

Aprendiendo a escribir juntos:
Multimodalidad, conocimiento y discurso

Para Valeria: con todo mi amor, por todo tu apoyo

Aprendiendo a escribir juntos:
Multimodalidad, conocimiento y discurso

Juan Manuel Fernández Cárdenas



APRENDIENDO A ESCRIBIR JUNTOS: MULTIMODALIDAD, CONOCIMIENTO Y DISCURSO

Primera edición, 2009

© 2009, Juan Manuel Fernández Cárdenas

© Sobre la presente edición: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, A. C. y la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, 2008

Obra traducida y adaptada del original en inglés, de la tesis de doctorado “The Appropriation and Mastery of Cultural Tools in Computer Supported Collaborative Literacy Practices” presentada en 2004 en The Open University, Reino Unido.

Dictamen y revisión técnica: Facultad de Psicología, UANL.

Traducción: Carlina de Caso Oviedo

Revisión y diseño editorial: Cordelia Portilla

Cubierta: Ivan Mendívil Pablos / Ricardo Gutiérrez Vizcaino

D.R. 2009, CRNU y UANL

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización copyright, bajo las sanciones previstas por la ley, esta obra por cualquier medio o procedimiento.

ISBN: 978-607-7609-02-5

Impreso en México / *Printed in Mexico*



José Antonio González Treviño
Rector

Jesús Áncer Rodríguez
Secretario General

Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Arnoldo Téllez López
Director de la Facultad de Psicología



Roque González Salazar
Director General

Carmen M. Carrión Carranza
Secretaria Ejecutiva

Juan Manuel Fernández Cárdenas
Investigación

Ma. Cristina Moreno Gutiérrez
Educación y Ciencias

Índice

<i>Capítulo 1</i>	11
LENGUA ESCRITA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC): UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	
<i>Capítulo 2</i>	65
SOCIOLINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO	
<i>Capítulo 3</i>	133
CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	
<i>Capítulo 4</i>	145
EL MARCO DE ACTIVIDAD DEL DISEÑO	
<i>Capítulo 5</i>	159
EL MARCO DE LA ACTIVIDAD DE HISTORIA	
<i>Capítulo 6</i>	177
EL MARCO DE LA ACTIVIDAD DEL TRABAJO EN GRUPO	
<i>Capítulo 7</i>	195
CONCLUSIÓN	
<i>Apéndice</i>	205
<i>Referencias</i>	207

Capítulo 1

LENGUA ESCRITA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC): UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

1.1 Introducción

La revisión de la literatura que presento en este capítulo aborda el desarrollo de los argumentos que han transformado la forma en la cual las prácticas educativas son concebidas: la aparición de las tecnologías de la información y comunicación (o mejor conocidas como TIC) y la manera en la cual la lengua escrita es redefinida debido al uso de dichas tecnologías. Me enfoco particularmente en el proceso que involucra la creación de textos electrónicos multimodales de un modo colaborativo, como una de las actividades en lengua escrita más evidentes de la nueva era de la información.

Primero exploraré los temas más importantes en cuanto a la lengua escrita, las TIC y la construcción de textos multimodales. En este sentido, argumentaré a favor de la generación de un enfoque de investigación que tome en cuenta la perspectiva de los participantes en prácticas de lengua escrita para poder entender cómo las TIC, así como también los procesos cognitivos y comunicativos son transformados en acción en dichas prácticas. Segundo, explicaré cómo se puede tomar dicho enfoque, siguiendo los conceptos y principios de una aproximación sociocultural hacia la cognición humana, como fue concebida por Vygotsky (ej.: 1978; 1987) y después desarrollada e interpretada por algunos investigadores de diferentes formas, aunque manteniendo un núcleo de principios que unifican esta perspectiva entre estas interpretaciones. Tercero, regresaré a cómo estos principios pueden

ser aplicados al estudio de lengua escrita contrastando dos perspectivas principales en la investigación de lengua escrita: un modelo autónomo y un modelo ideológico, argumentando que por un lado, los modelos autónomos se enfocan solamente en una interpretación cognitiva de la lengua escrita sin mirar al contexto o sin detallar los procesos de desarrollo de las habilidades de lengua escrita y, por otro lado, exploro cómo el enfoque en el contexto y en la acción social del modelo ideológico puede ser estudiado al usar una aproximación sociocultural. Cuarto, concluiré este capítulo explicando cómo esta discusión fue utilizada como punto de referencia para el desarrollo de las preguntas de la investigación abordadas en este libro, así como la conceptualización de la investigación aquí presentada.

1.2 Lengua escrita, TIC y documentos multimodales

Con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la lengua escrita se ha transformado en relación con los documentos y las prácticas posibilitadas por estas nuevas tecnologías. Por lo tanto, el concepto tradicional de la alfabetización en relación a la habilidad de leer y escribir (Hornby, 2000; Pearsall, 1998) ha sido cuestionada por la emergencia de “nuevos tipos de textos”, asociados con la posibilidad de construirlos, transformarlos y desplegarlos electrónicamente. Estos nuevos tipos de textos electrónicos incluyen características tales como una presencia más amplia de elementos audiovisuales, el uso de un arreglo de información no lineal y la naturaleza de cambio continuo vinculada al proceso de velocidad y la capacidad de simulación de computadoras y redes computacionales, (Mayer, 2000; Rassool, 1999). Ejemplos de estos textos incluyen: correos electrónicos, mapas conceptuales electrónicos, hojas de cálculo, presentaciones en Power Point y páginas web, sólo por mencionar algunos.

En este sentido, algunos autores también han considerado que la alfabetización¹ o uso de la lengua escrita debería incluir la habilidad de leer y escribir imágenes (Flood, Heath & Lapp, 1997), dada la alta proliferación de textos electrónicos “multimodales” como parte de las prácticas de lengua escrita en el hogar, escenarios comunitarios y particularmente en salones de clases (Unsworth, 2001). Un texto multimodal no incluye entonces sólo palabras, sino también otros modos semióticos de comunicación presentados en medios electrónicos y materiales, como dibujos, colores, fondos, íconos y sonidos, entre los posibles recursos audiovisuales que constituyen los textos.

De esta manera, dada la importancia y la variedad de recursos visuales usados en documentos impresos y electrónicos, para Kress y Van Leeuwen (1996), la lengua escrita se concibe actualmente como asociada con el desarrollo de habilidades que tienen que ver con gramática visual en textos multimodales.

De manera similar, autores como Reinking (1994) han sugerido que el concepto tradicional de la lengua escrita debería ser expandido para incluir la lectura y escritura electrónica. Para Reinking, leer y escribir de manera electrónica agrega nuevas dimensiones para la actividad de lengua escrita, más allá de los materiales impresos. Actividades como usar el teclado, escribir con un procesador de palabras, buscar información en bases de datos o leer un documento hipermedia, requieren diferentes y nuevas habilidades que las utilizadas por estudiantes instruidos en el marco del concepto tradicional de la lengua escrita o en actividades similares como la escritura a mano, buscar información en catálogos o leer en textos lineales.

Además, otros han argumentado que con el uso de las TIC en actividades escolares cotidianas, la práctica de la lengua escrita ha empezado a tener gran convergencia con las asignaturas en el currículum escolar (Leu & Kinzer, 2000). Esto es, en la medida en la que los recursos de información se encuentran en la red y en

¹ El término alfabetización suele invocar la idea de campaña educativa en el ámbito latinoamericano, por lo que sustituiré este término por el de “lengua escrita” o “práctica de uso de lengua escrita” con relación al significado original que el término *‘literacy’* en inglés busca conferir en los estudios aquí citados.

la medida en la que la lengua escrita se vuelve más estrechamente definida alrededor de las TIC, en las escuelas se vuelve más difícil dividir áreas de aprendizaje en categorías separadas y períodos de tiempo durante el día. Por lo tanto también se vuelve más difícil separar el aprendizaje de la lengua escrita del de la ciencia, historia, geografía, etcétera. De acuerdo a Leu & Kinzer, cada vez más el aprendizaje de lengua escrita se lleva a cabo en contextos de información cuyos límites desaparecen en un mundo de recursos tecnológicos.

En una forma relacionada, investigadores como Labbo (1996; Labbo & Kuhn, 1998) y Heath (2000) han sostenido que la lectura y escritura se está volviendo mucho más importante en el proceso integrador de la lengua escrita con las TIC. Por ejemplo, los estudiantes, cada vez más, necesitan poder localizar y leer efectivamente la información para resolver problemas en algunos dominios del currículum para luego comunicar resultados a otros electrónicamente, y consecuentemente en forma escrita. Sin embargo, los mismos investigadores han sostenido que cada vez más, los niños también necesitan ser apoyados en el aprendizaje acerca de la lengua escrita entre sí. Esto quiere decir que los pupilos necesitan aprender a hablar con los demás, para coordinar esfuerzos y construir textos electrónicos. Por lo tanto, el tema de cómo promover una colaboración “efectiva” en relación al uso del lenguaje y otros recursos semióticos en grupos pequeños, también es la principal preocupación de la agenda de investigación en lengua escrita, así como también en otras áreas de educación (ej.: Cowie & Van der Aalsvort, 2000; Dillenbourg, 1998).

En resumen, definir lo que es la lengua escrita y qué hacer con la práctica de ésta en relación con las TIC, ha llegado a ser un gran tema en educación. De esta manera, la agenda de investigación parece estar principalmente relacionada a la descripción de los cambios que la introducción de las TIC ha producido en las diferentes actividades asociadas con la lengua escrita. Sin embargo, me gustaría argumentar que dichas descripciones necesitan considerar los diferentes procesos cognitivos y comunicativos los cuales median

las acciones de los participantes, así como detallar las relaciones con el contexto sociocultural en las cuales estas prácticas tienen lugar. En otras palabras, es importante no sólo proveer la descripción de eventos en los cuales leer y escribir están asociados con herramientas tecnológicas, sino también dar una descripción de modelos y conceptos traídos a dichos eventos, así como los diálogos usados por los participantes para construir significados situados en la acción. Esto es, el reto es encontrar una perspectiva para realizar estudios de investigación capaces de documentar la relación entre mente, lenguaje, contexto, herramientas y cultura situados en eventos de lengua escrita.

Una perspectiva que parece ser útil para afrontar este reto, es la aproximación sociocultural originalmente desarrollada por Vygotsky y subsecuentemente desarrolladas en las últimas décadas del siglo XX. En la siguiente sección voy a describir con detalle los principales puntos y conceptos de esta perspectiva de investigación.

1.3 Teoría sociocultural

Lev Vygotsky nació en Rusia en 1896. Estudió literatura, semiótica y leyes; se interesó fundamentalmente en desarrollar un enfoque en psicología que pudiera resolver el problema de la mediación cultural, la cual no era abordada por los estudios asociacionistas dirigidos por Pavlov y colegas. Estos estudios describían al aprendizaje como un proceso condicionado y fisiológico que dominaba la agenda de investigación en psicología a principios del siglo XX. Además, aún cuando Vygotsky admiraba el trabajo de Piaget, para Vygotsky el desarrollo humano y el aprendizaje no son construcciones individuales, sino que son fundamentalmente el producto de la participación social ligado al uso de herramientas culturales. Vygotsky murió en 1934 y debido a la prohibición impuesta por Stalin para la publicación de su trabajo, éste fue sólo redescubierto en países de occidente alrededor de la década de los setenta, inspirando la reformulación crítica de sus ideas seminales

en nuevos proyectos de investigación y propuestas metodológicas teóricas (ej.: Bruner, 1986, 1990; Cole, 1996; Cole & Wertsch, 1996; Chaiklin & Lave, 1993; Daniels, 2001; Edwards & Mercer, 1987; Engeström, 1990; Gillen, 2000; Hatano & Wertsch, 2001; Holland & Cole, 1995; Holland, Lachicotte Jr., Skinner, & Cain, 1998; John-Steiner, Panofsky, & Smith, 1994; Lave & Wenger, 1991; Lee & Smagorinsky, 2000; Mercer, 1995; Moll, 1990; Resnick, Säljö, Pontecorvo, & Burge, 1997; Rogoff, 1990, 1994; Säljö, 1991, 1997a; Wells, 1994, 1999; Wertsch, 1985a, 1985b, 1991, 1998; Wertsch, del Río, & Álvarez, 1995).

Sus ideas han sido también incorporadas y mezcladas con otros métodos y conceptos en la agenda de investigación de algunas disciplinas como la psicología, antropología, sociología, lingüística y literatura, las cuales han producido un extenso número de interpretaciones acerca de su trabajo, enriqueciendo así lo que actualmente es conceptualizado como una teoría sociocultural en educación. Sin embargo, a pesar de las aparentes posibilidades sin fin de usar las ideas de Vygotsky, al examinar la literatura presentada arriba en esta sección, es posible distinguir una serie de principios que caracterizan esta perspectiva:

1. El origen social de procesos psicológicos superiores.
2. La naturaleza mediada de la acción humana.
3. Una perspectiva genética de las funciones psicológicas y las prácticas situadas.

Enseguida, voy a evaluar cada una de ellas.

1.3.1 El origen social de los procesos psicológicos superiores

Este principio surge de la concepción de Vygotsky acerca de la primacía de lo social sobre lo individual en términos del desarrollo humano. Para Vygotsky era importante mostrar cómo las respuestas individuales emergían de las formas de vida colectiva.

Con respecto a esto, aunque Vygotsky consideró las condiciones de producción de dicha vida social como típicamente estudiadas por sociólogos y economistas en un nivel societal,² él estaba más interesado en el nivel de análisis de intercambios sociales, que él nombró “interpsicológico”. De esta manera, para Vygotsky todos los procesos psicológicos superiores tienen su propio origen en el funcionamiento interpsicológico de los individuos, como se expresa en lo que él llamó “la ley genética del desarrollo cultural”.

Cualquier función en el desarrollo cultural de los niños aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre personas como una categoría inter-psicológica y después aparece en el niño como una categoría intra-psicológica. Esto es igualmente verdadero en cuanto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. Nosotros podemos considerar esta posición como una ley en todo el sentido de la palabra, pero sin olvidar mencionar que la internalización transforma el proceso en sí mismo y cambia su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones y sus relaciones (Vygotsky, 1981, p. 162, en Wertsch, 1985b).

En esta cita podemos ver la introducción del término “internalización” como el mecanismo en el cual lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico. De acuerdo con Wertsch (1985b), éste es un proceso similar al descrito por Piaget con relación al proceso de equilibrio de esquemas en estructuras cognitivas internas como un resultado de la acción con el medio ambiente. Sin embargo, en contraste a la posición señalada por Piaget, Vygotsky consideró a la internalización como un proceso en el que los sistemas de representación social (como el lenguaje) se convierten internamente en herramientas de mediación cognitivas. Como

² El nivel de análisis social corresponde a la interacción entre dos o más personas en pequeños grupos. El nivel de análisis societal tiene que ver con la participación en marcos de actividad institucional.

resultado, Vygotsky enfatizó la necesidad de investigar el proceso de internalización del habla.

Aunque el término internalización implica un origen social de la cognición humana, este concepto ha sido también cuestionado por algunos académicos quienes piensan que éste representa un modelo dualista de realidad, en el cual mente y cuerpo son opuestos y están constituidos por diferentes sustancias. De esta manera, el concepto ‘internalización’ promueve la idea de que es necesario buscar “conceptos internos, reglas y otras entidades mentales semejantes que son ciertamente dudosas a los ojos de filósofos como Wittgenstein” (1953, en Wertsch, 1998, p. 48), debido a su conceptualización estática, abstracta y descontextualizada la cual es típica de las explicaciones cognitivas.

Con respecto a esto, Wertsch ha señalado que es mejor usar términos como “dominio” y “apropiación” en vez de internalización, no sólo como reemplazo lingüístico de un término, sino como una nueva interpretación de la naturaleza semiótica del proceso social. Por lo tanto, dado que en la teoría sociocultural los procesos sociales son mediados por diferentes recursos semióticos que pueden ser conceptualizados en general como instrumentos mediadores o herramientas culturales, para Wertsch (1998), el proceso de ‘dominio’ también incluiría “saber cómo” usar una herramienta con facilidad (p.50). Su argumento se deriva del hecho de que muchas formas de acción mediada necesitan ser llevadas a cabo externamente, de manera distribuida entre agentes y herramientas, lo que implica que dicha acción no necesariamente va a ser internalizada de manera directa, como un tipo de estructura cognitiva, por lo tanto representando la situación en la mente del agente de una manera estática. Wertsch sugiere que una explicación alterna puede implicar una interpretación conexionista (ej.: Rummelhart, McClelland, & Group, 1986) donde el plano interno de hecho está formado, no como una estructura cognitiva, sino como una red neural que ha aprendido a usar una serie de herramientas culturales en contextos específicos. De esta manera, así como ocurre con el cuerpo, la red neural también es material pues está grabada en la estructura

orgánica del cerebro, en contraste con la conceptualización de estructuras cognitivas que son imaginadas por algunos investigadores como constituidas por una diferente sustancia mental, de una manera dualista cartesiana. También Resnick, Pontecorvo y Säljö (1997) ofrecen una interpretación conexionista de la mente cuando mencionan que es como si el cerebro hubiera aprendido a estar sintonizado “a responder fácil y automáticamente a atributos y restricciones específicas” en acciones situadas (p. 5).

De manera relacionada, “apropiación” para Wertsch implica, siguiendo a Bakhtin, “el proceso de hacer algo como propio”, es decir, tomar algo que pertenece a otros y hacerlo suyo. Este proceso es evidente en la apropiación de las palabras de otros, mientras se producen enunciados en el diálogo:

La palabra en la lengua, está en la mitad de alguien más. Se vuelve “propia” sólo cuando el hablante la habita con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva. Previo a este momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal (¡después de todo, el hablante no obtiene sus palabras del diccionario!) sino que también existe en boca de otras personas, en contextos de otras personas, sirviendo a la intención de otras personas: es desde ahí donde uno debe tomar la palabra y volverla propia. Y no todas las palabras se someten tan fácilmente para cualquiera a esta apropiación, a este ataque y transformación en propiedad privada: muchas palabras se resisten tercamente, otras se quedan extrañas, suenan extrañas en boca de quien se las apropia y quien ahora las habla; no pueden ser asimiladas en su contexto y se salen de él; es como si se pusieran entre comillas en contra de la voluntad del hablante. El lenguaje no es un medio neutro que pasa libremente y fácilmente a la propiedad privada de la intención del hablante; está poblado –sobrepoblado– con las intenciones de otros. Expropiarlo, forzarlo a someterse a las intenciones y acentos de uno, es un difícil y complicado proceso (Bakhtin, 1981, p. 293-294, en Wertsch, 1998, p. 54).

Analizando esta cita, Wertsch argumenta que el proceso de apropiación siempre involucra algún tipo de resistencia que emerge de los atributos y restricciones de las herramientas culturales cuando están siendo usadas en un contexto dado. Además, de acuerdo a Wertsch, los procesos de dominio y apropiación pueden estar parcialmente entrelazados, pues es posible que los agentes dominen una herramienta, pero no se las apropian si éstas tienen un sentimiento de conflicto o resistencia. Voy a regresar a los temas de dominio y apropiación de herramientas culturales en la próxima sección acerca de la mediación. Sin embargo, para concluir esta sección, voy a discutir la reformulación crítica del concepto de internalización como un proceso de participación, como ha sido propuesto por Rogoff.

Barbara Rogoff (1990) ha señalado que el proceso de transferencia entre un plano “externo” y uno “interno”, como fue propuesto por Vygotsky, pero también sugerido por otros autores como Piaget (1977) y Bandura (1986), ha sido generalmente concebido de una manera más bien inespecífica, sin describir en detalle cómo este proceso es llevado a cabo de hecho en la práctica. Respecto a esto, ella escribe:

El trabajo sobre aprendizaje social y socialización parece concebir el proceso de internalización como uno en el cual los individuos son considerados como separados uno del otro y se considera que aprenden una lección desde la observación o participación y entonces internalizan [su contenido], de tal manera que se convierte en parte de su propia bolsa de trucos. Hay argumentos acerca de si la lección es traída adentro sin cambios o si es transformada en el proceso de ser internalizada y la discusión acerca del tipo de modelo de reforzamiento que es necesario para que los niños se preocupen en internalizar el modelo externo, pero la asunción subyacente es que la lección externa es traída a través de una barrera hacia la mente del niño. No se especifica cómo se hace esto y queda [sin resolverse] un profundo problema para estos enfoques. Sin embargo, el problema de especificar el proceso de internalización puede ser un problema

sólo si la prioridad se da al funcionamiento interno o individual (Rogoff, 1990, p. 194-195).

Rogoff sugiere que este problema puede ser resuelto si los individuos son concebidos en términos de la apropiación de características de las actividades en las que están involucrados como participantes y observadores activos, de tal manera que los aspectos interpersonales e intrapersonales sean considerados como un todo. Por lo tanto, lo que se lleva a cabo en la interacción social nunca está afuera, externamente separado por una barrera y, como resultado, no hay necesidad de tener un proceso separado de internalización.

Más específicamente, de acuerdo con Rogoff, cuando actúan y comunican los participantes están continuamente comprometidos en intercambios donde lo “interno” y lo “externo” están mezclados. Dichos intercambios son caracterizados por el hecho de que los colaboradores comparten significado. Así, las “barreras” entre personas comunicándose también son difusas; esto es, es imposible decir “de quién” es el objeto de interés compartido o “de quien” es una idea construida en colaboración. Una persona que participa en la resolución compartida de un problema o en comunicación con otros, está involucrada en un proceso que está más allá del nivel individual. Por lo tanto, es difícil demostrar que en el proceso colectivo de realización de metas hay algo externo y estático siendo transferido internamente, como si se separara de la actividad. En forma relacionada, si los participantes actúan desde la perspectiva de una comprensión compartida de la tarea, el uso posterior que una persona hace de esta comprensión compartida no coincide exactamente con lo que fue construido conjuntamente con otros participantes, como si ésta fuera la única apropiación de un aspecto específico de una actividad dada desde un punto de vista personal. Como resultado, Rogoff argumenta a favor de la importancia de la participación en prácticas sociales y la naturaleza situada de actividades para cualquier proceso de apropiación que tome lugar. Más aún,

esta apropiación es conceptualizada por Rogoff (1994) como un cambio en el lugar de la participación llevado por miembros de comunidades de aprendizaje. Voy a discutir con más detalle los temas relacionados situados en la naturaleza de la acción humana y la necesidad de analizar sus condiciones de producción en la sección 2.3.4.

En esta sección, en resumen, se puede argumentar que desde una perspectiva sociocultural, el entorno social juega un rol clave en el desarrollo humano. Sin embargo, como he argumentado, una simple transferencia de un plano “interpsicológico” a uno “intrapicológico” no se puede continuar asumiendo como Vygotsky originalmente lo concibió. Al contrario, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores como la memoria, el lenguaje, el razonamiento y el aprendizaje, involucra la apropiación y dominio de herramientas culturales y el cambio de participación en prácticas sociales por miembros de comunidades específicas quienes reconstruyen activamente el uso de herramientas y la manera en que las prácticas sociales son llevadas a cabo en contextos socioculturales específicos.

1.3.2 La naturaleza mediada de la acción humana

De acuerdo a Wertsch (1991), “un enfoque sociocultural de la mente comienza con asumir que la acción es mediada y que no puede ser separada del *milieu*³ en el cual ésta es llevada a cabo” (p. 18). Con respecto a esto, Vygotsky es una vez más la referencia inicial para entender qué se quiere decir con mediación. Wertsch (1985b) señala que Vygotsky, influenciado por Marx y Engels, consideró la actividad humana como crucial para el desarrollo de la conciencia. Marx y Engels propusieron que nos volvemos humanos al comprometernos en el proceso del trabajo y Vygotsky siguió esta afirmación. Sin embargo, él puso particular énfasis en el estudio del rol de las herramientas en este proceso, así como

³ La gente, las condiciones físicas y sociales, y los eventos que proveen de un marco referencial en el cual alguien actúa o vive. (Cambridge University Press, 2003):

Engels lo sugirió previamente con relación al concepto de 'herramientas' como uno de los productos humanos más inherentes de la actividad social.

Consecuentemente, Vygotsky basó el desarrollo de su proyecto intelectual en el concepto de acción mediada, proponiendo que los humanos no están limitados a responder a estímulos, como Pavlov había sugerido en sus estudios de respuestas condicionadas, sino que los individuos actúan a través de estímulos transformando su naturaleza. De acuerdo con Vygotsky, esto es posible debido a la mediación de un segundo sistema de símbolos que están localizados entre estímulos y respuestas, los cuales diferencian una respuesta humana mediada culturalmente de la de una fisiológica como la estudiaban Pavlov y sus colegas. De esta manera, en contraste con las cadenas de estímulos y respuestas como base para el aprendizaje humano, Vygotsky propuso un ciclo de actividad en el cual, debido al uso de instrumentos de mediación, el sujeto modifica los estímulos, no sólo respondiendo a su presencia de una forma mecánica, sino también actuando en ellos. Como resultado, la actividad humana es conceptualizada como un proceso de transformación a través del uso de instrumentos.

Más aún, Vygotsky (1978) distinguió dos tipos de instrumentos en relación con el tipo de actividad que es producida. El tipo más simple sería "la herramienta técnica", la cual actúa materialmente en el estímulo, modificándolo. Así, un martillo es una herramienta técnica la cual actúa directamente en un clavo, entonces la acción no sólo responde al ambiente sino que lo modifica en una forma material. La cultura provee al individuo con las herramientas requeridas para modificar el entorno y adaptarse a éste. Sin embargo, de acuerdo a Vygotsky, hay un segundo tipo de instrumentos de mediación de diferente clase que produce una forma distinta de actividad adaptativa. Aparte de proveer herramientas técnicas, la cultura está también fundamentalmente constituida por sistemas de signos o símbolos los cuales median las acciones humanas. El sistema semiótico que

es usado con más frecuencia es la lengua hablada, pero hay muchos otros sistemas semióticos que permiten la acción humana tales como los de medición y los cronológicos, la aritmética, el alfabeto, etcétera. En contraste con las herramientas técnicas, las psicológicas no modifican un estímulo directamente, pero transforman el proceso mental de la persona que las está utilizando como mediador, a través de la manera en la que las actividades son llevadas a cabo. Por ejemplo, de acuerdo a Wertsch (1985b), la introducción de herramientas psicológicas, como el lenguaje, en una función mental, como la memoria, causa una transformación fundamental. Como resultado, Vygotsky concibió el desarrollo humano “no como un flujo estable de incrementos cuantitativos sino en términos de transformaciones cualitativas fundamentales o “revoluciones” asociadas con cambios en las herramientas psicológicas” (Wertsch, 1985b, p. 79).

Aunque la analogía entre herramientas técnicas y psicológicas propuestas por Vygotsky ha sido altamente aclamada por su énfasis distintivo que permite el análisis de la cultura y de las condiciones sociales como parte del estudio del desarrollo humano, Vygotsky también ha sido criticado por dejar esta analogía constreñida al análisis del lenguaje, particularmente en interacciones cara a cara con muy poca mención de la diversidad de otras herramientas que son parte del contexto sociocultural en donde las acciones mediadas se llevan a cabo (ej.: Wertsch, 1991, p. 93). Con respecto a esto, Wertsch ha argumentado que el énfasis en la mediación verbal es decididamente un valor occidental y como tal otros instrumentos mediadores no verbales necesitan ser reconocidos como importantes en la manipulación de contextos, tal como ha sido observado por otros investigadores como Rogoff (1990) y Kearins (1986). Por lo tanto, Wertsch argumenta a favor de usar la noción cultural de “estuches de herramientas” para incluir la diversidad de instrumentos mediadores que son usados normalmente en la acción dirigida a metas y mediada por herramientas. Esta postura toma en cuenta mediadores como computadoras, arte, música, etcétera, que no son necesariamente

mediadores verbales. Incluso cuando ésta es una extensión natural de la intuición de Vygotsky, y esto puede no ser problemático cuando sólo algunos mediadores son analizados en la acción humana, el modelo puede volverse muy complejo si varios instrumentos mediadores son analizados en conjunto con la comunicación verbal. Para proveer una solución a esta complejidad, Wertsch argumenta que es importante ver la función social que está siendo cumplida con el uso de un conjunto de instrumentos dado. Aunque esto ya había sido propuesto por Vygotsky en sus estudios relacionados a la diversidad de funciones del lenguaje en interacción social, éste no desarrolló más sus ideas acerca de las diferentes características morfológicas de la lengua en uso. Por lo tanto, para Wertsch, una alternativa del estudio de la acción mediada y la multiplicidad de herramientas en acción es el uso de la teoría de dialogicidad de Bakhtin, y en particular los conceptos del 'géneros discursivos' y 'lenguajes sociales' que son descritos por Bakhtin en términos de las funciones culturales y sociales que el lenguaje sirve en interacción. Más específicamente, Wertsch usa la definición de Bakhtin de las características del enunciado como parte de un género discursivo para analizar la acción mediada: a) en términos de las perspectivas tomadas por los participantes en una conversación, esto es, las metas perseguidas por ellos que pueden ser identificadas al ver todos los tipos de enunciado-réplica apareados en el diálogo, b) el contenido referencialmente semántico (ej.: los temas) del enunciado, y c) el aspecto expresivo o acento emocional mediante el cual un enunciado es creado. Wertsch argumenta que al seguir este enfoque es viable no sólo analizar el uso del lenguaje y otros instrumentos mediadores como objetos externos que son parte de la misma actividad, sino que también es posible analizar las diversas voces que interaniman el diálogo como ejemplos de diferentes herramientas psicológicas en uso en acciones mediadas.

De distinta forma, Cole (1996) ha argumentado que la metáfora de mediación semiótica propuesta por Vygotsky puede ser extendida para proveer mayor comprensión de la cultura que la

que Vygotsky tenía en mente. Cole comienza por discutir cómo Vygotsky y colegas (ej.: Luria) tuvieron una noción más bien subdesarrollada de la cultura la cual los hizo pensar, basándose solamente en procedimientos interaccionales, que los juicios culturalmente informados de los participantes en problemas lógico-matemáticos eran una señal de la falta de desarrollo cognitivo con relación a la lengua escrita y la formación de conceptos científicos. Cole y otros (ej.: Donaldson, 1978, 1992) no han estado de acuerdo con esta clase de interpretaciones, las cuales representan un punto de vista en donde la descontextualización es considerada como la última meta a ser alcanzada con relación al desarrollo cognitivo y donde experimentos controlados son considerados como la manera más conveniente de investigar las mentes humanas, como si los métodos de los investigadores estuvieran libres de su propia historia cultural. Consecuentemente, de acuerdo con Cole, lo que se necesita es una mayor noción de la cultura que pueda permitir la interpretación de cómo los humanos crean sentido de sus propias acciones en contextos socioculturales. Con respecto a esto, él comienza por afirmar que la mediación es mejor entendida si el término más general de 'artefacto' es usado en vez del concepto 'herramienta'. En otras palabras, para este investigador, este último es una subcategoría del de 'artefacto'. Éstos son originalmente concebidos como objetos físicos y en este sentido es fácil asociar la categoría de artefacto con la categoría de herramienta. Sin embargo, lo que se gana realmente usando el concepto de artefacto en vez de herramienta para explicar los procesos de mediación en la acción humana es que el concepto de artefacto incorpora la idea de construcción histórica y cultural de los instrumentos mediadores.

Para Cole (1996):

...un artefacto es un aspecto del mundo material que ha estado modificado a lo largo de la historia de su incorporación en una acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios a través de procesos de su propia creación y uso, los artefactos son simultá-

neamente ideales (conceptuales) y materiales. Son ideales en tanto que su forma material ha sido moldeada por su participación en las interacciones de las cuales formó parte previamente y que median en el presente. Definidas de esta manera, las propiedades de los artefactos aplican con igual fuerza tanto si uno considera el lenguaje o la más usualmente notada forma de artefactos como mesas y cuchillos los cuales constituyen la cultura material (p. 117).

Siguiendo esta perspectiva, la forma de un artefacto es simplemente más que una forma física pues en ella está insertada la función social a la que sirve. Así, cuando se usa un artefacto, éste adquiere un significado social el cual corresponde al aspecto ideal o simbólico de la acción mediada.

Para aclarar este tema, voy a usar un ejemplo proporcionado por Holland y Cole (1995) en relación a cómo ellos conciben la noción de artefacto. Holland y Cole describen su interés en investigar cómo la cultura puede ser conceptualizada en relación a las actividades humanas en donde algunos mediadores están involucrados en situaciones sociales, en una manera similar a como otros antropólogos han investigado complejos sistemas de cognición cotidiana y distribuida (ej.: Hutchins, 1991; Lave & Wenger, 1991). Los autores documentaron la manera en que una cena a la que ellos asistieron se llevó a cabo en diferentes etapas en donde diferentes artefactos estuvieron involucrados. Por ejemplo, una vez que ellos fueron saludados en la entrada, los invitados fueron llevados a sentarse a las sillas, se les mostró la casa, luego los invitados hablaron entre ellos, tomaron algunas bebidas y bocadillos y cuando la cena estuvo lista se levantaron y siguieron al anfitrión al comedor. Con respecto a este momento, Holland y Cole (1995) proporcionaron la siguiente descripción:

El anfitrión se posicionó cerca del final de la mesa. Tenía un pedazo de papel en su mano. En el papel estaban escritos nombres alrededor de un espacio en forma de óvalo. Miraba a cada uno de nosotros, veía la hoja y dirigía a la persona a su asiento. Al final de

este proceso, el cual fue muy ameno, los doce invitados estuvimos sentados probablemente en el orden en el cual el anfitrión planeó usar su hoja (p. 477).

Holland y Cole se preguntan dónde se pueden identificar los artefactos mediadores de esta acción social y cómo pueden ser identificadas. Aunque ellos reconocen la materialidad del pedazo de papel mediando la distribución de los invitados en una cena, ellos argumentan que el papel en sí mismo no puede considerarse como responsable de la manera en la que esta actividad se lleva a cabo de manera tan tranquila. En lugar de esto, ellos sugieren que la historia en la cual los eventos de cenas están arreglados, determina la forma en la que el papel fue utilizado y la forma en la cual los invitados se comportaron alrededor de este artefacto. Esto probablemente quiere decir que ésta no es la primera vez que los invitados han asistido a una cena en donde otros pedazos de papel, como las invitaciones y listas de invitados han sido usados como artefactos para mediar este tipo de eventos sociales. Además, los invitados también reconocen el uso del lenguaje utilizado por el anfitrión para acomodar a los invitados alrededor de la mesa como otro artefacto presente en esta situación, el cual puede ser conceptualizado como históricamente ajustado a la situación, y por lo tanto no es algo nuevo para los invitados (ej.: ninguno de ellos parecía sorprendido por las palabras usadas al sentarse alrededor de la mesa). Holland y Cole proponen que la historia del uso de estos artefactos constituye el aspecto ideal de la cultura la cual puede ser conceptualizada como parte de un modelo cultural, distribuido entre los miembros de una sociedad dada (ej.: D'Andrade, 1990; Holland & Quinn, 1987). El pedazo de papel, las palabras pronunciadas y los otros objetos usados en fiestas constituyen el aspecto material de la cultura, la cual está situada en la práctica. La cultura nunca es estática, ni individualmente poseída, sino que siempre es reconstruida en acción y distribuida entre participantes y artefactos históricamente determinados.

Más recientemente, estando conscientes de que puedan darse sospechas de palabras como “ideal” y “modelo” debido a sus con-

notaciones estáticas y cognitivas, y sabiendo la importancia de las prácticas comunicativas para el desarrollo de la mente, Holland y colegas se han movido hacia una noción discursiva en cuanto a lo que es un modelo cultural. Aunque enfatizan el rol distribuido y mediacional que juega la cultura en la acción humana, en lugar de confiar en una explicación cognitiva de la existencia de dichos modelos, siguiendo a Harré (1994) en relación a la existencia de guiones en tanto lo que se “da por hecho en el despliegue de eventos particulares” (citado en Holland *et al.*, 1998, p. 297), ellos proponen que los modelos culturales pueden ser conceptualizados por una serie de narrativas de este tipo. Adicionalmente, Cole (1996) menciona que esta posición es consistente con el argumento propuesto por Bruner (1990) en relación con la existencia de narrativas como uno de los modos primordiales del pensamiento humano. (Ver también Gee, 1999; Gee & Green, 1998).

Una manera diferente de conceptualizar la mediación cultural ha sido propuesta por Säljö y Bergqvist (1997), quienes han documentado la forma en la que un proceso psicológico puede ser mediado por el uso de herramientas. Säljö y Bergqvist investigaron cómo la percepción de las propiedades de la luz se lleva a cabo por estudiantes de entre 13-14 años, en un laboratorio de óptica en una escuela de Suecia. Así como Vygotsky, estos investigadores suecos empezaron con la suposición de que una función psicológica como la percepción no es exclusivamente una función biológica, natural y autónoma, sino al contrario, es una función que está culturalmente construida en diferentes escenarios (Säljö, 1992). La forma en la que esta construcción de la percepción es llevada a cabo puede ser considerada de diferentes maneras. Por un lado, la percepción es mediada por el diseño histórico de los artefactos que han sido percibidos, un argumento similar al que fue expresado por Cole, como lo discutí en los párrafos anteriores. De esta manera, a los estudiantes investigados por Säljö y Bergqvist se les invitó a experimentar con herramientas como una lámpara, un diafragma y un prisma, para poder proveer explicaciones acerca de la naturaleza de la refracción y reflexión de luz, de acuerdo a

variaciones en el ángulo de reflexión, el enfoque y la distancia focal de diferentes fuentes de luz. De acuerdo con los maestros de estos estudiantes, estos artefactos fueron supuestamente diseñados para ayudar a los estudiantes a “ver” naturalmente el fenómeno óptico deseado, experimentando y examinando la hipótesis en el grupo de trabajo. Sin embargo, Säljö y Bergqvist demostraron en su análisis que éste no era el caso. Por el contrario, mostraron cómo en grupos de conversaciones los estudiantes no fueron capaces de ver lo que se les pedía, y esto se debió a que a los estudiantes les faltaban los recursos conceptuales de una teoría particular en física para poder identificar lo que se les pedía, de acuerdo con los objetivos de la clase. De acuerdo con Säljö y Bergqvist, estos recursos conceptuales, como tipos de artefactos diferentes al prisma, el espejo, y la lámpara, son también necesarios para mediar la actividad en la forma que se pretende por los maestros. Sin embargo, los recursos conceptuales, en contraste con los objetos físicos que están siendo manipulados en este experimento, tienen una diferente naturaleza: los conceptos tienen su propio origen en las prácticas discursivas que se llevan a cabo dentro de comunidades científicas específicas, y éste no es necesariamente el caso para las herramientas físicas, las cuales no son construidas discursivamente. Así, para poder ver las leyes ópticas en los experimentos que se llevaron a cabo, los estudiantes no sólo necesitaron la mediación de artefactos culturales como la lámpara, el espejo y el prisma, sino también la mediación de una disciplina específica y conceptos construidos discursivamente. En palabras de Säljö:

La tecnología presente en el laboratorio óptico, representa la materialización de perspectivas en la naturaleza de la luz; no es una teoría neutral en ningún sentido... [Sin embargo], aprender en dichos contextos implica, la apropiación de conceptos del mundo que no están ni en los objetos ni en nuestros cerebros, sino que son cultivados en escenarios institucionales para propósitos particulares y algunas veces altamente especializados... [Por lo tanto] las dificultades que nuestros estudiantes tienen al comprender los principios

de la luz, y precisamente como éstos son ilustrados por medio de las herramientas utilizadas en los experimentos, tienen menos que ver con los problemas en adquirir conocimiento en un sentido estrecho o con las deficiencias en el entendimiento conceptual y más que ver con su falta de acceso a comunidades de práctica en donde la luz es percibida y construida en una manera característica de la física (Säljö, 1997a, p. 402).

En síntesis, así como Wertsch y Cole, y de acuerdo con el interés en mediación semiótica de Vygotsky, Säljö y Bergqvist conceptualizaron la acción humana como mediada por herramientas culturales. Sin embargo, para estos investigadores el énfasis está en el origen de estos artefactos en tanto están localizados en prácticas que son esencialmente discursivas; esto es, los conceptos son fenómenos discursivos desarrollados en comunidades de práctica (ver también Säljö, 1997b, 1999). Su posición es que las prácticas comunicativas son el lugar donde estas herramientas psicológicas se aprenden a usar dado que el conocimiento y los conceptos están insertos en el uso social del lenguaje.

El modo en que las herramientas culturales, instrumentos mediadores, artefactos, modelos culturales y explicaciones discursivas han sido conceptualizadas como constitutivas de la acción mediada tienen algunas diferencias en cuanto a la naturaleza de la materialidad de estos medios y las maneras en las cuales la mediación cultural puede ser interpretada: ej.: ¿Es entendida la materialidad en términos de objetos, discursos o prácticas? ¿Qué viene primero: El agente, las herramientas o la práctica? Éstas son preguntas difíciles, que puede que no tengan una respuesta definitiva. Sin embargo, lo que es posible argumentar acerca de la formulación de cualquier respuesta es que la acción es central para cualquier explicación de la manera en la que estos elementos están relacionados, ya que es sólo en la acción que agentes, herramientas y prácticas pueden ser entendidas, no sólo en una definición general estática o abstracta. Para concluir esta sección, la discusión presentada antes en relación a la naturaleza de mediación y también siguiendo a Wertsch (1991;

1998) en relación al análisis de las propiedades de los instrumentos mediadores, voy a sugerir que hay cierto consenso en que las acciones mediadas siempre implican: a) alguna forma de materialidad en la cual los agentes interactúan y en donde hay una relación irreducible entre agentes y herramientas culturales, b) un múltiple y muy frecuente rol simultáneo jugado por diferentes instrumentos mediadores en cualquier acción, y c) un proceso de producción histórica y reconstrucción de prácticas situadas. A continuación exploraré los temas ligados de producción histórica y situados en la próxima sección.

1.3.3 Perspectiva genética de funciones psicológicas y prácticas situadas

De acuerdo con Wertsch (1998), “la labor del análisis sociocultural es entender cómo el funcionamiento mental está relacionada con el contexto cultural, institucional e histórico” (p. 1). Vygotsky es una vez más la principal referencia para entender cómo dicho análisis puede llevarse a cabo. Siguiendo la perspectiva marxista de desarrollar su proyecto de psicología como el estudio de la conciencia, Vygotsky propuso que las funciones mentales superiores son el producto de la historia de logros que pueden ser rastreados en diferentes dominios genéticos. Wertsch (1985b) ha identificado cuatro dominios en los cuales Vygotsky propuso el estudio de la conciencia humana: filogenético, sociocultural, ontogenético y microgenético. De acuerdo con Vygotsky (1978), la labor de un análisis socio-histórico de la construcción de la mente consiste en descubrir las leyes particulares que gobiernan cada uno de estos dominios y ver las interacciones entre diferentes fuerzas, viniendo de cada uno de ellos, las cuales operan en un momento en particular en una función psicológica, transformando su naturaleza. Más específicamente, junto con su colega y estudiante Luria, declaró:

Nuestra tarea [consistió en] trazar tres líneas básicas en el desarrollo del comportamiento —la evolutiva, la histórica y la ontogenética— y

mostrar que el comportamiento de humanos aculturados es el producto de todas estas tres líneas del desarrollo, para mostrar que el comportamiento puede ser entendido y explicado científicamente sólo con la ayuda de tres diferentes caminos desde donde la historia del comportamiento humano toma forma (Vygotsky & Luria, 1930, p. 3, citado en Wertsch, 1985b, p. 27).

1.3.3.1 Dominio filogenético

El primero de estos dominios está localizado en un nivel filogenético. De acuerdo con Vygotsky (1986), en este dominio el análisis tiene que ver con el desarrollo de la conciencia como resultado de la emergencia de la cultura en el desarrollo de la especie. Él argumentó que la influencia de la cultura representa la diferencia específica entre los humanos y otras especies de animales, incluyendo a los monos, y siguiendo un acercamiento marxista, propone que la cultura puede ser caracterizada por tres aspectos: el uso de herramientas, la emergencia de la actividad socialmente organizada (ej.: división del trabajo), y la emergencia del habla.

De esta manera, los monos son capaces de manejar herramientas, pero en contraste a los humanos, ellos no pueden organizarse a sí mismos en una sociedad formada por una división del trabajo, o comunicarse entre ellos usando el habla. Por lo tanto, para Vygotsky, hay una discontinuidad entre la biología y la cultura, en donde la cultura reemplaza a la biología hasta cierto punto en el desarrollo de las especies. Esta afirmación ha sido cuestionada por estudios posteriores (ej.: Geertz, 1973) que han demostrado que dichas distinciones tan claras no pueden ser establecidas entre la cultura y la biología. Por ejemplo, la investigación contemporánea en antropología física demuestra que la transición entre los primates y los humanos ha tomado más de cuatro millones de años en donde ha habido un proceso entrelazado de desarrollo entre estas fuerzas en la filogénesis de humanos como especie. Aunque el período de transición es más largo que el que Vygotsky ha estimado, su argumento acerca de la prominencia de la cultura sobre la biología como el sitio donde los procesos psicológicos

superiores son creados, sigue vigente como una diferencia clave con otros primates (Wertsch, 1985b, p. 30).

1.3.3.2 Dominio sociocultural

De acuerdo con Vygotsky (1981), el dominio sociocultural es caracterizado a un nivel en el que el desarrollo es constituido en términos del desarrollo histórico en el que las funciones mentales superiores cambian de un estado “rudimentario” a uno “avanzado”. La diferencia entre estos dos puntos de desarrollo se encuentra en el rol que juega la mediación en la constitución de la mente. Esto es, Vygotsky privilegió el estudio de formas simbólicas de actividad humana (ej.: el uso del lenguaje) como el enfoque primario de investigación para diferenciar entre las formas rudimentarias y las avanzadas de las funciones psicológicas superiores que él ha propuesto. La gran diferencia entre ellas es el grado de descontextualización en las funciones mentales como el pensar y el hablar. Se trata de un proceso de abstracción creciente que Vygotsky concibió como superior al concreto y más contextualizado uso del lenguaje y su relación con el pensamiento. Por lo tanto, las leyes de Darwin que gobiernan en el dominio filogenético son reemplazadas en el dominio sociocultural por el principio de descontextualización de los instrumentos mediadores (Wertsch, 1985b, p. 33).

Por ejemplo, Vygotsky y Luria estuvieron interesados en estudiar la lengua escrita como un proceso en donde un sistema de lenguaje estaba constituido formalmente (ej.: como en el alfabeto) con el fin de demostrar que el dominio e internalización de aquel sistema permite a los humanos la construcción de conceptos abstractos y habilidades de razonamiento que de otra manera no son posibles en la ausencia de la mediación del lenguaje como un sistema semiótico primario. Así, Luria (1976) encontró que los sujetos analfabetos categorizaban objetos presentados en un examen como si fueran parte de labores concretas en escenarios cotidianos, en tanto que los sujetos letrados o alfabetizados categorizaban los mismos objetos como parte de categorías más abstractas y definidas lingüísticamente.

El enfoque de Vygotsky y Luria hacia el pensamiento como un proceso creciente de descontextualización y, en particular, a la alfabetización como una práctica uniforme y descontextualizante de la realidad, ha sido cuestionada por investigadores como Scribner y Cole (1981) quienes han demostrado que el dominio de un sistema simbólico como el lenguaje escrito no garantiza en sí mismo más maneras avanzadas de razonar. Sólo cuando la lengua escrita es conceptualizada dentro del proceso de escolarización se encuentran los cambios atribuidos por Vygotsky y Luria en relación al desarrollo de habilidades de razonamiento descontextualizadas.

1.3.3.3 Dominio ontogenético

En el dominio ontogenético, Vygotsky propuso que es el lugar donde las fuerzas naturales y culturales operan en combinación en el desarrollo individual humano. Él formuló que los aspectos biológicos y culturales del desarrollo están separados en el nacimiento y comienzan a combinarse al punto donde la fuerza cultural toma el liderazgo en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores:

El desarrollo cultural del niño está caracterizado primero por el hecho que ocurre bajo condiciones de cambios dinámicos orgánicos. El desarrollo cultural se sobrepone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, [formando así] un todo individual con estos procesos. Es sólo a través de la abstracción que nosotros podemos separar un conjunto de procesos de otros... El crecimiento del niño normal en la civilización usualmente involucra una fusión con el proceso de maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo –el natural y el cultural– coinciden y se mezclan entre sí. Las dos líneas de cambio se entrelazan unas con otras y esencialmente forman una única línea biológica de formación socio biológica de la personalidad del niño (Vygotsky, 1960, p. 47, citado en Wertsch, 1985b, p. 41).

Para Vygotsky, la madurez natural del cerebro no juega un rol en el curso del desarrollo histórico. De hecho, él rechazó la noción

de que la ontogénesis recapitula la historia social debido a que las fuerzas sociales funcionan en relativo aislamiento con relación a los procesos de maduración.

En una ilustración de cómo Vygotsky estudió la ontogénesis de un proceso psicológico superior, él observó la manera en que los niños desarrollan conceptos científicos mediados por el uso del lenguaje. Pidió a los participantes, desde la infancia hasta la edad madura, así como también a personas discapacitadas, que categorizaran una serie de objetos basados en un conjunto de características como forma, color, altura, etcétera, y que relacionaran dichas categorizaciones a una serie de palabras sin sentido que habían sido escritas en la parte inferior de las figuras. De los resultados obtenidos en este estudio, Vygotsky (1934) propuso un progreso ontogenético de “conjunto desorganizado” a “complejos” y luego a “conceptos”. En los “conjuntos desorganizados”, los sujetos agruparon objetos basados en un criterio subjetivo que no era obvio para el observador. En los “complejos” hay algún criterio explícito ligado a los grupos de objetos, pero éste es flexible y todavía relacionado a características concretas que los sujetos usan para cambiar de un criterio a otro junto con el proceso de categorización. Finalmente, en los “conceptos”, los sujetos agrupan objetos basados en criterios sistemáticos y estables. Además, Vygotsky argumentó que este tipo de “conceptos científicos” son diferentes en naturaleza a los “conceptos espontáneos” en el sentido que los conceptos científicos están relacionados entre uno y otro por medio de reglas que son parte de un sistema que no es parte del contexto concreto en el cual estos objetos están presentes. Él propuso que los conceptos científicos son el resultado de la escolarización, como proceso opuesto a los conceptos espontáneos, los cuales son aprendidos en todas partes. Siguiendo este procedimiento, es posible ver una vez más, tal como hizo en sus estudios discutidos en el dominio sociocultural que Vygotsky privilegió el estudio de las maneras en las cuales los signos lingüísticos fueron transformados en un conjunto de conceptos descontextualizados, en contraste con la organización lingüística de signos relacionados a contextos.

Voy a regresar a este tema cuando discuta el desarrollo de otros enfoques situados al estudio de la mente que se han llevado a cabo más recientemente.

Vygotsky ha recibido críticas en relación a sus estudios en este dominio genético. Por un lado, Vygotsky ha sido cuestionado por no dar una explicación completa de cómo las fuerzas biológicas interactúan con las fuerzas culturales que fueron privilegiadas en sus investigaciones (ej.: Wertsch, 1985b, p. 48). Por otro lado, Vygotsky ha sido también criticado por no ser lo suficientemente cultural en relación a su argumento de que las líneas biológica y cultural se intersectan a los dos años. Siguiendo la investigación de cómo los infantes son alentados a comportarse, Cole (1996) ha argumentado que la línea cultural del desarrollo está presente desde el primer contacto que tiene el bebé con otras personas.

1.3.3.4 Dominio microgenético

Finalmente, en el estudio del dominio microgenético, Vygotsky (1987) se interesó por investigar la manera en que los procesos psicológicos superiores eran desarrollados en un corto período de tiempo, como en el caso de una sesión experimental y, en particular, el período de entrenamiento anterior al experimento, o los procesos involucrados en la construcción de un simple acto psicológico como las transiciones del pensamiento al habla.

1.3.3.5 Unidades de análisis

1.3.3.5.1 *La palabra*

La más importante unidad de análisis para el proyecto intelectual que Vygotsky persiguió fue el lenguaje o la 'palabra', como una instancia del lenguaje usada en el discurso. En este punto es importante reiterar que Vygotsky pensó en la cultura en términos de la emergencia del lenguaje, como propuso Engels, y no en términos de la emergencia de condiciones sociales del trabajo como lo propuso Marx (ej.: Wertsch, 1985b). Además, aunque Vygotsky inicialmente siguió el énfasis de Engels en el estudio de la mediación semiótica, su otra influencia importante fue el trabajo llevado

a cabo por los formalistas rusos, siguiendo a autores como Yaku-binskii, quien estudió el lenguaje en términos de sus funciones y quien fue una gran fuente de referencia para *La psicología del arte* de Vygotsky (1971). En este sentido, los formalistas estaban muy preocupados con las diferentes funciones que sirve el lenguaje y en particular estudiaron la diferencia entre el uso práctico y poético del lenguaje. Vygotsky (ej.: 1934; 1960) extendió esta noción para estudiar otras funciones en el lenguaje, las cuales agrupó en pares, como a) señalar vs. significar, b) social vs. individual, c) comunicativo vs. intelectual, y d) simbólico vs. indicativo. De estas funciones, él estaba particularmente interesado en las funciones indicativas vs. simbólicas debido a sus posibilidades para caracterizar la comparación entre contextualización y descontextualización en el uso del lenguaje, señalando esta última como una meta deseada en el desarrollo del pensamiento. Consecuentemente, él propuso que los conceptos científicos, así como la representación de los tipos más desarrollados del pensamiento verbal eran el resultado del dominio de la función simbólica, la cual está caracterizada por un grado más alto de descontextualización en el uso del lenguaje.

Como se describió en las secciones 1.3.3.2 y 1.3.3.3, Vygotsky estudió las funciones indicativas vs. simbólicas del lenguaje en relación a la formación de categorías al investigar cómo los sujetos experimentales agrupaban objetos de acuerdo a algunas características y los nombres que a éstas se les dio cuando los objetos fueron agrupados. Él usó los resultados de estos estudios para afirmar que los sujetos experimentales desarrollaron más categorías científicas cuando usaron el lenguaje en un modo más simbólico, lo que se discutió en relación a sus intereses de investigación en los dominios filogenético y ontogenético.

Aunque él también estuvo interesado en la naturaleza más contextualizada de uso del lenguaje en el discurso interno y el habla egocéntrica, no enfatizó lo suficiente la naturaleza dialógica del lenguaje, dado que estaba más preocupado con los procesos de categorización que con el estudio del uso del lenguaje en otras situaciones sociales, las cuales consideró un tanto inferiores, ya que vinculaba

estos usos del lenguaje sólo a la emergencia de conceptos espontáneos, en contraste a los más deseados conceptos científicos, los cuales estaban vinculados, desde su punto de vista, con la educación.

Como resultado, se ha sugerido revisar el modelo de Vygotsky del análisis del lenguaje para incorporar más desarrollos recientes en lingüística. Por ejemplo, Wertsch (1985b) ha sugerido que los estudios de la referencialidad discursiva y proposicional deberían ser tomados en cuenta importantemente en investigaciones sobre el pensamiento, como una reflexión del proceso de razonamiento que debe tomar en cuenta el contexto en el que es articulado el lenguaje. En otras palabras, el análisis de relaciones indexicales intralingüísticas y extralingüísticas para la construcción de significados en el uso del lenguaje, provee una explicación de cómo las referencias lingüísticas internas (ej.: cohesión del lenguaje) y objetos extralingüísticos (ej.: objetos físicos) juegan un rol importante en el uso del lenguaje ligado al razonamiento situado.

De manera similar, Vygotsky ha sido criticado por sus modelos lógicos de razonamiento, los cuales no están insertados en una noción dialógica del uso del lenguaje (ej.: Wegerif & Mercer, 1997; Wertsch, 1985a, 1991). Wegerif y Mercer (1997) argumentan que la teoría de Vygotsky de la relación entre lenguaje y pensamiento fue establecida en un marco lógico y matemático de manera similar a la conceptualización de la inteligencia de Piaget, como el incremento de habilidad para realizar operaciones lógicas formales. Por otra parte, Wegerif y Mercer señalan que la propuesta de Vygotsky puede ser considerada como monológica, dado que conceptualizó el uso del lenguaje sólo como un medio para categorizar la realidad y para construir conceptos, pero no para comprometerse en un diálogo con otros. Esto es, para Vygotsky, la razón era considerada como un sistema lógico autocontenido donde el lenguaje y el pensamiento son equivalentes en la formación de conceptos científicos. De acuerdo a Wegerif y Mercer, Vygotsky resume esta visión 'monológica' en *Pensamiento y lenguaje* como "la equivalencia de conceptos en donde los conceptos puros pueden

ser perfectamente substituidos uno por el otro de la misma manera en que los números pueden ser definidos en formas diferentes pero equivalentes en matemáticas” (*Ibid.*, p. 51).

Como resultado, Wegerif y Mercer propusieron que, al igual que Vygotsky, el pensamiento todavía necesita ser considerado como insertado en el uso del lenguaje, pero en contraste con la propuesta original de Vygotsky, es importante el reconocer que las formas de pensar están insertas en las formas de uso del lenguaje y como tal, el lenguaje necesita ser conceptualizado “como una herramienta culturalmente elaborada y utilizada por personas para pensar juntos, ej.: como un medio para la actividad intelectual” (*Ibid.*, p. 51).

De forma similar, Wertsch (1991) ha sugerido también que los procesos de diálogo no fueron reconocidos en su entera naturaleza por Vygotsky, y con respecto a esto, Bakhtin (ej.: 1981; 1986) es una buena alternativa para el estudio del significado en el diálogo, tomando también en cuenta la naturaleza histórica de la constitución del diálogo como un proceso de interanimación de voces, las cuales pueden estar inmediatamente presentes aunque también pueden haber sido pronunciadas en un lugar y un tiempo diferente a la producción de enunciados en un momento dado. Estas ideas están ligadas a afirmaciones hechas anteriormente por miembros de la escuela formalista rusa que han reconocido el hecho de que el lenguaje no refleja pensamientos internos de una manera neutral, sino que también lo hace a través de significados refractados como resultado de las condiciones de producción de un enunciado. Esto es, un enunciado es tanto dialógico (ej.: es una respuesta a otros y una anticipación de lo que se puede decir después) como situado en prácticas sociales particulares determinadas por fuerzas históricas e ideológicas. Con respecto a esto, Voloshinov⁴ (1986) describe cómo las fuerzas psíquicas individuales e ideológicas se contactan para la formación de un enunciado:

⁴ Aunque estoy al tanto del debate en relación a si Bakhtin o Voloshinov eran los verdaderos autores de algunos manuscritos, o incluso si se trataba de la misma persona (ej.: Holquist, 1994), en este libro, uso la referencia de aquellos textos como se publicaron originalmente.

En el medio verbal, en cada enunciado, no importa lo trivial que pueda ser, esta síntesis dialéctica viva está constantemente tomando lugar una y otra vez entre la psique y la ideología, entre lo interno y lo externo. En cada acto de habla, la experiencia subjetiva parece en el hecho objetivo de la palabra enunciada, y la palabra enunciada es subjetivada en el acto del entendimiento responsivo para poder generar, tarde o temprano, un contraargumento. Como sabemos, cada palabra es una pequeña arena para el choque y cruzamiento de acentos sociales diferentemente orientados. Una palabra en la boca de una persona particular e individual es un producto de la viva interacción de fuerzas sociales... De esta manera, la psique y la ideología dialécticamente se interpenetran en el proceso unitario y objetivo de la interacción social (p. 40-41).

Finalmente, en general, Vygotsky ha sido cuestionado por no desarrollar lo suficiente sus consideraciones del desarrollo histórico así como otras unidades de análisis la cuales pudieran ayudar a hacer esta relación entre dominios genéticos que trató de perseguir, pero con la cual falló, al considerar su énfasis solamente en el uso del lenguaje, y donde el contexto fue definido en una forma más bien subdesarrollada, en situaciones de interacción “interindividual” (ej.: Wertsch, 1991, p. 46). En otras palabras, Wertsch argumenta que aunque Vygotsky trató de perseguir un análisis sociocultural del desarrollo de la mente, informado por un marco marxista, es sorprendente que él no basara el análisis en otros constructos marxistas como la lucha de clases y la alienación para llevar a cabo dicho análisis (*Ibid.*, p. 47).

1.3.3.5.2 *Teoría de la actividad*

Ya he mencionado cómo los miembros del grupo formalista de análisis literario, como Voloshinov, incorporaron el estudio de la ideología como parte de las condiciones de producción de cualquier enunciado. Junto con esto, la otra crítica de la propuesta metodológica de Vygotsky está ligada a su énfasis en el estudio de la mediación semiótica, el cual persiguió en una forma que falló,

considerando las condiciones de producción de acciones mediadas, crucial para cualquier análisis sociocultural de la mente (ej.: Chaiklin & Lave, 1993). Esto es, su elección de la 'palabra' como una unidad de análisis de acción mediada no fue usada por él para establecer los lazos entre los dominios socioculturales y ontológicos de la acción humana.

Como resultado, Leont'ev (1981) propuso que la noción de la actividad es una unidad más conveniente para considerarse en el análisis del desarrollo sociocultural de la mente o la conciencia humana. La actividad es:

...la no añadida unidad molar de vida para el sujeto corporal material. En un sentido más específico (esto es, en el nivel psicológico) es la unidad de vida que es mediada por reflexión mental. La función real de esta unidad es el orientar al sujeto en el mundo de los objetos. En otras palabras, la actividad no es una reacción o un conjunto de reacciones, sino que es un sistema con su propia estructura, su propia transformación interna y su propio desarrollo (p. 46).

Leont'ev caracterizó a la acción humana como un proceso mediado por herramientas y orientado a metas, el cual puede ser caracterizado en tres niveles, dependiendo del grado de atención o conciencia del sujeto en la organización de eventos: actividad, acción y operación. Para Leont'ev, las actividades pueden ser identificadas en base a los motivos que las disparan, acciones con base en metas conscientes que las guían y operaciones estructuradas con base en las condiciones necesarias para lograr las metas, expresadas generalmente como conductas rutinarias.

Más adelante, Engeström (1990) ha propuesto que dado que las acciones humanas no ocurren en el aislamiento sino que se insertan en un contexto social y cultural, el triángulo básico mediacional de la actividad humana propuesto por Vygotsky (1978) debería ser expandido para tomar en cuenta las relaciones entre el sujeto y la comunidad donde las responsabilidades están organizadas y distribuidas (ej.: división del trabajo), a través de los

usos de normas y convenciones sociales (ej.: reglas). El nuevo triángulo expandido es llamado por Engeström, un “sistema de actividad”.

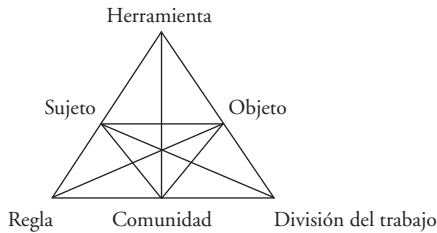


Figura 1.1. Triángulo expandido de la actividad o sistema de actividad. Basado en Engeström (1990).

Aunque hay un debate considerable acerca de la definición funcional de sus términos como parte de un sistema aparentemente estático, la fuerza de este modelo conceptual reside en la forma en la que el contexto es conceptualizado como una relación dialéctica entre los elementos del sistema que puede revelar las contradicciones entre ellos en la búsqueda de metas que son determinadas históricamente e institucionalmente. El contexto es de gran importancia en la teoría de la actividad (TA), y algunos autores como Brown y Cole (2002) incluso han sugerido que “una virtud especial del uso de la actividad como adjunto, o sustituto del concepto de contexto, es que ambos se enfocan en la atención a las dimensiones históricas del contexto / actividad en cuestión y permite así identificar constituyentes cruciales del fenómeno que se ha investigado debido a que se relacionan entre sí” (p. 3).

1.3.3.6 Aproximaciones situadas a la mente

Más recientemente, el enfoque en el estudio de acción mediada y sus condiciones de producción como extensión del estudio del desarrollo genético de la mente, inicialmente propuesto por Vygotsky, ha sido elaborado por investigadores interesados en procesos

situados del aprendizaje y pensamiento en prácticas sociales. Como resultado, la investigación en prácticas situadas involucra el estudio de la acción de las personas actuando como parte de un mundo social y material donde la actividad en la cual ellos están involucrados toma lugar, incluyendo las comunidades de las que son miembros y los cambios en sus roles participativos en dichas comunidades (ej.: Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999). El estudio de prácticas situadas, en contraste a teorías cognitivas de la mente, implica la conceptualización del aprender y el conocer como el involucramiento en procesos cambiantes de la actividad humana, en contraste con la idea de entidades estáticas localizadas en la cabeza de los participantes. Aprender es una expansión del entendimiento de las circunstancias inmediatas hacia la participación social más amplia en contextos socioculturales. Así, se asume que el aprendizaje ocurre en una red de específicas y diferentes metas, motivos y recursos que varían a través de los participantes comprometidos juntos en actividades, produciendo interdependencias, conflictos y relaciones de poder. Como resultado, los temas de identidad son cruciales al estudio de prácticas situadas. En resumen, para Lave (1993), el aprendizaje situado involucra el proceso continuo y activo de la capacidad para conocer:

La capacidad de conocer está rutinariamente en un estado de cambio más que en estado estático, en medio de sistemas continuos de actividades sociales, culturales e históricas, involucrando a personas quienes están relacionadas en múltiples y heterogéneas formas, cuyas localidades sociales, intereses, razones y posibilidades subjetivas son diferentes, y quienes improvisan luchas en formas situadas entre ellos, acerca del valor de definiciones particulares de la situación, tanto en términos inmediatos como comprensivos. Estas suposiciones interrelacionadas corren profundamente a través [del análisis de prácticas situadas] p. 17.

Más aún, la investigación de prácticas situadas involucra la habilidad de proveer una explicación de cómo las condiciones de

producción de prácticas sociales son tanto culturalmente determinadas como creativamente recreadas y cuestionadas por los participantes en actividades en las cuales se localizan socialmente (ej.: en interacción con otros) y societalmente (ej.: en relación a instituciones y tradiciones históricas) en un contexto específico (Chaiklin, 1993). Por lo tanto, la meta para la agenda de investigación en enfoques situados al estudio de la mente trae a colación una discusión sobre la noción del contexto, como parte del análisis de dichas condiciones de producción. De acuerdo con Lave (1993), el estudio del contexto desde una perspectiva sociocultural involucra por lo menos dos posibles conceptualizaciones de las relaciones entre actores, herramientas culturales, metas e instituciones, entre otros factores que están entrelazados en la constitución de lo que significa contexto:

Una conceptualización argumenta que la relación teórica central está históricamente constituida entre personas comprometidas en actividades socioculturalmente construidas y el mundo en el cual ellos están comprometidos. La teoría de la actividad es representativa de dichas tradiciones teóricas. La otra conceptualización se enfoca en la construcción del mundo en interacción social; esto lleva al punto de vista de que la actividad es su propio contexto. Aquí la relación teórica central es la relación intersubjetiva entre co-participantes en interacción social. Esto proviene de una tradición de una teoría social fenomenológica (p. 17).

De la misma manera, para Chaiklin (1993), un enfoque situado en el estudio de la mente involucra el análisis de las relaciones entre factores sociales y societales, que permite la construcción de un entendimiento científico de individuos comprometidos en prácticas y las condiciones de dichas prácticas que puede que no estén “inmediatamente presentes en la situación, ni contenidas sólo en las personas actuando en estas situaciones” (p. 378). Además, de acuerdo con Chaiklin (*Ibid.*, p. 396), en cualquier caso, lo que es importante para producir un análisis sociocultural de la

acción mediada es la provisión de un análisis estructural (ej.: en términos de la TA, un análisis de niveles interrelacionados de operación, acción y actividad; en términos fenomenológicos, un análisis estructural de los componentes del lenguaje), así como una explicación funcional de cómo las prácticas están siendo creadas (ej.: en términos de la TA, la manera en la cual los motivos, metas, y condiciones de operación se alcanzan y construyen a través del tiempo; en fenomenología, una explicación de las funciones del lenguaje y los procesos discursivos).

1.3.3.6.1 *Comenzando con un análisis societal*

Desde la perspectiva de la TA, como se discutió en la sección previa, este enfoque ha sido reformulado por Engeström, quien propuso que la conceptualización inicial del contexto desarrollado por Vygotsky en el triángulo mediacional debería ser extendido, incluyendo a otros elementos contextuales tales como las reglas, la división del trabajo y las comunidades. Al hacer esto, las actividades humanas como la práctica de la consulta en medicina (ej.: Engeström, 1993) son estudiadas en relación a las condiciones de producción que hacen que estas prácticas médicas sean posibles, y las contradicciones entre diferentes elementos contextuales que son concebidas como impedimentos para las mejorías del sistema de actividad investigado.

En una forma relacionada, un análisis de la manera en que el contexto sociocultural afecta la conceptualización de actividades humanas es proporcionado por el estudio llevado a cabo por Säljö y Wyndham (1993) en relación a cómo una práctica situada en una clase de matemáticas puede ser caracterizada por la manera en que los estudiantes interpretan una acción concreta en términos de la definición de la actividad en la cual están comprometidos. Aunque tal vez no usan la misma terminología que Engeström, su marco se parece mucho a los tres niveles de actividades que fueron originalmente propuestos por Leont'ev en relación a las tres maneras de conceptualizar la mediación humana en términos de actividades, acciones y operaciones. Así, Säljö y Wyndham analizan la acción

de encontrar el franqueo correcto para una carta de acuerdo a una tabla y cómo es llevado a cabo por estudiantes usando diferentes operaciones aritméticas, las cuales varían de acuerdo a la interpretación de la actividad como una lección de matemáticas, un ejercicio de estudios sociales o la compra cotidiana de un timbre en una oficina postal.

1.3.3.6.2 Comenzando con un análisis social

Siguiendo una perspectiva fenomenológica la cual informa el estudio de las reglas y los métodos de los participantes desde un enfoque etnometodológico, Edwards y Mercer (1987) han creado una muy influyente descripción de las prácticas discursivas para la construcción de conocimiento compartido en salones de clase de la Gran Bretaña. Sugeriría que esta investigación puede ser conceptualizada como un estudio pionero de las prácticas sociales en el uso de la lengua por maestros y alumnos en escuelas británicas, el cual muestra cómo los participantes fueron influenciados por un tipo de ideología educativa (ej.: principios piagetianos, como la promoción de aprendizaje activo por descubrimiento). Además, siguiendo una perspectiva etnometodológica, Edwards y Mercer también muestran cómo las condiciones de producción de conocimiento compartido no son solamente proporcionadas por un marco institucional y cultural, sino que también son construidas por los participantes en acciones mediadas lingüísticamente. En otras palabras, al usar el lenguaje, los participantes crean su propio contexto, el cual da significado a las acciones que ellos están persiguiendo. Siguiendo este enfoque, Edwards y Mercer demuestran en qué sentido la construcción del contexto es mental, y cómo este contexto es construido a su vez como un espacio dialógico de entendimiento compartido entre el maestro y sus alumnos, construido por medio de andamiaje discursivo, iniciaciones por claves, elaboraciones, recapitulaciones, resúmenes, entre otros, las cuales están basadas en la existencia de reglas educativas básicas que los participantes aprenden a seguir. Estas reglas básicas tienen su propio origen en la influencia de la perspectiva piagetiana que

informa al reporte Plowden, y que fue muy influyente para el diseño de políticas en el sistema educativo británico.

Más recientemente, Mercer (1995) propuso que la construcción de intersubjetividad entre participantes es un proceso guiado de involucramiento en diálogos educativos donde maestros y estudiantes construyen significado de manera social a través de formas educativamente valoradas de uso del lenguaje. Además, el conocimiento también es construido al compartirse contextos como parte de conversaciones que ocurren en clases, y donde la continuidad de este proceso se establece a través de la emergencia y seguimiento de temas en diálogos “donde se deben ofrecer, aceptar y revisar explicaciones y donde el entendimiento debe ser consolidado” (p. 68). Consecuentemente, la construcción del conocimiento no sólo se lleva a cabo en cortos períodos de tiempo sino que también en el curso y desarrollo de “largas conversaciones” que se llevan a cabo a lo largo de varias lecciones.

Más aún, las formas educativamente valoradas de usar el lenguaje pueden ser conceptualizadas en el trabajo en grupo como instancias donde el habla exploratoria es usada, la cual es caracterizada como habla en donde “los conversantes se comprometen crítica, pero constructivamente con las ideas de cada uno” (*Ibid.*, p. 104).

Otro ejemplo de la construcción situada de la mente empezando por una perspectiva social, es el trabajo llevado a cabo por Suchman (1993) y Hutchins (1991; 1995) en relación al estudio de cómo los sistemas complejos de actividad como la navegación de barcos y aviones, y la investigación en inteligencia artificial, sólo pueden llevarse a cabo si ésta está distribuida entre agentes y una serie de herramientas que están organizadas para lograr una meta juntos. Ellos llaman a este proceso “cognición distribuida”, ya que desde una perspectiva sociocultural la mente humana sólo puede ser constituida en acción y de manera distribuida con otros artefactos, como un sistema donde las posibilidades y restricciones de herramientas culturales en combinación con las habilidades de agentes crean un sistema que, como un todo, busca el logro de metas que son institucionalmente valoradas. Similarmente, Säljö (1995) discute de

qué manera los artefactos mentales y psíquicos, como herramientas culturales y utilizadas por agentes en sistemas situados de actividad (ej.: Goodwin, 1997), puede dar cuenta del aprendizaje y la cognición como distribuidos entre agentes e instrumentos mediadores:

En dichos sistemas [situados de actividad], la cognición y el aprendizaje tienen que ser explicados al analizar la actividad situada y socialmente propuesta, la cual se mantiene a través de prácticas que integran herramientas físicas e instrumentos, actividades comunicativas y cognitivas, reglas y tradiciones de roles participativos y contribuciones, así como criterios de éxito y fracaso. El pensamiento es entendido como llevado a cabo en conjunto con los artefactos y los modos exactos en los que la cognición y las acciones prácticas son compartidas entre actores e instrumentos mediadores que se vuelven objetos de análisis en lugar de algo que pueda darse por sentado *a priori* y restringiendo la cognición a lo que ocurre dentro de las cabezas de los individuos (Säljö, 1995, p. 92).

1.3.3.6.3 *Una síntesis*

El análisis del contexto a los ojos de los teóricos de la actividad y de los fenomenólogos puede tener puntos de vista contrastantes y radicales como por dónde se debe empezar el análisis:

Aquéllos que empiezan con el punto de vista de que la actividad social es su propio contexto cuestionan que las estructuras sociales objetivas existan aparte de su construcción social-interaccional *in situ*. Los teóricos de la actividad argumentan, por otro lado, que la conexión concreta y el significado de la actividad no se puede explicar con el análisis de la situación inmediata (Lave, 1993, p. 20).

Sin embargo, lo que es más importante de estas dos aproximaciones al estudio de la mente como un proceso situado de acciones mediadas, es la problematización del concepto del contexto, un concepto que Vygotsky dejó subdesarrollado. Con respecto a esto, aunque los teóricos de la actividad y los fenomenólogos tienen

diferencias en la forma en que el contexto es principalmente construido, ya sea determinado institucionalmente o realizado interaccionalmente, ellos convergen en el sentido en que ambos están interesados en explicaciones históricas de la mediación:

Los [fenomenólogos] están empezando a reconocer que las situaciones inmediatas incluyen artefactos históricos, prácticas y rutinas, y que los artefactos y prácticas históricas proveen recursos, interaccionalmente, que son ajustados y empleados en subsecuentes ocasiones (Suchman, 1993, citada en Lave, 1993, p. 21).

Por eso, de acuerdo con Suchman, la TA y la etnometodología se influyen mutuamente para producir descripciones más detalladas del contexto, la acción humana y las condiciones sociales y societales de producción para el aprendizaje, la participación y el diálogo, y de esta manera realizar el objetivo que Vygotsky tuvo fijado con relación al análisis sociocultural de la mente: “...entender cómo la función mental está relacionada al contexto cultural, institucional e histórico” (p. 1).

1.4 Lengua escrita: habilidades descontextualizadas vs. prácticas contextualizadas

He discutido los cambios que han surgido en la enseñanza de lengua escrita como resultado de introducción de TIC en la educación. Entre estos cambios, he incluido los argumentos de varios investigadores en relación con la aparición de a) nuevos tipos de documentos electrónicos, b) el arreglo multimodal de la información, en donde el lenguaje visual está tomando un rol predominante, c) una nueva serie de habilidades requeridas para buscar información, y para leer y escribir en diferentes formas a las requeridas cuando se busca en tarjetas bibliográficas, se leen documentos impresos y se escribe con lápiz y papel, d) una convergencia con el aprendizaje de temas curriculares y e) la

creciente necesidad de ser capaz de trabajar colaborativamente, tanto en grupos pequeños cara a cara, y en ambientes mediados por computadoras.

Aún cuando cada una de estas características de la lengua escrita asociadas con TIC pueden ser tratadas por separado para propósitos pedagógicos y de investigación, también argumenté a favor de un enfoque situado hacia la enseñanza de la lengua escrita, para proveer una descripción del contexto sociocultural en donde se encuentran estas características como prácticas situadas.

Luego, examiné las implicaciones de seguir un paradigma sociocultural originado por Vygotsky y ampliado más adelante por investigaciones contemporáneas, y concluyendo en la necesidad de resaltar la importancia de analizar las condiciones de la producción de acciones sociales y prácticas comunicativas, tanto determinadas históricamente como realizadas interaccionalmente para poder proveer un análisis sociocultural completo y, de esta manera, poder cambiar las prácticas de lengua escrita (si esto es lo que se intenta al final), al cambiar dichas condiciones de producción, una vez que haya sido identificado cómo éstos operan.

En las próximas secciones voy a extender esta discusión para ilustrar cómo el dominio de la lengua escrita ha sido conceptualizado como una serie de habilidades descontextualizadas, siguiendo una perspectiva cognitiva que usualmente presenta el uso de la lengua escrita como un proceso que no está relacionado con las condiciones sociales y societales de producción y el uso de textos, separando así el estudio del uso de la lengua escrita de las prácticas y de los contextos socioculturales en donde leer y escribir se llevan a cabo. En contraste, voy a hablar de cómo las premisas de un paradigma sociocultural pueden ser aplicadas a la investigación en la lengua escrita como ha sido actualmente propuesta por algunos investigadores en lo que se ha nombrado los “nuevos estudios de la lengua escrita” (ej.: Gee, 1990).

1.4.1 La lengua escrita como un conjunto de habilidades descontextualizadas

De acuerdo a la literatura actual en la lengua escrita, algunos autores (ej.: Gee, 1990; Heath, 1999; Nicolopoulou & Cole, 1999; Street, 1993b, 1999a) discuten en qué sentido las habilidades de lengua escrita o alfabetización han sido tradicionalmente conceptualizadas como una habilidad general para leer y escribir. Desde esta perspectiva, la lengua escrita ha sido concebida sólo como un proceso general, ligado con habilidades de codificación y decodificación en relación a un sistema lingüístico abstracto.

A su vez, esta habilidad ha sido relacionada al estudio del desarrollo cognitivo, tanto en un nivel individual como societal. Como nivel societal, ya había discutido que Vygotsky y Luria (ej.: 1976) pensaron en las habilidades de lengua escrita como una distribución poblacional de un sistema semiótico formal (ej.: el alfabeto), en donde la lengua se aprende para ser usada de manera descontextualizada. Ellos correlacionaron esta manera de usar la lengua con el desarrollo de conceptos científicos, los cuales pensaban que estaban más avanzados que los conceptos cotidianos que están ligados a contextos inmediatos de uso. Estos autores también ampliaron este argumento hacia una explicación socio-histórica de las habilidades de lengua escrita de los ciudadanos que habían sido integrados a la URSS, quienes viniendo con una historia iletrada rural, no eran capaces de categorizar en términos descontextualizados los objetos en grupos que les fueron nombrados (ej.: un martillo, una sierra, y una hacha son todas llamadas herramientas). En vez de esto, ellos categorizaron estos objetos en términos de las situaciones en las cuales se encontraban junto con el uso diario (ej.: los sujetos dijeron cosas como: “el tronco también tiene que estar aquí”). Similarmente, Luria y Vygotsky encontraron que los sujetos analfabetos no podían completar silogismos expresados en juegos verbales de situaciones hipotéticas (ej.: en el norte hay nieve y todos los osos son blancos, Novaya Zemlya se encuentra al norte y siempre hay nieve ahí, ¿qué color

de osos se encuentran ahí? A lo cual el sujeto analfabeto respondía “No lo sé, hay diferentes tipos de osos”). Aunque Luria y Vygotsky atribuyeron estos resultados a la falta de habilidades de lengua escrita e instrucción, sus afirmaciones han sido interpretadas como prejuiciadas en relación al rol del lenguaje mediando la construcción de conceptos científicos como un proceso independiente de la influencia cultural (ej.: Cole, 1996; Scribner & Cole, 1981).

Una afirmación similar en relación al rol predominante de la lengua escrita en el desarrollo de la civilización y la racionalidad, sin considerar como significativa otras condiciones societales en este proceso, viene del trabajo llevado a cabo por Jack Goody (ej.: 1977; 1999) y Walter Ong (ej.: 1982). Por ejemplo, Goody propuso que el desarrollo histórico de los sistemas de escritura en sociedades, ya sea escritura logográfica, silábica o alfabética tienen consecuencias importantes en la aparición y consolidación de sociedades, a través de la institucionalización de la ley, el comercio y la educación; el almacenamiento de información en bibliotecas, el desarrollo de un sentido de identidad histórica basada en la construcción de la herencia cultural y, finalmente, como “tecnología del intelecto”, los cuales permiten “a individuos y culturas expandir el rango de sus actividades, dándoles a ellos los medios de acceso a los contenidos de sistemas de almacenamientos y de agregar a ese conocimiento almacenado” (Goody, 1999, p. 31). Además, para Goody, la escritura alienta el uso del lenguaje para abstraer palabras de oraciones y para crear categorías, las cuales a su vez, ayudan a la aparición de la lógica en forma de silogismos. Esto puede ser apreciado en la formalización del estudio de la lógica como uno de los más grandes logros intelectuales del ser humano que se llevó a cabo en Grecia. La formalización de la lógica como disciplina proyectó a la cultura griega como una de las grandes civilizaciones, dándole vida a la cultura occidental en la forma como la conocemos hoy en día. Finalmente, para Goody, la escritura también permite la institucionalización de religiones con la producción de libros como la Biblia, que permite a los grupos humanos regresar otra vez a este tipo de textos como fuente de principios y narrativas que son el centro de prácticas y creencias religiosas.

En general, la escritura es tratada por Goody y Ong como independiente del contexto social, como si las características de los textos pudieran ser tratadas independientemente del tiempo y lugar en donde fueron producidos. De hecho, para Goody (1968), “la escritura hace más generales y abstractas las relaciones entre la palabra escrita y su referente, está menos conectada con las particularidades de tiempo y lugar, a diferencia del lenguaje oral” (p. 40). Similarmente, Ong (1982) desarrolla esta idea de la escritura como desvinculada del intercurso cotidiano, cuando él menciona: “al aislar el pensamiento en una superficie escrita, independiente de cualquier interlocutor, haciendo que el enunciado sea en este sentido autónomo e indiferente al ataque, la escritura presenta al enunciado y al pensamiento como desvinculados de todo lo demás, de alguna manera auto-contenido, completo” (p. 132).

Debido a la naturaleza de estas afirmaciones, así como por la implicación general de tratar a la lengua escrita como una variable autónoma, la cual provoca consecuencias intrínsecas en la sociedad e individualmente, Street (1984; 1993a) ha nombrado esta perspectiva como “un modelo autónomo de la lengua escrita”.

En un nivel individual, los psicólogos cognitivos también han llevado a cabo investigaciones con una perspectiva autónoma con el fin de averiguar cómo los procesos internos y las estructuras se encuentran en las mentes de los escribientes. Además, los psicólogos cognitivos han incluido estas explicaciones dentro de un marco general que sigue una perspectiva del desarrollo. De hecho, Flower y colegas (Flower, 1993; Hayes & Flower, 1980) han estudiado los procesos de escritura como una tarea de resolución de problemas en donde el escribiente tiene que resolver varias demandas cognitivas, muy a menudo simultáneamente, para poder construir un texto. Su metodología incluye el análisis de protocolos obtenidos al pensar en voz alta explicitando los procesos verbalizados por sujetos cuando están escribiendo, lo cual se ha clasificado en tres principales procedimientos cognitivos recursivos que se encuentran en el corazón de las habilidades de composición: a) planeación (generación de ideas,

organización y definición de objetivos), b) transcripción, y c) evaluación (valoración y revisión). También ellos han diseñado una pedagogía para enseñar a escritores cómo planear, generar y organizar ideas, construir un argumento, revisar y editar, todo bajo el marco de tareas cognitivas básicas que necesitan llevarse a cabo, en muchas instancias, recursivamente para resolver el problema de construir el texto. Además, de acuerdo a los principios generales de la ciencia cognitiva, para Flower y colegas estos procesos dependen del conocimiento de los escritores acerca del tema, el conocimiento de la audiencia y las reglas retóricas que son recuperadas de la memoria a largo plazo.

Extendiendo este modelo, Bereiter y Scardamalia (1987) propusieron que los escritores pueden ser categorizados como novatos y expertos, de acuerdo con las estrategias cognitivas que ellos siguen cuando escriben. De esta manera, los novatos siguen un modelo de decir el conocimiento, el cual consiste básicamente en decir lo que saben acerca de un tema determinado. En contraste, los escritores expertos siguen un modelo de transformación de conocimiento, el cual, de manera similar al modelo propuesto por Flower y colegas, indica que el escritor hace varias iteraciones del proceso cognitivo requerido para completar el texto de acuerdo con el espacio del contenido y el espacio retórico. Bereiter y Scardamalia usaron observaciones de comportamiento, autoreportes y medidas de texto para llegar a esta conclusión. Así como con Flower y colegas, en ambas propuestas no hay ninguna referencia a la posibilidad de que la cultura y el contexto puedan tener una influencia en la forma en que la escritura es llevada a cabo, ya que esto solamente ocurre dentro de la mente del sujeto de manera autónoma a las condiciones de producción sociales, materiales e institucionales en donde la escritura se lleva a cabo.

Siguiendo también una aproximación cognitiva en la psicología del desarrollo, Olson (1977) propuso que “cuando la escritura comenzó a servir las funciones de la memoria, la mente se pudo reorganizar para llevar a cabo más actividades analíticas como el

examinar contradicciones y derivar implicaciones lógicas. Es la disponibilidad de un archivo escrito explícito y su uso para representar el pensamiento lo que imparte a la lengua escrita sus propiedades distintivas” (p. 281). Así, Olson ve a la escritura como un mecanismo adicional para expandir la capacidad de almacenamiento de la memoria la cual tiene el escribiente cognitivamente para refinar la expresión de sus pensamientos. No obstante, Olson establece una dicotomía importante entre las formas orales y escritas de comunicación, donde la escritura es vista como una manera más avanzada de representar el significado debido a la posibilidad de dejar a un lado la ambigüedad, la cual es más evidente en el uso oral del lenguaje. Por lo tanto, Olson (*Ibid.*) ha argumentado que: “hay una transición del enunciado al texto, tanto culturalmente como evolutivamente y que esta transición puede describirse como una de creciente explicitud y donde el lenguaje es crecientemente capaz de actuar como una representación inequívoca y autónoma del significado” (p. 258).

Sin embargo, más recientemente Olson (1994) ha indicado que las diferencias que había señalado anteriormente en su trabajo entre las formas orales y escritas de comunicación ya no son defendibles, de tal manera que las grandes afirmaciones acerca de las consecuencias de la lengua escrita en cognición como si ellas fueran autónomas necesitan evaluarse: “En lugar de tomar como fundamental la autonomía del significado textual, ahora tomo como fundamental que el texto provee un modelo para el habla: nosotros introyectamos nuestro lenguaje en términos de las categorías establecidas por nuestra escritura” (p. xviii). Añadiendo a esto, de acuerdo a Olson (*Ibid.*), esto requiere “un análisis bastante diferente de las implicaciones conceptuales de lengua escrita; escribir es ampliamente responsable de traer el lenguaje a la conciencia”. Finalmente, Olson (1996) propone que los aspectos de la lengua que son introyectados con la adquisición de la lengua escrita, son oraciones, palabras y fonemas, que hacen posible la noción del significado literal. Con respecto a esto, a pesar del cambio de posición tomado por Olson, la noción de la acción en

el uso del lenguaje, su naturaleza social inherente al diálogo y sus condiciones de producción en diferentes contextos socioculturales, no son contemplados en este enfoque.

En resumen, la investigación presentada en esta sección ha sido conceptualizada por Street como un modelo autónomo de lengua escrita, el cual puede ser contrastado con la emergencia de un modelo ideológico de lengua escrita caracterizado por su naturaleza social y dialógica inherente a los “nuevos estudios de lengua escrita” que describiré a continuación.

1.4.2 La lengua escrita como una práctica social contextualizada

Uno de los primeros estudios de la concepción del modelo autónomo discutido en la sección previa, fue el estudio llevado a cabo por Sylvia Scribner y Michael Cole en 1981. Scribner y Cole investigaron si los efectos atribuidos a la lengua escrita son en sí mismos resultado del aprendizaje de cómo leer y escribir, o si más bien son resultado de más amplias condiciones socioculturales de la escolarización como ocurre en la educación formal. Debido a este propósito, ellos estudiaron las prácticas de lengua escrita llevadas a cabo por los vai en Liberia, quienes utilizan tres tipos de escritura: árabe, inglés y un código silábico indígena que ellos crearon, el vai. El árabe era usado principalmente con propósitos religiosos, como el aprender versos del Corán, el vai era utilizado para registrar transacciones comerciales y escribir cartas personales y el inglés era el lenguaje usado para enseñar y aprender en la escuela. Scribner y Cole evaluaron los efectos cognitivos de los sujetos que estaban alfabetizados en uno, dos o tres de estos tipos de escritura y también en los sujetos analfabetos. Si la adquisición y uso de una lengua escrita *per se* era responsable del desarrollo de la cognición, entonces los sujetos alfabetizados en árabe, vai o inglés tendrían que tener la misma posibilidad de desarrollo cognitivo asociado a la adquisición de un tipo de escritura. Sin embargo, Scribner y Cole solamente encontraron altos niveles de desarrollo

cognitivo en sujetos que fueron alfabetizados en inglés y, consecuentemente, en aquéllos que asistieron a escuelas formales. Como resultado, Scribner y Cole pudieron probar que los efectos atribuidos a la lengua escrita, como el dominio de un sistema semiótico, estaban de hecho relacionados con la escolarización. Más aún, también encontraron que dado que diferentes lenguajes eran usados para propósitos diferentes, en lugar de hablar de una simple alfabetización monolítica, siguiendo los resultados que ellos obtuvieron, se propuso que era preferible hablar de múltiples alfabetizaciones en el sentido de que diferentes tareas sociales eran llevadas a cabo con diferentes lenguajes escritos. Esto es, Scribner y Cole concluyeron que era más adecuado describir al uso de la lengua escrita como una práctica social que como el dominio de un código lingüístico, una perspectiva que había sido tomada por investigadores siguiendo un modelo autónomo del estudio de la lengua escrita.

En estudios similares con el objetivo de entender cómo la lengua escrita se daba como una práctica social en diferentes comunidades, Heath (1983) investigó las diferentes ‘hábitos con palabras’ con las cuales los miembros de tres comunidades solían comprometerse en eventos de uso de la lengua escrita. La primera comunidad, Roadville, estaba constituida por una clase laboral blanca, en donde los padres leían libros a los niños, particularmente en el evento de lectura de los cuentos antes de dormir. Durante el tiempo de acostar a los niños, los padres regularmente discutían el contenido de las historias presentadas en los libros en términos de hechos y situaciones reales. Ésta era una práctica fundada en los estrictos valores morales de esta comunidad, la cual veía como una mentira cualquier desviación de lo que estaba escrito en el texto.

Otra comunidad, Trackton, estaba constituida por la clase laboral negra. En esta comunidad, los eventos orales y con contenido imaginativo eran abundantes y el uso de libros era muy escaso. Cuando los eventos de uso de lengua escrita se llevaban a cabo, los libros eran leídos en voz alta, pero los adultos no creían que ellos pudieran tener un rol de tutoría como para interpretar el contenido del libro ajustándolo a diferentes situaciones. Se esperaba que

los niños hicieran conexiones por sí mismos, dejando la situación en una especie de interpretación indiferenciada.

Los niños de ambos lugares, Roadville y Trackton, fallaban en la escuela debido a que sus estilos de interacción con los textos no concordaban con el tipo de eventos de lengua escrita privilegiados en escuelas formales. En contraste, los niños de Maintown eran exitosos en la escuela debido a que ellos se ajustaban mejor a los eventos de lengua escrita escolar que no eran tan diferentes a los que tenían en casa. De esta manera, tanto en Roadville como en los hogares de Maintown, los padres leían libros a sus hijos usando andamiaje lingüístico para ayudar a darle sentido al contenido. Sin embargo, en contraste con los eventos de lengua escrita de Roadville, el andamiaje de los padres de Maintown, favorecía la recontextualización de relatos, extendiendo el contenido del libro a otras situaciones, comentando similitudes y diferencias entre el libro y otros escenarios, incluyendo situaciones imaginarias. Con respecto a esto, tanto Maintown como Trackton favorecían la imaginación, aún cuando en Trackton los padres solamente lo usaban en prácticas orales y no en dar andamiaje a sus hijos en eventos de lengua escrita. En general, los padres y maestros en Maintown promovían la lectura de un modo que ayudaba a los niños a entender lo que estaba escrito en un texto, y a hacer conexiones significativas con otros contextos, ayudando así a los niños a desarrollar procesos de recontextualización que a su vez los ayudó a aprender cómo cambiar de esquemas en la escuela y a desarrollar habilidades de razonamiento analítico valoradas en la educación formal. Estas habilidades no eran desarrolladas por los niños de Roadville o Trackton, quienes venían de hogares donde los eventos de lengua escrita descuidaban la recontextualización y donde los padres interpretaban la lectura solamente de manera experimental, no analítica y favoreciendo si acaso, solamente interpretaciones simples de los contenidos de los libros.

Finalmente, con relación a cómo promover la apropiación de corrientes dominantes de los 'hábitos con palabras', Heath (1983) sugirió que la educación es productiva si los estudiantes han sido

socializados en el hogar en estas prácticas dominantes, pero que la escuela no es lo suficiente sensible y flexible para detectar y transformar prácticas previas de lengua escrita. Con respecto a esto, Heath propuso que lo requerido es la re-socialización de los eventos de lengua escrita en el hogar, recapitulando los procesos desde el punto donde los eventos de lengua escrita empezarían a ser divergentes entre el hogar y la escuela.

De manera similar, estudiando la lengua escrita como una práctica social, Scollon y Scollon (1981) investigaron los diferentes modelos culturales implicados en el uso de la lengua de los atabascanos y de los canadienses anglosajones. En particular, ellos estudiaron patrones de discurso en el habla y la escritura como fuertes expresiones de identidad personal y cultural. Documentando las prácticas comunicativas de estos dos grupos culturales, encontraron diferencias importantes entre atabascanos y canadienses de habla anglosajona. Por ejemplo, los atabascanos prefieren el silencio en lugar del diálogo si es que no conocen el punto de vista de los demás. Ellos también prefieren ser discretos en sus acciones sociales si están en una situación subordinada y observan cómo hacer cosas de las personas en una posición superordinada. En contraste, los canadienses anglosajones usan el lenguaje para conocer la opinión de otras personas y, de esta manera, ellos privilegian el diálogo sobre el silencio. Además, en cuanto a las capas dominantes de la sociedad canadiense, se espera que los novatos presuman habilidades adquiridas recientemente, particularmente en un entorno de educación formal. Estas diferencias no son problemáticas en sí, excepto por el hecho que cada grupo estereotipa uno a otro, de tal manera que los canadienses piensan que los atabascanos son reservados y sin habilidades, y los atabascanos consideran que los canadienses son descuidados y demasiado comunicativos.

Sin embargo, los problemas emergen cuando los atabascanos asisten a escuelas canadienses anglosajonas en donde los modelos de producción de los textos están cercanamente asociados a los patrones discursivos de la sociedad canadiense. Más específicamente, en la producción de la lengua escrita orientada a la composición

de ensayos, la identidad cultural de los canadienses empata con las expectativas de la identidad requerida como autor de textos académicos, lo cual demanda un mayor despliegue de conocimiento para una audiencia desconocida. Para los atabascanos, comprometerse en prácticas de lengua escrita académica, como escribir ensayos, es una amenaza mayor a su identidad cultural. Primero, no se espera que ellos presuman lo que saben, a menos que estén seguros que están en una posición superordinada, lo que en este caso no ocurre, pues ellos son estudiantes que se subordinan al maestro en un salón de clases. Segundo, las convenciones de escritura académica implican el uso de mecanismos retóricos, las cuales representan al escribiente y al lector en términos abstractos; de esta manera, en casos donde ambos no se conocen, se prefiere el silencio en la cultura atabascana, haciendo las cosas aún más complicadas para un escribiente atabascano en el sistema educativo.

Finalmente, los Scollons encontraron otros patrones de discurso que no encajan en la identidad cultural de los (atabascanos) y la nueva identidad que se les requiere adoptar en la educación formal. Las narrativas y los acertijos son prácticas comunicativas importantes para los atabascanos, las cuales representan la habilidad de hacer interpretaciones, adivinar significados y leer entre líneas. Estas prácticas comunicativas representan también lo opuesto a estrategias retóricas privilegiadas en ambientes académicos canadienses (y otros anglo americanos), los cuales requieren la expresión de significados en una forma científica, no ambivalente y casi 'literal' para el lector.

En resumen, Street (ej.: 1984; 1993a; 2000) ha propuesto que el tipo de estudios discutidos en esta sección (incluyendo su propio informe etnográfico de prácticas de lengua escrita del Corán y prácticas de lengua escrita en contextos comerciales en Irán) representan un modelo ideológico del uso del lenguaje. En este modelo, la lengua escrita es vista como una práctica social insertada en fuerzas ideológicas y relaciones de poder, y en donde las condiciones de producción de prácticas comunicativas y de lengua escrita cuentan. Con respecto a esto, Street (1997; 1999b) ha

argumentado que un modelo ideológico de lengua escrita implica que ésta es social y dialógica.

La lengua escrita es social porque forma parte de un contexto social y de esta manera está sujeta a variaciones con respecto a las normas culturales y los discursos que son invocados en la construcción de identidad, género, creencia y poder. También es social en cuanto a la forma en la que diferentes recursos semióticos son combinados en la producción de significados, como un proceso de diseño el cual es llevado a cabo *in situ* y el cual también está sujeto a convenciones sociales en relación a lo que es considerado como apropiado para una comunidad discursiva dada (ej.: Kress & Van Leeuwen, 1996; Lemke, 1998; New London Group, 1996)

Las prácticas de lengua escrita también son dialógicas, conceptualizadas como un proceso interactivo y dinámico de construcción implementado en un diálogo con otros. Esto es, el lenguaje siempre se usa en interacción social donde los significados son cuestionados, negociados e interpretados en situaciones particulares (ej.: Halliday, 1978; Hymes, 1972a, 1974; Voloshinov, 1986). Bakhtin (1981) también siguió esta perspectiva de conceptualizar a los enunciados como un sitio de lucha donde el lenguaje es recreado de acuerdo a las demandas de la situación, y las limitaciones y posibilidades del lenguaje como un sistema:

Cada enunciado concreto de un sujeto hablante sirve como un punto donde las fuerzas centrífugas y centrípetas se ponen en contacto. Los procesos de centralización y descentralización, de unificación y desunificación, se intersectan en el enunciado; el enunciado no sólo responde a los requerimientos de su propio lenguaje como una personificación individualizada de un acto de habla, sino que también responde a los requerimientos de la heteroglosia; es de hecho un participante activo en dicha diversidad discursiva, y esta participación activa de cada enunciado viviendo en heteroglosia determina el perfil lingüístico y el estilo del enunciado a un grado de su inclusión en cualquier sistema normativo-centralizado de lenguaje unitario (p. 272).

Usando el término heteroglosia, Bakhtin enfatiza la primacía del contexto sobre el texto, una perspectiva que establece que el significado de un enunciado puede ser entendido sólo con referencia a sus condiciones de producción, como una matriz de fuerzas, sean éstas históricas, sociales, meteorológicas o fisiológicas, todas interactuando para producir una situación en particular en donde un enunciado dado es significativo. Por lo tanto, siguiendo a Bakhtin, Street (1999b) propone que el reto para aquéllos que se dedican a la investigación y enseñanza del lenguaje y en particular de la lengua escrita es “tomar en cuenta este carácter heteroglótico y conocer las fuerzas centrífugas, así como las centrípetas, trabajando en cualquier enunciado u ocasión de uso del lenguaje” (p. 11).

1.5 Conclusión

En este capítulo he discutido las implicaciones de la introducción de TIC en las prácticas de lengua escrita, argumentando la necesidad de estudiar los cambios por los que la lengua escrita ha atravesado al tomar un enfoque sociocultural con relación a la forma en que los participantes se comprometen en eventos donde el lenguaje y otras herramientas culturales son usadas para crear significado y alcanzar metas sociales. Revisé los principios que influyen en un enfoque sociocultural como fue originado por Vygotsky y elaborado por investigadores contemporáneos. En particular, enfatiqué el origen social de todas las funciones psicológicas, la naturaleza mediada de la acción humana y la perspectiva genética e histórica en el estudio del desarrollo humano. Siguiendo estos principios, los investigadores han desarrollado metodologías para estudiar el aprendizaje humano y el conocimiento en prácticas situadas, donde la meta principal es proveer una descripción de las condiciones de producción de la acción humana, siendo éstas históricamente determinadas y/o interaccionalmente logradas.

De manera similar, regresé a la discusión de la lengua escrita, primero como una serie de habilidades descontextualizadas don-

de el contexto no se toma en cuenta, de tal manera que la lengua escrita sea concebida como una variable autónoma de los otros factores sociales que tienen un impacto en el desarrollo de civilizaciones e individuos. Finalmente, en contraste, discutí lo que significa un modelo ideológico de lengua escrita, en donde leer y escribir son conceptualizados como prácticas sociales que se encuentran en un contexto sociocultural. En este sentido, discutí, siguiendo a Bakhtin, que el reto principal para la investigación en la lengua escrita es dar una descripción de la naturaleza heteroglótica del uso de la lengua, la cual es la misma posición tomada en el estudio de prácticas situadas con relación a aprender y conocer: proveer un análisis de las condiciones de producción de las acciones humanas y, en este caso, del uso del lenguaje como herramienta para producir significados situados.