

COMUNICACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: EL JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN

JUAN DE PABLOS PONS

UNIVERSIDADE DE SEVILHA

1. Presentación

El marco de referencia de esta propuesta que pretende una aproximación a las complejas relaciones entre las nuevas tecnologías de la comunicación y la educación, no es muy convencional. Este análisis está planteado desde perspectivas que cabe considerar como alternativas tal como sugiere el título borgiano. Básicamente, las argumentaciones que el lector va a encontrar a lo largo de las próximas páginas, se apoyan en los análisis desarrollados por los denominados estudios culturales.

¿Qué entendemos por estudios culturales? De una manera sintética podemos decir que se trata de una perspectiva caracterizada por una visión global que precisamente considera como positivo el hecho de que existan diferencias entre los modos de abordar la realidad por parte de distintas disciplinas sociales. El intento de hacer converger (complementar) análisis provenientes de campos como la sociología, la psicología, la antropología o la filología, entre otras, para tratar de entender la teoría, la producción y el consumo culturales, constituye el referente fundamental. Es evidente, por tanto que el carácter multidisciplinar y, en muchas ocasiones interdisciplinar, es consustancial con esta perspectiva. Instituciones que han contribuido sobremanera al desarrollo de la misma, como son el *Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham* o el *Goldsmiths' College* de la Universidad de Londres, nos ilustran sobre el origen académico de esta corriente. Como señalan Curran, Morley y Walkerdine (1998), nos enfrentamos a una época en la que las grandes construcciones teóricas dirigidas a estudiar las ideologías o las bases epistemológicas de las diferentes

ciencias, han dejado paso al interés por la búsqueda de nuevas temáticas más realistas, que nos permitan comprender y anticipar el futuro social y cultural. En este sentido, el postestructuralismo, los nuevos estudios sobre comunicación, la psicología cultural o el feminismo, representan bases de referencia para el desarrollo de la teoría cultural en la actualidad.

Otra vertiente susceptible de ser analizada hace referencia a la industria cultural. Dirigida su producción al desarrollo de la denominada "cultura de masas" es una actividad fundamentalmente mercantilista que busca continuamente legitimarse socialmente, tratando de aparecer como creativa y renovadora. En este marco, editoriales, productoras audiovisuales, medios de comunicación escritos, radio, televisión etc., fomentan determinados modelos de transmisión y vivenciación cultural, dominados por la estandarización y la serialización (Zallo, 1997). Esta realidad resulta paradójica pues la cultura es por definición liberadora y el acceso a ella indudablemente positivo para la formación de la persona. La clave evidentemente está en que la industria del consumo desnaturaliza a la cultura, al elaborarla como un producto. Desde un punto de vista educativo, resulta fundamental saber discernir, y enseñar a hacerlo, entre las diferentes ofertas culturales. El docente debe ser en último término un elemento constitutivo del proceso cultural, en su sentido creativo, y no un mero intermediario de la mercantilización de productos culturales.

Foucault argumentó en su momento, que en psicología el individuo no es lo mismo que la persona, sino que es una forma históricamente específica del sujeto. Este, a su vez está determinado en gran medida por el control que sobre él ejercen las instituciones, creando un sujeto "bajo determinadas normas" en el marco del mundo social. A partir de esta perspectiva, los modelos universalistas utilizados en la psicología del desarrollo empezaron a ser cuestionados. Es evidente que en las aproximaciones al desarrollo cognitivo, los aspectos vinculados al lenguaje, y en relación a él, la influencia de factores como el género, los modelos culturales, el origen racial, etc., no podían dejarse fuera. Sin embargo, la comunidad científica de psicólogos no ha sido muy receptiva cara a considerar la importancia de esta perspectiva. Cosa que de hecho sólo ha empezado a ocurrir a partir de los años noventa.

Los estudios culturales, cuyo desarrollo más importante se ha producido en los últimos diez años, manejan unas perspectivas caracterizadas por visiones preferentemente interdisciplinarias, tratando de abordar problemas provenientes de la realidad. En todo caso, la teoría literaria y el postestructuralismo representan puntos de referencia muy importantes. O por decirlo de forma más precisa, determinados enfoques o giros que se han producido en estos campos teóricos en los últimos años. Así, en el ámbito de la teoría literaria, los análisis dirigidos al conocimiento de los procesos de simbolización, representación, género, o la construcción de la identidad, han abierto nuevas líneas de análisis sobre problemas

sociales. Los estudios culturales se han centrado en el estudio de las relaciones entre clase social y lenguaje; y más recientemente han abordado problemas vinculados a la discriminación apoyada en elementos raciales, de género, etnia y colonialismo.

En el caso del postestructuralismo, que sabemos arranca de una crítica global al materialismo dialéctico, se rechazan los presupuestos marxistas de que la conciencia es un reflejo de la materia y de que las relaciones económicas constituyen el eje del orden social. El postestructuralismo llama la atención sobre la importancia del lenguaje como un modo de representación, que forma parte de la realidad, por tanto, no solo la simboliza. El poder y la autoridad se refuerzan con los lenguajes que los individuos utilizan en sus relaciones interpersonales. El yo se construye dentro del lenguaje, y con él la identidad, que como aquél es contingente, cambiante y diferida (Derrida, 1976).

Por tanto, desde estas perspectivas el lenguaje aparece como un factor de primer orden. Un componente imprescindible tanto en la vertiente individual como en la social, al actuar como un agente decisivo en la formación de la identidad tanto personal como colectiva. Y además, actuar como un factor determinante en el establecimiento de las relaciones de poder entre los grupos y los individuos. Una variante de esta concepción interdisciplinar, que nos acerca a los campos psicológico y educativo, es el denominado enfoque sociocultural, que es en el que nos vamos a centrar a partir de ahora.

2. El 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 del hecho humano" (Del Río, Alvarez y Wertsch, 1994, 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 a 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 vygotskiano y desarrollada en su etapa canónica por Leontiev. La segunda Conferencia se llevó a cabo el año siguiente en Dinamarca. 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 Alvarez, Pablo del Río y James Wertsch¹. 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 en Brasil el año 2000 con Ana Smolka² 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 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 a un tipo de pensamiento progresivamente más complejo. Desde una perspectiva historicista el objeto central de este programa de investigación, se origina 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).

Así, 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 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, y que es evidentemente una propuesta a contracorriente respecto

a la concepción psicológica dominante, la revolución que sus escritos generan está apoyada en algunas formulaciones básicas. Su concepción de la conciencia, está enfrentada a la teoría vigente en ese momento, defensora de que los fenómenos psicológicos tenían una base neurofisiológica y comportamental. Este antirreduccionismo, junto a su rechazo al sustancialismo, consecuencia 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 Mijail Bajtin permiten una conjunción de esfuerzos con un gran interés para el paradigma sociocultural. Las ideas desarrolladas por Bajtin 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 Bajtin, 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.

3. Bajtin y la noción de acción mediada

La noción de acción mediada que surge directamente de la intersección de los escritos de Vygotski y de Bajtin fue planteada por Zinchenco (1985). Otras fuentes formulan con anterioridad términos próximos a esta noción. 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, 215); los planos 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, 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 Bajtin, el concepto de enunciado supone 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, Bajtin 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 Bajtin, diversos autores han propuesto como unidad de análisis la acción mediada (Wertsch, 1993; Cubero, 1994; Sawyer, 1995; Engeström, 1995; De Pablos, 1996a).

Desde el punto de vista epistemológico, la teoría de Bajtin 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 modelos lógicos para comprender la historicidad y la variedad del significado. Esta dimensión interdisciplinar 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, 1996b, 1997).

Bajtín elabora su perspectiva particular como un filósofo conceptual que elimina la "impureza" de las perspectivas disciplinares atomizadas. En la obra *ESTÉTICA DE LA CREACIÓN VERBAL* (1979), 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.

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 bajtiniana 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.

4. Bajtín y el enfoque sociocultural

La dimensionalización del enfoque sociocultural en todas sus vertientes implica la progresiva ampliación de su cuerpo teórico, lo cual, dadas sus bases interdisciplinares, supone la incorporación de nuevos autores. La obra de Mijail Bajtín por su valía para este enfoque ha sido reconocida ampliamente en el círculo de investigadores socioculturales (Silvestri y Blanck, Wertsch, Ramírez). La coincidencia entre el pensamiento de Bajtín y 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 filosófica 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 sobre el principio de la progresiva descontextualización, propiciada por los instrumentos culturales.

Como revela Silvestri (1993), bajo la influencia de la filosofía marxista, Bajtin propuso 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. Bajtin 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 sociocultural 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 complementaridad entre las teorías de Bajtin 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 Bajtin 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 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, 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 (1988) afirma que los constructos de Bajtín que mejor se avienen a 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.

4.1 La internalización: desde el dominio hacia la apropiación

La asunción de que la naturaleza de la conciencia es semiótica implica el reconocimiento de 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 (ver ilustración 1).

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

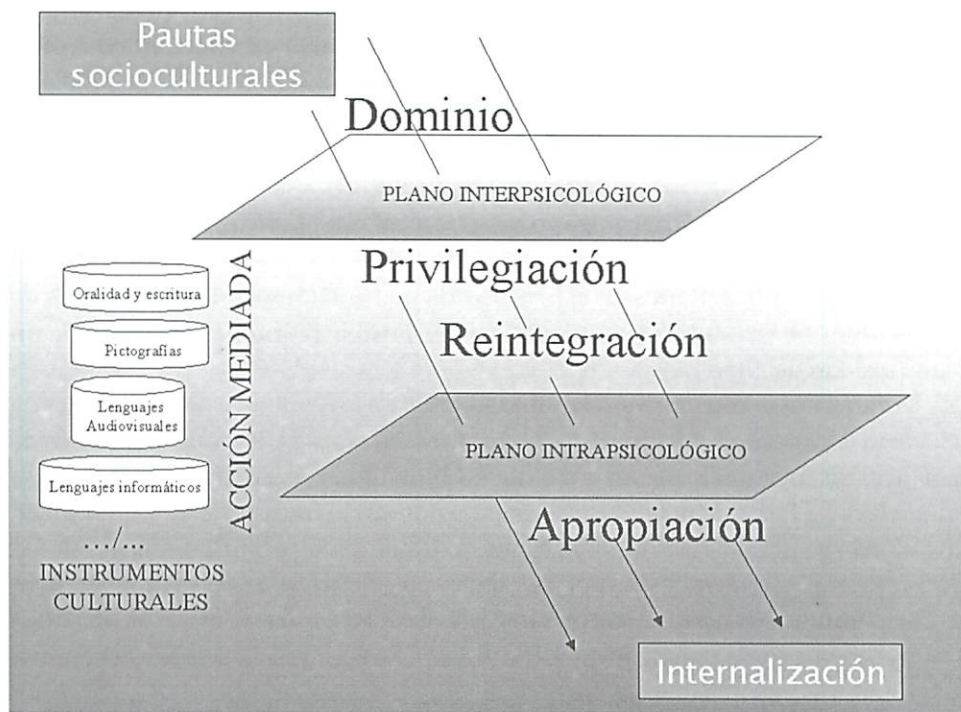


Ilustración 1. Construcción de la identidad cultural individual.

(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, 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 internalización 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 irreducible 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: 1) el dominio

que los sujetos deben ejercer sobre los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y, 2) 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 interpsicológico-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 del 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, 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 tensión 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, 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 este proceso 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 único 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.

4.2. 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 "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, 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, 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 trasvase 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 vinculables a los nuevos contextos. Este hecho remite al sujeto a otras experiencias vividas y le sugiere la insistencia en instrumentos primados en 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 mente humana en lugar de interactuar con los problemas planteados por el entorno, participa en relaciones indirectas mediadas por sistemas de instrumentos simbólicos cada vez más elaborados (Kozulin, 1994, 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.

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 ilustración 1.

5. Las nuevas tecnologías de la comunicación en clave educativa

Una cuestión clave que debe ser tenida presente a la hora de investigar la influencia de los medios de comunicación, sean convencionales o "nuevos", es el tipo y las modalidades de interactividad que generan. Los nuevos medios han introducido "nuevas formas de comunicación" entre los usuarios de los mismos. Características como la pluridireccionalidad, el ritmo de la comunicación, o la actividad como emisor y como receptor, entre otras, han sufrido cambios preferentemente cualitativos. Estas nuevas situaciones traen como consecuencia una transformación del papel del usuario y por extensión también una transformación del contexto y del entorno de aquél.

Realmente la invención de medios como el libro, el telégrafo, la televisión o el ordenador, han supuesto, cada uno en el momento de su aparición, cambios que han ido mucho más lejos de lo que representaba el logro técnico como tal. Los cambios producidos a nivel cultural, sociológico, económico, etc., han sido tan evidentes que su trascendencia ha sido enorme en multitud de campos. Cada uno de los medios que ha llegado a tener un gran impacto sociológico, se ha caracterizado por haber aportado un lenguaje propio, unos códigos específicos orientados a generar modalidades de comunicación alternativas en relación a las de los medios precedentes. Lo mismo cabe pensar sobre los nuevos soportes como internet o el CDROM. Es decir, más allá de sus peculiaridades técnicas, su verdadera innovación, estará apoyada en que sean portadores de unos lenguajes característicos, o si se quiere decir de otra manera, las estrategias comunicativas que ponen en juego, representan una variación cualitativa respecto a las ya existentes (De Pablos, 1998).

En relación con las redes digitales, fundamentalmente Internet, frente a las narraciones estructuradas de la novela o el cine, basadas en esquemas de desarrollo como el que responde a la secuencia: planteamiento, desarrollo y desenlace; la lógica discursiva en internet rompe esa linealidad. En palabras de Gil Calvo: a diferencia del relato, cuya lógica discursiva es lineal, la red de comunicación circular posee una lógica laberíntica, donde todos los puntos están interconectados sin que existan líneas privilegiadas que permitan jerarquizar sus relaciones (1996).

Es decir, los esquemas narrativos, los recursos y claves interactivas que manejan los lectores de textos, los aficionados al cine o los espectadores de la televisión no sirven para dotar de una estructura significativa a la información obtenida a través de internet, la cual carece del "hilo de Ariadna" que permite orientarse en el laberinto discursivo. La discontinuidad argumental es la característica básica de la comunicación desarrollada en la interacción con las redes informáticas. De la misma manera el CDROM, dadas sus características técnicas

genera un "tiempo interactivo" diferente. Igual que en el caso de Internet, la interacción que permite el soporte CDROM no es lineal, dada la posibilidad de gestionar la información contenida en los discos. Sin embargo, el proceso generador de esta modalidad de lenguaje ha sido consecuencia de la lógica evolución que trata de optimizar un nuevo recurso.

En definitiva, la aparición de nuevos medios y soportes, cada vez con una base tecnológica más sofisticada, y que son generadores potenciales de nuevas situaciones de aprendizaje, constituyen un reto para los investigadores educativos. No se puede profundizar en el conocimiento y en el estudio de sus posibilidades con metodologías e instrumentos de investigación convencionales. O si se quiere, metodologías y técnicas diseñadas para el análisis de medios intrínsecamente distintos. Además de fundamentadas en bases teóricas hoy superadas. Afrontar los nuevos retos requieren ciertas dosis de inquietud, capacidad de riesgo y creatividad. También en el campo de la educación.

El conjunto de propuestas que constituyen el legado científico de Bajtin, tanto conceptual como metodológico, es susceptible de ser aplicado en ámbitos distintos al de la crítica literaria. El empleo de su método de análisis puede tener 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 conceptos claves de esta teoría permiten el estudio de la mediación producida por diferentes instrumentos culturales.

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. Diferentes géneros discursivos tienen conexión con situaciones de actividad, 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).

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 (por ejemplo el centro educativo). De este modo, al proponer o instar a los alumnos a usar determinados textos o producciones 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 éstos 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 Mijail Bajtín. Noción 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.

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. Los instrumentos mediadores son creados y usados en situaciones sociales y

culturales donde adquieren significado. Estos se convierten en portadores de patrones socioculturales como resultado de la actividad humana, social. 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, la acción en desarrollo depende en parte del agente (dominio de los instrumentos), y en parte de las condiciones en las cuales se desenvuelve.

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. 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. 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 (Ong, 1982). 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).

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. 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.

Bibliografía

- BAJTIN, M. (1979, 1995): *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- BAJTIN, M. (1986): *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, University of Texas Press.
- BLANCK, G. (1993): 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.
- BURKE, K. (1968): *Language as symbolic action*. Berkeley, University of California Press.
- CLARK, K.; HOLOQUIST, M. (1984): *M. Bakhtin: Life and Works*. Cambridge, Harvard University Press.
- CUBERO, M. (1994): Algunas derivaciones de la Teoría de la Actividad. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 67-68, pp. 3-18.
- CURRAN, J., MORLEY, D. Y WALKERDINE, V. (1998): *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona, Paidós.
- DE PABLOS, J. (1995): *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).
- DE PABLOS, J. (1996a): *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*. Barcelona, Cedecs.
- DE PABLOS, J. Y OTROS (1996b): *La mediación en el marco de la investigación sobre los medios de enseñanza. La metodología microgenética*. En B. Schneuwly (Ed.): *11nd Conference for Sociocultural Research*, Ginebra, University of Geneva, p. 80.
- DE PABLOS, J. (1997): As aprendizagens mediadas: uma perspectiva sociocultural, Comunicação apresentada no *Encontro "Comunicação, Novas Tecnologias e Aprendizagem"*, Escola Superior de Educação de Bragança. (Documento inédito).

- DE PABLOS, J. (1998): 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.
- DEL RIO, P., ÁLVAREZ, A. Y WERTSCH, J. (Eds.)(1994): *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. I (Historical y Theoretical Discourse)*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DERRIDA, J. (1976): *Of Grammatology*. Baltimore, Johns Hopkins University Press
- DEWEY, J. (1938): *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehat and Winston.
- ENGSTRÖM, R. (1995): Voice as communicative action. *Mind, Culture and Activity*, 2(3), pp. 193-214.
- FERNANDES, M.T.O.S. (1996): Narrative speech development: The emergence of different voices. En *IIInd Conference for Socio-cultural Research*, Ginebra, Septiembre de 1996. Documento policopiado.
- GEE, J.P.; GREEN, J. (1998): Discourse analysis, learning and social practice: a methodological study. *Review of Research in Education*, 23, pp. 119-169.
- GIDDENS, A. Y OTROS (1990): *La teoría social hoy*. Madrid, Alianza Universidad.
- GIL CALVO, E. (1996): *Ariadna enmarañada (del relato a la red)*. El País 15/8/1996, p7.
- GOODY, J. (1985): *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, Akal.
- HAVELOCK, E. (1996): *La musa aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.
- HEDEGAARD, M Y CHAIKLIN, S. (Eds.) (1998): *Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice (Abstracts)*. Aarhus, Denmark Institute of Psychology.
- HICKS, D. (1995/96): Discourse, learning, and teaching. *Review of research in Education*, 21, pp. 49-95.
- KOZULIN, A. (1994): *La Psicología de Vygotski*. Madrid, Alianza editorial.
- LEONTIEV, A. (1981): *Problems of Development of Mind*. Moscow, Progress Publishas.
- ONG, W. (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London, Routledge.

- RAMÍREZ, J.D. Y OTROS (1988): *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*. Monografías de Educación de Adultos, nº. 5. Junta de Andalucía.
- RAMÍREZ, J.D. (1995): *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SAWYER, R.K. (1995): Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity. *Mind, Culture and Activity*, 2(3), pp. 172-192.
- SCRIBNER, C.; COLE, M. (1973): Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, pp. 533-559.
- SILVESTRI, A. (1993): Bajtin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia. En A. Silvestri y G. Blanck (Comp.): *Bajtin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos.
- SCHNEUWLY, B. (Ed.) (1996): *II Conference for socio-cultural research (Abstracts)*. Geneva, University of Geneva.
- STARAGINA, I. (1998): *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 (Abstracts)*. Aarhus (Denmark), Institute of Psychology, pp. 174 y 175.
- UEMURA, K. Y OTROS (1996): The development of dialogicality in child's utterance. En *IInd Conference for Sociocultural Research*, 11-15 de Septiembre de 1996, Ginebra. Documento policopiado.
- VYGOTSKI, L. (1995): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas. Vol. III*. Madrid, Visor.
- WERTSCH, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. (1993): *Voces de la mente*. Madrid, Visor.
- WERTSCH, J. (1994): The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, culture and activity*, 1(4), pp. 202-208.
- WERTSCH, J. (1997): *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- ZALLO, R. (1997): *Economía política de la cultura*. En A. SAN MARTÍN (Ed.): *Del texto a la imagen*. Valencia, Nau Llibres, pp. 36 a 54.
- ZAVALA, I.M. (1991): *La postmodernidad y Mijail Bajtin: Una poética dialógica*. Madrid, Espasa Calpe.

- ZAVALA, I. M. (1996): *Bajtín y sus apócrifos*. Barcelona, Anthropos.
- ZINCHENCO, V. P. (1985): *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.

Notas

¹ 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. Alvarez y J. Wertsch (General Editors) (1994).

² Los trabajos de este Encuentro han sido publicados en un volumen con el título: *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. Novas condições de produção de conhecimento: globalização e práticas sociais*. Universidade Estadual de Campinas. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Universidade de São Paulo (2000).