



PARA UN ESTUDIO DE LAS APORTACIONES DE MIJAÍL BAJTÍN A LA TEORÍA SOCIOCULTURAL. UNA APROXIMACIÓN EDUCATIVA

JUAN DE PABLOS PONS (*)
M.^a ÁNGELES REBOLLO CATALÁN (*)
M.^a LUISA LEBRES AIRES (**)

RESUMEN. Este trabajo trata de abrir camino, en el ámbito psicopedagógico, a una perspectiva o enfoque de gran interés: la teoría sociocultural. Al igual que ocurre con el constructivismo, en sentido estricto nos estamos refiriendo a una metateoría que incorpora conceptos y metodologías provenientes de distintas aportaciones disciplinares. El psicólogo Lev S. Vygotski es un referente fundamental para este enfoque, que reivindica el origen social de los procesos psicológicos superiores.

Sin embargo, la especificidad de este artículo se centra en reivindicar la aportación, muy relevante para la perspectiva sociocultural, del lingüista ruso Mijaíl Bajtín. Aquí se lleva a cabo un análisis de algunas de las nociones fundamentales de su teoría estético-literaria. Ésta contiene evidentes elementos de contacto con algunos de los constructos que Vygotski dedica al lenguaje, como instrumento generador del pensamiento. La metodología desarrollada por Bajtín para estudiar la comunicación discursiva, donde utiliza conceptos como género discursivo, intertextualidad, ventrilocución o enunciado, son explicados. Establecer la utilidad de estas aportaciones para la investigación educativa constituye el objetivo último de este trabajo.

LA VITALIDAD DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

La denominación teoría *histórico-cultural* o *sociocultural*, identifica un campo de investigación emergente en el marco de las ciencias sociales, y específicamente en el ámbito de los denominados estudios culturales. El rasgo definitorio más visible desde una óptica externa es su carácter interdisciplinar. Ciencias tan caracterizadas como la

antropología, la comunicación, las ciencias cibernéticas, la didáctica, la psicología o la filosofía, se integran en propuestas paradigmáticas que tratan de superar los límites estrictamente disciplinares. En una aproximación más sistemática, más que una «escuela» o tendencia concreta, la perspectiva sociocultural «canaliza la inquietud de diversas tendencias científicas para abordar aspectos esenciales que nunca deben ser marginados al investigar la construcción

(*) Universidad de Sevilla.

(**) Universidade Aberta (Portugal).

del hecho humano» (Del Río, Álvarez y Wertsch, 1994, p. 12). La vitalidad del enfoque sociocultural es verificable a través de diferentes vías, tales como la existencia de sociedades científicas que dirigen su actividad al apoyo y fomento de este paradigma; así como la celebración de congresos internacionales y la publicación a través de revistas y libros de trabajos que reflejan la producción científica en este campo. Algunos referentes básicos se ofrecen a continuación para ilustrar esta realidad.

En el año 1982 se organizó por primera vez una Conferencia Internacional dedicada al estudio del aprendizaje y la enseñanza, tomando como referencia la teoría de la actividad, cuerpo teórico básico para el enfoque sociocultural, y que tuvo como sede la ciudad de Espoo (Finlandia). Coordinado por el profesor Yrjö Engeström, fue el primer encuentro europeo de carácter científico sobre la citada teoría de origen vygotkiano y desarrollada en su etapa canónica por Leontiev. La segunda Conferencia se llevó a cabo el año siguiente en Dinamarca¹. Y la tercera tuvo lugar en la ciudad de Utrecht (Holanda) en el año 1984. El objetivo de todos estos eventos fue propiciar el diálogo entre investigadores que apoyaban sus trabajos en la teoría de la actividad. En el encuentro de Utrecht se produjo una bifurcación entre dos sectores, lo que dio lugar a la creación de dos asociaciones científicas diferenciadas: la European Association on Research on Learning and Instruction (EARLI); y de otra parte, la International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT). Alternando la organización de sus eventos científicos a partir de ese momento. Esta diferenciación dio carta de naturaleza a diferentes perspectivas dentro del

enfoque general. Así, en las tres primeras conferencias organizadas por EARLI tomó fuerza una interpretación de la teoría de la actividad inspirada en las aportaciones de Davydov, que junto con las concepciones de Leontiev y la actualización de la teoría de Vygotski llevada a cabo preferentemente por algunos psicólogos norteamericanos, como es el caso de Sylvia Scribner, Michael Cole, o Norris Minick, entre otros, favorecieron la puesta en actualidad de este enfoque. En el tercer congreso celebrado en Moscú, el año 1995, bajo el título específico de «Teoría de la actividad y la práctica social», se reforzó la importancia de la teoría de Vygotski para el enfoque sociocultural.

En 1992, bajo los auspicios de una nueva agrupación, la Society of Socio-Cultural Research Conferences, tuvo lugar la Primera Conferencia sobre Investigación Socio-Cultural en Madrid, bajo la organización de Amelia Álvarez, Pablo del Río y James Wertsch². La segunda Conferencia se celebró cuatro años después en Ginebra, donde Vygotski y Piaget fueron homenajeados, con Bernard Schneuwly (1996) como coordinador; y la tercera tiene prevista su celebración en Brasil el año 2000 con Ana Smolka como presidenta. Por su parte, ISCRAT ha celebrado su cuarto congreso en la universidad de Aarhus (Dinamarca) en el verano de 1998, bajo la presidencia de Mariane Hedegaard (Hedegaard y Chaiklin, 1998).

Otro referente que nos permite constatar la vitalidad del enfoque sociocultural es la existencia de diferentes publicaciones periódicas, especializadas en difundir los estudios desarrollados en este campo. En este apartado podemos citar entre otras: *A Multidisciplinary Newsletter for Activity*

(1) M. HEDEGAARD, P. HAKKARAINEN y ENGSTRÖM (eds.): *Learning and Teaching on a Scientific Basis*. Aarhus University, Institute of Psychology, 1984.

(2) Los trabajos presentados en la Conferencia han sido publicados en 4 volúmenes bajo el título genérico de *Explorations in Socio-Cultural Studies*. P. DEL RÍO, A. ÁLVAREZ y J. WERTSCH (General Editors), 1994.

Theory, creada en 1988 y que se mantuvo hasta el año 1994. *Mind, Culture and Activity*, con Michael Cole y Yrjö Engeström como editores; *Culture and Psychology*, editado por Jaan Valsiner, y *Human Development* editado por Barbara Rogoff, que son excelentes muestras de la producción científica generada por este enfoque.

En cuanto a los objetivos fundamentales que persigue la investigación apoyada en esta perspectiva científica, podemos formular algunas tesis básicas. Siguiendo a Goody (1985), nos situamos en una perspectiva que nos permite dar pasos adelante en el análisis de los efectos que la oralidad y la escritura, como manifestaciones del lenguaje, proyectan sobre los modos de pensamiento. Muchos autores han visto en el desarrollo y uso de las lenguas un prerequisite del mismo pensamiento. De hecho Vygotski se plantea el pensamiento como un «diálogo interior». La conexión lenguaje/pensamiento admite muy variados análisis. Las diferencias entre los pueblos en función de que tengan o no escritura y lo que de esto se deriva, o un planteamiento que contemple un análisis de los medios de comunicación, vinculado a los desarrollos del pensamiento humano, son algunas de las posibles opciones. La caracterización de un tipo de razonamiento vinculado al uso de la escritura, diferenciado de un pensamiento apoyado sólo en la oralidad, supone un proyecto de estudio característico del enfoque sociocultural. En Asia central, Luria encontró una enseñanza asociada a asunciones basadas en los silogismos lógicos (Scribner y Cole, 1973), apoyados en un sistema gráfico, y sólo con el dominio de este, aquellos pasaban al acervo coloquial.

El dominio de la escritura, y por extensión el de cualquier lenguaje o código, tiene consecuencias en la capacidad de abstracción, lo que da como resultado un proceso de descontextualización del conocimiento. A su vez, este proceso facilita el camino hacia un tipo de pensamiento pro-

gresivamente más complejo. Desde una perspectiva historicista, el objeto central de este programa de investigación tiene su origen en la crisis producida en la historia de la comunicación humana cuando la oralidad griega se transformó en la civilización de la escritura griega (Havelock, 1996).

Desde esta perspectiva, el papel de las instituciones sociales y de la cultura, se revela trascendental. La educación es concebida como una construcción cultural. Otras perspectivas en este marco de desarrollo son: el análisis de la interacción generada en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el estudio de diferentes modalidades de acción mediada apoyada en el uso de instrumentos; la investigación de diferentes formas de práctica social; las organizaciones y sus modelos institucionales desde la óptica de la teoría de la actividad.

En este contexto científico —entendemos que especialmente relevante para el ámbito educativo, en el que son factibles diferentes aproximaciones en distintas claves (psicológicas, institucionales, sociológicas, lingüísticas, formativas, metodológicas, etc.)—, queremos presentar algunos de los rasgos más característicos de una construcción teórica, a la que denominamos *enfoque sociocultural*, y dentro de la cual resulta especialmente relevante la obra de Vygotski.

En el momento socio-histórico en el que Vygotski desarrolla su producción científica fundamental (1924-1934), lamentablemente truncada por su prematura desaparición, es una propuesta a contracorriente respecto a la concepción psicológica dominante: el conductismo pavloviano. La revolución que sus escritos generan está apoyada en un conjunto homogéneo de formulaciones básicas. Su concepción de la conciencia, está enfrentada a la teoría vigente en ese momento, defensora de la teoría que observa en los fenómenos psicológicos una base neurofisiológica y comportamental. Este antirreduccionismo, junto a su rechazo al sustancialismo, con-

secuencia de sus lecturas sobre William James, caracterizan la posición base de Vygotski. A partir de ella, el autor bielorruso identifica tres temas generales de estudio: a) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales; b) los procesos psicológicos pueden entenderse analizando los instrumentos y signos vinculados a un proceso clave: la mediación; y c) la formulación del método genético (Wertsch, 1988).

Por tanto, uno de los conceptos revolucionarios (término éste que solo tiene sentido contextualizándolo adecuadamente), es el de mediación cognitiva, teniendo presente el peso de la psicología pavloviana en ese período histórico. Lo que el estímulo supone para la psicología conductista, lo representa el signo en la teoría de Vygotski. El signo (tanto lingüístico como no lingüístico), en tanto que poseedor de significado, es el eje sobre el que pivotan los procesos de mediación. Por ello, el componente semiótico resulta muy importante.

Dada la importancia de los signos en la construcción teórica de Vygotski, las concepciones del lingüista ruso Mijaíl Bajtín permiten una conjunción de esfuerzos con un gran interés para el paradigma sociocultural. Las ideas desarrolladas por Bajtín en relación a la filosofía del lenguaje y la teoría literaria, descubren vías y procedimientos para el estudio de problemas psicológicos y educativos. Diversos autores (Wertsch, 1993; Silvestri, 1993; Hicks, 1995-96), han establecido conexiones entre Vygotski y Bajtín, lo que resulta de enorme interés y trascendencia para el estudio de la mediación simbólica y el papel que esta desempeña en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BAJTÍN Y LA NOCIÓN DE ACCIÓN MEDIADA

La noción de «acción mediada» que surge directamente de la intersección de los es-

critos de Vygotski y de Bajtín fue planteada por Zinchenco (1985). Otras fuentes formulan con anterioridad términos próximos a esta formulación. En este sentido, John Dewey (1938) propone la noción de «acción instrumental» relacionada en algunos aspectos esenciales con la acción mediada; las ideas planteadas por Kenneth Burke (1968) sobre «acción simbólica» podrían ser usadas desde un punto de vista similar. Según Wertsch (1994), la acción mediada implica un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario sociocultural y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos. Como expondremos aquí, los instrumentos mediadores son el resultado de la actividad humana, social; de esta forma, son creados y usados en situaciones sociales y culturales, donde adquieren significados concretos. Estos instrumentos son portadores de patrones socioculturales y representan el bagaje cultural de la humanidad. No obstante, la acción mediada reconoce el papel activo que desempeñan los seres humanos en el uso y transformación de los instrumentos culturales y sus significados. Por ello, podemos decir que la acción mediada «trasciende (...) la frontera entre lo individual y lo social (Wertsch, 1988, p. 215); los planos o escalones *intra* e *interpsicológico* son parte inherente del propio concepto de acción mediada.

En relación con esta propuesta, surge el concepto de agencialidad, que hace referencia a la capacidad que el agente tiene para realizar una acción, sean cuales fueren las intenciones que le animan en el momento de su realización (Giddens, 1990; Ramírez, 1995). El agente tiene la capacidad de hacer algo cuando posee el dominio de determinados instrumentos y el conocimiento adecuado de la situación (Ramírez, 1995, p. 44). El hablante es agente en tanto que, cuando habla desarrolla una acción de la que es responsable y con la que pretende influir sobre la audiencia.

En este sentido, el hablante depende del conocimiento de sus interlocutores y de los argumentos de éstos para responder a ellos, por lo que su capacidad de *hacer* depende de este conocimiento de la situación comunicativa. Pero la agencialidad también depende del uso de instrumentos culturales, medios adecuados, para actuar. Por ello, la acción en desarrollo depende en parte del agente (dominio de instrumentos) y en parte de las condiciones en las cuales se desenvuelve.

En las obras de Bajtín, el concepto de enunciado identifica una forma de acción mediada, ya que aquél refleja la relación dialéctica entre los patrones propuestos por los diferentes escenarios (escuela, familia, iglesia, ejército, empresa, etc.) y el uso individual (creativo) de los instrumentos que dan lugar a nuevas formas semióticas más elaboradas y complejas. En este sentido, Bajtín desarrolló ampliamente patrones relativamente estables asociados a contextos o situaciones típicas de comunicación en relación con el lenguaje como instrumento mediador y analizó cómo los individuos, mediante su uso, dominio y combinación, crean otros, transformando el sentido y naturaleza de los primeros.

A partir del estudio de las obras de Vygotski y Bajtín, diversos autores han propuesto como unidad de análisis la acción mediada (Wertsch, 1993; Cubero, 1994; Sawyer, 1995; Engeström, 1995; De Pablos, 1996).

Desde el punto de vista epistemológico, la teoría de Bajtín integra en una estructura coherente un amplio abanico de conceptos, inicialmente asociados a disciplinas aisladas. Sus investigaciones en el campo de la psicología, la lingüística o la crítica literaria presentan asuntos recurrentes que preconizan la necesidad de situar los aspectos semánticos en la especificidad de los discursos, la primacía del diálogo sobre el monólogo, la incapacidad de los sistemas descriptivos basados en los mode-

los lógicos para comprender la historicidad y la variedad del significado. Esta dimensión interdisciplinaria es compartida por la teoría sociocultural y ya ha quedado concretada en las investigaciones desarrolladas por Wertsch (1988, 1993, 1997), Ramírez (1988; 1995) y De Pablos (1995; 1997).

Bajtín elabora su perspectiva particular como un filósofo conceptual que elimina la «impureza» de las perspectivas disciplinares atomizadas. En las obras *Marxismo y Filosofía del Lenguaje* y *Estética de la Creación Verbal*, el autor desarrolla la dimensión más comprensible de su translingüística. En ellos determina la mayor parte de los postulados que fundamentan todos sus trabajos: el papel de los signos y la función de la enunciación en el lenguaje. Cada uno de estos tópicos oscila entre una amplia generalidad y la más explícita particularidad. A partir de esta concepción dialógica nos encontramos ante una historia en movimiento, abierta, que no contempla cualquier forma de descripción conceptual metafísica y que se plasma a través de formas continuamente re-interpretables. Interpretar es siempre re-interpretar y esta cadena no se agota porque nadie tiene la última palabra. Como afirma Zavala «interpretar, además, supone que el intérprete forme parte del objeto de interpretación» (1991, p. 23).

La dialogicidad implica una metodología de comprensión viva, intersubjetiva y hermenéutica que puede liberar el contenido que duerme en todo el discurso (Zavala, 1991). En síntesis, en la dialogicidad bajtíniana existen, por lo menos, tres posibilidades: la desintegración de la estructura rígida del tiempo; la liberación del pasado como autoridad y la liberación de lo simbólico. Esta concepción del lenguaje que posibilita una aproximación crítica de los objetos históricos, en su totalidad, está también asociada a una teoría cultural centrada en la especificidad de los fenómenos históricos concretos.

RECORRIDO VITAL E INFLUENCIAS RECIBIDAS POR MIJAÍL BAJTÍN

La comprensión de la relevancia de la obra de Bajtín, cada vez más reconocida en Occidente, está vinculada al hecho limitador de haber accedido a ella de una manera fragmentaria, dadas las vicisitudes académicas y personales que tuvo que afrontar este autor a lo largo de su vida. Todo lo cual, hace necesario situarlo en las coordenadas espacio-temporales en las que vivió. Las singulares circunstancias históricas que rodearon a Mijaíl Bajtín han dificultado la recuperación y reconstrucción de su vida y obra. En esta labor, resultan de gran utilidad los escritos de autores como Blanck (1993), Bubnova (1996) y Zavala (1991), que han abordado su biografía y cuyas visiones se complementan entre sí, ofreciendo un perfil complejo, multifacético y, a veces, contradictorio de este autor y de su obra. No obstante, hemos de resaltar los primeros trabajos sobre Bajtín debidos a Todorov (1981) y Clark y Holquist (1984).

Mijaíl Bajtín nació el cinco de noviembre de 1895 en Oriol, capital de la región rusa del mismo nombre y murió en Moscú el siete de marzo de 1975. Recibió una cuidada educación de corte europeo. Entre los 9 y los 15 años vivió en Vilnius, la capital de Lituania; caracterizada por un ambiente cultural muy rico debido al entrelazamiento de muchas culturas, resultando significativo en ese marco el uso de distintas lenguas. Esta circunstancia pudo influir en su inquietud intelectual por estudiar el lenguaje y la importancia que otorgó al concepto de heteroglosia en su teoría. Estudió filología clásica en Odessa y Petrogrado. En el mes de octubre de 1917 estalló la Revolución Socialista y Bajtín se marcha a Nevel huyendo de las penurias de la Guerra Civil. En Nevel, Vítebsk y Leningrado, Bajtín y otros intelectuales constituyeron un grupo de estudio (los más activos miembros fueron M. Bajtín, L. Pumpianski y M. Kagan), en el que se analizaba y reflexionaba sobre

una gran diversidad de temas, desde ópticas diferentes. El ingreso en este grupo de expertos en filosofía, derecho, geología, ingeniería, música, culturas orientales, etc., hace suponer que generó una influencia decisiva en la posterior concepción multidisciplinar de la obra de Bajtín. Estas claves permiten vislumbrar el sello de identidad de los ambientes intelectuales de Bajtín a lo largo de su trayectoria vital y que impregnan sus escritos.

La década de los veinte constituye un período muy activo para Bajtín; además de impartir numerosos cursos y conferencias, entre 1925 y 1929 la producción del grupo de estudio, en el que Bajtín era un miembro destacado, se materializa a través de una serie de textos, de los cuales los más destacables son *El freudianismo: una crítica marxista* (Voloshinov, 1926), *El método formal en los estudios literarios* (Medvedev, 1928); *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Voloshinov, 1929); *Problemas de la obra de Dostoievski* (Bajtín, 1929).

Las décadas de los treinta y de los cuarenta constituyen un largo período de oscuridad, plagado de dificultades materiales y, sobre todo, con pocos estímulos intelectuales y culturales. Es condenado a una deportación a la ciudad de Kustanai (Kazajstan), sufre la pérdida de amigos y colegas de sus comienzos intelectuales (Voloshinov y Kagan fallecen, desaparece Medvedev) y tiene dificultades para conseguir empleo. No obstante, prepara el manuscrito de *Rabelais en la historia del realismo* (terminado en 1940, no será publicado hasta 1965); y un libro sobre la novela de educación en la historia del realismo (fechado en 1937). El original de éste último fue destruido, por lo que se reproducción íntegra con posterioridad no ha sido posible; algunos fragmentos del mismo fueron recuperados a partir de las notas y borradores de Bajtín en la obra *Estética de la creación verbal*.

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, Bajtín consideró acabado

su pasado filosófico y su activa participación en colectivos e instituciones, dedicándose a la revisión de sus trabajos sobre Rabelais y Dostoievski, con el afán de evitar que su obra fuera asimilada y aceptada desde posiciones propias del régimen político vigente. Esta circunstancia (las diferentes versiones de sus escritos), ha impedido posteriormente determinar de forma inequívoca la autoría de las obras firmadas por Voloshinov y Medvedev, ya que se observa un cambio de registro en el lenguaje y una reelaboración de conceptos, que derivan hacia reflexiones teóricas esquivas a una cómoda clasificación.

A mediados de los sesenta comienza una nueva etapa para el pensamiento bajtiniano en la Unión Soviética y su descubrimiento en Occidente. En ella se recupera la obra de Bajtín, en gran parte debido a los llamados *textos deuteroacanónicos*. Estos textos son principalmente los firmados por Medvedev y Voloshinov. No existe una certeza definitiva sobre la autoría de los mismos, lo cual está en el origen de la denominación «círculo Bajtín» para designar los trabajos que parecen inspirados o escritos directamente por Bajtín. Prácticamente desconocido fuera de la Unión Soviética, sus primeros difusores fueron Victor Erlich y Julia Kristeva y también Tzvetan Todorov, que comenzaron a darlo a conocer en Europa (Zavala, 1989). Fue Tzvetan Todorov quien propuso el término *círculo Bajtín*, en su introducción y análisis de la dialogicidad (1981), para designar los textos de Mijaíl Mijailovich Bajtín (1895-1975), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938) y Valentín Nikolaevich Voloshinov (1894-1936). La edición de *Estética de la creación verbal* (1979) supone el reconocimiento definitivo de las ideas del autor como una concepción teórica, permitiendo ver la unidad de su obra, que hasta entonces había sido publicada de forma dispersa. En España la influencia de Bajtín hoy también es ampliamente reconocida (Romera, García-Page y Gutiérrez, 1995).

INFLUENCIAS RECIBIDAS POR BAJTÍN

Durante su período universitario Bajtín forma parte de prestigiosos círculos literarios como el del poeta y teórico simbolista V. Ivanov, gracias al cual lee a Kierkegaard, Nietzsche y Max Scheler. Bubnova (1996) señala que Nietzsche fue conocido por Bajtín en la versión de Ivanov y, por ello, su interpretación carece de los matices ideológicos nazis atribuidos a Nietzsche después de la Segunda Guerra Mundial. Las aportaciones de éste filósofo tuvieron gran influencia sobre el trabajo dedicado a Rabelais. Durante la década de los veinte, Bajtín se sitúa en la estela de la tradición filosófica neokantiana y conoce, a través de Kagan, el sistema de Hermann Cohen, que estará presente hasta el último período de su vida creativa. En la obra de Bajtín, se reconoce la presencia del sistema de conceptos propuesto por Hermann Cohen. Nociones como responsabilidad, inconclusividad y las relaciones entre el «yo» y el «otro» están originariamente en Cohen. Esta perspectiva le ayuda a superar el individualismo ético kantiano, reivindicando una actitud ética de origen social, que constituye uno de los referentes de su elaboración teórica. La noción de dialogicidad quiebra el criterio moral de Kant que busca un principio de legislación universal. Bajtín dibuja un nuevo modo de ser ante la realidad e insta a asumir la responsabilidad del mundo de los símbolos y del lenguaje (Zavala, 1991). La modernidad de la obra de Bajtín es consecuencia de su interés por el estudio de la diversidad, de la diferencia, de la marginación y la emancipación de las sociedades. Los lenguajes y sus significados son manifestaciones que permiten un conocimiento empírico del mundo, y consecuentemente su transformación.

Las diversas fuentes presentes en su obra no pueden considerarse una influencia decisiva en el sentido convencional. Por ello, aunque Bajtín reconoció su opo-

sición al sistema filosófico hegeliano, y, por tanto, a Marx, la presencia e influencia de éstos es ineludible en su construcción teórica como réplica a las posiciones de los filósofos mencionados. No obstante, también deben tomarse en cuenta los filósofos «dialogistas» como Martín Buber, Franz Rosenzweig, F. Ebner, o E. Rosenstock-Huessy. Según Isupov (citado por Bubnova, 1996), las consideraciones marxistas así como los fundamentos del cristianismo no proporcionan respuestas concluyentes para Bajtín, pero no cabe duda de que fueron hitos importantes en su formación.

En relación al texto *Marxismo y filosofía del lenguaje*, es preciso mencionar al lingüista y antropólogo Marr. Según Bubnova, la coincidencia en los intereses investigadores de Bajtín y O.M. Freidenberg, discípula de Marr, invita a reflexionar sobre la génesis de la teoría de la risa y la refracción de las ideas de Marr en la obra de Bajtín y su arquitectura de la carnavalización.

Potebnya y Humboldt, entre otras fuentes lingüísticas, están presentes en la obra de Bajtín, aunque de un modo no concluyente (junto a Ivanov y Iakubinski). El planteamiento de estos autores acerca de que el pensamiento alcanza su ser en el lenguaje, así como la concepción de éste en términos de una actividad, como un proceso creativo, se reflejan en el modo de concebir la relación entre pensamiento y lenguaje. No sólo en Bajtín, sino también en Vygotski. Observado en el conjunto de las propuestas bajtínianas, se hace más explícito en la aproximación a la noción de intertextualidad. Asimismo, las elaboraciones de Iakubinski sobre el lenguaje constituyen una referencia manifiesta en la concepción dialógica de Bajtín. El análisis contrapuesto entre monólogo y diálogo influyó en su posterior diferenciación entre géneros discursivos, en función del vínculo con la realidad. Por otra parte, las concepciones filosóficas de Husserl respecto a la intencionalidad de los actos ocupan un lugar privilegiado en la obra de Bajtín.

LA TEORÍA ESTÉTICO-LITERARIA DE MIJAÍL BAJTÍN

Bajtín mantiene una posición muy independiente y científicamente muy fértil en los análisis referidos a los problemas del contenido y de la forma en la obra literaria. Su concepción y propuestas metodológicas suponen un polémico enfrentamiento a la escuela formalista, dominante en esos momentos. Bajtín es profundamente crítico respecto a esa orientación teórica. La teoría bajtíniana debe ser entendida como un pensamiento unitario acerca de la naturaleza artística de la novela. En el área de la lingüística y la filosofía del lenguaje Bajtín polemizó con el objetivismo abstracto (la lingüística de Saussure) y el subjetivismo idealista (la filosofía del lenguaje humboldtiana), proponiendo una teoría ideológica de la significación. Bajtín elabora una semiótica social en la que el proceso resulta mucho más relevante que el sistema. Rebate las concepciones de la lengua como un sistema universal y estable. Acuña una concepción dinámica del lenguaje, como un devenir permanente y como una consecuencia de la interacción social de los hablantes (Bubnova, 1996, p. 37). No obstante, su concepción no puede entenderse como un determinismo social, ya que la noción de responsabilidad individual en el acto concreto es de vital importancia en el desarrollo de su teoría. Un sujeto es responsable de sus actos cuando posee el dominio de determinados instrumentos (el lenguaje) y el conocimiento adecuado de la situación (comunicativa, social concreta) (Ramírez, 1995, p. 44). Este acto de responsabilidad es secundario, derivado del sistema de relaciones que cada individuo mantiene en cada uno de los campos de actividad humana. Por ello, debe definirse como intersubjetiva, como producto de la interacción con el otro.

Una noción básica en su propuesta teórica es el «discurso del otro»; así el concepto de receptor, destinatario, adquiere

nuevos matices. Se le otorga una función primordial a la «otredad» como generadora de la conciencia. Se concede un papel activo al otro, en tanto que la percepción subjetiva acerca del otro orienta el discurso propio y le otorga un significado particular en la situación específica de comunicación compartida. El discurso ajeno es discurso en el discurso, un enunciado dentro de otro enunciado. El proceso de formación de ideas propias a través de la comprensión y apropiación de las ideas ajenas conlleva necesariamente formas de discurso ideológico e intenciones particulares de los individuos. Esta concepción del otro como sujeto activo influye en la formulación de constructos como ventrilocución e intertextualidad; éste último alejado de las connotaciones estructuralistas que adquiriera tras la introducción de las ideas bajtínianas en Occidente por Julia Kristeva y Tzvetan Todorov. La ventrilocución refleja el diálogo que, de forma consciente, sostiene el hablante con una voz ajena (inmediata o abstracta), manteniendo su sentido original u otorgándole otro sentido en el marco del propio enunciado. Ventrilocución es el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social (Bajtín, 1986; Wertsch, 1993). Asimismo, la intertextualidad se refiere a la trasposición de uno o varios sistemas de signos al interior de otros y, en sentido específico, a la presencia de textos antecedentes en el texto literario consecuente (Kozulin, 1994, 183-184). La referencia implícita a un «texto compartido» actúa como mediador de la comunicación, proporcionando la intersubjetividad necesaria para que se produzca el reconocimiento de dos o más personas, del texto original en el enunciado ajeno. Este reconocimiento individual constituye un punto de partida para el diálogo, proponiendo nuevas condiciones para dotarlo de significados nuevos, asociados a otros puntos de vista sobre el texto y rompiendo la relación entre éste y el contexto en que fue conocido en primera instancia por el individuo.

Los trabajos del *círculo Bajtín* presentan un entramado de fuentes teóricas que constituyen el tejido intelectual de sus aportaciones así como una versatilidad temática poco usual según los usos y costumbres clásicos de especialización científica. Las obras del *círculo Bajtín* comparten el interés por el lenguaje y la comunicación discursiva, pero en ellas se incorpora un vastísimo conocimiento abierto a la filosofía, la historia, la lingüística, la literatura, la psicología e incluso la antropología. Como señala Silvestri (1993) no existe un Bajtín definitivo, que pueda encuadrarse en una disciplina única. La reflexión sobre el lenguaje le llevó a profundizar en distintos campos y abrir numerosas líneas de reflexión. Sus escritos dirigidos a los estudios semióticos, la filosofía del lenguaje y la crítica literaria proporcionan claves conceptuales para el estudio de problemas psicológicos y educativos. Desde el área de la lingüística, los conceptos más difundidos en Occidente son la dialogicidad y el carnaval. No obstante, en los trabajos de Bajtín otros conceptos de vital importancia son la responsabilidad individual, la intersubjetividad y, especialmente, la noción de palabra (voz) ajena para la generación del discurso y la formación de la conciencia.

Respecto a la constitución de una teoría de la literatura sobre bases sociológicas, primer aspecto innovador de su propuesta, le supuso un enfrentamiento dialéctico con sus contemporáneos formalistas, así como con la sociología de interpretación marxista. Partiendo de una concepción del ser humano basada en la importancia de las relaciones sociales, propone los signos —desde su naturaleza ideológica—, como los mecanismos por los cuales los factores sociales modelan y construyen la conciencia. Para ilustrar estas consideraciones introduce la noción de heteroglosia como el entrelazamiento de diferentes voces sociales, culturales e idiosincrásicas, que aplica al análisis de diversos textos culturales, en-

tre los que destacan las novelas de Dos-
toievski (Bajtín, 1984). En este sentido, la
literatura revela las capacidades de la con-
ciencia y la comunicación humanas, que
permanecen subexplotadas o invisibles
para otros medios de expresión (Kozulin,
1994, p. 181). La heteroglosia describe la
rica combinación de géneros y voces que
se producen en determinadas situaciones
sociales de comunicación (Bajtín, 1986), lo
que implica que el lenguaje está poblado
con las intenciones y experiencias de
otros. La apropiación del lenguaje por parte
de los individuos se realiza en contacto
con las estructuras y contenidos propor-
cionados por los enunciados ajenos.

Esta teoría de la polifonía textual con-
sidera que el autor del enunciado tiene
una naturaleza múltiple, de manera que
los enunciados expresan una subjetividad
colectiva virtual, que habla siempre a tra-
vés del autor o interlocutor manifiesto
(Abril, 1994, p. 452). El autor del enun-
ciado tiene naturaleza múltiple (confluencia
de voces en los enunciados), debido a su
existencia dentro del microcosmos psicoso-
cial de la escena comunicativa, lo que con-
duce al individuo como ser social a emitir un
enunciado y su valoración. De esta manera,
el discurso refleja en sus diferentes enun-
ciados la polifonía textual o pluralidad de voces
que conforman la lengua (Bajtín, 1995; Du-
crot, 1986; Wertsch, 1993). Esta concepción
es el resultado de una construcción histórica
interactivamente mediada por la actividad
lingüístico-discursiva.

La concepción dinámica del lenguaje
se hace manifiesta en su sistema concep-
tual a través de la noción de dialogicidad,
la cual hace referencia al proceso por el
que se ponen en contacto los enunciados
de un hablante con los enunciados de
otro, combinándose bien sea en el interior
de la conciencia o en el mundo real. En su
teoría, Bajtín sugiere un principio metodo-
lógico para dialogar con la alteridad, con el
otro (Zavala, 1989, p. 93). El intercambio
comunicativo real entre personas constitu-

ye una forma de actividad humana media-
da por las situaciones sociales específicas y
por las funciones que desempeñan deter-
minados instrumentos en estas situaciones
(los signos). Estas formas mediadas de ac-
tividad humana que caracterizan nuestra
relación con el mundo exterior son capta-
das por los sujetos como modelo de rela-
ción con uno mismo; la dialogicidad se
constituye en el principio activo para la
construcción de la conciencia.

El diálogo se concibe como la forma
primordial del lenguaje —pero no única—,
no sólo porque representa una forma de
comunicarse con el otro, sino porque la
actividad comunicativa misma (acción me-
diada por un sistema de signos como el
lenguaje) modela y forma el propio len-
guaje (Silvestri, 1993). De este modo,
«nuestro pensamiento se origina y forma
en el proceso de interacción con pensa-
mientos ajenos» (Bajtín, 1995). La impor-
tancia otorgada al diálogo se deriva de las
aportaciones de Iakubinski y su integra-
ción en el marco teórico Bajtíniano juega
un papel decisivo para la reelaboración de
conceptos que aplica no sólo al análisis de
textos literarios, sino que traspasa los límites
de la literatura y la filosofía para proponer
una concepción genética del pensamiento
humano, como construcción simbólica apo-
yada en una progresiva desobjetivación.

Estas premisas teóricas sitúan el foco
de atención sobre la comunicación y sobre
los escenarios en que ésta se produce con
el objeto de realizar un análisis genético y
dinámico del lenguaje. En este sentido, el
término discurso implica comunicación,
que está socialmente situada bien en inte-
racciones cara a cara, bien entre autor y
lector en textos escritos (Hicks, 1995-96). A
partir de la contrastación con las ideas de
lingüistas y filólogos interesados en la es-
tructura formal del lenguaje, Mijaíl Bajtín
desarrolló una teoría del lenguaje centrada
en enunciados dialógicos, en oposición a
un estudio de la sintaxis basada en oracio-
nes gramaticales (Morson y Emerson, 1990).

Respecto a la oración y la palabra, el enunciado contiene y refleja en sí mismo la interacción de al menos dos voces (hablante y oyente), siendo un elemento definitorio de éste la intencionalidad discursiva, que remite al contexto de comunicación.

El enfoque dialógico no concibe el lenguaje como un sistema universal, sino como una comunicación discursiva vinculada a una situación concreta. De forma ilustrativa, el *círculo Bajtín* señala que los sujetos cuando hablan, no toman las palabras y oraciones del sistema de la lengua en su forma neutra, los diccionarios, sino que recurren a un glosario propio formado por los enunciados ajenos, que surgieron asociados a determinados contextos y experiencias o situaciones típicas con unos significados y acentos expresivos característicos. El lenguaje, por tanto, vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes.

El enunciado representa un eslabón de esta comunicación discursiva concreta, que refleja en sí mismo las características globales de la situación discursiva en que se produce, adquiriendo su significado en el marco de ésta. El intercambio discursivo supone un proceso autogenerativo del colectivo social que participa en él. El lenguaje, desde esta perspectiva, se convierte en una rica fábrica de enunciados con influencias sociales, históricas y culturales de los contextos en los cuales existe y se desarrolla (Bajtín, 1986). Los sujetos construyen sus ideas en interacción social con los enunciados de otros; esta forma social de proceder es utilizada por los sujetos en sus enunciados como un proceso interno de construcción de conocimientos e ideas.

EL ENUNCIADO COMO LA UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS

Bajtín considera que «todo enunciado constituye un eslabón en la cadena de co-

municación discursiva» (1995, p. 281). Los enunciados no son autosuficientes en sí mismos y por eso «cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados» (p. 281). Para el autor, aprender a hablar significa, en última instancia, aprender a construir enunciados. Esta unidad básica de la comunicación puede manifestarse mediante diferentes formas. Considerando que la comprensión real tiene un carácter de respuesta, Bajtín supone, por un lado, que todo enunciado exige la presencia de un hablante y de un oyente y, por otro lado, que todo enunciado esté orientado hacia otro. El enunciado constituye, aquí, la unidad real de comunicación discursiva delimitada por el uso de la palabra dirigida hacia el otro. En esta línea, Bajtín considera que:

Por más variados que sean los enunciados según su extensión, contenido, composición, todos poseen, en tanto que son unidades de la comunicación discursiva, unos rasgos estructurales comunes, y, ante todo, tienen *fronteras* muy bien definidas (Bajtín, 1995, p. 260).

Las características que Bajtín (1986, 1995) asocia al enunciado como definitorias son:

- las *fronteras* determinadas por el cambio del sujeto discursivo o la alternancia de los hablantes;
- la *conclusividad* definida en términos de intencionalidad discursiva, agotamiento de sentido del objeto del enunciado, formas típicas genéricas y estructurales de conclusión de enunciados; y
- la *actitud evaluadora del hablante* en relación con el objeto de su enunciado y con el enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva. Respecto a éstas, Bajtín se detiene y desarrolla con profundidad la noción de conclusividad y de expresividad implícitas en los enunciados como formas de

manifestación del vínculo entre la acción realizada por un sujeto y los contextos sociales en que vive, focalizando la caracterización de los enunciados en dimensiones que revelan la relación dinámica entre individuo y contexto.

La *alternancia* de los hablantes posibilita la delimitación de las fronteras de los enunciados y adopta formas muy diversificadas dependiendo de las diferentes funciones del lenguaje, de las condiciones y situaciones de la comunicación. La *conclusividad* representa una dimensión interna del cambio de los sujetos discursivos, ya que el hecho de que el hablante exprese todo lo que quiera decir en un momento dado y en unas condiciones concretas determina la conclusividad específica para una respuesta por parte del otro. La conclusividad de un enunciado está determinada por criterios particulares, entre los cuales destaca la posibilidad de una respuesta en relación con él. Esta posición pasa por la comprensión del enunciado como un todo, señal de la totalidad del enunciado. Bajtín propuso tres factores, relacionados entre sí, como caracterizadores de la totalidad conclusiva de un enunciado: a) agotamiento del sentido del enunciado; b) la determinación del enunciado por la intencionalidad del sujeto; y c) la identificación de las formas típicas y estructurales de conclusión del enunciado (Bajtín, 1995, p. 226).

En lo que se refiere a la posibilidad de *agotamiento del sentido*, los enunciados adoptan una gran diversidad de formas en función de las diferentes esferas de la comunicación discursiva. En las esferas oficiales e institucionales, donde los géneros discursivos tienen un carácter más estandarizado, el agotamiento del sentido puede ser casi completo. Por otro lado, en las esferas de la creación (sobre todo en la esfera científica), el agotamiento es relativo porque, en estos casos, sólo se puede hablar con un mínimo de conclusividad que

permite adoptar una postura de respuesta. En este sentido, el objeto de un enunciado adquiere un carácter concluso bajo el enfoque y propósitos del autor.

La *intencionalidad del individuo* determina no sólo sus límites sino también su ámbito y extensión. Para Bajtín, la intencionalidad determina no sólo la elección de su objeto sino también sus límites y la capacidad de agotamiento de sentido de ese objeto:

La intención, que es el momento subjetivo del enunciado, forma una unidad indisoluble con el aspecto del objeto, limitando a este último, vinculándolo a una situación concreta y única de la comunicación discursiva, con todas sus circunstancias individuales, con los participantes en persona y con sus enunciados anteriores. (Bajtín, 1995, p. 267).

Por último, las *formas genéricas* estables del enunciado constituyen, dentro de los tres factores que caracterizan la *conclusividad*, el más importante. Como decíamos anteriormente, la elección de un género discursivo determinado revela la voluntad discursiva del hablante (Bajtín, 1995, p. 267), opción que queda habitualmente matizada por la especificidad del contexto discursivo. De esta forma, la *intencionalidad discursiva* del individuo se adapta al género discursivo escogido, se forma y desarrolla dentro de una determinada forma genérica. La noción que poseen los individuos, con relación a determinado género discursivo, constituye una línea orientadora de su peculiaridad.

La *evaluación* que el hablante hace de su enunciado y de los enunciados de otros participantes durante la comunicación discursiva (Bajtín, 1995, p. 273), implica una actitud activa del hablante y del oyente en una esfera de objetos y sentidos. El estilo individual del enunciado, como actitud subjetiva y evaluadora del hablante respecto al contenido semántico de su propio enunciado nos recuerda que no existen enunciados neutros y que, por eso, la eva-

luación que el hablante hace del objeto de su discurso orienta «la selección de los recursos léxicos, gramaticales y de composición del enunciado» (Bajtín, 1995, p. 274). Desde la perspectiva de Bajtín, uno de los aspectos expresivos de la actitud emotiva y evaluadora del hablante ante el objeto del discurso es la entonación expresiva que más claramente se detecta en la interpretación oral. La expresividad, la emotividad, la evaluación no son propias de las palabras, en cuanto unidad de la lengua, sino que se generan en el proceso de uso activo de la palabra en un enunciado concreto. Sin embargo, es importante tener siempre en cuenta el hecho de que la experiencia discursiva individual se forma y desarrolla en constante interacción con otros enunciados ajenos. Sobre este tema Bajtín afirma:

Esta experiencia puede ser caracterizada, en cierta medida, como proceso de *asimilación* (más o menos creativa) de palabras ajenas (y no de palabras de la lengua). Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias), están llenos de palabras ajenas de diferente grado de «alteridad» o de asimilación, de diferente grado de concienciación y de manifestación (Bajtín, 1995, p. 279).

Al tomar las palabras de los enunciados afines genéricamente al nuestro, la *expresividad* de éste representa la expresividad típica de un género discursivo y constituye el eco de la expresión individual y también de la expresión del otro. La dimensión interior del enunciado (*zaversennost*) nos orienta hacia el cambio que se verifica en la dimensión interna del sujeto durante el proceso de comunicación. Este complemento del enunciado está determinado por tres factores: el plano del objeto de que se habla, el plano de la intención discursiva del hablante que se deduce de sus enunciados y, por último, las formas genéricas del enunciado. En su dialogismo, el

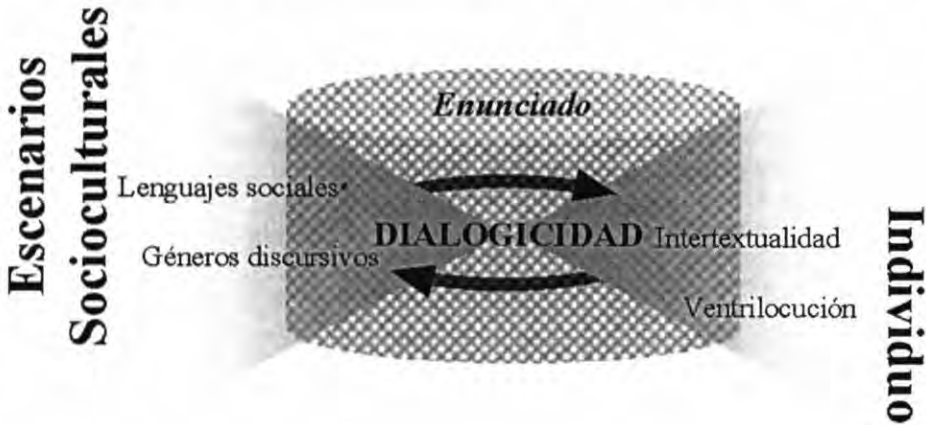
autor atribuye un estatuto particular al hablante y a su imagen, en cuanto elemento constitutivo de la enunciación. Están también incluidos en el enunciado, el lenguaje, el objeto y los enunciados del otro. El discurso es «interindividual» y, por eso, todo lo que se dice pertenece no sólo al hablante sino también al oyente. Es precisamente en esta relación entre el hablante y el oyente donde se constata el *tono* del enunciado. El tono queda definido por la relación del hablante con el otro (Bajtín, 1995).

Kristeva propone el término de intertextualidad para definir el principio bajtíniano de la relación entre el enunciado propio y el ajeno. La intertextualidad pertenece al nivel del discurso y no al del lenguaje. Si a un nivel elemental, todas las relaciones entre dos enunciados son intertextuales, no ocurre lo mismo cuando nos referimos específicamente al discurso de las ciencias exactas (Todorov, 1981). El principio de la intertextualidad se aplica sobre todo a determinados tipos de discurso: lenguaje cotidiano, formas expresivas características en ámbitos como la religión, las leyes, las ciencias humanas, la medicina, etc. Una representación gráfica de las posibles interrelaciones dinámicas entre éstos conceptos, en torno al enunciado, queda reflejada en la figura 1.

En síntesis, Bajtín en su teoría privilegia el estilo y la composición del enunciado, elementos determinados por la elección del *aspecto temático* (de objeto y de sentido) y del *aspecto expresivo* (por la actitud evaluadora del hablante respecto al momento temático). La expresividad de nuestro enunciado no está determinada únicamente por el objeto y el sentido del enunciado que emitimos, sino que en el enunciado están también presentes los enunciados de los otros sobre el mismo tema. Estos matices dialógicos proveen, en cierto modo, al enunciado de su expresividad.

FIGURA I

Relaciones dialógicas del enunciado con algunos conceptos bajtinianos



LENGUAJES SOCIALES Y GÉNEROS DISCURSIVOS

El lenguaje social constituye un discurso propio que es consustancial a un estrato específico de la sociedad, en un sistema social dado y en un momento dado (Bajtín, 1986, p. 430). Como ejemplos de lenguajes sociales, Bajtín menciona las jergas profesionales, los lenguajes generacionales y de grupos de edad, los lenguajes «de autoridad» de diversos círculos, etc.

La noción de lenguaje social permite identificar los principios organizadores de la comunicación verbal concreta, observando características que son generalizables a partir de los enunciados. Desde el enfoque dialógico, un hablante siempre apela a un lenguaje social al producir un enunciado y este lenguaje da forma a lo que la voz del hablante individual expresa. Este proceso de producción de enunciados mediante el uso de lenguajes sociales implica una clase especial de diálogo en el que coexisten de forma dinámica una pluralidad de voces.

Aunque Bajtín definió y analizó algunos lenguajes sociales específicos en sus

estudios de las obras de Dostoievski (Bajtín, 1984), no identificó marcadores evidentes para la diferenciación entre ellos. El rasgo más distintivo de los lenguajes es el estrato social de los hablantes. El proceso de producción de enunciados mediante el habla en los lenguajes sociales propone un tipo de dialogicidad pero no la única. A través de los enunciados se puede observar la acción dialógica de los hablantes en diferentes situaciones de la comunicación. Estas formas típicas de enunciados o géneros discursivos, que surgen vinculados a situaciones de comunicación concretas, han sido objeto de estudio de la teoría dialógica y constituyen una de las aportaciones más importantes para el desarrollo de investigaciones socioculturales sobre medios de enseñanza.

Según Wertsch (1993, 13), los géneros discursivos «son formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a las situaciones discursivas en las que todos los enunciados son proferidos; ligados, por tanto, a los entornos institucionales en los que la acción mediada se realiza». En este sentido, no se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos

y la consiguiente dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados, ya que éstos son tan diversos como la diversidad de la propia actividad humana. Por otra parte, el papel activo del hombre como generador de nuevas formas discursivas explica en parte esta dificultad; no observamos procesos acabados, sino que estudiamos a sujetos que operan con instrumentos culturales, en movimiento. Bajtín (1995) propone una diferenciación de los géneros según el criterio de dominio de los instrumentos culturales. En este sentido, distingue entre géneros discursivos primarios y secundarios, surgiendo éstos últimos de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita. En el proceso de su formación, estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos, perdiendo su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros.

La vivacidad del lenguaje como resultado de las actividades sociales en que se produce y genera, obstaculiza la elaboración de un listado de géneros clasificados según sean primarios o secundarios, ya que lo que actualmente constituye una forma de comunicación compleja entra rápidamente a formar parte de una posterior combinación genérica que origina nuevos géneros más complejos. En cualquier caso, Bajtín (1995) señaló como ejemplos de géneros discursivos: una carta, una orden militar, un oficio burocrático o un cuento infantil entre otros. De forma específica, destacó como ejemplo de géneros discursivos secundarios, asociados principalmente a la comunicación escrita, múltiples manifestaciones científicas así como todos los géneros literarios, que se producen en situaciones de comunicación artística, científica, socio-política, etc. También se considera

como género secundario la retórica. Esto se produce cuando el hablante (o escritor), dentro de los límites de su enunciado, plantea preguntas, las contesta, se refuta y rechaza sus propias objeciones, etc. Esta forma genérica se puede observar en los discursos que se producen en diversas esferas de la actividad social, como las que se desarrollan en las instituciones educativas.

En un análisis socio-histórico del desarrollo de la conciencia, Walter Ong (1982) explica a través del estudio de diversas civilizaciones y culturas, la transformación del pensamiento y el lenguaje a partir del nacimiento y desarrollo de un sistema secundario como la escritura. Su análisis aporta elementos que apoyan la tesis de Bajtín acerca de la relación entre géneros primarios y secundarios. Siguiendo a Ong, podemos distinguir entre una oralidad primaria y una oralidad secundaria. La oralidad primaria es aquella que existía impoluta antes de que la escritura hiciera acto de presencia. La oralidad secundaria es la resultante de la interacción entre la primaria y el código escrito. La consecuencia más trascendente de este «juego de sistemas» es que queda alterado por completo el funcionamiento intelectual del sujeto.

Del mismo modo que el desarrollo de la escritura supone, desde un punto de vista histórico, la transformación cualitativa de los modos de comunicación oral y de pensamiento, otros instrumentos culturales creados por el hombre en actividades producen transformaciones no sólo en su relación con el contexto sino consigo mismo, permitiendo el control y la regulación de la actividad del sujeto.

BAJTÍN Y EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

La dimensionalización del enfoque socio-cultural en todas sus vertientes implica la progresiva ampliación de su cuerpo teórico, lo cual, dadas sus bases interdisciplinares, supone la incorporación progresiva de

nuevos autores. La obra de Mijaíl Bajtín por su valía para este enfoque ha sido reconocida ampliamente en el círculo de investigadores socioculturales (Silvestri, Blanck, Wertsch, Ramírez). La coincidencia entre el pensamiento de Bajtín y el de Vygotski, señalada con frecuencia, ha dado lugar a su integración en la órbita de la teoría sociohistórica. Coincidencia que se extiende a sus avatares personales, dada la época histórica en que vivieron. Aunque fueron contemporáneos no llegaron a conocerse personalmente, sin embargo su concordancia científica condujo a ambos a conclusiones similares respecto al origen social de la conciencia humana y a reconocer el importante papel de los signos como mecanismos generadores del psiquismo.

La búsqueda de una definición objetiva de la conciencia constituye un tema primordial para Bajtín, prestando especial interés al ambiente ideológico en que vive y se genera la conciencia. En esta valoración coincidió con Vygotski, el cual desarrolló sus trabajos a partir de la concepción de la conciencia apoyada en el principio de la progresiva descontextualización, propiciada por los instrumentos culturales. Como revela Silvestri (1993), bajo la influencia de la filosofía marxista, Bajtín identificó la conciencia como un producto social derivado de la relación dialéctica entre sociedad y naturaleza. De esta forma, la dialéctica objetiva que establece el sujeto con la realidad se reproduce como dialéctica subjetiva en el pensamiento humano. Pero esta reproducción no constituye una copia, sino una construcción apoyada en unas herramientas que le son exclusivas: los signos que funcionan como mediadores de la realidad. Bajtín estudió el lenguaje desde esta perspectiva generadora del pensamiento humano.

El proceso de construcción de las funciones psicológicas superiores (concepto vygotskiano), que conforman la conciencia se desarrolla a través de actividades, en las que los sujetos en interacción adquieren

gradualmente, de una manera dinámica y evolutiva, los instrumentos mediadores (entre ellos el lenguaje). Este proceso se produce en el transcurso de actividades socialmente significativas, en los que los sujetos progresivamente operan con signos que sustituyen a los objetos y sus relaciones. El uso y dominio de estos signos para relacionarse con problemas de la realidad implican una ruptura con la inmediatez en la relación con ésta. En este sentido, una de las ideas principales de la teoría socio-cultural es la desnaturalización de las funciones psicológicas mediante el uso y el dominio de instrumentos culturales. El lenguaje, al igual que otros sistemas de signos, es un producto de la actividad humana y, como tal, sólo puede formarse en sociedad. Al internalizarse se convierte en instrumento subjetivo de la relación con uno mismo, autodirigiendo y regulando la propia conducta y el pensamiento (Vygotski, 1995).

El análisis de la relación de complementariedad entre las teorías de Bajtín y de Vygotski, en lo que se refiere al funcionamiento mental humano, constituye uno de los elementos más innovadores de la teoría sociocultural de hoy. Medio siglo después de su formulación, las teorías de Vygotski y de Bajtín han contribuido a la creación de un modelo teórico poderoso que integra perspectivas provenientes de disciplinas de la Ciencia Social, artificialmente separadas (Wertsch, 1988, 1997). Una dimensión central de la intersección de las teorías de estos autores se relaciona con las concepciones de sentido y contexto. En los comentarios relativos al predominio del *sentido* sobre el *significado* en el discurso interno, Vygotski enfatizó la importancia del contexto creado lingüísticamente y que rodea una palabra o expresión.

Sin embargo, en determinados aspectos de su obra, Vygotski parece sugerir que la noción de contexto podría ser alargada a textos más amplios, abriéndose a nuevas posibilidades sobre los modos como el

sentido de una expresión del discurso interno puede ser influenciada por el contexto. Sugiere, en este campo, que el amplio conjunto de textos que constituyen la estructura simbólica de una cultura puede comprender un contexto más general del enunciado y, por eso, puede contribuir a la determinación del sentido. Si los comentarios de Vygotski nos subrayan la sensibilidad del autor sobre este tema, hay que tener presente el hecho de que Vygotski no manejó esta noción en las investigaciones que desarrolló.

A su vez, Bajtín explora intensamente este tema en su perspectiva sobre la historia del discurso en la novela y complementa, en cierta forma, la concepción de Vygotski más centrada en los procesos psicológicos que en la interrelación de los textos en determinado nivel sociocultural. Bajtín enfatiza la diferenciación entre estos tipos de significado, referenciados por Vygotski y propone dos planteamientos analíticos distintos: mientras la «significación neutral» de un enunciado constituye el objeto de estudio de la lingüística, el estudio del lenguaje concreto constituye, a su vez, el objeto de estudio de la metalingüística. Wertsch (1988), explorando esta vía, concluye que tanto Vygotski como Bajtín detectaron esta distinción entre signos contextualizados y descontextualizados.

Paralelamente a esta intersección de las teorías existen también diferencias. Y, en esta línea, Wertsch (1988, p. 64) considera que a pesar de considerar pertinente la integración de algunos constructos de la teoría de Bajtín en la teoría sociocultural, es importante que esa integración se realice adecuadamente. Wertsch afirma que los constructos de Bajtín que mejor encajan en esta relación de complementariedad son los de heteroglosia (en cuanto inter-animación de voces), ideología, lenguajes sociales (en cuanto sistemas de creencias sociolingüísticas concretas que definen la relación del «yo» con el «otro» y que no se ajustan a una definición lingüística) y de géneros discursivos.

LA INTERNALIZACIÓN: DESDE EL DOMINIO HACIA LA APROPIACIÓN

La asunción de que la naturaleza de la conciencia es semiótica implica reconocer que el pensamiento humano se forma mediante la adquisición, uso y dominio de instrumentos mediadores. Para Bajtín y Vygotski, esta adquisición se produce en el transcurso de actividades socialmente significativas, lo que ha dado lugar al interés por descubrir unidades de análisis que permitan el estudio del proceso de construcción de la conciencia y el papel de los instrumentos culturales en dicho proceso. No obstante, las consideraciones hechas por Bajtín en torno a la naturaleza del lenguaje y su forma dinámica de producción han abierto el camino a los investigadores socioculturales no sólo para proponer unidades de análisis que permitan estudiar el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, sino que también han generado una reelaboración de constructos claves de la teoría sociocultural que explican el paso mental de un plano social (externo) a un plano individual (interno) de las ideas, conceptos y sistemas de relaciones.

Uno de los conceptos claves en la teoría sociocultural, es el de internalización, que supone la incorporación al plano individual (intrapsicológico), de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás (interpsicológico). Leontiev se refiere a este concepto en los siguientes términos: el proceso de internalización no es la transferencia de una actividad externa al plano preexistente e interno de la conciencia; es el proceso por el cual este plano es formado (1981, p. 57). En un intento por superar la polaridad que subyace en la explicación del término internalización, apoyada en el juego de los planos antes mencionados, Wertsch aporta algunas claves para su operativización en su trabajo *Mind as Action* (1997). De este modo, define la internaliza-

ción en términos de **dominio y apropiación** de los instrumentos mediadores por parte de los individuos. Estas caracterizaciones del término hacen referencia a niveles de competencia que han de desarrollar los individuos para usar instrumentos mediadores con pericia. De un lado, la internalización requiere por parte del individuo el *dominio* cognitivo del instrumento cultural. Este dominio se genera a través de la irreductible tensión, entre escenarios socioculturales y voces individuales, originada en el desarrollo de actividades socialmente significativas. De otro lado introduce, como complementario al anterior, el concepto de *apropiación*. Este hace referencia a la capacidad de hacerse con algo, en el sentido de tomar algo que pertenece a otros (desde un punto de vista sociocultural). Desde esta perspectiva, se puede definir la naturaleza del proceso de internalización como un continuo entre:

- el dominio que los sujetos deben ejercer sobre los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y,
- la apropiación que se refiere al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio. En dicho proceso, el binomio intersicológico-intrapsicológico queda superado en tanto suponen dos planos que coexisten en interacción dialéctica, a lo largo de todo el continuo.

Este replanteamiento no supone olvidar el papel de ambos planos en la construcción de la conciencia, sino que focaliza la atención sobre la función que desempeñan ambos planos en el proceso; dicha función ha de ser analizada de forma dinámica, en interacción, ya que no es posible plantear la función de un plano aislado con respecto al otro.

Por un lado, el concepto de dominio se refiere a un conjunto de habilidades de

uso de instrumentos culturales en distintos escenarios. A través de la práctica de uso de estos instrumentos por parte de los individuos en distintos contextos, se adquieren destrezas vinculadas al grado de dominio. Por tanto, el dominio surge, en su nivel más básico, en los contextos reales de la cultura humana; donde las herramientas son propuestas por los grupos sociales, desde núcleos muy básicos como la familia o los pequeños grupos sociales hasta instancias formales. Estas son creadas de forma institucional, como es el caso de la escuela y, de hecho, estas herramientas pasan a formar parte de la vida cotidiana de muchos escolares por nuestra determinación de asegurar la transmisión de la cultura.

Por otra parte, la apropiación que llevan a cabo los individuos, de las herramientas propuestas por los diferentes entornos hace referencia al paso del control de uso de estos instrumentos de los escenarios al individuo. Esto implica una toma de conciencia de la existencia de estos mediadores y su papel en los contextos concretos, para orientar su acción hacia ellos. El contexto real pasa a un segundo plano, tomando relevancia la representación particular que de dicho contexto se hace el individuo. En este caso, los individuos toman la iniciativa, proponiendo el uso de instrumentos en contextos diferentes en los que han sido generados, creando las condiciones para iniciar de nuevo el proceso de dominio. Esta acción emprendida por los sujetos individuales posibilita la reconstrucción del instrumento, dándole otras dimensiones, y descubriendo nuevos usos. La responsabilidad de este trasvase es individual, compete a los individuos agentes, que ponen a prueba el conocimiento de los instrumentos y los contextos, creando posibilidades para ampliar el plano de la conciencia, no sólo individual, sino colectiva. Desde este plano, el bagaje cultural de los individuos funciona como contexto virtual latente y supone la materia prima para la creación de nuevas funciones y desarrollos culturales.

En el contexto dinámico de la mediación, el proceso que supone el binomio *dominio-privilegiación* no agota epistemológicamente la complejidad de la concepción, el uso e internalización de las herramientas mediadoras. Concebir la mediación desde el proceso de dominio-privilegiación de instrumentos reduce las posibilidades de uso por parte de los individuos; al analizar el uso de determinados géneros discursivos en contextos educativos corremos el riesgo de atribuir al estudiante un papel meramente pasivo, en la medida en que la acción de los mismos se limita a privilegiar, entre un abanico de instrumentos mediadores, el modelo más adecuado a determinado contexto. No obstante, la teoría de Bajtín no nos encamina hacia una postura de este tipo. En las nociones de dialogicidad e intertextualidad, Bajtín abre el espacio al constructo «reintegración», que nos permite «identificar los posibles trasvases conceptuales que el sujeto puede llevar a cabo entre diferentes contextos culturales, apoyándose en determinados instrumentos» (De Pablos, 1995, p. 14). En este ámbito de acción y desde el punto de vista de la oralidad, este constructo puede observarse cuando el sujeto compone su discurso integrando en su voz las voces de los otros. Es precisamente en la relación del «yo» con el «otro» donde la reintegración se procesa. Bajtín utilizó la palabra «apropiación» para referirse a este proceso.

A partir de las aportaciones realizadas por Emerson y Holquist en el glosario incorporado a la obra de Bajtín *The dialogic imagination: Four essays*, Wertsch (1997) propone el uso de las palabras «apropiar» y «apropiación» para traducir los términos rusos *prisvoit* y *prisvoenie*, considerando que estas palabras nos reenvían hacia el «hacer nuestro» algo que pertenece a los otros. Como Emerson y Holquist afirman, Bajtín asoció la expresión «de uno mismo» a la palabra del otro; el lenguaje y las palabras son entendidas en función de esa ten-

sión permanente entre «*chuzhoi*» (del otro) y «*svoi*» (propio). En esta perspectiva, la producción del discurso supone un proceso de apropiación de las palabras del otro, haciéndolas, por lo menos en parte, nuestras.

Sin embargo, los lenguajes no definen el habla de los agentes en su totalidad. Cuando «alquilamos» las palabras de los otros, esas palabras constituyen la mitad de alguien (Bajtín, 1986, p. 293). Bajtín mantiene que los hablantes impregnan las palabras de los otros con su propia intencionalidad y su propio registro, términos que hacen claramente referencia a la contribución del agente implicado en la acción a través de la producción de enunciados, y atribuyéndole al agente un claro poder de voluntad, de intencionalidad.

Los comentarios de Bajtín sobre la resistencia que las palabras pueden ofrecer a las tentativas de apropiación, nos sugieren un aspecto importante de la apropiación y de la internalización. En un ámbito más general, las herramientas culturales no son fácilmente apropiadas por los agentes sino que, por el contrario, existe una resistencia o «fricción» entre los instrumentos mediadores y el uso específico de éstos por parte de los individuos. Aquí, es importante tener en cuenta el hecho de que en algunas situaciones, los altos niveles de dominio están relacionados con la apropiación mientras que en otras acciones, la acción mediada puede caracterizarse por el dominio y por la no-apropiación de herramientas culturales. En el último caso, el agente puede usar una herramienta cultural pero lo hace con un sentimiento de conflicto y de resistencia. Cuando este conflicto o resistencia aumenta, el agente puede rechazar el uso de determinada herramienta cultural, pudiendo considerarse que los agentes no reconocen esa herramienta cultural como suya. Si los agentes son invitados a usar esas herramientas, su *performance* se caracteriza por claras formas de resistencia como, por ejemplo, la disimulación o la ironía.

El proceso indicado supone en sí mismo una experiencia de traspaso del control o regulación de la propia actividad, desde los contextos sociales en que naturalmente se desarrollan hacia el individuo mismo. Dicha experiencia hace consciente al individuo sobre el propio proceso de constituirse como ente autónomo. Por ello, podemos decir que los sujetos sociales aprendemos a «construirnos» como individuos (se toma conciencia de sí mismo) autorregulando nuestro proceso de crecimiento cultural. En este marco, la construcción de la propia identidad cultural de cada sujeto supone una utilización consciente (metacognitiva si se quiere) de la experiencia previa de dominio de la cultura propia en un escenario sociocultural concreto.

PRIVILEGIACIÓN Y REINTEGRACIÓN

En consonancia con los supuestos teóricos anteriores, dos nuevos constructos, como formas intermedias de los anteriores, nos permiten profundizar en el proceso de internalización. Ambos hacen referencia a *formas de acción* de los individuos en el proceso de internalización. La privilegiación implica una acción orientada al contexto y a los instrumentos que éste propone; mientras que, la acción de reintegrar implica una orientación del individuo hacia el instrumento descontextualizado (fuera de contexto real). Estas formas de acción entran en juego a lo largo de todo el proceso de internalización, dando carta de naturaleza al proceso de construcción de la conciencia. En este marco, cada tipo de acción adquiere mayor relevancia en función de las fases que lo constituyen. Concretamente, en el caso de las fases vinculadas al dominio, la privilegiación es la forma básica de acción de los sujetos, mientras que en la apropiación ambas formas de acción —privilegiar y reintegrar— son requeridas.

El constructo al que denominamos privilegiación supone asumir que los sujetos pueden usar una diversidad de instrumentos, de los cuales sólo algunos son considerados por el sujeto como más apropiados, por su eficacia, en el desarrollo de una actividad en un determinado contexto sociocultural.

La privilegiación se refiere al hecho de que un instrumento mediador, tal como un lenguaje social, se concibe más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural. (Wertsch, 1993, p. 146).

En este sentido, las personas aprenden que determinados instrumentos mediadores son más válidos para abordar determinadas situaciones. A partir de este supuesto es posible analizar la acción mediada de forma dinámica, de manera que nos permita conocer la «organización interna» de la acción que realiza una persona, apoyándose en distintos instrumentos mediadores y su incidencia en lo que aprende (Wertsch, 1993, p. 146). Como advierte este autor, es importante asumir la noción de privilegiación desde una perspectiva eminentemente dinámica dado que se produce en el marco de una interacción dialéctica entre el sujeto y el contexto.

La reintegración es la acción mediante la cual los individuos, que han dominado instrumentos culturales privilegiados en determinados contextos, proponen su traspase y transformación para ejercer funciones vinculadas a nuevos contextos. Ello implica un proceso de descontextualización creativa cuya actividad se centra en la propuesta de «formas nuevas» de los instrumentos aplicables a los nuevos contextos. Este hecho remite al sujeto a otras experiencias vividas y le sugiere la insistencia de instrumentos primados por esas experiencias. La responsabilidad individual que implica la reintegración supone un acto secundario, derivado del sistema de relaciones que cada individuo mantiene en cada uno de los campos de actividad humana.

Por ello, debe definirse como intersubjetiva, como producto de la interacción con el otro. El reconocimiento, por parte de dos o más personas de instrumentos culturales que se comparten, sugiere proponerlos, trasvasarlos o extrapolarlos desde los contextos de origen con cierta probabilidad de éxito.

La reintegración es un constructo ligado a las nociones de dialogicidad, lenguaje

social y género discursivo, elaboradas por Bajtín (1986). Este constructo permite identificar los posibles trasvases conceptuales que el sujeto puede llevar a cabo entre diferentes contextos culturales, apoyándose en determinados instrumentos. La relación y complementariedad entre estos constructos ha quedado plasmada de manera gráfica en la Figura II.

FIGURA II
Construcción de la identidad cultural individual



BAJTÍN EN CLAVE EDUCATIVA

El conjunto de propuestas que constituyen el legado científico de Bajtín, tanto conceptual como metodológico, es susceptible de ser aplicado en ámbitos distintos al de la crítica literaria. Su método de análisis del discurso contiene aspectos de gran interés para conocer mejor la realidad estudiada

desde el punto de vista de las manifestaciones de sus actuantes, y ésto en referencia al ámbito educativo. Y de este conocimiento pueden derivarse importantes consecuencias para el desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje, diseño de situaciones de enseñanza, de materiales educativos, etc. Por otra parte, las sugerencias metodológicas que proponen los con-

ceptos claves de esta teoría permiten el estudio de la mediación producida por los diferentes instrumentos culturales que intervienen en los procesos educativos.

Siguiendo a Wertsch, la aproximación bajtiniana al significado, distinguiendo entre lenguajes sociales y géneros discursivos, permite acceder a las cuestiones de heterogeneidad y el papel de las herramientas (cognitivas). Es decir, un ámbito como el educativo, es susceptible de ser analizado a partir de los lenguajes sociales y los géneros discursivos que propicia, fomenta o privilegia la institución educativa. Y también es caracterizable en función de los tipos de herramientas que en ella se ponen en juego. Tal como hemos explicado en páginas anteriores, la diferenciación entre un género discursivo y otro viene apoyada por los criterios que definen los enunciados puestos en juego. Esta aproximación permite que, en función del tipo de lenguaje utilizado, estemos en condiciones de determinar contextos educativos específicos. Distintos géneros discursivos tienen conexión con situaciones de actividad diferenciadas, vinculables a su vez con herramientas cognitivas concretas y sus modalidades de uso.

Desde un punto de vista educativo, la noción de apropiación puede protagonizar un papel central en cuanto herramienta que, junto con los demás constructos de la teoría sociocultural, nos abre una vía interesante para la interpretación del discurso educativo. El estudio de los procesos de dominio-privilegiación y reintegración-apropiación de los géneros discursivos de los estudiantes, nos descubre nuevas posibilidades para analizar los procesos inter e intra personales desde una perspectiva dinámica, abriéndonos una nueva vía de estudio sobre los procesos de aprendizaje.

Como han señalado Gee y Green (1998), la perspectiva del lenguaje como cultura sugiere que los llamados «modelos culturales» no son fijos ni estables sino que están abiertos a modificación, expansión y

revisión por las personas en instancias concretas de comunicación. En estos contextos, las personas crean significados basados en la definición particular que hacen del contexto y en sus experiencias pasadas en diferentes contextos socioculturales. La trascendencia e importancia que se concede a las opiniones e ideas de otros sobre un tema, el eco de sus voces, la conservación y enfoque que se le da a sus opiniones resuenan y encuentran su lugar en los discursos sociales, a través de su presencia en los enunciados de otros. Los lenguajes sociales y géneros discursivos son elaboraciones culturales, que tienen un origen social vinculado a contextos específicos, que se han creado y se utilizan para facilitar niveles cada vez más elevados de intersubjetividad entre individuos según los escenarios socioculturales en que actúan las personas. En este sentido, la noción de «otredad» introducida por Bajtín como principio organizador del discurso de un individuo, constituye una pieza clave desde el punto de vista educativo, para la construcción de un espacio de intersubjetividad y comprensión mutua, necesarias para la generación de los discursos sociales, característicos de contextos institucionales, y entre ellos los vinculados a la educación formal.

Esta concepción cultural de los lenguajes se centra en la identificación de diferentes formas de uso de éstos por parte de los individuos para presentarse y representarse mutuamente los significados culturales que marcan y definen un contexto sociocultural. De este modo, al proponer o instar a los alumnos a usar determinados textos o materiales en el contexto escolar, se crean zonas para el desarrollo de relaciones con ese medio, en las que se descubren las formas de acción que aquellos sugieren y proponen a los alumnos. El establecimiento de un nexo de unión entre la acción mediada y el escenario sociocultural representa una vía de análisis que preserva las relaciones entre

instrumentos y contextos. Esta perspectiva que permite examinar el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico, en el marco de escenarios socioculturales concretos, ha sido enriquecida por las aportaciones de Mijaíl Bajtín. Nociones como *dialogicidad*, *lenguaje social* y *género discursivo*, permiten examinar las interrelaciones que se producen entre las acciones mediadas y los escenarios en los que se desarrollan, o si se quiere, entre los procesos psicológicos y los contextos culturales que les sirven de marco.

LOS INSTRUMENTOS MEDIADORES COMO CANALIZADORES EDUCATIVOS

Desde la perspectiva sociocultural, la investigación sobre la acción educativa y el papel jugado por los instrumentos mediadores para propiciar el aprendizaje, sufre un giro respecto a los fundamentos que han venido siendo dominantes hasta ahora. La tradición empírica y las corrientes cognitivas han venido imponiendo modelos y metodologías de investigación e intervención, pero se han manifestado limitadas en algunas facetas, fundamentalmente a la hora de interpretar determinadas situaciones o procesos. Estudiar la acción, sus agentes o los instrumentos (medios) de manera aislada es un error. Los instrumentos mediadores están inevitablemente ligados a la acción. Los medios no tienen ninguna capacidad por sí mismos. Bajo el paradigma sociocultural, partiendo de una unidad de análisis: la acción mediada, es posible estudiar con nuevas claves los procesos de enseñanza, apoyándonos en constructos como los que la teoría de Bajtín propone. En la exposición de los diferentes conceptos aquí presentados, se han ido planteando algunas de las posibles conexiones o aplicaciones al campo educativo. Diversos estudios (Ramírez, 1995; Cros, 1995; Gutiérrez, 1995) se han centrado en el proceso de transformación que

genera la introducción de un sistema complejo como es la escritura en el discurso oral de los sujetos. De esta forma, aparecen formas complejas como la oratoria o la retórica. La internalización de estas formas por parte de los sujetos se realiza a través de actividades «académicas» que se organizan en instituciones como la escuela. En este sentido, Ramírez señala que los debates organizados en las clases de educación de adultos constituyen una práctica discursiva a través de la cual los alumnos ponen a prueba formas de diálogo más complejas cuyo objetivo no es sólo producir un cambio en la audiencia sino también en el propio autor del enunciado (Ramírez, Sánchez y Santamaría, 1996; Ramírez y Wertsch, 1997). Por su parte, Cross (1995) apunta que el discurso educativo es un discurso esencialmente argumentativo, que se caracteriza por la influencia del código escrito en las diversas formas que adopta la comunicación oral: conferencia, clase magistral, debate, entrevista, etc.

De hecho, ya podemos encontrar algunos trabajos de investigación basados en la perspectiva sociocultural, que están trasladando las contribuciones realizadas por Bajtín para intentar comprender y explicar diversos fenómenos, que originen modelos y pautas de acción en la práctica educativa. En este sentido, Fernández (1996) se apoya en los constructos de dialogicidad e intertextualidad para analizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por parte de los niños. Por su parte, Uemura (1996) partiendo de una perspectiva transcultural, focaliza su atención en el proceso de socialización de los niños en la cultura japonesa, observando los diversos lenguajes sociales y géneros discursivos adoptados en la familia y en la escuela así como sus formas de utilización para la transmisión de patrones culturales. En otro trabajo, Staragina (1998) analiza en niños de preescolar (dos a cinco años), la relación que se establece entre las formas orales y escritas. La selección de palabras

viene determinada por el conocimiento del niño de géneros discursivos primarios (orales). Este estudio analiza el papel de una propuesta formativa que crea condiciones específicas de aprendizaje para favorecer la elaboración de géneros discursivos secundarios (escritos).

La mente humana en lugar de interactuar con los problemas planteados por el entorno, participa, cada vez más, en relaciones indirectas mediadas por sistemas de instrumentos simbólicos cada vez más elaborados (Kozulin, 1994, p. 135). Esto tiene implicaciones para la investigación sobre nuevas tecnologías y medios de comunicación que están apareciendo y se van rápidamente incorporando como instrumentos mediadores en prácticas sociales. El estudio del papel de estos nuevos instrumentos en la enseñanza y, en general, en las actividades de las instituciones educativas sugieren nuevos horizontes en el conocimiento sobre y para la práctica educativa.

El establecimiento de un vínculo entre las acciones que desarrollan los sujetos apoyadas en producciones culturales y los escenarios socioculturales en las que las realizan, constituye el objeto de análisis de la línea de investigaciones socioculturales que exploran las relaciones entre instrumentos y contexto. En esta línea de indagación sobre la importancia del contexto, en la construcción e interpretación de contenidos televisivos, diversos textos procedentes de la corriente de estudios culturales (Curran y Otros, 1998; Morley, 1992; Silverstone, 1994) han analizado las relaciones entre las producciones culturales (de diversa índole) y los contextos socioculturales en que se insertan desde un punto de vista dinámico, como entidades mutuamente influyentes que forman parte de un mismo proceso. De esta forma, se reconoce la capacidad de acción a los telespectadores para realizar lecturas diferentes a la más lineal e inserta en el texto. Aplicado al estudio de la mediación apoyada por la televisión, Morley (1986) distingue entre tres

tipos de lecturas: dominante, negociada y opuesta, basándose en la descodificación e interpretación que el espectador hace de los distintos programas. Las experiencias en distintos contextos y el contacto con diversos textos culturales anteriores sobre temáticas próximas, son voces que resuenan y constituyen materiales básicos para la interpretación de los programas por parte de los usuarios.

En esta línea, Pindado (1998) analiza las relaciones de los niños con la televisión como una relación mediada por el modelo familiar (relaciones padres-hijos), y por las relaciones de los padres con el medio; así como los usos sociales que le dan al medio televisivo, propiciando interpretaciones y significados de los contenidos televisivos diferentes según los contextos. Las iniciativas emprendidas para comprender y explicar los procesos de mediación apoyados por una variedad de instrumentos culturales de gran impacto social con el objeto de sugerir y propiciar modelos y pautas para la práctica educativa, constituyen aún hoy un ámbito poco explorado, pero de creciente interés para el enfoque sociocultural.

Los conceptos aportados por Bajtín en relación con el papel mediador del lenguaje sugieren la exploración de formas de mediación apoyada en otras producciones culturales y basadas en el uso de lenguajes alternativos de gran complejidad en algunos casos. Las modernas tecnologías han introducido nuevas formas de comunicación. Características como la pluridireccionalidad, acceso simultáneo a diferentes fuentes o la actividad de emisor y receptor, entre otras, han generado transformaciones definitivas en los procedimientos comunicativos. Estas nuevas situaciones traen como consecuencia una transformación del papel del usuario y por extensión, también una transformación del contexto. Desde esta perspectiva, es posible fundamentar una interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concebidos como procesos mediados por instrumentos

culturales, lo cual debe propiciar una mejor y más argumentada aplicación de medios y materiales educativos, de manera que podamos entender más profundamente la trascendencia e incidencia reales que estos medios tienen en quienes aprenden con ellos.

Diferentes géneros discursivos se ajustan a diferentes situaciones de actividad. De manera que examinando el uso de aquellos en un ámbito sociocultural, podemos llegar a establecer distinciones detalladas entre tales situaciones de actividad.

LOS GÉNEROS DISCURSIVOS EN LA ESCOLARIZACIÓN FORMAL.

Los estudios que desde hace tiempo analizan las complejas relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, tienen interés para un número creciente de campos científicos. Profundizar en las implicaciones cruzadas entre discurso, acción social, marco cultural, e identidad individual, resulta trascendente para ámbitos científicos como la psicología, la sociología, o la antropología. Pero desde una perspectiva global, resulta evidente el interés de una interpretación de estas inter-relaciones en clave educativa.

En realidad, un contexto sociocultural concreto, puede ser caracterizable por el hecho de que en él, desempeñe un papel dominante un determinado género discursivo. Desde esta perspectiva, en el ámbito de la escolarización formal, parecen darse géneros discursivos particulares. Lo que Wertsch denomina «géneros discursivos de la educación formal» (1993, p. 134). Algunas de sus peculiaridades son identificables en la medida que toman formas muy concretas, como las siguientes: a) gran parte de los enunciados formulados por el docente son instrucciones (Hickmann y Wertsch, 1978); b) hay una tendencia a utilizar esquemas clasificatorios, buscando una racionalización de la realidad (Bor-

dieu, 1984); c) la utilización de «preguntas instruccionales» —en las que obviamente su formulador conoce la respuesta— (Mehan, 1979). De hecho, el grado de dominio del género discursivo característico de las instituciones educativas, por parte de los profesores, es una vía que permite detectar su nivel experiencial.

Por otra parte, el alumno de la escolarización formal, dedica esfuerzos específicos a asimilar este género discursivo, que inicialmente le es ajeno, pero sin embargo necesario para «sobrevivir» en este contexto cultural. El mismo proceso, dirigido al dominio de géneros discursivos específicos, se dará en otros marcos institucionalizados.

Según Smolka (1996), en la actualidad podemos hablar de tres referentes teóricos sobre el discurso que están influyendo en el desarrollo de investigaciones psicológicas y educativas: La perspectiva semiótica (Henriques y otros, 1984); la psicología Discursiva (Edwards y Potter, 1992; Edwards, 1995) y el enfoque de la acción mediada.

Wertsch propone el estudio de la acción mediada como reveladora de la relación entre los instrumentos mediadores que propone (e impone) el escenario sociocultural (escolar) y el uso único y exclusivo que de ellos realizan los individuos. La mediación semiótica proporciona un vínculo crucial entre los contextos históricos, culturales e institucionales y el desarrollo de un tipo de pensamiento más abstracto y complejo, que en determinados casos persigue la descontextualización, como ocurre con los conceptos científicos. Las consideraciones teóricas en torno a las dimensiones caracterizadoras del enunciado como unidad de acción mediada abren el camino para el estudio del papel mediador de los instrumentos en la construcción de la identidad cultural de los sujetos así como para la constatación de las características específicas del discurso educativo —privilegiación de géneros discursivos propios de los contextos educativos—. En

este sentido, una dimensión significativa en el análisis sociocultural del discurso educativo se refiere al hecho de que los sujetos usan y dominan estos instrumentos culturales en actividades socialmente significativas, lo que les posibilita la regulación de la propia conducta y del pensamiento.

Como señala Santamaría (1997), las influencias sociales sobre el funcionamiento psicológico individual concurren en dos planos: uno microsocioal de «interacciones cara a cara» y, otro macrosocioal, que hace referencia a las instituciones en las que los individuos se desarrollan y actúan en el marco de una cultura. Las formas en que se representa la cultura en distintos contextos de actividad hacen referencia a las estructuras de participación social que rigen los derechos y obligaciones comunicativas de los participantes, a los fines sociales instituidos, a las normas y patrones de conducta que rigen en cada espacio social; también los contenidos y las estructuras conceptuales que constituyen una disciplina académica, suponen una forma de representación de la cultura que se manifiesta en la selección, organización y presentación del conocimiento, derivado del bagaje histórico-cultural de la humanidad, a los alumnos.

Las normas, costumbres y valores que constituyen la cultura de estas instituciones no son estables y normativos sino que se construyen y generan vinculados a los contextos de actividad en situaciones cara a cara. En este sentido, Rockwell (1997) valora la necesidad de repensar la relación entre cultura y escuela. Los centros escolares son muy heterogéneos en cuanto a las prácticas que en ellos se realizan, así como las formas de entender el papel de los mismos por el conjunto de la comunidad escolar.

El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos y negocian las normas escolares. A la vez, en cada escuela o grupo hay márgenes variables para realizar cons-

trucciones propias. Los sujetos involucrados se apropian tiempos y espacios en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales. (Rockwell, 1997, p. 32).

De este modo, Gutiérrez (1995) plantea que las interacciones que se producen en contextos escolares (situación de aula) influyen de forma sustancial en la cultura del aula y en el discurso que los estudiantes se apropian. Sin embargo, aunque el discurso puede considerarse una instancia de la cultura, el conocimiento del que los individuos se apropian no es una duplicación del conocimiento de la comunidad, sino que los sujetos continuamente renegocian y reinterpretan los significados cuando ellos interactúan y participan en conversaciones en una variedad de contextos culturales. El lenguaje, desde esta perspectiva, se convierte en una rica fábrica de enunciados con influencias sociales, históricas y culturales de los contextos en los cuales existe y se desarrolla (Bajtín, 1986). Los sujetos construyen sus ideas en interacción social con los enunciados de otros; esta forma de proceder social se utiliza por los sujetos en sus enunciados como un proceso interno de construcción de conocimientos e ideas. La adquisición de la alfabetización que tiene lugar en el contexto escolar implica la construcción y reapropiación del lenguaje a través de un segundo sistema simbólico (escritura), que transforma radicalmente la oralidad del sujeto.

La concepción bajtiniana del lenguaje como algo vivo y dinámico propone un enfoque de análisis de los procesos de producción más que el estudio del lenguaje como un conjunto unificado y estable de costumbres, normas y valores que comparten todos los miembros de una comunidad. La aplicación de este enfoque al análisis del discurso educativo tiene consecuencias sobre la naturaleza de las unidades y la integración de diferentes dimensiones en el análisis, que resultan coherentes con los principios metodológicos ilustrativos

de los constructos teóricos surgidos del enfoque sociocultural (Vygotski, 1979; Laca-sa, 1994; Wertsch, 1993).

La influencia de estas consideraciones se observa en el desarrollo y propuesta de diversas líneas de trabajo. El interés de gran parte de las investigaciones socioculturales (Del Río, Álvarez y Wertsch, 1994; Forman, Minick y Stone, 1993; Moll, 1994; Rogoff, 1994; Fernández Berrocal y Mele-ro, 1995) se han centrado en el análisis de la mediación para la comprensión y explicación de diversos fenómenos, explorando la interacción social, la adquisición y dominio del lenguaje, etc. Como señalan Gee, Michaels y O'Connor (1992), el análisis del discurso, en su doble vertiente (social e individual), puede ser una herramienta poderosa en la exploración de cuestiones teóricas y prácticas en educación.

El análisis del discurso producido en las instituciones educativas puede contribuir a revelar el proceso de construcción de estos contextos de actividad humana por parte de los sujetos que participan en ellos. Los sujetos manifiestan la selección, organización y presentación de determinados conocimientos que han sido construídos culturalmente asociados a contextos de actividad (lenguajes sociales y géneros discursivos); por otra parte, el análisis sociocultural del discurso informa del modo particular de uso que hacen los sujetos en el marco de su propia acción discursiva de estos instrumentos —asociados a contextos— y del grado de dominio que tienen de ellos a través de los criterios y razones que hacen explícitos. De este modo, el tipo de información «privilegiada» por los sujetos y las formas de manipularla y presentarla a los demás en el marco de actividades escolares, aporta la explicación sobre su concepto de los instrumentos mediadores y las formas en que éstos han servido de apoyo para la formación de conceptos.

En un estudio orientado a explorar el discurso escolar elaborado en torno a la influencia de la televisión, en el marco de la

educación de personas adultas (Rebollo, 1999) se identifica una amplia gama de géneros discursivos, dibujando un perfil heterogéneo y rico en matices. Algunos de ellos, de carácter argumentativo son favorecidos específicamente por el contexto escolar, de hecho, son formas complejas de discurso influenciadas por el código escrito; su uso también supone un mayor grado de conciencia de los grupos sobre el contexto escolar y de dominio de la actividad de debate escolar. A través de ellos se muestra una visión más descontextualizada de la televisión basada en una lectura educativa de dimensiones tales como los géneros televisivos, los modelos dominantes de televisión, etc. Otras formas discursivas tales como la coloquial, funcional e incitador-polemista se descubren como modalidades características de la actividad propia de un debate y aparecen, en gran parte asociadas al discurso desarrollado por el profesor-moderador. Asimismo, se han detectado otras modalidades de discurso más propias del contexto social comunitario. Su uso revela los contextos sociales de referencia de los grupos y la privilegiación de determinadas formas de acción discursiva. Estas formas discursivas expresan una aproximación a la televisión desde un plano más afectivo, vivencial e inmediato y han caracterizado el discurso escolar desarrollado por grupos de alumnos de nivel de escolarización más básico.

Finalmente, otras tradiciones de investigación en educación como el microanálisis de la interacción, la antropología cultural y la etnografía de la comunicación (Erickson, 1992; Jacob, 1997), están explorando nuevas metodologías para generar conocimientos científicos sobre los fenómenos educativos a partir de la concepción de éstos como procesos sociales que están apoyados en diferentes formas de mediación semiótica. Desde estos posicionamientos, la búsqueda de unidades de análisis, que permitan bucear en la realidad desde una concepción dinámica, tam-

bién constituye una preocupación. Recientes trabajos, que abordan este tema (Granot, 1998; Gee y Green, 1998), ponen el énfasis en la elaboración de un juego de categorías estrechamente relacionadas entre sí, a través de las cuales diferentes tipos de aproximaciones pueden contribuir a la construcción de una imagen más holística y compleja sobre los fenómenos educativos, y por tanto más ceñida a la realidad objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, G.: «Análisis semiótico del discurso», en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, pp. 427-463, 1994.
- BAJTÍN, M.: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1979-1995.
- *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1929-1984.
- *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, University of Texas Press, 1986.
- *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid, Alianza, 1965-1987.
- BLANCK, G.: «Vida y obra de Bajtín y sus Círculos», en A. Silvestri y G. Blanck (Comp.): *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos, 1993.
- BORDIEU, P.: *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- BUBNOVA, T.: «Bajtín en la encrucijada dialógica», en I.M. Zavala (Coord.): *Bajtín y sus apócrifos*. Barcelona, Anthropos, pp. 13-72, 1996.
- BURKE, K.: *Language as symbolic action*. Berkeley, University of California Press, (1968).
- CLARK, K. y HOLQUIST, M.: *M. Bakhtin: Life and Works*. Cambridge, Harvard University Press, 1984.
- CROS, A.: «El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (1995), pp. 95-106.
- CUBERO, M.: «Algunas derivaciones de la Teoría de la Actividad», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 67-68, pp. 3-18, 1994.
- CURRAN, J.; MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (Comp.): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo*. Barcelona, Paidós, 1998.
- DE PABLOS, J.: *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño con un nivel microgenético)*. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (investigación inédita), 1995.
- «As aprendizagens mediadas: uma perspectiva sociocultural», en *Encontro «Comunicação, Novas Tecnologias e Aprendizagem»*, Escola Superior de Educação de Bragança, 1997.
- «La innovación en el aprendizaje con medios: nuevas bases teóricas y nuevas tecnologías», en *II Congreso Internacional de Comunicación. Tecnología y Educación. «Educación y Tecnologías de la Comunicación»*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 30-46, 1998.
- DE PABLOS, J. y Otros: «La mediación en el marco de la investigación sobre los medios de enseñanza. La metodología microgenética», en *IIª Conferencia for Sociocultural Research*, Geneva, University of Geneva, 1996.
- DEL RÍO, P., ÁLVAREZ, A. y WERTCSH, J.: (Eds): *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. I (Historical and Theoretical Discourse)*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.

- DEWEY, J.: *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1938.
- DUCROT, O.: *El decir y lo dicho. Polifonías de la enunciación*. Barcelona, Paidós, 1986.
- EDWARDS, D.: «Concepts, memory, and the organization of pedagogic discourse: a case study», en *International Journal of Educational Research*, 19(3) (1993), pp. 205-225.
- EDWARDS, D.: «A commentary on Discursive and Cultural Psychology», en *Culture and Psychology*, 1, pp. 55-65, 1995.
- EDWARDS, D. y POTTER, J.: *Discursive psychology*. London, Sage, 1992.
- ENGSTRÖM, R.: Voice as communicative action. *Mind, Culture and Activity*, 2(3), pp. 193-214, 1995.
- ERIKSSON, F.: «Ethnographic microanalysis of interaction», en M.D. Lecompte, W.L. Millroy, y J. Preissle (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York, Academic Press, pp. 201-225, 1992.
- FERNÁNDEZ, M.T.O.S.: «Narrative speech development: The emergence of different voices», en *11th Conference for Sociocultural Research*, Ginebra, septiembre de 1996. Documento policopiado, 1996.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO, M.A.: *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI, 1995.
- FORMAN, E.A., MINICK, N. y STONE, C.A.: *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford University Press, Oxford, 1993.
- GEE, J.P., MICHAELS, S. y O'CONNOR, M.C.: «Discourse Analysis», en M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York, Academic Press, pp. 227-291, 1992.
- GEE, J.P.; GREEN, J.: «Discourse analysis, learning and social practice: a methodological study», en *Review of Research in Education*, 23 (1998), pp. 119-169.
- GIDDENS, A. y OTROS: *La teoría social hoy*. Madrid, Alianza Universidad, 1990.
- GOODY, J.: *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, Akal, 1985.
- GRANOTT, N.: «Unit of analysis in transit: from the individual's knowledge to the Ensemble Process», en *Mind, Culture and Activity*, 5(1), pp. 42-66, 1988.
- GUTIÉRREZ, K.D.: «Unpackaging Academic Discourse», en *Discourse processes*, 19, pp. 21-37, 1999.
- HAVELOCK, E.: *La musa aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1996.
- HEDEGAARD, M. y CHAIKLIN, S. (Eds.): *Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice (Abstracts)*. Institute of Psychology. Aarhus, Denmark, 1998.
- HENRIQUES, J. y Otros: *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. London, Methuen, 1984.
- HICKS, D.: «Discourse, learning, and teaching», *Review of research in Education*, 21 (1995-96), pp. 49-95.
- HICMAN, M.: «The implications of Discourse skills in vygotski's developmental theory», en J. Wertsch (Comp.): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York, Cambridge University Press, 1985.
- JACOB, E.: «Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists», *Anthropology & Education Quarterly*, 28(1) (1997), pp. 3-21.
- KOZULIN, A.: *La Psicología de Vygotski*. Madrid, Alianza editorial, 1994.
- KRISTEVA, J.: *Semiótica I*. Madrid, Fundamentos, 1978).
- LACASA, P.: *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid, Visor, 1994.
- LEONTIEV, A.: *Problems of Development of Mind*. Moscow, Progress Publishers, 1981.
- MEDVEDEV, P.: *El método formal en los estudios literarios*. Madrid, Alianza, 1928-1994.
- MEHAN, H.: *Learnign lessons*. Cambridge, Harvard University Press, 1979.

- MOLL, L. (Comp.): *Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- MORLEY, D.: *Family television. Cultural power and domestic leisure*. London, Comedia, 1986.
- *Television, audiences and cultural studies*. London, Routledge, 1992.
- MORSON, G.S.; EMERSON, C.: *Mikhail Bakhtin: Creation of a poetics*. Stanford, Stanford University Press, 1990.
- ONG, W.: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London, Routledge, 1982.
- PINDADO, J.: «A propósito de las relaciones familia-televisión», en *Comunicar*, 10 (1998), pp. 61-67.
- RAMÍREZ, J.D. y Otros: «Educación y procesos cognitivos: una aproximación socio-cultural», en *Monografías de Educación de Adultos*, n.º 5 (1988). Junta de Andalucía.
- RAMÍREZ, J.D.: *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- RAMÍREZ, J.D., SÁNCHEZ, J. y SANTAMARÍA, A.: «Making Literacy: A Dialogic Perspective of Discourse in Adult Education», en J. Valsiner y H.G. Voss (Eds.): *The Structure of Learning Processes*. Norwood, N.J., Ablex (cl), 1996.
- RAMÍREZ, J.D. y WERTSCH, J.V.: «Discourse in Adult Classroom. Rhetoric as Technology for Dialogue», en L. Resnick, R. Saljo, C. Pontecorvo y B. Burge (Eds.): *Situated Cognition and Technologically Supported Environments*. Berlin Heilderberg, Springer-Verlag (cl), 1997.
- REBOLLO, M.A.: *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla, 1999.
- ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 1993.
- ROMERA, J. GARCÍA-PAGE, M. y GUTIÉRREZ, F. (Eds.): *Bajtín y la literatura*. Madrid, Visor, 1995.
- ROCKWELL, E.: «La dinámica cultural en la escuela», en A. Álvarez, (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.
- SANTAMARÍA, A.: *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de las interacciones en educación de personas adultas*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Psicología Básica, Universidad de Sevilla, 1997.
- SAWYER, R.K.: «Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity», en *Mind, Culture and Activity*, 2(3), pp. 172-192, 1995.
- SCRIBNER, C. y COLE, M.: «Cognitive consequences of formal and informal education», en *Science*, 182 (1973), pp. 533-559.
- SCHNEUWLY, B. (Ed.): *II Conference for socio-cultural research (Abstracts)*. Geneva, University of Geneva, 1996.
- SILVESTRI, A.: «Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia», en A. Silvestri y G. Blanck (Comp.): *Bajtín y Vygotski. la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos, 1993.
- SILVERSTONE, R.: *Television and Everyday Life*. London, Routledge, 1994.
- SMOLKA, A.L.: «Voices on discourse: some conceptions and issues in psychological studies», en *II Conference for Socio-cultural Research*, Ginebra, 11-15 de septiembre de 1996, 1996.
- STARAGINA, I.: «A Bakhtinian Approach to speech in the teaching of Writing», en M. Hedegaard, M y S. Chaiklin, S. (Eds.): *Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice (Abs-*

- tracts*). Aarhus (Denmark), Institute of Psychology, pp. 174 y 175, 1988.
- TODOROV, T.: *Mikhail Bakhtin. The dialogical principle*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981-1985.
- UEMURA, K. y Otros: «The development of dialogicality in child's utterance», en *IIIrd Conference for Sociocultural Research*, 11-15 de septiembre de 1996, Ginebra. Documento policopiado, 1996.
- VOLOSHINOV, V.N.: *Freudianism. A Marxist Critique*. New York, Academic Press, 1926.
- *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial, 1929-1992.
- VYGOTSKI, L.: «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores», en *Obras Escogidas. Vol. III*. Madrid, Visor, 1995.
- WERTSCH, J.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.
- *Voces de la mente*. Madrid, Visor, 1993.
- «The primacy of mediated action in sociocultural studies», en *Mind, culture and activity*, 1(4), pp. 202-208, 1994.
- *Mind as Action*. New York, Oxford University Press, 1997.
- ZAVALA, I.M.: «Dialogía, voces, enunciados: Bajtín y su círculo», en G. Reyes (ed.): *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid, Ediciones El Arquero, pp. 79-134, 1989.
- *La postmodernidad y Mijaíl Bajtín: Una poética dialógica*. Madrid, Espasa Calpe, 1991.
- *Bajtín y sus apócrifos*. Barcelona, Anthropos, 1996.
- ZINCHENCO, V.P.: «Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind», en J.V. Wertsch (Ed.): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 94-118, 1985.