunciados es producto del cálculo contextual que realiza el informante en el hilo de la entrevista. Asimismo, se puede apreciar que *lo decible* se ubica en las secciones de carácter referencial como la orientación y la complicación; mientras que las marcas de *lo indecible* están reservadas pragmáticamente para la resolución y la complicación, así como para los enunciados evaluativos, cuya carga emotiva y social es alta.

En síntesis, el comportamiento verbal del estudiante tiene como finalidad el cuidado de su propia imagen en un contexto intersubjetivo.³² En ese sentido, Beatriz Gallardo Paúls menciona que ante la tarea de confesar,³³ el informante puede ver amenazada su imagen. Esta autora parte de la propuesta de Erving Goffman. En *Ritual de la interacción* Goffman afirma que los individuos poseemos una cara; es decir, “el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí [...]. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados”.³⁴ En tal sentido, la cara permite expresar la imagen de sí adquirida por los actos a partir de los cuales manifiesta su visión de y en determinada situación (línea). Frente a los otros, la aceptación de la línea establecida por la persona se establece fundamentalmente en la conversación cara a cara; en ella se da una aceptación “funcional”, más que “real”.³⁵ De tal manera, durante la interacción, el individuo puede alienarse hacia sí mismo, es decir, concentrar su atención excesiva hacia sí.³⁶

6. CONCLUSIONES

La narración es una acción cultural ligada a la conciencia. A través de ella conceptualizamos el mundo y aprehendemos formas socialmente aceptables. En ese

³² Como sabemos, gracias a Alfred Schütz, la interacción interpersonal es la relación de los individuos cuyos actos están orientados entre sí. En ese sentido, la experiencia es social, pues es el producto de la secuencia de acciones (o actos) recíprocas de un «yo» con otro «yo». Gracias a esta reciprocidad, la participación en la vida de uno por parte del otro es mutua. Esto es, las vivencias que tenemos de los otros, se establecen en una relación conjunta. Este mundo, el del nosotros, “no es privado para cada uno de nosotros sino que es nuestro mundo, el mundo único, común e intersubjetivo, que está ahí frente a nosotros. Solo a partir de la situación cara a cara, solo desde la vivencia común del mundo en el nosotros, puede constituirse el mundo intersubjetivo. Este es el único punto a partir del cual puede deducírsele”.

Así, en la relación cara a cara del mundo del «nosotros» es indispensable que los interactuantes tengan el mismo ambiente, es uno que les *pertenece*, creado por ambos. Solo así puede establecerse la intersubjetividad, cuando no es la vivencia del «tú» ni del «yo», sino del «nosotros», en la que ambos pueden reconocerse. Constituimos el mundo a partir de nuestra co-actuación en él y de la comprensión uno del otro.

La intersubjetividad no se da en la relación de tipos ideales, sino en el reconocimiento y la comprensión entre sujetos que viven simultáneamente el mundo; la experiencia se interpreta y su significado se entiende como el resultado de la interacción; en otras palabras, el significado de las vivencias es intersubjetivo. El hecho social se constituye por la experiencia; es significativo.

³³ Beatriz Paúls Gallardo, Análisis conversacional y pragmática del receptor, <http://www.uv.es/pauls/TODO.PDF>

³⁴ Erving Goffman, *Ritual de la interacción* (Argentina: Tiempo contemporáneo): 13.

³⁵ Erving Goffman, *Ritual de la interacción* (Argentina: Tiempo contemporáneo): 18.

³⁶ Erving Goffman, *Ritual de la interacción* (Argentina: Tiempo contemporáneo): 108.

sentido, es una práctica que permite la interacción entre lo privado (o íntimo) y lo público. Por medio del recuento de eventos, ligados por el tiempo, el narrador puede distinguir entre su propia conciencia y la conciencia del otro. En suma, permite la construcción de una identidad y, al mismo tiempo, dar sentido a las propias vivencias, a la experiencia.

Como hemos visto, narrar implica más que la simple elaboración de una trama o, en otros términos, la configuración de una historia. Si bien el relato supone una elección de datos narrables, implica una habilidad lingüística: el individuo debe seleccionar un lenguaje que transmita más que información, pues “el discurso narrativo es un medio fundamental para expresar la narratividad [...] contribuye a la representación del yo”.³⁷

La narración emerge en un contexto interaccional para dar sentido a la experiencia, pero, al mismo tiempo, da forma a la experiencia; es decir, este acto cristaliza la subjetividad, siempre frente a otro y da sentido a lo vivido en dicho evento comunicativo. Por tal razón, Juan cuida su intimidad, a través de estrategias discursivas que lo mantengan a salvo del juicio del otro. Como defiende Paul Gee, “Children from different socio-cultural groups [...] develop, from earliest ages, different communicative strategies [...]. These strategies may go hand in hand with different approaches to problem solving, social interaction, and conceptualizing. They are, thus, of great significance in understanding how different groups of people make sense of experience”.³⁸

Como he querido mostrar a lo largo de este trabajo, Juan defiende su imagen social frente a una acusación. Por tal razón realiza un cálculo entre lo que puede decir y lo que debe callar. En ese sentido, la narración es un esquema narrativo que encuentra sus límites expresivos y echa mano de otro tipo de discursos como la argumentación y la explicación. El discurso narrativo permite la configuración del yo, permite protegerlo, pero, al mismo tiempo, no es suficiente, pues la significación

³⁷ Martha Shiro, La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad (Venezuela: DICORI UCV, 2007): 43.

³⁸ James Paul Gee, “The Narrativization of Experience in the Oral Style”, *Journal of Education* 167 (enero 1985): 9.

Niños de diferentes grupos socio-culturales desarrollan, desde temprana edad, distintas estrategias comunicativas. Dichas estrategias van de la mano de diferentes formas para resolver problemas, de la interacción social, y de la conceptualización. Ellos son, entonces, significativos para comprender cómo diferentes grupos sociales dan sentido a la experiencia. (La traducción es mía.)

no descansa absolutamente en las palabras que lo configuran, sino en el conjunto de sentidos culturales, sociales, personales y contextuales (desde mi perspectiva, la interacción cara a cara) que lo enmarcan y en el que emerge. Retomando el planteamiento de Gee, el lenguaje se construye en un contexto y los significados vehiculizados por él no están totalmente determinados por la estructura lingüística.

5- REFERENCIAS

- Briz, Antonio. 1993. Los conectores pragmáticos en español coloquial I: su papel argumentativo. *Contextos xxi* (enero): 145-188.
- Brown, Penelope. y Stephen Levinson. 1987. *Politeness. Some Universals of Language Use*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Garaigordobil, Maite y José Antonio Oñederra. 2010. *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. España: Pirámide.
- Gee, James Paul. 1985. The Narrativization of Experience in the Oral Style. *Journal of Education* 167 (enero): 9-35.
- Goffman, Erving. 1970. *Ritual de la interacción*. Argentina: Tiempo contemporáneo.
- Grice, Herbert Paul. 1957. Meaning. *Philosophical Review* lxxvi. (julio): 277-288.
- Gutiérrez, Raquel y María del Rayo Sankey. 2008. La misión de Natalia: el yo autobiográfico en escena. En *El discurso autobiográfico: de la interacción a la literatura*, coords. Raquel Gutiérrez y María del Rayo Sankey, 15-35. México: buap.
- Hyman, Irwin y Donna Perone. 1997. Victims and victimizers: The Two Faces of School Violence. En *The school violence intervention handbook*, eds. Goldstein y Conoly, 426-459. Estados Unidos: Guilford Press.
- Labov, William y Joshua Waletzky. 1967. *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*.
<http://www.clarku.edu/~mbamberg/LabovWaletzky.htm>

- Labov, William. 1997. Some Further Steps in Narrative Analysis, *Journal of Narrative and Live History*.7 (enero): 393-415.
- Labov, William. 2002. Ordinary Events. <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/OE.pdf>
- Labov, William. 2011. Oral Narratives of Personal Experience. <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/febOralNarPE.pdf>
- Levinson, Steven. 1989. Pragmática. Barcelona: Teide.
- Paúls Gallardo, Beatriz. 1996. *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. <http://www.uv.es/pauls/TODO.PDF>
- Roland, Erling. 2010. Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, coord. Rosario Ortega, 33-53. España: Alianza.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. [http://anthroweb.ucsd.edu/~jhaviland/AudVid/AudVidReadings/Simplest_Systematics_for_Turn-Taking_\(Language\).pdf](http://anthroweb.ucsd.edu/~jhaviland/AudVid/AudVidReadings/Simplest_Systematics_for_Turn-Taking_(Language).pdf)
- Salmivalli, Christina y Peets Kätlin. 2010. Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, coord. Rosario Ortega, 81-104. España: Alianza.
- Sankey García, María del Rayo y Raquel Gutiérrez. 2006. *El texto narrativo intersubjetivo*. México: buap.
- Schegloff, Emanuel. 1987. Analyzing Single Episodes of Interaction: An Exercise in Conversation Analysis. *Social Psychology Quarterly* 50 (junio): 101-114.
- Schiffrin, Deborah. 1987. *Discourse Markers*. Australia: Cambridge University Press.
- Shiro, Martha. 2007. La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad. Venezuela: dicori ucv.
- Sperberg, Dan y Deidre Wilson. 2004. La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación lingüística* II (junio): 237-286.