La alternancia de código como alternancia de marco: una propuesta para pensar la comunicación cotidiana con recién llegados

Germán Dario Fernández-Vavrik

▶ **To cite this version:**

Germán Dario Fernández-Vavrik. La alternancia de código como alternancia de marco: una propuesta para pensar la comunicación cotidiana con recién llegados. Unamuno, Virginia and Maldonado, Ángel. Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina, Universitat Autònoma de Barcelona, pp.113-139, 2012, 978-987-33-3326-2. hal-01945296

HAL Id: hal-01945296
https://hal.univ-lyon2.fr/hal-01945296

Submitted on 10 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PRÁCTICAS Y REPERTORIOS PLURILINGÜES EN ARGENTINA

Virginia Unamuno
Universidad de Buenos Aires - CONICET

Ángel Maldonado
Universidad de Buenos Aires

(editores)

GREIP
Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Universitat Autònoma de Barcelona

Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina.

Virginia Unamuno y Ángel Maldonado (editores)

GREIP
Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Universitat Autònoma de Barcelona

Maldonado, Ángel; Unamuno, Virginia
Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina. - 1ra ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: el autor, 2012.
290 p. ; 22x15 cm.
ISBN 978-987-33-3326-2
1. Lingüística. 2. Pueblos Originarios. 3. Bilingüismo. I. Título
CDD 498

Corrección: Claudia Vallejos
Diagramación: Ángel Maldonado
Diseño de portada: Emiliano Martínez
Foto de portada: “Cruce en El Sauzalito”, de Virginia Unamuno

1ra edición, diciembre de 2012
1ra impresión, 300 ejemplares

GREIP
Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona
Edifici G5, Bellaterra, 08193, Barcelona, España.

Impreso en Argentina – Printed in Argentina
ISBN 978-987-33-3326-2
Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial sin el permiso por escrito previo de los autores
Derechos reservados

La alternancia de código como alternancia de marco: una propuesta para pensar la comunicación cotidiana con recién llegados

Germán Fernández Vavrik
Universidad Nacional de Cuyo - CONICET

1. Introducción

Este artículo se enmarca en una investigación sociológica[1] iniciada en 2006 cuyo objetivo general es comprender las condiciones sociales que permiten la cooperación y la comprensión de personas de diverso origen y pertenencia. Se estudia la producción y la interpretación de la "alternancia de código" (*code-switching*) como pista para comprender los procedimientos de contextualización implementados en un aula de Mendoza, con migrantes internos que son recién llegados a la ciudad.

El corpus es un registro audiovisual de interacciones de estudiantes, docentes y personal de apoyo académico en la Universidad Nacional de Cuyo, de Mendoza, Argentina. Las grabaciones fueron realizadas con dos cámaras durante tres semanas, en 2009. Los quince estudiantes son becarios del Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue. Se trata de una iniciativa pública de "acción afirmativa" destinada exclusivamente a egresados de escuelas secundarias rurales de los departamentos Lavalle, La Paz, Santa Rosa y Malargüe. Estos establecimientos secundarios se denominan "escuelas albergue" ya que su régimen de cursado es especial: profesores y estudiantes tienen clases, comen y duermen en la escuela durante una parte del mes. Este tipo de cursado está adaptado a las características geográficas de las zonas rurales de Mendoza: los estudiantes normalmente viven lejos de las escuelas. Además, se adecua a las necesidades económicas de las familias, normalmente pequeñas criadoras de ganadería extensiva (sobre todo chivas y cabras) (Fernández Vavrik, 2010a).

En la primera parte, propongo una definición de la alternancia de código –que aúna aportes de la lingüística y de la sociología– como alternancia de marco de interpretación, reconocida y valorada por los participantes. A continuación, distingo las dimensiones secuencial y la sincrónica, para comprender cómo se utiliza y se produce una alternancia de código en interacción. Luego, apelando a los aportes del sociólogo Erving Goffman sobre "marco" (*frame*) y "ubicación" (*footing*), intento justificar por qué la alternancia es más amplia que un fenómeno verbal. Sostengo que la noción de "ubicación" de Goffman debe ser entendida según una tópica de círculos/tareas que se superponen parcialmente en una situación. La alternancia de ubicación, entendida como salto entre círculos/tareas, es reconocible con el índice llamado alternancia de código. En la segunda parte del texto presento dos grupos de análisis. Comienzo con un

intercambio entre una estudiante y una profesora sobre literatura y asuntos de amor. Este fragmento permite estudiar el salto entre círculos de privacidad, marcado con alternancia de código. Continúo con fragmentos organizados en torno a la manipulación del celular dentro del aula. Éstos permiten comprender la manera en que este dispositivo electrónico se constituye en un recurso disponible para el cambio de distancia institucional.

2. Una definición praxiológica[2] de la alternancia de código

En sintonía con la lingüística interaccionista, cuyo objeto son los procedimientos situados de interpretación (Gumperz, 1982), estudio la comunicación como una actividad social que exige esfuerzos conjugados o coordinación de individuos entre sí y con el entorno (Fernández Vavrik, 2010b). La comunicación está en curso cuando el destinatario actúa como respuesta (verbal, paralingüística, gestual o proxémica) al enunciado/acción del locutor. Todo enunciado es de alguien y, al mismo tiempo, para alguien (Bajtín, 1997).

Dado que participar en intercambios verbales es involucrarse en una conversación y mantenerla, hace falta una capacidad que excede largamente la competencia gramatical para decodificar mensajes breves y aislados. Hay que saber o sospechar por ejemplo, antes de tomar parte, sobre qué trata la interacción y cómo responder activamente a lo que se juega, mostrando involucramiento. "En una conversación, los interlocutores se apoyan entonces sobre inferencias indirectas que reposan sobre hipótesis subyacentes"[3]), (Gumperz, 1982: 2), por ejemplo, conocimiento y hábitos compartidos. Esas hipótesis constituyen un marco de interpretación de lo que ocurre y de lo que ocurrió. Para interpretar, el interlocutor evalúa con conocimiento práctico (Descombes, 2002)[4] lo que cree son las intenciones del locutor. La intención, a su vez, no es evento mental ni un fenómeno privado sino una propiedad de la acción social que está desarrollándose), (Quéré, 2007), propiedad que aparece como relevante a partir de una descripción (*account*). Una descripción intencional puede ofrecer una versión de los motivos o intenciones implicados sin que "existan" intenciones auténticas u originales.

Desde este punto de partida, me ubico teóricamente en el campo de quienes estudian el fenómeno de alternancia de código como recurso para la organización de la interacción (Álvarez Cáccamo, 1990, 1998). Más precisamente, la considero como un recurso para la realización práctica (*accomplishment*) de actividades interaccionales de modo metódico y visible para los participantes (Mondada, 2007) Propongo dos precisiones que son, a mi juicio, cruciales para estudiar la alternancia de código: es un fenómeno (a) diferente de la alternancia de lengua que (b) no es practicado sólo por hablantes bilingües[5].

Los primeros estudios del tema se limitaban principalmente a las variedades lingüísticas –lengua, dialecto, estilo o registro. El problema delicado que emerge

es: ¿quién y cómo determina qué lengua se está hablando a cada momento? Al comienzo, los lingüistas apelaban al saber de su ciencia para decidir si tal o cual turno era en inglés, quechua, noruego, español, etc. Los criterios para la decisión eran sobre todo gramaticales, según los libros de gramática disponibles. Prontamente, remarcaron que no todo cambio de lengua era trascendente para los actores mismos. John Gumperz (1982) fue uno de los primeros en estudiar los efectos propiamente interaccionales de la alternancia de código. La analizó como índice de contextualización, es decir, como un recurso para la interpretación y la definición de lo que sucede en la situación.

Posteriormente, un grupo de sociolingüistas radicalizó la propuesta y propuso repensar el rol del investigador para estudiar este fenómeno:

> En definitiva, un análisis interpretativo no debe estar subordinado a la identificación estructural de aquellos objetos lingüísticos que parecen contrastar en el discurso hablado simplemente porque un investigador externo puede identificarlos (quiere decir, construirlos) como 'distintos'. (Alvarez Cáccamo, 2000: 113).

Estos lingüistas proponen que el investigador identifique como alternancia de código aquellos fenómenos en los cuales los actores reconocen esta alternancia. Si un actor pasa, por ejemplo, del español al gallego, pero este cambio no es remarcado como algo relevante en la situación, el investigador interaccionista descarta que se trate de una alternancia de código[6]. Código no equivale necesariamente a lengua o variedad lingüística –según criterios de un observador externo a la situación. Esta definición de código contrasta con la práctica dominante en estudios de alternancia:

> Praticamente todo o trabalho sobre o "code-switching", ou comutação de códigos, tem-se baseado numa identificação estrita entre as noções de "código" e "variedade linguística", seja esta uma língua, um dialecto, um estilo, ou mesmo um registo prosódico. Porém, esta focagem estrutural deixa sem explicar convincentemente certos fenómenos conversacionais relativos à relevância ou significatividade (ou ausência de tal relevância) das alternâncias entre variedades aparentemente em contraste (Álvarez Cáccamo, 2000: 112)

Con esta perspectiva, se conidera que puede presentarse alternancia de código con o sin cambio de lengua e, inversamente, puede haber alternancia de lengua con o sin alternancia de código (Alvarez Cáccamo, 2000).

Al presentar una posición flexible y sensible al contexto para la definición de alternancia de código, esta perspectiva parece más fructífera. Abre enormes posibilidades para la investigación de contactos cotidianos interculturales. Pero su fuerza puede ser, al mismo tiempo, un punto débil. Los investigadores de esta línea están de acuerdo en que código no es lengua, pero no se muestran igualmente de acuerdo en una definición común de código. En sus trabajos, no siempre es claro qué se alterna. Entre las diversas definiciones que se manejan,

en el estudio de lenguas en contacto, retengo ésta, de Celso Álvarez Cáccamo:

> Underlying language alternation, register shifting, certain types of speech variation, and other communicative behavior is the same process which, I suggest, ought to be considered code-switching: a *switch of frames for interpretation* of communicative conduct. (Álvarez Cáccamo, 1990: 11-12).

Asumiendo una posición praxiológica, considero que la alternancia de código es una alternancia de marco de interpretación. Los marcos son esquemas o procedimientos de interpretación públicos y anónimos de la acción y de eventos que determinan el involucramiento subjetivo en la acción. Un marco funciona como código en este sentido: es una convención de interpretación o decodificación supuesta por y para todos los participantes como común, pública, reconocible y obligatoria. El marco orienta la interpretación para distinguir pasajes más/menos relevantes de lo que ocurre en la situación y más/menos cercanos a sus propósitos a mano. El involucramiento de los participantes cambia de intensidad y de forma de acuerdo a las transformaciones del marco de interpretación. Se produce alternancia de marco sólo si los actores la reconocen y le otorgan valor –por eso es siempre un índice. Se habla de alternancia y no de simple cambio porque el primer término supone (a) la posibilidad de retomar una ubicación o un marco anterior y (b) el despliegue de la actuación en el flujo ininterrumpido de la actividad y la experiencia.

Cada marco ofrece una respuesta práctica, típica y urgente a la pregunta "qué está pasando acá". Los marcos primarios permiten interpretar el evento y la conducta como lo que está "realmente" pasando; la persona se involucra "en la realidad". La realidad aparece organizada con reglas que pueden ser simples restricciones para la acción (en el caso de los eventos naturales) o bien principios para la comprensión de propósitos (en el caso de la acción social). Lo que está pasando, según un marco primario, es algo evidente, esperable y normal –hasta nuevo aviso. Pero es también vulnerable: la definición de lo que está pasando aquí y ahora está constantemente sometida a negociación. Los marcos secundarios, en tanto, permiten interpretar la transformación o el ajuste de lo interpretado previamente.

El mismo Goffman admite que su noción de marco es cercana a la de código en sociolingüística. En un pie de página de *Frame Analysis* comenta: "Linguists also use 'code' to refer to what I here call primary framework" (Goffman, 1974: 44). Asimismo, presenta una lista de trabajos sobre la noción de "experiencia" que siguen, como él, una línea pragmatista y fenomenológica (de Williams James y Alfred Schutz). Incluye allí "…the modern effort in linguistically oriented disciplines to employ the notion of a 'code' as a device which informs and patterns all events that fall within the boundaries of its application". Agrega a continuación: "I have borrowed extensively from all these sources, claiming really only the bringing of them together" (Goffman, 1974: 7-8).

Si el código no se limita a lengua, entonces no tiene sentido suponer que el fenómeno bajo análisis sea practicado sólo por hablantes bilingües (Meeuwis y Blommaert, 1998). Sin embargo, en casi todos los ejemplos y casos analizados por los sociolingüistas se presenta la interacción de hablantes bilingües. En este texto, en cambio, pondré a prueba las propuestas de la sociolingüística interaccionista con individuos que se reconocen como hispanoparlantes. No está en juego un conocimiento de una o más lenguas, sino su capacidad para saltar entre ubicaciones (*footings*) así como (a) utilizar, (b) reconocer y (c) negociar marcos de interpretación[7]. Cada marco se distingue por cierto modo de agenciar recursos verbales, para-verbales y no verbales. Para comprender cómo utilizamos en la comunicación de todos los días marcos y alternancias de código, propongo algunas precisiones conceptuales.

2.1. Dimensiones de la alternancia de código

En la comunicación diaria, constantemente alternamos de marco o código. Pero ¿cómo ocurre que sólo son relevantes algunas de esas alternancias? Remarcamos aquellas alternancias de código en que un participante se expresa en un marco/lengua[8] B, en vez de hacerlo en el marco/lengua A, siendo A aquél que estaba siendo aceptado como marco/lengua oficial hasta ese momento. Por ejemplo, tras una pregunta en español, el actor dice "oui" en vez de decir "sí". Esto tiene un efecto disruptivo: produce un cambio de marco de interpretación. Sin ese cambio, nadie puede interpretar el "oui". Es un sonido sin sentido en el marco A (y tiene sentido en el marco B). La idea de código supone la idea de alternativa: el "oui" es alternativa del "sí" (alternativa no es sinónimo) y de alternancia ("oui" es relevante porque aparece *inmediatamente después* de una pregunta en español y no en cualquier momento).

Así, la alternancia de código tiene dos dimensiones. Al nivel diacrónico, supone alternancia: un marco aparece siempre después de algún otro marco. Al nivel sincrónico, supone alternativa: se usa este marco y no el otro, es decir, los marcos son excluyentes[9]. Goffman (1981) analiza el caso de la pediatra multitarea: en la misma situación, se dirige al bebé con ternura, habla con la madre en un discurso claro y enfrenta a la cámara (que graba para su clase) con precisiones técnicas. En cada marco actúa (y habla) de modo diferente; los presentes son ubicados (*footing*) o involucrados de modo diverso. Hay alternancia de código o de marco (entre A, B y C) porque la madre reconoce perfectamente que el marco B la incluye y que está excluida de los otros marcos. Comprende bien que la médica habría podido hablarle según el marco A o el C; por conocimiento o sentido práctico, la pediatra y la madre saben que el marco B es más apropiado a la situación. Así, cuando cambia el marco, cambian las ubicaciones: oyente ratificado/oyente excluido; locutor tierno/locutor preciso, etc. Si se vuelve a un marco sucesivamente, podemos decir que se actúa con alternancia. Si hay alternancia, entonces, conviene hablar de alternancia de

código y no simplemente de cambio (*shift*).

2.2. Más que palabras

Además de apelar a herramientas lingüísticas, el presente trabajo se nutre de un marco interaccionista sociológico. En la línea de pensamiento de Goffman (1981), sostengo que el contexto de enunciación en una conversación ordinaria o institucional es a menudo un emprendimiento, actividad o tarea[10] cuyo centro de atención son eventos no lingüísticos[11]. La palabra –signos verbales– puede o no intervenir, como un recurso entre otros, para coordinar la acción. Por ejemplo, puede intervenir cuando hay malentendido, para aclarar cuál es la intención en curso. Con los recursos verbales intervienen otros: signos no verbales y paralingüísticos, así como actividad proxémica y agenciamiento de objetos del entorno. De este modo, Goffman toma distancia de otros interaccionistas interesados en la conversación, especialmente con los fundadores de la corriente etnometodológica denominada "análisis de la conversación"[12]. Para Goffman, el énfasis exclusivo en la organización secuencial de la palabra –corazón de la corriente citada– pasa por alto otros elementos del entorno, visuales y táctiles, que configuran el contexto de interpretación y de acción.

Considero entonces que la palabra forma parte de una tarea con cierto marco, antes que de una conversación. Como la tarea, una alternancia de código pone en juego recursos multimodales, no sólo verbales. La alternancia es interpretada en el momento y reinterpretada sucesivamente, a la luz de lo que siguió, en el nuevo marco.

Además de la nueva tarea y del nuevo marco normativo, una alternancia de código advierte la emergencia de un nuevo saber cognitivo y normativo de fondo supuesto como común –hasta nuevo aviso– que los actores toman como evidente para todo el mundo. Con ese nuevo marco de interpretación, los actores ahora saben algo que antes no sabían. Eso que saben, en común, es utilizado como marco para interpretar nuevas acciones y para re-interpretar acciones previas –incluyendo el sentido de la alternancia de código[13].

2.3. La alternancia en la ubicación (*footing*)

En las interacciones en el aula de Mendoza, los docentes alternan frecuentemente de ubicación o posición social, sin abandonar completamente la posición previa. Comúnmente saltan, sin ceremonias ni prevenciones, de la posición de sapientes (marco A), que supone una distancia institucional, a la ubicación de consejeros (marco B), que permite un acercamiento afectuoso y un trato familiar y amistoso. El profesor puede retomar la distancia institucional saltando a la ubicación de voceros de la autoridad del programa de becas, normalmente ubicándose cerca del escritorio en el aula. De inmediato, pasan al

rol de compañeros de bromas con los estudiantes, con risas y un vocabulario informal. Estas alternancias son frecuentes cada jornada. Intentaré mostrar que la alternancia de ubicación o de *footing* (Goffman, 1981) de los participantes, como rasgo del cambio de tarea, se marca como alternancia de código o marco. Para ello, me detengo en el análisis goffmaniano de la conversación.

La traducción de "*footing"* es ubicación o posición pero no en sentido de rango o de distribución en una jerarquía vertical como la de un edificio; el modelo Goffman no presenta jerarquías predefinidas[14]. Goffman presenta una tópica de círculos que se superponen parcialmente. Cuando un locutor realiza numerosas tareas en una situación, se pone en evidencia "…la capacidad de un locutor diestro para saltar hacia atrás y hacia delante, manteniendo diferentes círculos activos." (Goffman, 1981: 156).

Me permito reconstruir de este modo su tópica. El círculo es una tarea en curso; el conjunto de círculos define el ámbito de una situación/interacción cualquiera, de la vida cotidiana (y sus límites). El centro de cada círculo/tarea es el foco de atención y de involucramiento. El centro de algunos círculos puede coincidir (gracias a su disposición tridimensional). *Footing* es cada ubicación que puede ocuparse en los círculos que se abren, se separan o se superponen constantemente.

Goffman afirma que uno puede saltar con un pie, es decir, cambiar de tarea, manteniendo al mismo tiempo los dos pies en tierra, es decir, dentro de la situación. El actor "salta" constantemente entre los círculos, en donde puede ocupar el centro (la escena) u otro punto más o menos alejado. Puede ser al mismo tiempo protagonista de una tarea, por ejemplo, un diálogo con el profesor, y simple espectador u oyente casual de otra, que se desarrolla paralelamente en la situación de una conversación de los compañeros del grupo. En un episodio del corpus analizado, por ejemplo, la tarea "trabajo en grupo dentro en la situación clase de historia" es contemporánea a la conversación entre el docente y una estudiante sobre asuntos domésticos. Ambas tareas o actividades, como los círculos, pueden superponerse en algunos momentos.

En el trabajo de locución, que Goffman llama "formato de producción", la alternancia de posición o ubicación es reconocida por índices de alternancia de código. El formato de producción son las diversas ubicaciones de enunciación que puede ocupar una persona en una tarea en curso. Enriqueciendo la noción de "locutor", Goffman desglosa tres tipos de posiciones de enunciación. Al producir un enunciado, el sujeto es al mismo tiempo animador (como "máquina hablante"), autor (como alguien que elige ideas o sentimientos para codificar) y responsable (como miembro de algún colectivo; rol o categoría social[15]).

Se afirma *supra* que la alternancia de código acompaña un cambio de tarea, sin necesariamente tratarse de cambio entre lenguas o dialectos. Goffman cita dos casos de alternancia de código que pueden practicar hablantes monolingües. El primero, es aquél que indica un cambio de rol social o de pertenencia. A este caso corresponde el fragmento comentado al comienzo del parágrafo. El docente y los estudiantes marcan con una alternancia de código los saltos entre

ubicación y tareas, variando la distancia institucional.

El segundo tipo de alternancia de código que refiere Goffman es el que marca un cambio de figura de enunciación. Sirve como recurso para hacer presentes y evaluar actuaciones alejadas en el tiempo y en el espacio: lo que alguien hace / hizo / hará, aquí / allá. La figura es el protagonista, el agente de una escena descripta. En términos gráficos, la figura pertenece al mundo del que se habla y el locutor pertenece al mundo donde se habla. La voz indirecta es un aspecto de esta escisión: un yo que cita lo que dijo otro. Pero Goffman muestra que la "incrustación" (*embedding*) de figuras supera la simple distinción entre voz directa/indirecta.

La figura puede llamarse también "mí", *self* o personalidad social[16]. Un animador puede ubicarse como figura, como mí, sin necesidad de citarse (con un discurso indirecto). Cuando alguien dice "perdón, me equivoqué" realiza un cambio de ubicación: el animador (que comunica la pifia) se ubica como figura (es él mismo, en otro momento o en otra circunstancia). Del mismo modo, alguien puede comentar lo que antes pensaba sobre tal asunto o dar cuenta de lo que hizo otra persona. Pero no sólo incrustamos palabras, también incrustamos signos paralingüísticos. Por ejemplo, un docente en el aula de Mendoza responde al pedido de una estudiante de cambiar la fecha de examen, parodiándola. Repite, con la intención de hacer una broma, sus palabras y su forma hablarle en el turno precedente: imitando el timbre agudo y quejumbroso. El remedo o imitación es un "transporte de tonalidad" o *keying*, según Goffman (1974)[17]. La imitación del profesor funciona como alternancia de código instaurando un marco jocoso. Cambiando de ubicación, el docente moviliza estratégicamente ese marco. Instaura un marco jocoso B para desbaratar un marco A que estaba configurándose, el de negociación de reglas comunes con los estudiantes sobre fechas de examen.

Aplico el esquema esbozado previamente, de dimensiones de la alternancia de código, a la propuesta de Goffman. En la dimensión diacrónica, podría decirse que él analiza el cambio de rol o categoría social: primero hablo como ciudadano, luego como padre, luego como pobre, luego como varón, etc. Cuando paso de una a otra categoría, realizo una alternancia de código diacrónica. Estas categorías no son necesariamente excluyentes unas de otras. En la dimensión sincrónica, en cambio, Goffman analiza ubicaciones excluyentes. Se refiere a las figuras del discurso, agentes de una descripción presentada ante y con otros, en el tejido de la experiencia. Es el caso presentado *supra* de la madre en el consultorio: en un marco, es oyente ratificada, en otro marco es simple testigo, en otro es locutora, etc. (Nótese que en una tarea, yo no puedo ser a la vez locutor, oyente y testigo. Pero sí puedo ser todo eso y más, simultáneamente, en una situación. La tarea, es un círculo; la situación es el conjunto de círculos que se abre y se cierran en una situación.)

Así, la apelación a una figura discursiva es un recurso –entre otros– para el desarrollo de una intención en el curso de una tarea. La alternancia de figuras en la discurso es reconocida como índice, como de alternancia código o de marco.

Retomando la definición y las distinciones sobre alternancia de código, los ejemplos en el aula de Mendoza tienen la siguiente estructura. Analizo la puesta en práctica de un marco B como sucesión y como alternativa al marco A. El auditorio reconoce el cambio de marco y considera ese cambio como relevante. El sentido de un acto o un enunciado que funciona como alternancia de código, depende no sólo de nuevo marco B sino *también* del marco que se abandona momentáneamente. Los actores se preguntan por qué eso ahora con un marco B y no con un marco A (el que era aceptado hasta el momento del quiebre).

3. Alternancia de código en el aula de Mendoza

Goffman presenta dos casos de alternancia de código o marco entre hablantes de una misma lengua, centrado en la tarea en curso: cambio de rol y de figura discursiva. Siguiendo su camino, presento otros casos. Primero, muestro cómo una alternancia de código es recurso para la organización de círculos de involucramiento cerrados o abiertos[18], según su grado de privacidad. Luego, presento diversas formas de alternancia de código que se realizan manipulando un objeto supuestamente ajeno a la clase: el celular.

3.1. La alternancia entre círculos de privacidad

Reproduzco un episodio en que conversan una estudiante y una profesora sobre gustos literarios y sobre la experiencia de cada una en la lectura de obras diversas[19]. Su círculo de participación es semi-abierto: la estudiante participa siempre desde su banco, al fondo, a la izquierda; habla casi siempre con volumen intenso. La profesora se desplaza por el aula a lo largo de la secuencia. Inicia la conversación en el centro, cerca de la estudiante, se desplaza luego al escritorio, el frente, y termina la secuencia sentada al lado de la estudiante, al fondo a la izquierda. Al final, conversan en voz baja, en un círculo cerrado de privacidad. Los otros estudiantes, que oyen perfectamente el comienzo del diálogo, no participan; son simples espectadores o terceros. El acercamiento espacial de la profesora va gradualmente volviendo privada la charla. La privacidad queda de manifiesta por la emergencia gradual de actividades paralelas de los compañeros. En la situación se habla del amor. Pero cambia el marco y el sentido del término.

Clip 6. "Es muy lindo estar enamorado"

((PROF está al fondo del aula, cerca del banco de ESTUD2, esperando que le entregue un papel. ESTUD1 está a tres pasos de esta escena. Comienza al turno mirando al pizarrón, sin dejar de escribir.))

(1) **ESTUD1: ¿profe no tiene algún libro de poesía que me preste? ((PROF está frente a ESTUD2, esperando que le entregue algo.))**

(2) …[20]
(3) PROF ((sin abandonar la postura de espera junto a ESTUD2)): de cuentos tengo un libro muy lindo que te puede gustar, ¿eh?
(4) ESTUD1: bueno.
(5) PROF: si querés te lo traigo.
(6) …
((ESTUD2 sigue murmurando y buscando un papel.))
(7) /
(8) PROF ((de espaldas a la clase y a ESTUD1, con voz fuerte)): te lo traigo el miércoles.
(9) ESTUD1: bueno.
(10) (2.0)
((ESTUD2 sigue murmurando entre dientes.))
(11) ((PROF gesticula como hablando sola mientras se dirige a su escritorio, de espaldas a los estudiantes.))
(12) **PROF ((fuerte, desde el escritorio)): ¿o poesías de amor tiene que ser? ((sonríe))**
(13) ((ESTUD1 levanta la vista, se rasca, agacha la vista, parece desconcertada.))
(14) //
(15) ESTUD1: *no: está bien* ((agudo)).
(16) PROF: busco, busco.
(17) ESTUD1: me gustan las poesías.
((ESTUD2 sigue la búsqueda del papel, se pone de pie.))
(18) PROF: ¿poesías de qué tiene que ser?
(19) //
(20) ESTUD1 ((sonríe, asiente con la cabeza)): de amor.
(21) /
(22) PROF: románticas.
(23) ESTUD1: de amista:d↑ (de todo eso).
(24) PROF: tenía un libro re lindo pero no-[
(25) ESTUD1 [allá en la escuela teníamos así una: una división de libros↑ pero no: (de libros así) de la amista:d, y la- el amor de padre a hi:jo, el amor de la ma:dre, tenia de todo (así)
(26) ((ESTUD2 cruza el aula para alcanzar una revista a PROF; al cruzar, se interpone entre PROF y ESTUD1 un instante.))
(27) PROF: y específicamente de qué: de qué: >te gustaría<? ((la vacilación de PROF coincide con el momento en que ESTUD2 le entrega la revista))
(28) (2.5)
(29) ESTUD1: ¿a mí?
(30) PROF: ajá.
(31) …
(32) ESTUD1 ((arruga la cara; dice tres sílabas, quedo, se superpone con un ruido ambiente)) me gusta la poesía ((agudo)).
(33) PROF: ¿cualquiera?
(34) ((ESTUD1 asiente con la cabeza))
(35) ((PROF se acerca a ESTUD1, con los brazos cruzados, sonriendo amigablemente))
(36) PROF: ( ) el amor. es muy bueno el amor ((abre un poco los brazos)). es lindo sentir amor ((deja caer los brazos)).

(37) ((ESTUD1 desvía la mirada cuando PROF abre baja brazos.))
(38) ESTUD1: sí: ((asiente)).
(39) PROF ¿sí?
(40) ((PROF llega al final del aula, pega la vuelta, y regresa en dirección hacia el escritorio, con los brazos caídos, de costado a ESTUD1, sin mirar a ESTUD1.))
(41) PROF: es lindo sentir amor [xx
(42) ESTUD1: [y es a:mplio
(43) PROF: ¿cómo?
(44) ESTUD1 => PROF: es a:mplio porque no diferencia ( )
(45) PROF: cla:ro ((agudo)). depende de la etapa en la que uno esté.
(46) PROF ((inclina su cuerpo a uno y otro lado, como si estuviera recordando o recitando, habla mirando al techo)) [( )
(47) ESTUD1 ((cambia de tema interrumpiendo cuando la profesora se ladea)): [la poesía (crítica) también me gusta.
(48) PROF: cla:ro, hay algunas muy lindas.

La escena comienza con el pedido de préstamo de la estudiante a la profesora, en voz alta, de "algún libro de poesía", sin especificar más. Esta primera alternancia de código instaura un marco intelectual en torno a "leer poesía". La profesora está caminando por los bancos, observando la tarea de cada uno, cuando percibe el pedido. Unos segundos después, continuando en un círculo abierto, la profesora produce otra alternancia de código: pregunta si el libro "tiene que ser de amor" (línea 12). Se insinúa con esta pregunta un *background* (saber de fondo): la profesora sabe o sospecha que la estudiante está enamorada y supone que el interés en la poesía se fundamenta en su enamoramiento. Su sonrisa parece indicar alguna complicidad. Algunos turnos más adelante (líneas 36-37, 41-42) la profesora refuerza este marco de interpretación, diciendo "el amor, es muy bueno el amor ((abre un poco los brazos)). Es lindo sentir amor ((deja caer los brazos))". La estudiante, quien suele conversar con los profesores sobre asuntos personales, se refiere ahora al amor, como a la literatura, en términos generales. Se dedica más bien a promover una conversación impersonal sobre poesía. En línea 22, la profesora enseña a la estudiante que las poesías por las cuales expresa interés se llaman "románticas", corrección que la estudiante parece no aceptar, al responder con la categoría "de amistad". La profesora no cesa de aconsejar ni de corregir incluso en esta conversación de acercamiento, con tintes íntimos.

El pasaje presenta numerosas alternancias de código, con cambios de marco y de ubicación. Así, la estudiante y la profesora negocian:

- Tareas:
  - qué están haciendo: conversar informalmente, intercambiar opiniones, pedir consejo, etc.;
  - en qué círculo de involucramiento: semi-abierto o privado;
  - de qué modo conversar (índices no verbales y para-verbales): de cerca, de lejos, con voz queda o intensa, etc.;

- ➔ Figuras y marcos:
  - cómo definir el tema: por comprensión (dando una definición de qué es poesía) o por extensión (dando ejemplos de libros);
  - qué tipo de información es válida: experiencial, impersonal, intelectual;

- ➔ Roles sociales:
  - quién es quién: por ejemplo, la estudiante se categoriza como lectora, la profesora la categoriza como "persona enamorada";
  - cómo interpretar el interés de cada cual;
  - quién sabe: la profesora, la estudiante, ambas o ninguna.

Con la intervención sobre el libro "de amor", la profesora propone otro marco de interpretación: deja de ser un intercambio entre pares sobre literatura para convertirse en un intercambio asimétrico sobre la situación amorosa de la estudiante. Se propone asimismo un cambio en la ubicación de la estudiante: pasa de ser una "lectora", como lo es la profesora, a una "enamorada". Al apelar al background la profesora trae a colación una figura: a la misma estudiante en el pasado, cuando le confesó presumiblemente su estado amoroso. La función de apertura/privacidad se vincula con otra función de alternancia de código citada antes, de incrustación de figuras del discurso.

En resumen, la alternancia de código funciona como índice y como recurso para la alternancia de:

- la actividad en curso y del tipo de coordinación que supone;
- el modo de construir/derribar fronteras simbólicas o físicas con espectadores;
- la disposición corporal de los actores y de la forma de involucramiento con otros y
- el agenciamiento de objetos del entorno.

Una alternancia de código indica que están dadas las condiciones para continuar algún tipo de cooperación. Puede incluso cooperarse en el boicot de la actividad principal o en la creación de un círculo excluyente de intimidad. Tras una alternancia de código, los actores saben de modo práctico (no es consciente ni calculado) que deben interpretar cada nueva acción según un nuevo marco de interpretación cuyos contornos comienzan a definirse –y que terminan de definirse recién al final, cuando se negocia otra actividad u otro círculo se impone con otra alternancia de código. La interpretación situada depende de procedimientos comunes y localmente configurados. Se negocia in situ el sentido de la alternancia de código (qué indica y por qué eso ahora) y se trabaja conjuntamente en la configuración de la actividad emergente.

3.2. El celular como recurso de alternancia de código

Una forma de dar cuenta de una regla pública, anónima, supuesta de sentido común, seguida de modo incuestionada, "vista pero no remarcada", es a través de una infracción. En los fragmentos siguientes, los actores vuelven "*accountable*" (comprensible y descriptible) la norma que rige la relación con un objeto del entorno, el celular. La norma emergente es "no usar el celular en clase".

En la "actitud natural" (Schutz, 1962) de todos los días, "el entorno no está constituido de objetos a conocer sino de objetos a transformar, a utilizar, a consumir, a apreciar o de objetos de los cuales debemos sufrir o resistir los comportamientos" (Ogien y Quéré, 2005: 34). Conocemos esos objetos de modo práctico, sin necesidad de invocar a cada momento la regla que rige su empleo (Ryle, 1949). Esos objetos se encuentran "a mano" pero no siempre "en la mano" (Schutz, 1944) para transformar el entorno. Recurrimos normalmente al desplazamiento en el espacio para volver relevante los objetos del entorno. Ello implica que el espacio de las tareas y las interacciones está en configuración constantemente:

> Ceci invite à concevoir l'espace non comme une détermination prédéfinie et préexistante à/de l'action, mais comme une ressource pour l'action, réflexivement contrainte et configurée par elle. Il en découle une approche praxéologique qui reconnaisse la dimension localement située des activités cognitives, constamment ajustées aux contingences du contexte, exploitant les caractéristiques de l'espace où elles se déroulent comme des ressources pour l'organisation de l'action) (Mondada, 2005: 7).

El modo de definir el entorno y de actuar en él (con sus objetos, su espacio, sus instituciones, sus actos, sus eventos y agentes) se configura al mismo tiempo que se actúa; es resultado y condición en curso. Las reglas del entorno, incluyendo las que dictan cómo manipular los objetos a mano para que puedan estar en la mano, emergen en situación.

Por ejemplo, Lorenza Mondada se refiere a un desperfecto técnico durante una teleconferencia entre científicos de diferentes países y lenguas. El desperfecto, el "congelamiento" de una diapositiva, funciona en esa ocasión como recurso que realinea la lengua en uso. Mondada sostiene que se produce en ese momento un contraste máximo con la lengua de la exposición, contribuyendo a hacer visible la interrupción.

> Este contraste tiene como efecto hacer cambiar la visión que tienen los participantes de la diapositiva, la cual deja de funcionar como soporte de la exposición para convertirse en un elemento que denota un índice del desperfecto de conexión. La alternancia de código realiza un cambio de *Gestalt* en el entorno visual de la interacción (Mondada, 2005: 191).

Del mismo modo que la diapositiva, el valor de los celulares cambia según el marco en que se utiliza, pudiendo su uso ser interpretado como infracción o, por el contrario, como acto institucional *bona fide*.

3.2.1. Cómo instaurar una barrera institucional

La profesora entabla una conversación privada con dos estudiantes en un rincón del aula, al fondo a la derecha. Negocian la fecha de recuperación de una clase, para la cual, indican, precisan la anuencia de P, una autoridad del programa de becas de la universidad. Al comienzo de la charla, son las únicas personas dentro del aula. A los pocos minutos entra la estudiante 3 que se queda en su banco, al frente a la izquierda, y no participa. La profesora marca el final de la conversación en el círculo cerrado girando y dirigiéndose hacia el escritorio. En ese trayecto enuncia haberse acordado de enviar un mensaje de texto a P comunicando una novedad institucional. La docente se ocupa durante cuatro minutos de enviar el mensaje de texto. Durante ese lapso, la estudiante 3 le dirige la palabra, encadenando un fluir de temas domésticos: los efectos nocivos de ciertos alimentos para su silueta, los estudios del hermano, la personalidad del hermano, entre otros temas. Los turnos de la estudiante 3 son espaciados, casi sin réplica de la profesora, quien se muestra involucrada principalmente en la manipulación del celular. La docente desarrolla los cuatro minutos esta modalidad de conversación semi-involucrada, contestando con frases cortas a la estudiante sin dejar de trabajar en el envío del mensaje de texto.

Clip 4. "Esperen que le escriba"

(1) ((PROF cierra la puerta de atrás.))
(2) ESTUD1: así que nos dijeron que no cambiáramos más los horarios.
(3) (PROF vuelve al rincón.))
(4) (6.5)
(5) ESTUD1: así (no) nos vamos a ver los lunes, profe.
(6) (1.5)
(7) ESTUD1?: cuándo tenemos?
(8) PROF: el otro lunes tenemos el parcial de x
(9) ESTUD2: pero y para recuperar↑-
(10) PROF: [sí xx no hay clase=
(11) ESTUD2: [xx]
(12) **(PROF gira hacia escritorio y comienza a caminar.))**
(13) **PROF ((caminando hacia escritorio)): =esta semana si- ((agudo)) ah me hicieron acordar.**
(14) **PROF ((timbre claro, intensidad fuerte)): le voy a mandar un mensaje=**
(15) PROF: =porque ella me dijo que iba a organizar los días para que pudiéramos tener una clase más ((sentándose)) esta semana.
(16) ((PROF chupa el mate, sentada, mirando a ESTUD2 y ESTUD1.))
(17) ///

(18) ESTUD1: para sacarnos las dudas.
(19) ((PROF deja el mate, toma el celular y lo abre.))
(20) PROF: sí ((agudo)) porque tenemos que hacer- terminar la práctica. no vamos a terminar hoy.
(21) ((PROF mira el celular y lo manipula.))
(22) (4.0)
(23) ESTUD3 ((con la boca llena; vuelve a participar después de un rato de silencio)) tendríamos que hacer así como hicimos la otra vez↑
(24) ESTUD 3 hacer un trabajo evaluativo y el otro trabajo práctico↑
(25) PROF: claro es lo que quiero [x]
(26) ESTUD3 ((interrumpe)) [traemos] sacamos las dudas y ya después↓
(27) ((PROF deja el celular.))
(28) PROF ((manipula papeles sobre el escritorio)): es lo que quiero ver, que ahora vamos↑
(29) ESTUD3 ((interrumpe)): y usted tiene un trabajo práctico?
(30) PROF: no, no lo pasé.
(31) ((ESTUD3 sonríe y exhala a modo de risa.))
(32) ESTUD3 ((sonriendo, gesto de complicidad)): qué bonito, le parece?
(33) **(3.0)**
(34) **PROF: pero ahora lo veo [al práctico]. esperen que le escriba a P porque sino↑ ((deja los papeles, toma el celular, lo manipula)).**
(35) (3.0)
(36) ESTUD3: profe quiere unas galletitas?
(37) PROF ((agudo)): no: gracias:
(38) (5.0)
(39) ((En la secuencia a continuación ESTUD3 habla con la boca llena y PROF casi no saca la vista del celular.))
(40) ESTUD3: tengo que engordar para no tener frio ((ríe)).
(41) ESTUD3: para tener grasita.
(42) ESTUD3: mi hermano me hace (una burla). Xx
(43) ((ESTUD3 continúa hablando aun cuando la PROF advirtió que su atención se centraría en el envío del mensaje de texto.))

En esta secuencia, aparecen dos alternancias de código más relevantes. La primera, en líneas 12a 14, es el regreso al escritorio. Es un gesto de retomar el control de la clase y abandonar el círculo cerrado. La estudiante 3, antes excluida, se involucra nuevamente en una conversación con la profesora. Ocurre una vez reinstalada en el "espacio docente" del escritorio. La estudiante reconoce que se pasa a otro círculo o espacio de participación, de uno privado u otro semi-abierto donde ahora está incluida.

En líneas 33 y 34, la profesora interrumpe la conversación con la estudiante 3. Tras un silencio prolongado, se excusa por no haber corregido un trabajo práctico y anuncia que realizará una nueva tarea: enviar un mensaje de texto a la autoridad P. La figura discursiva (Goffman, 1981) de la autoridad es utilizada en la organización de la próxima tarea. Ésta es excluyente para los estudiantes. En ese marco, manipular el celular no es enviar un simple mensaje de texto –algo prohibido en clase– sino "performar" un acto institucional. La intención emerge

como un acto público, describible; no se trata de intenciones privadas. Ese acto público es además revestido de carga institucional.

Una alternancia de código instaura un nuevo marco de interpretación: las estudiantes ahora saben que no deben interrumpir la tarea en que la profesora tiene un rol protagónico y excluyente. Ese gesto le permite además al docente desviar su atención de la clase y destinarla a un acto excepcional. Su falta de involucramiento en la conversación de la estudiante 3 (desde las líneas 35 en adelante) aparece como justificada en ese nuevo marco. La profesora instaura una frontera simbólica y han aumentado las restricciones para entablar una conversación. Segundo antes, la relación era cercana, de cierta horizontalidad con las presentes, sin obstáculos para acceder a su atención. La alternancia de código con el celular re-categoriza (cambio de ubicación o *footing*) a los presentes de modo institucional y jerárquico. La docente se convierte momentáneamente en alguien de difícil acceso debido a la tarea institucional que lleva adelante, tarea que sólo puede desempeñar por tener acceso directo a la autoridad P.

Este fragmento muestra que la institucionalidad es una propiedad inherente –no exterior–a las prácticas cotidianas, que emerge en las prácticas, durante su despliegue. La institucionalidad no tiene más existencia que en el encadenamiento de pequeños actos, en la conversación de gestos que constituye el entorno de interacción. La intención se logra (*accomplishment*) a través de la interacción con otros presentes, con figuras discursivas o personajes ausentes (la autoridad) y con elementos del entorno (el celular y el escritorio).

3.2.2. Cómo sellar un pacto

Varias similitudes presenta el siguiente fragmento. Se desarrolla una actividad grupal: cada estudiante se involucra en su grupo de trabajo. Se observan diversos focos de atención con el profesor como referencia común. El docente interrumpe esta actividad y promueve atención de los presentes. La alternancia de código se desarrolla aumentando la intensidad y haciendo una pausa tras usar el vocativo "chicos". Una vez asegurado el involucramiento de las estudiantes con la actividad que propone, el profesor realiza una indagación. Pretende recuperar ese mismo día una hora de clase, al final de la jornada.

Clip 4. "Le mando ya el mensaje"

(1) PROF ((en el centro del aula)): ...pero hagan todos lo mismo porque sino no vamos a poder ir avanzando.
(2) ((Cámara B: PROF se desplaza desde el centro del aula hacia atrás del escritorio y manipula el celular de pie durante varios minutos, interrumpida por algunas pocas preguntas de los estudiantes.))
(3) ESTUD1 ((habla con una compañera sobre el práctico y el parcial))
(4) ESTUD1 ((a la profesora)): EL DEL PARCIAL VERDAD PROFE?
(5) PROF: claro. pero no es un parcial sino un trabajo práctico.

(6) ESTUD1 ((se corrige)): el práctico.
(7) ESTUD3: el de la globalización, profe?
(8) ((PROF no responde, ocupada con el celular.))
(9) ((Cámara B: ESTUD2 se acerca a PROF, se estira; PROF no la mira, sigue en el celular, al que manipula con las dos manos, mientras ESTUD2 está a su lado; conversan brevemente; se sienta ESTUD2.))
…
(10) ((Se para ESTUD4 hacia el escritorio.))
(11) [Cámara B: ESTUD4 le dice algo a PROF quien le responde; PROF se desplaza levemente, acercándose a ESTUD4 pero continúa manipulando el celular con las dos manos; ESTUD4 espera a su lado.][21]
(12) **[Cámara B: PROF levanta la vista hacia la clase, sin cambiar de posición, de pie, con el celular en la mano]**
(13) **PROF: chicos. entonces <to:dos> se pueden quedar hasta las 13 ->**
[Cámara B: sigue con el celular en la mano pero cambia de posición; habla apoyándose en la otra mano.]
((ESTUD4 está a su lado desde hace un minuto, de espaldas a la clase, no se mueve))
(14) (1.0)
(15) ((voces, baja intensidad)): [sí
(16) PROF: [no van a aparace- aparecer después de que ((timbre burlón)) *'no', que tienen entrevista, que se tienen que ir, que la biblioteca↑. mmh?
(17) PROF: todos nos quedamos hasta las 13?
(18) ((voces, baja intensidad)): [sí
(19) **PROF: [le mando ya el mensaje↑ (no hay-)↑**
(20) **[Cámara B: PROF vuelve a la posición anterior, manipulando el celular con las dos manos, con ESTUD4 esperando]**
(21) ((Los estudiantes vuelven su atención a sus bancos, vuelve el murmullo.))
(22) (14.0)
(23) PROF ((terminando de manipular el celular)): bien
(24) [Cámara B: PROF deja el celular, se inclina hacia el papel de ESTUD4, sobre el escritorio; ESTUD4 se inclina también]
(25) ESTUD4: (xx)
(26) PROF: ah: perfe:cto. bue:no↓
((sigue el dialogo de PROF con ESTUD4 sobre la tarea))

En la línea 12, el gesto de levantar la vista a la clase y de hablar con cierta intensidad, prosodia y altura constituyen una alternancia de código para dar inicio a la actividad "negociar un trato". El profesor pregunta si los presentes están dispuestas a permanecer hasta las 13hs, en vez de partir a las 12hs. Advierte que el sí implica que nadie tiene el derecho de partir al mediodía La actividad "quedarse hasta las 13hs" adquiere un carácter normativo: obligatorio sin excepción. Por intermedio de una alternancia de código y de la actividad de realizar un trato, las estudiantes ahora saben que todos (como unidad, como conjunto) están involucrados en un compromiso institucional con el profesor.

El carácter normativo e institucional va en aumento. El docente encadena esta actividad con otra y una alternancia de código ahora se realiza incrustando una

figura, la autoridad universitaria Q, y manipulando el celular, en línea 19. Anuncia a las presentes que enviará un mensaje de texto a la autoridad anunciándole el acuerdo con los estudiantes. La alternancia de código se constituye en la escenificación del cierre de la secuencia del diálogo con las estudiantes y la terminación en el contacto con el celular. El profesor ofrece una ceremonia de clausura: al enviar el mensaje, el pacto está sellado, con la "autoridad" como garante. No hay marcha atrás. Esta ceremonia permite a las presentes volver a su actividad previa, el trabajo grupal.

El acto de agenciar el celular, en el escritorio (al centro y al frente del aula), tras la secuencia de negociación, y anunciando quién recibirá el mensaje, cierra la negociación, instaurando una nueva normatividad institucional. Este acto transforma el sentido de la actividad anterior: los estudiantes ahora saben retrospectivamente que la negociación previa era un movimiento del juego institucional y que el profesor está capacitado para ejercerlo y liderarlo. Saben asimismo que el trato está sellado y que una infracción –partir a las doce– será más grave desde ese momento.

En este y al anterior ejemplo, el uso del celular se convierte en un recurso apropiado y legitimo para "performar" un acto institucional. El encuadre institucional le permite a ambos docentes realizar un acto que, sin su ceremonial, podría parecer la infracción de dos normas. La primera, la que prohíbe el uso de celular en clase. La segunda, la norma que prescribe el involucramiento y la atención de los participantes en las actividades dentro de las paredes del aula.

3.2.3. Cómo formular una buena excusa

En el aula, el profesor A acaba de llegar, el B está cerrando su participación. Los estudiantes conversan entre ellos. La normatividad que se ha instaurado es una autoridad compartida, con preeminencia del profesor A. Los profesores y una estudiante dialogan distendidamente. El investigador (INV), en tanto, deambula por el aula instalando cámaras y charlando con algunos estudiantes. En la línea 15 se oye el pitido de celular del profesor A quien de inmediato lo consulta –con lo cual muestra que está permitido manipular el celular en el momento de transición de la clase–. Participan de la escena que sigue los profesores y, decrecientemente, la estudiante que dialogaba con ellos (ESTUD1). La persona que envía el mensaje deviene una figura de escarnio en la conversación; todo indica que se trata de otro estudiante que notifica su ausencia en la clase por razones de viaje a X, un departamento de la provincia Mendoza.

Clip 5. "Qué clase de justificativo es ése"

(1) PROF1 ((aparece en cámara, caminando hacia el centro del aula; se vuelve súbitamente al escritorio)): >como te va PROF2<

(2) PROF1 => PROF2: perdoname, ahora te saludo.
(3) …
(4) voz m: profe↑
(5) voz n: profe↑
(6) ((PROF1 sonríe, da un beso a PROF2))
(7) PROF1 => PROF2: todo bien?
(8) ESTUD1 ((sonriendo)): oh: dio:s.
(9) PROF1 => ESTUD1: por qué?
(10) ESTUD1 ((sonriendo)): persona:je.
(11) PROF1 ((irónico)): los veo con una alegrí:a↑=
(12) ((PROF1 deposita su mochila con ruido sobre el escritorio))
(13) PROF1: =de empezar↑ (1.0) ((mi materia)).
(14) ESTUD1: si usted supiera por qué (está) alegre.
(15) ((Pitido de celular.))
(16) PROF1 => PROF2: y el mate te lo llevás? qué ma:l. qué mal.
(17) PROF2: bueno si vos después me lo vas a llevar a mi casa te lo dejo ((sonríe)).
(18) PROF1: está complica:do.
(19) ((PROF2 ríe sonoramente.))
(20) ((ESTUD1 sonríe.))
(21) **((PROF1 revisa celular cinco segundos, lo guarda.))**
(22) **(2.0)**
(23) **PROF1: PROF1, voy a faltar a tu clase porque me voy a X ((como citando el mensaje que acaba de llegar))**
(24) **PROF1 ((sonríe)): qué clase de justificativo ((riendo)) es ése?**
(25) (3.0)
(26) ((PROF1 trabaja en abrir lentamente la mochila, apoyada sobre el escritorio))
(27) PROF1 ((no sonríe)): o sea va a faltar hoy y mañana,
(28) PROF1 ((mira a ESTUD1, quien justo -por azar o expresamente- da vuelta la cara)): básicamente.
(29) …
(30) …
(31) …
(32) …
(33) (2.5)
(34) ((PROF1 mira al vacío, parece irritado.))
(35) ((En el rincón del fondo, el INV se sube a un banco para acomodar la cámara b.))
(36) PROF1 => PROF2 ((ahora en voz muy queda, parecen hablar en código)): no porque me voy dice (esta diciendo) ((como citando))
(37) PROF1: xx ((gesticulación casi sin sonido)) me voy↑ ((como citando))
(38) …
(39) …
(40) (1.5)
(41) ESTUD1: a:y tengo frí:o
(42) (1.0)
(43) PROF1 ((agudo)): abrigate.
(44) ESTUD1: si estoy re abrigada↓ ((se recuesta sobre el banco)).
(45) PROF1: vamos a cerrar la puerta entonces.
(46) ((PROF2 se pone un abrigo, preparándose para retirarse.))

Al recibir el mensaje de texto de un estudiante anunciando su ausencia de la clase, desde la línea 21, el profesor produce un acto de irritación. En la línea 23 cita el mensaje recibido y de inmediato lo comenta. En la línea 27 realiza proyecciones de la conducta del estudiante ausente: seguirá faltando a clase en el futuro. Esa proyección funciona como evidencia de su irritación. La comunicación en voz queda, en círculo cerrado, en líneas 36 a 39, indica complicidad de los profesores; puede ser también una precaución dada la presencia del investigador al fondo del aula. Algunos silencios (líneas 25, 33 y 40) indican una pausa de reflexión del profesor y/o una falta de cooperación de los otros presentes. Cuando ESTUD1 interrumpe (línea 41), el docente acepta el nuevo marco amical, sin realizar una clausura del marco de escarnio anterior.

El docente categoriza la excusa como infracción. La infracción podría ser (a) el modo de la excusa: el simple envío de un mensaje de texto; (b) la oportunidad de la excusa: enviarla demasiado tarde; (c) el tipo de excusa: las razones de viaje. El caso (a) no parece sostenerse: en numerosos episodios los actores han comentado que usan el celular como recurso para comunicar, fuera de la universidad, novedades sobre la clase siguiente. El caso (b) tampoco corresponde ya que en ninguno de los turnos siguientes el profesor lo señala. Más bien, el profesor parece indignarse por la utilización del viaje como argumento para la ausencia –argumento que aparece también con otros profesores.

La alternancia de código principal, que marca el pasaje a otra definición de la situación, es la pregunta "¿qué clase de justificativo es éste?", en línea 24. Ese enunciado indica su irritación y el comienzo del marco de juzgamiento de la conducta del ausente. El profesor categoriza retrospectivamente su actividad así como "la recepción de un justificativo". La alternancia de código permite desplegar la intención siguiente: convertir un caso en ejemplar, en sentido normativo. La infracción de un estudiante (ausencia de la clase) deviene un asunto de escarnio público.

El modo de realizar (*accomplishment*) la intención es la siguiente: comentando con ironía e indignación en voz alta el mensaje de texto –normalmente privado– que informa la ausencia por razones de viaje (líneas 24 y 27). La actividad que emerge es el despliegue de quejas del profesor con respecto a la ausencia del estudiante. Lo hace ante el otro docente y, fugazmente, ante la estudiante (ESTUD1) que parece involucrada en el círculo semi-abierto.

Hasta la línea 36, es una conversación semi-abierta ya que es perceptible para cualquiera, aun cuando no todos los presentes están al tanto de lo que sucede. Los otros participantes ocupan un rol de posibles testigos de la injusticia que se denuncia. Constituyen un marco de participación con involucramiento incierto. El marco de interpretación cambia con la alternancia de código. El otro docente y cualquier estudiante que hayan seguido la secuencia saben ahora las excusas por razones de viaje son improcedentes (al menos) para este docente.

La alternancia de código opera un re-encuadre: emerge un marco institucional de evaluación y sanción de una conducta. El profesor convierte en público un mensaje, en principio, privado. Lo retoma, lo cita y lo comenta. Lo vuelve objeto de crítica, de ridiculización y de escarnio, en un espacio público que va emergiendo. Ese espacio público es creado en interacción:

- con el otro docente (a quien mira de modo cómplice),
- con la estudiante que parece observar (quien ríe al comienzo de la escena de la queja),
- con una figura traída al relato (el estudiante que se excusa),
- con una apropiada ubicación espacial (la cercanía al escritorio y al pizarrón) y
- con cierto agenciamiento de objetos (el celular, el escritorio, el abrigo que porta el otro profesor en señal de retirada).

Con el acto del profesor, se categoriza el contexto como institucional y público, como un espacio de argumentación, con deberes y obligaciones a cumplir (o cuya falta de cumplimiento debe ser bien justificada). La alternancia de código indica a todos que se abre un espacio de evaluación de buenos y malos argumentos. El profesor no enuncia allí qué justificativo es esperable pero al menos muestra cuál argumento no lo es: uno no puede ausentarse de la clase aludiendo simplemente razones de viaje. Categoriza a los estudiantes como gente que debe dar buenos justificativos y a él como árbitro para decidir si es un buen justificativo.

El mensaje y la reacciones de los presentes es un tanteo en la constante negociación de la categoría de recién llegado. El estudiante ausente se presenta como no local, como alguien que tiene derechos y obligaciones especiales por no vivir en Mendoza, es decir, por no pertenecer al "nosotros" local. Como está aún recién llegando, tendría el derecho a no comportarse como un estudiante local, uno que vive en la ciudad o que es ya un pleno estudiante universitario. El profesor parece indignarse antes esa auto-categorización. Al sostener "qué clase de justificativo es ése" rechaza el carácter excepcional que demanda el estudiante. El estudiante no tiene derecho a esa excepción aun cuando esté becado por razones de origen.

El docente categoriza a esta figura ausente como recién llegado desde otro lado: al señalar su falla o torpeza (a) para identificar las reglas comunes y evidentes de conducta apropiadas para alguien de su tipo y (b) para presentar justificativos. Esas torpezas, se entiende, no deberían aparecer en un estudiante *bona fide*, que sabe cómo actuar, cómo moverse, cómo presentarse en la comunidad universitaria. El estudiante ausente, figura de la escena, es representado como un recién llegado que desconoce procedimientos apropiados en el entorno universitario[22].

Vale un párrafo para interpretar la relación del docente con la estudiante presente en la escena. Ella coopera al comienzo del nuevo marco y coopera en la realización práctica de la intención del docente. Su risa es un gesto en la negociación de la intención en curso. En los primeros segundos no queda claro si el docente pone en práctica una ironía o un acto de indignación. Falta descubrir si el marco que emerge es distendido, jocoso, tenso o indignante. Cuando la intención que se configura es la segunda, la de denuncia, la estudiante parece des-involucrarse. Tanto es así que pocos segundos después fuerza el fin de la secuencia: ejerce (línea 41) un repentino cambio de tópico, quejándose del frío en el aula. El profesor se alinea en el cambio de juego y de marco.

En conclusión, el celular es un recurso cuyo valor puede alternar incluso en un mismo episodio, a partir de los cambios de marco y de ubicación de los actores. Trae figuras discursivas a escena y permite re-categorizar a los presentes. Creando institucionalidad o familiaridad, permite pasar de un marco recreativo a uno institucional y viceversa. Con el breve gesto de manipularlo, a veces acompañado de pocas palabras, el actor puede verse exceptuado de las reglas que prohíben su uso y prescriben el involucramiento pleno en clase. Los actores incorporan al celular para la realización conjunta e interactiva de intenciones y de interpretaciones comunicativas.

4. Conclusiones

Apoyándome en investigaciones interaccionistas (en sociología y sociolingüista) de la comunicación, propuse entender la alternancia de código como alternancia de marco. Con la intención de enriquecer el campo de estudio sobre el tema, distinguí dos tipos: alternancia de código como *sucesión* (dimensión diacrónica) y alternancia de código como *alternativa* (dimensión sincrónica). Esta concepción supuso una atención viva al entorno: no sólo palabras, sino elementos visuales fueron incluidos en una alternancia de código. Apareció así un modo multimodal de marcar cambios de ubicación (*footing*) en una situación. Con estos insumos teóricos, presenté un criterio para detectar alternancias de código en las grabaciones audiovisuales en la universidad de Cuyo, de Argentina. Consideré que el sentido de este índice en cada ocasión dependía (a) del nuevo marco que iba configurándose y, al mismo tiempo, (b) del marco que se abandona provisoriamente.

Prestando atención a las ocurrencias de alternancia de código en Mendoza, aparecieron dos fenómenos. Primeramente, los actores marcaban de modo público y reconocible el salto entre círculos de mayor o menor privacidad (cerrados o abiertos). En una escena en que una estudiante solicitaba un libro de poesía a la profesora, se analizó cómo se marcaba con alternancia de código la tarea, la ubicación en círculos/tareas y los roles sociales.

Luego describí el empleo del celular en clase como un modo de marcar mayor/menor distancia y jerarquía institucionales. El uso del celular en clase fue

presentado como un ejemplo del carácter multimodal de la alternancia de código: las palabras no son esenciales para su realización. Por ello, pudieron aparecer alternancias de código también en interacciones en donde no se cambiaba de lengua. Asimismo, el uso del celular puso en evidencia el carácter dinámico y situado del entorno y de la normatividad en clase. El deber y las posibilidades de hacer se negocian *in situ*, con las restricciones institucionales que pesan sobre todos, dada su pertenencia a la Universidad. En la negociación de la pertenencia, los estudiantes no aparecieron como plenos miembros ni como *outsiders*, sino como "recién llegados". Fueron categorizados en las interacciones como personas que *aún* no conocen de modo práctico las normas que debe conocer un estudiante *bona fide*. Se infirió a partir de este análisis que la pertenencia de cada cual depende de un conocimiento común e intersubjetivo que se produce paso a paso en la interacción de personas entre sí, con figuras ausentes y con objetos que la misma interacción vuelve valiosos o pertinentes.

El material analizado permitió dar cuenta del carácter público de las intenciones desplegadas en interacción, el uso de objetos y la apelación a figuras discursivas para negociar el marco de interpretación y alguna de las categorizaciones válidas en el aula. Esta negociación, desde ya, fue presentada como procedimiento pre-reflexivo. Se ejerce por conocimiento o sentido práctico y no tiene nada que ver con un cálculo o una intención consciente. La intención de denunciar, de acercarse, de burlarse o de reírse, es realizada, lograda, a través del tiempo e interactivamente por todos los participantes de la situación. La intención, propiedad de la actividad emergente, no es un acto privado o mental sino que es pública, perceptible y co-construida secuencialmente.

Notas

1. Con beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET).
2. En su diccionario de filosofía, Ferrater Mora (1965) define praxiología "a la ciencia que estudia sistemáticamente las condiciones y normas de la acción o praxis humanas". Un estudio praxiológico estudia la praxis humana por la praxis misma, en su despliegue temporal, sin recurrir a entidades externas, tales como fenómenos mentales privados, la naturaleza o colectivos humanos reificados. La explicación praxiológica de la conducta y las costumbres humanas es intencional y no causal (Ogien y Quéré, 2005).
3. La traducción de los textos publicados en otra lengua que el español, es mía.
4. La noción de "conocimiento práctico" que presenta Descombes (2002), inspirada de Elizabeth Anscombe, tiene puntos en común con la de "sentido práctico" de Pierre Bourdieu (1980) y de "saber hacer" de Gilbert Ryle (1949). Descombes y Anscombe

sostienen que el conocimiento que tiene un agente de u intención, al actuar, es práctico y no intelectual.

5. La alternancia de código se distingue de los siguientes fenómenos emparentados: el cambio de estilo (*style shifting*), la mezcla de códigos (*code-mixing*) y el préstamo (*borrowing*).
6. Álvarez Cáccamo (2000) hace una aclaración con respecto al "estilo de alternancia de código" ("*code-switching style*"), por ejemplo, frecuente en Puerto Rico. Es una forma de comunicarse cotidianamente en que la alternancia de código es la regla y no la excepción. Este caso, en que la alternancia responde a patrones convencionales antes que a criterios interacciones, no es alternancia de código, para el autor. En otro texto, Álvarez Cáccamo (1990) da cuenta de la posibilidad de hablar "español en gallego", es decir, con prosodia gallega, la cual indica cierta actitud cultural e intenciones comunicativas reconocibles para otros hablantes de gallego. Finalmente, Meeuwis y Blommaert (1998) sostienen que ni la alternancia de código ni de lengua implican necesariamente un *enjeu* "identitario" o de señalamiento de la pertenencia a un colectivo.
7. Goffman estudia la noción de marco en el libro *Frame Analysis*, de 1974. Siete años después, enriquece su propuesta con la noción de *footing* o ubicación, en *Forms of talk* (1981).
8. Como se indicó *supra*, cambiar de lengua es en ciertas ocasiones (no siempre) un cambio de marco.
9. A mi juicio, la noción de *keying* o transporte, que Goffman presenta en *Frame Analysis* (1974), es un tipo de alternancia de código sincrónico. El *keying* se parece a un código en sentido que permite "transportar" un mensaje m –que pertenece a un marco primario– a otro marco. Lo convierte en otro mensaje en que es una reproducción o imitación del anterior. Alternar de código como *keying* es re-decir algo en el marco/lengua B, que se ha dicho en el marco/ lengua A. El ejemplo ofrecido aquí, también tratado por Goffman, es cuando un actor retoma las palabras de otro con intención de remedarlo o burlarse de su acento.
10. "Tarea" o "actividad" también pueden ser pensadas como "juego". Involucrarse en una actividad es como hacerlo en un juego. Como ocurre con los niños, la experiencia del juego es real y verosímil para que el juego o la tarea se desplieguen, hace falta jugarlo en serio, con pleno involucramiento (Goffman, 1974)
11. Para una crítica al influyente texto de Goffman, ver Goodwin (2007). Este autor destaca la deconstrucción de la noción de locutor con la categoría de "formato de producción" pero cuestiona el trabajo realizado con la de oyente. Entiende que la noción de "marco de participación" no es suficientemente sistemática para describir la construcción de enunciados a través de la participación de actores diferentes estructuralmente, en el curso de acción.
12. Algunas piezas fundantes del análisis de la conversación: Sacks, Schegloff, y Jefferson (1974), Schegloff (1977) y Sacks (1992).
13. Harold Garfinkel (1967) llama "método documental de interpretación" ese proceso de ida y vuelta incesante que actualiza a cada instante el conocimiento compartido de la situación y que permite, a su vez, dar sentido a cada nueva acción.
14. En sociología el término "posición" se vincula normalmente con la tradición estructuralista y con la tópica del edificio: superior, inferior. La raíz "*foot*" del término orienta la interpretación hacia un sentido más terrenal. Para evitar que se lo confunda con una idea de rango, utilizo el término "ubicación". En ese sentido, me alejo también de la versión francesa del artículo que traduce *footing* como "position".

Por otra parte, el lector no debe confundir la ubicación en un círculo/tarea en curso con la ubicación física en el aula o en otro espacio.

15. Las ubicaciones de animador, autor y responsable pueden ser distinguidas y puestas en contraste por los participantes en conversaciones y tareas ordinarias.
16. Desde la filosofía hermenéutica, Paul Ricœur propone un modelo para cuenta de la configuración de la experiencia como trabajo narrativo del yo que se ubica como "mí", como agente, en interacción con otros (Ricoeur, 1990).
17. Este análisis vale también cuando alguien imita el acento de otra región o de un extranjero intentando hablar la lengua local.
18. Defino un círculo abierto como aquel segmento de participación en que cualquier participante del aula (estudiantes, docente o terceros) está ratificado. Los participantes, sobre todo el docente, promueven la participación de los demás, con gestos y con la mirada. Las reglas de participación son supuestas como explícitas, comunes, impersonales y conocidas por todos. El círculo cerrado de participación, en cambio, se configura por algún tipo de frontera o cierre normativo. El cierre es públicamente reconocible: espectadores o terceros (*bystanders*) comprenden que están excluidos de tal intercambio.
19. La secuencia dura de 2m40s pero se presentará la transcripción de unos pocos segundos.
20. En las transcripciones de este texto, utilizo los tres puntos para indicar que salteo un turno no sustancial en la actividad analizada. Lo hago para facilitar la lectura.
21. Utilicé dos cámaras en el trabajo de campo. La cámara B estaba al fondo del aula.
22. La categorización de recién llegado que propongo para el estudiante ausente tiene similitudes con la categorización y el trato que se otorga al personaje K. del relato El castillo, del escritor checo Franz Kafka (2004). En el pueblo al que llega el protagonista, todos saben de modo práctico cómo actuar. Todos parecen indignarse cuando alguien como K. resiste seguir y venerar las reglas supuestas como comunes y buenas. El estudiante ausente y K. comparten esta torpeza de no saber cómo seguir normas dadas por sentadas. Por esa torpeza o falla son ubicados en la frontera del "nosotros", como recién llegados. Pero tampoco quedan fuera: no son expulsados de la comunidad ni considerados como *outsiders*.

Referencias bibliográficas

Álvarez Cáccamo, C. (1990) Rethinking conversational code-switching: Codes, speech varieties, and contextualization. *Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Lingüístics Society*.

Álvarez Cáccamo, C. (1998). From "switching code" to "code-switching". In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London; New York: Routledge.

Álvarez Cáccamo, C. (2000) Para um modelo do "code-switching" e a alternância de variedades como fenómenos distintos, dados do discurso galego-portugués-espanhol na Galiza. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1): 111-128.

Bajtín, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal* (2 ed.). México: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.

Descombes, V. (2002). Préface. In G. E. M. Anscombe (Ed.), *L' intention (trad. de l'anglais par Mathieu Maurice et Cyrille Michon)* (pp. 7-20). Paris: Gallimard.

Fernández Vavrik, G. (2010a) La realización práctica del origen. Algunas razones del devenir étnico y campesino en Mendoza. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas (Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas)*, 12 (1): 23-39.

Fernández Vavrik, G. (2010b) To understand understanding: How intercultural communication is possible in daily life. *Human Studies*, 33 (4): 371-393.

Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Tomo II. Buenos Aires.

Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Goffman, E. (1974) Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. New York: Harper y Row.

Goffman, E. (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.

Goodwin, C. (2007) Interactive footing. En E. Holt y R. Clift (eds.) *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*. Oxford: Blackwell, 16-46.

Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Kafka, F. y M. Sáenz (2004) *El Castillo*. Barcelona: Debolsillo.

Meeuwis, M., y Blommaert, J. (1998). A Monolectal View of Code-Switching. Layered code-switching among Zairians in Belgium. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: language, interaction and identity* (pp. 76–98). London; New York: Routledge.

Mondada, L. (2005) Espace, langage, interaction et cognition: une introduction. *Intellectica*, 2(3): 7-23.

Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact – THEMA 1*, 168-197.

Ogien, A.y L. Quéré (2005) *Le Vocabulaire de la Sociologie de l'Action*. Paris: Ellipses.

Quéré, L. (2007). *Le caractère impersonnel de l'expérience* Paper presented at the II Symposium International: Communication et expérience esthétique. Belo Horizonte, Brésil.

Ricoeur, P. (1990) *Soi-Même comme un Autre*. Paris: Ed. du Seuil.

Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. London/New York: Hutchinson's University Library.

Sacks, H. (1992). Lectures on Conversation, 2 Vols, ed. G. Jefferson, with introductions by E.A. Schegloff. Oxford: Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. A., y Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn–Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735.

Schutz, A. (1944) The stranger: An essay in social psychology. *The American Journal of Sociology*, 49 (6): 499-507.

Schutz, A. (1962) *Collected Papers*. The Hague: M. Nijhoff.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., y Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language, 53* (2), 361-382.