

Los escritos de Vygotsky son una fuente de ideas enormemente rica para todos aquellos que buscan información sobre la mente en sus relaciones con el mundo social y físico. Wertsch analiza tres temas principales que recorren toda la obra de Vygotsky: su insistencia en la utilización del análisis genético; su afirmación de que las funciones psicológicas superiores de los individuos tienen orígenes sociales; y sus opiniones respecto al papel de las herramientas y los signos en la actividad social y psicológica. Wertsch demuestra que la noción de mediación semiótica es esencial para la comprensión de la inigualable contribución de Vygotsky al estudio de la conciencia humana.

En los cuatro últimos capítulos, Wertsch amplía las afirmaciones de Vygotsky basándose en las más recientes investigaciones sobre lingüística, semiótica y teoría literaria. El hecho de centrarse en los fenómenos semióticos, especialmente en el lenguaje humano, le permite integrar conclusiones extraídas de la amplia variedad de disciplinas con las que trabajó Vygotsky.

Wertsch demuestra que el método de Vygotsky proporciona principios fundamentales que pueden servir como nexos de unión entre las diversas ramas de las ciencias humanas, que hoy parecen más aisladas que nunca.

«El libro de Wertsch se enfrenta admirablemente con la necesidad de ofrecernos el significado actual de las opiniones de Vygotsky... Desentraña con gran facilidad las ideas más complejas y presenta con claridad sus principales significados e implicaciones... Es un modelo imprescindible de cómo los científicos cognitivos pueden trabajar hoy de una manera creativa en el marco de una gran estructura teórica que integra el estudio del individuo en el estudio de la humanidad entendida como un todo» (S. Scribner).



Vygotsky y la formación social de la mente

James V. Wertsch

Cognición y desarrollo humano
Paidós

James V. Wertsch Vygotsky y la formación social de la mente

3480 I

17

301328

En el intento de explicar las afirmaciones de Vygotsky acerca del origen social y la naturaleza social, o «casi social», de la conciencia humana, he examinado algunos aspectos relacionados con el funcionamiento interpsicológico, tales como la intersubjetividad, las directivas abreviadas y la forma dialógica de la mediación semiótica. En todos esos casos el término «social» se ha referido a procesos comunicativos diádicos o de pequeños grupos.

Dicho funcionamiento interpsicológico no es el único tipo de fenómeno social contemplado por Vygotsky. También reconocía los procesos «institucionales sociales», que son el foco principal de la teoría social marxista. Aunque el proyecto de Vygotsky de reformular la psicología bajo perspectivas marxistas exige considerar la relación entre las fuerzas institucionales sociales y la conciencia humana, su investigación concreta sobre el fenómeno social nunca fue más allá del nivel de procesos interpsicológicos. Así pues, no trató sobre una serie de conceptos clásicos de la teoría social marxista, tales como el fetichismo de los bienes de consumo, la transformación de las materias primas en productos de consumo en el proceso de trabajo individual y la alienación.

Aunque éstos podrían parecer los conceptos primarios en los que centrarse al reformular la psicología bajo una línea marxista, recordemos que Vygotsky también tenía que enfrentarse con los conceptos psicológicos y semióticos tal como eran definidos por las teorías de su época. Este hecho, además de su muerte prematura, le impidió llegar al punto desde el cual explorar con detalle la relación de la conciencia humana con las fuerzas sociales institucionales.

Antes de considerar algunas de las maneras en las que el enfoque de Vygotsky puede extenderse para tratar este problema, merece tenerse en cuenta que la solución sigue siendo difícil de hallar. Es más, la creciente especialización y aislamiento entre las diferentes disciplinas hacen mucho menos probable que, hoy en día, se pueda reconocer el problema, y no digamos resol-

verlo, mejor que hace medio siglo. Las relaciones entre los diferentes niveles de análisis y las disciplinas de las ciencias sociales apenas se examinan en la obra contemporánea occidental.

Los problemas que aquí consideramos son en algunos aspectos similares a los encontrados anteriormente en cuanto a la relación entre las líneas natural y social de desarrollo. En ese caso, el interés radicaba en las formas en las que las diferentes fuerzas entran en interacción emergente. Me volveré a centrar en las múltiples fuerzas del desarrollo y en sus correspondientes conjuntos de principios explicativos, aunque ahora el objetivo será llegar a una relación ampliada de las fuerzas sociales y sus relaciones con los procesos psicológicos individuales.

Lo haré ampliando la relación que hace Vygotsky de los procesos sociales más allá del nivel interpsicológico hasta el nivel social institucional. Mientras que mis proposiciones son compatibles con las ideas de Vygotsky, mis comentarios versarán sobre aspectos que él nunca examinó en detalle. Aún más, mis comentarios no están concebidos como tratamiento exhaustivo de los conceptos involucrados. Más bien son un inventario preliminar y parcial de problemas que podrían ser abordados bajo una perspectiva vygotskyana al intentar comprender la relación entre las fuerzas institucionales sociales y la conciencia individual. Los tres temas de mi inventario son: a) la noción de Leontiev sobre la actividad, b) las consideraciones de Vygotsky sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación y c) las consideraciones de Vygotsky sobre el habla interna.

La noción de Leontiev sobre la actividad

En mi breve visión general de la teoría de la actividad elaborada por el colega y alumno de Vygotsky, A. N. LEONTIEV (1972, 1975, 1981), he defendido que la noción de acción «mediada por instrumentos» y «orientada hacia un objetivo» es la unidad apropiada de análisis según el enfoque de Vygotsky. Al establecer este argumento en el capítulo 7, mencioné dos niveles de análisis identificados por Leontiev: acciones y operaciones (es decir, la composición operacional de las acciones).

El tercer nivel de análisis es la actividad. Como he mencionado en alguna otra parte (WERTSCH, 1981a, 1981b), el término ruso *deyatel'nost'* no tiene ningún equivalente apropiado en inglés. En términos usuales, la aproximación más exacta es «actividad». Para entender lo que Leontiev pensaba al utilizar este término, debo referirme brevemente a su estructura teórica general. Leontiev concebía la actividad como una «unidad de vida no aditiva y molar para el sujeto corpóreo y material» (1981, pág. 46); es decir, creía que una actividad no puede reducirse a otras unidades de análisis, tales como lazos estímulo-respuesta, unidades, acciones u operaciones de procesamiento de información.

Por supuesto que esta teoría no significa que no se puedan utilizar otras unidades y niveles de análisis conjuntamente con el nivel relativo a las actividades —ésta es precisamente la opinión de Leontiev en este análisis de tres niveles—. No obstante, estos otros niveles de análisis no sustituyen en modo alguno el análisis en el nivel de la actividad; hay que decir más bien que lo complementan.

El intento de Leontiev de especificar lo que alguien está haciendo en el nivel de la actividad se refiere al medio institucional social en el que ocurren los procesos psicológicos. Dado su interés en formular una psicología marxista, no es sorprendente que Leontiev considerara el trabajo como la forma prototípica de la actividad humana. En efecto, la teoría de la actividad puede considerarse como un intento de elaborar las consideraciones de Marx sobre el trabajo mediante la identificación de sus implicaciones en procesos psicológicos y proporcionando un examen análogo de otras instituciones sociales y sus implicaciones psicológicas. El papel fundamental de los factores institucionales sociales en la definición de la actividad es evidente en la afirmación de Leontiev según la cual

la psicología humana se interesa por la actividad de personas concretas, la cual tiene lugar ya sea en colectividad —es decir, conjuntamente con otras personas—, ya sea en un contexto situacional en el cual el sujeto se relaciona directamente con el mundo circundante de objetos (por ejemplo, la rueda del alfarero o la mesa del escritor). Sin embargo, si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y medios de interacción social material y mental (*Verkehr*) creados por el desarrollo de la producción y que no pueden percibirse de ningún otro modo que en la actividad de las personas concretas. Resulta que la actividad de las personas aisladas depende de su contexto situacional en la sociedad, de sus condiciones inherentes y de factores idiosincrásicos e individuales (1981, pág. 47).

Un principio fundamental de las consideraciones marxistas es que las instituciones sociales se encuentran en un proceso constante de cambio histórico. Forman parte de procesos sociohistóricos tales como el surgimiento del proceso de transformación de la materia en productos intercambiables a lo largo del trabajo individual. Como consecuencia, las correlaciones psicológicas de las instituciones sociales también son contempladas como históricamente específicas en el enfoque de Leontiev. Por supuesto, ello está de acuerdo con el deseo de Vygotsky de incorporar en su enfoque la historia social como un dominio genético. Con estas consideraciones generales en mente, intentemos volver de nuevo a las propiedades específicas de la actividad y veamos cómo éstas pueden ayudarnos

a comprender patrones de comportamiento tales como los manifestados por las parejas de la tarea de copia de un modelo.

Para mis propósitos, una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido. Una actividad o contexto situacional de actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional. En términos de los niveles de análisis en la teoría de actividad, se podría decir que un contexto situacional de actividad guía la selección de acciones y la composición operacional de las acciones, y determina el significado funcional de dichas acciones. Por ejemplo, el significado funcional o «sentido»¹ de llegar al punto N en el ejemplo de Leontiev (véase capítulo 7) variará según que esa acción se lleve a cabo en el contexto situacional de actividad o, digamos, en el trabajo o en la escuela.

La cuestión más importante aquí es cómo las suposiciones implícitas de un contexto situacional de actividad determinan la selección de acciones y su composición operacional. La fuerza directriz e integradora de tales suposiciones es lo que Leontiev llamó el motivo de una actividad. Para Leontiev, un motivo no es una construcción que pueda entenderse en términos biológicos o incluso psicológicos. Más bien es un aspecto de un contexto situacional social e históricamente específico e institucionalmente definido. Entre otras cosas, el motivo inherente a un contexto situacional particular de actividad especifica aquello cuya importancia ha de ser aumentada en dicho contexto situacional. Dando mayor importancia a un objetivo, un grupo de comportamientos, y lo mismo con los demás, el motivo también determina lo que tendrá que pasarse por alto, si ello fuera necesario, para posibilitar la consecución de alguna otra cosa.

Dada esta descripción de un motivo, examinaré las dos actividades específicas que aquí nos interesan: el trabajo y la escuela.² Generalmente, el motivo del trabajo es la productividad. Cuando alguien está involucrado en el contexto situacional de actividad laboral, la productividad tendrá la mayor

1. Es interesante señalar al respecto que Leontiev y Vygotsky diferían en la importancia dada a los procesos de mediación semiótica en sus teorías. Estas desempeñan un papel más importante para Vygotsky que para Leontiev. La explicación vygotskyana de la historia social se fundamenta en el cambio de una forma de mediación a otra (véase el capítulo 2), mientras que para Leontiev ésta se fundamenta en las fuerzas socioeconómicas que señala Marx.

El empleo de este término es uno de los aspectos en los que Leontiev no sigue la orientación semiótica de Vygotsky. Mientras que para Vygotsky el sentido (*smysl*) es una propiedad de los signos contextualizados (véase el capítulo 4), Leontiev utiliza el término para referirse a la relación entre dos niveles diferentes de análisis dentro de su teoría (acción y actividad), ninguno de los cuales debe, por fuerza, ser esencialmente semiótico.

2. En lo que a mí respecta, me centraré en las versiones típicas ideales de estas actividades en la sociedad occidental. Estos tipos ideales aparecen escasamente representados en la práctica real, pero pueden utilizarse como modelo de comparación de dichas prácticas.

importancia, y a los otros posibles motivos se les dará una categoría secundaria. En cambio, el motivo de una actividad escolar formal³ podría definirse como el «aprender por aprender». En este contexto situacional de actividad otros motivos desempeñan un papel secundario y las acciones y operaciones ejecutadas en su servicio serán alteradas o descartadas si interfieren seriamente en la importancia del aprendizaje.

En la actividad laboral, los errores se consideran como costosas interferencias de la productividad. Consecuentemente, serán evitados lo más posible. En tareas de copia de modelos como las utilizadas en los estudios indicados anteriormente, ¿cómo puede alguien que entiende la tarea organizar su colaboración a fin de aumentar la productividad con alguien que no la entiende en absoluto? La solución obvia es que el miembro más experimentado de la pareja asuma la responsabilidad en todos los aspectos de la tarea que sean potencialmente difíciles y deje que el más novato lleve a cabo solamente aquellas funciones que puedan ejecutarse sin una total comprensión de ellas. Dicha división de la responsabilidad aumentará la eficaz y correcta ejecución de la tarea y disminuirá los errores costosos.

En la actividad escolar, el contexto situacional está definido por suposiciones bastante diferentes. En vez de aumentar la productividad se da una máxima prioridad al aprendizaje del alumno. Al llevar a cabo una acción encaminada a un objetivo en el plano interpsicológico, el funcionamiento cognitivo conjunto estará organizado de tal manera que los alumnos puedan obtener los mayores beneficios al aprender. La implicación es que si los errores son instructivos, no se evitarán del mismo modo que en la actividad laboral; es más, puede que los tutores deseen fomentar las equivocaciones de los alumnos debido a la suposición de que se aprende de ellos.

Así pues, la actividad de instrucción y la actividad laboral difieren profundamente en sus motivaciones y en sus jerarquías en cuanto a qué es lo que debe considerarse de mayor importancia. Por supuesto, la instrucción o el aprendizaje también pueden ocurrir en situaciones de actividad laboral. Pero cuando ambas motivaciones confluyen, la definición del contexto situacional de actividad determinará a qué se debe dar prioridad y qué se debe sacrificar.

Mis colegas y yo llevamos a cabo un estudio en el medio rural de Brasil en el cual examinamos parejas de adulto-niño realizando la tarea de hacer una copia del corral de una granja según un modelo (WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984). El niño, en cada una de las parejas, tenía seis años. En la mitad de las parejas, el adulto era la madre del niño y, en la otra mitad, un profesor. Las madres habían pasado muy poco tiempo en situaciones escolares formales (ninguna había recibido más de cuatro años de enseñanza), mientras que todos los

3. El tipo de contextos al que me refiero es el habitual en las instituciones educativas occidentales en las que se promueve el pensamiento abstracto y reflexivo. Esta es una de las prácticas en el proceso de alfabetización descrita por Scribner y Cole (1981).

profesores habían completado al menos once años de enseñanza y habían continuado trabajando en un ambiente escolar formal.

En base a un análisis exhaustivo de la interacción de las parejas en el contexto situacional de esta tarea, surgieron dos patrones distintos en la composición operacional de la acción. Por un lado, las madres brasileñas organizaban un funcionamiento interpsicológico tal que asumían gran parte de la responsabilidad en la ejecución (es decir, operacionalización) de los pasos estratégicos en la acción orientada hacia un objetivo. Por otro lado, la organización del funcionamiento interpsicológico de los profesores brasileños era tal que el grueso de la responsabilidad de la ejecución de la tarea orientada hacia un objetivo era dado a los alumnos. Nuestra suposición es que las razones de estas diferencias en la composición operacional de las tareas orientadas hacia un objetivo radica en la manera que tienen los adultos de construir o crear el contexto situacional. Concretamente, las madres interpretaron su funcionamiento cognitivo conjunto en términos de un contexto situacional de actividad laboral, mientras que los profesores lo interpretaron en términos de un contexto situacional de actividad de instrucción.

Las madres brasileñas organizaban el funcionamiento interpsicológico basadas en la suposición de que la ejecución eficiente y sin errores de una tarea orientada hacia un objetivo determinado tenía prioridad. Asumían la responsabilidad en la mayoría de aspectos de la tarea, dejando que los niños realizaran únicamente aquellos pasos que se suponía podrían realizar sin esfuerzo. Por el contrario, en un contexto situacional de actividad de instrucción, en la que el motivo para aprender es el aprendizaje en sí mismo, la ejecución de tareas eficientemente y sin errores permanece en un plano secundario, mientras que se mantienen suposiciones bastante diferentes. Los profesores brasileños estructuraron la interacción de manera que a todos sus alumnos se los animaba a participar en los diferentes aspectos de la tarea, incluso si cometían errores. Es decir, se le daba la suficiente prioridad al aprendizaje de tal modo que no se consideraban los errores tan importantes como para tenerlos que evitar; de hecho, parecían ser incentivados si con ello se elevaba el nivel de dominio de la tarea.

Continuamos examinando las características que permitían que estos dos grupos de adultos difiriesen en su definición del contexto situacional de actividad. La respuesta se encuentra en el nivel de experiencia que tenían los adultos de los dos grupos con relación a los diferentes contextos institucionales. Como ya hemos señalado, las madres del estudio habían asistido a la escuela por un período inferior a cuatro años, mientras que los profesores lo habían hecho al menos durante once años y habían continuado en contacto con los contextos situacionales escolares al término de su formación.

Estos datos hacen comprensible por qué los profesores y no las madres intentaban y llevaban a cabo la organización del funcionamiento interpsicológico de acuerdo con las suposiciones de una actividad de instrucción. Afirmar

que las madres brasileñas no organizaban el funcionamiento cognitivo conjunto de esta manera no quiere decir que su ejecución se realizara al azar o de forma deficiente. La organización de su actividad cobra sentido en otro contexto situacional: el laboral. Este era el contexto situacional de actividad en el que los adultos desarrollaban tareas conjuntamente con los niños con una frecuencia diaria. Tal y como señalan investigadores como J. LAVE (1977a, 1977b), la mayor parte del aprendizaje tiene lugar en este tipo de situaciones, aunque el proceso mediante el que se realizan se considera más como aprendizaje práctico que instrucción escolar.

Resumiendo, al tratar el nivel analítico relacionado con la actividad en el marco teórico de Leontiev, he identificado una de las formas en las que las concepciones de Vygotsky pueden extenderse al tratamiento de las consecuencias psicológicas de los fenómenos sociales institucionales. La noción de contexto situacional de actividad y su motivo proporciona un medio para relacionar los fenómenos de tipo social institucional con los fenómenos psicológicos individuales. En el estudio comentado, la experiencia diferente con las distintas situaciones de actividad dio como resultado unas interpretaciones diferentes de un contexto situacional experimental. Debido a que estas interpretaciones diferentes se asociaron a formas distintas de funcionamiento interpsicológico, un enfoque vygotskyano también predeciría los diferentes resultados interpsicológicos.

En mi comentario de los contextos situacionales de actividad he utilizado los términos «supuestos» o «supuestos implícitos». Estos términos reflejan el hecho de que los contextos situacionales definidos institucionalmente a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente por parte de los individuos que participan en ellos. En estudios como el nuestro (WERTSCH, MINICK y ARNS, 1984), por ejemplo, es improbable que algún adulto tomara una decisión consciente de operar de acuerdo con una actividad laboral como opuesta a una actividad de instrucción o viceversa. Es más, al participar en un contexto situacional de actividad, los sujetos tienden a no identificar el contexto situacional conscientemente. Incluso si se les pregunta, con toda probabilidad, no serían capaces de identificar lo que organiza su actividad.

Otro aspecto a tratar es que los contextos situacionales de actividad no se hallan determinados por el contexto físico. Es más, son creados por los participantes en el contexto. Esto es evidente a partir de los resultados empíricos que he analizado y que muestran cómo dos conjuntos de diadas, operando en el mismo contexto físico y ejecutando la misma acción (orientada hacia un objetivo concreto), creaban situaciones de actividad bastante diferentes. Naturalmente, algunos contextos físicos son más proclives a crear ciertas situaciones de actividad que otros, pero esta relación no puede reducirse a una determinación mecanicista.

Estos comentarios sobre los contextos situacionales de actividad plantean

el siguiente problema: si un miembro de una cultura determinada no es consciente de los supuestos implicados y si apenas contamos con unos pocos indicios directos procedentes del entorno concreto, ¿cómo van los niños a entender y manejar los contextos situacionales de actividad? Este tipo de situaciones es bastante difícil de controlar, especialmente en la forma en que los adultos (como los de nuestro estudio) suelen describirlas o explicarlas. No es posible hacer aquí algo más que plantear la cuestión. Sin embargo, a mi entender, la respuesta debería buscarse en lo que ROMMETVEIT (1974) ha denominado «prolepsis»: un proceso comunicativo en el que los individuos deben identificar los supuestos implícitos de los demás para interpretar sus producciones verbales. Más que considerar la comunicación como un proceso que presupone un conocimiento fijo y compartido de base y que implica la transmisión de la información, Rommetveit sugiere que un oyente, a menudo, debe crear un conocimiento de base como parte de «lo que se pone en conocimiento» en la comunicación. Es decir, una comprensión del contexto situacional de actividad surge de los participantes más jóvenes como un «subproducto» de la misma comunicación.

El tema general de la relación entre los contextos situacionales de actividad y los procesos psicológicos ha empezado a recibir atención por parte de la psicología occidental desde hace muy poco.⁴ En algunos casos, este interés ha sido motivado, al menos en parte, por la obra de Leontiev (véase BRONFENBRENNER, 1979a, 1979b; LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION, 1983; SCRIBNER, 1984). Bronfenbrenner aboga por una «psicología ecológica», de la que un importante postulado es que «las aptitudes humanas y su materialización dependen significativamente de un contexto social e institucional más amplio que la actividad individual» (1979a, pág. XV). Con respecto a los contextos situacionales ecológicos de funcionamiento interpsicológico, Bronfenbrenner ha criticado los estudios existentes señalando que «el uso indiscriminado de un modelo diádico padre-hijo, deja fuera de consideración la posibilidad de que fuerzas externas al sistema formado por las dos personas pueda influir en la efectividad de los resultados» (1979, pág. 896). Los estudios basados en las teorías de Leontiev pueden responder a este tipo de críticas. Mediante el análisis de los contextos situacionales institucionales en los que tiene lugar el funcionamiento interpsicológico podemos entender mucho más acerca de este funcionamiento que considerándolo aisladamente. Este, a su vez, debería proporcionar abundante información sobre la aparición del funcionamiento intrapsicológico. Solamente a través de la construcción de un marco teórico en el cual los niveles social institucional, interpsicológico e intrapsicológico de análisis puedan ser unidos sin ser reducidos unos a otros, seremos capaces de responder las cuestiones sobre la relación entre los contextos situacionales de

4. Sin embargo, BRONFENBRENNER (1979a) ha señalado que ésta es, quizá, una reaparición, más que una primera muestra de interés.

actividad y el individuo. Este es un objetivo que queda aún por cubrir en los planteamientos vygotskyanos.

La explicación vygotskyana de la descontextualización de los instrumentos de mediación

Vygotsky consideraba que los mecanismos de mediación semiótica proporcionan la métrica básica a través de la cual se puede medir el cambio de los diferentes dominios genéticos. En concreto, la descontextualización de los instrumentos de mediación desempeña un papel fundamental en su concepción de la historia social y la ontogénesis. Esta forma de descontextualización es posible a causa de uno de los elementos potenciales latentes en el lenguaje: el potencial de los tipos de signos y de sus relaciones sistemáticas para ser utilizados como elementos de reflejo. La identificación de este potencial latente, sin embargo, no ayuda a especificar las fuerzas que llevan a su utilización. Es decir, una explicación de la descontextualización proporciona un análisis de los canales a lo largo de los cuales se producirán ciertos cambios, pero no especifica por qué y cuándo tales cambios deben tener lugar.

Para tratar esta cuestión debemos volver de nuevo a los fenómenos sociales institucionales. Una manera obvia de empezar a hacerlo es a través de la escolarización formal, tal y como hicieron LURIA (1975b) y VYGOTSKY y LURIA (1930) en el dominio sociohistórico y VYGOTSKY (1934a) en su explicación de la ontogénesis de los conceptos científicos. La escolarización formal también ha sido el centro de interés de investigadores como COLE y BRUNER (1971, SCRIBNER y COLE (1973, 1981), J. GOODY (1977) y OLSON (1980), los cuales han intentado clarificar y extender las ideas de Vygotsky. Estos y otros autores argumentan que los estilos discursivos y procesos cognitivos especiales implicados en la descontextualización de los instrumentos de mediación se hallan estrechamente ligados a la participación de los sujetos en la escolarización. Es más, SCRIBNER y COLE (1981) han identificado la «práctica de la alfabetización» (véase el capítulo 2) como el fenómeno esencial que produce las consecuencias cognitivas típicamente asociadas a la escolarización.

Esta línea de investigación ha proporcionado respuestas convincentes para ciertas preguntas, pero no ha abordado el tema de por qué la práctica de la alfabetización y la descontextualización de los instrumentos de mediación tienen lugar en la historia sociocultural. Esto se convierte en algo más que una pregunta acerca del momento de la aparición de estos fenómenos; también se refiere a su propia naturaleza, dado que el carácter de la práctica de la alfabetización se ve probablemente influido por otros aspectos del *milieu* sociocultural en el que ésta aparece.

Una forma de abordar este tema es interrogarnos acerca de si la práctica de la alfabetización es o no una manifestación de un fenómeno social institu-

cional más amplio. En ese caso, tendríamos un marco para entender por qué emerge dicha práctica cuando lo hace en la historia sociocultural y cómo se relacionan sus implicaciones psicológicas con las derivadas de otras instituciones. Una línea de investigación que podría ayudar a responder estas preguntas es la teoría social de autores como MARX (1977), M. WEBER (1968, 1979) y G. LUKÁCS (1971). De particular interés es la noción de «materialidad», la cual desempeña un papel de gran importancia en la teoría dialéctica de la sociedad. Mis comentarios al respecto se basarán inicialmente en dicho concepto propuesto por Lukács en 1923 (LUKÁCS, 1971). Aunque se apoyaban considerablemente en Marx, sus ideas no fueron incorporadas por la psicología o filosofía soviéticas. De hecho, su análisis de la materialización de nociones abstractas fue atacado casi inmediatamente después de su publicación por los comentaristas soviéticos (véase BREINES, 1972). De esta manera, mis comentarios constituyen una propuesta para abordar un problema planteado por la teoría de Vygotsky más que un informe de la investigación soviética actual.⁵

En el desarrollo de su concepto de materialidad, Lukács estaba muy influido por las ideas de sus profesores Weber y G. Simmel. La noción de racionalidad de Weber parece haber sido de particular importancia. Para mis propósitos, lo importante de la noción de racionalidad de Weber es que es un proceso en el que los objetos y acontecimientos se conciben en términos de categorías abstractas más que por medio de sus particularidades cualitativas específicas. La noción de Weber de racionalidad puede encontrarse en muchas de las esferas de la acción social institucional (lo que corresponde a la actividad en la teoría de Leontiev). Por ejemplo, al definir las categorías correspondientes a la acción económica, Weber define así la racionalidad «formal»: «Un sistema de actividad económica será llamado “formalmente” racional de acuerdo con el grado en el que la provisión de necesidades, la cual es esencial para cualquier economía racional, sea capaz de ser expresada mediante términos numéricos, calculables y, por tanto, así expresada» (1978, pág. 85). Por ello, esta forma de racionalidad implica categorías que van más allá del hecho de ser meramente abstractas; el hecho de que sean numéricas y calculables quiere decir que se hallan interrelacionadas en un sistema abstracto.

Para Weber, la racionalidad no es solamente una característica de la acción económica, sino que se manifiesta también en otras esferas de la acción y de las instituciones sociales. En esta interrelación, la burocracia, al margen de la formación socioeconómica (por ejemplo, marxismo o capitalismo) en la que aparezca, es especialmente importante. Weber concebía la burocracia y el dominio burocrático como fenómenos inherentemente ligados a la tendencia a

5. Aunque no existe evidencia alguna de que Leontiev estuviera influido por Lukács, vale la pena señalar que en su crítica a la psicología (por ejemplo, LEONTIEV, 1981) se centró en problemas (como la «contemplación» señalada por Marx en su tesis primera sobre Feuerbach) muy similares a los abordados por Lukács muchos años antes en su crítica a la filosofía.

considerar a los individuos y las acciones en términos de sus categorías abstractas y formales más que por sus particularidades específicas. Entre las consecuencias del dominio burocrático, Weber cita las siguientes:

La tendencia a «nivelar» en interés de la base más amplia posible de reclutamiento en términos de competencia técnica... El dominio de un espíritu de impersonalidad formal: *Sine ira et studio*, sin odio o pasión y, por tanto, sin afecto ni entusiasmo. Las normas dominantes son conceptos de obligación directa sin consideración por los aspectos personales. Todos nos hallamos sujetos a una paridad formal de tratamiento; es decir, todos nos encontramos en la misma situación empírica. Este es el espíritu bajo el que el burócrata ideal dirige su oficina (1978, pág. 225).

De esta forma, para Weber, la racionalización y la categorización abstractas constituyen un aspecto de muchas de las formas de la organización social moderna.

Aunque LUKÁCS (1971) escribiera que su primera lectura de Marx fue «a través de gafas teñidas por Simmel y Max Weber» (pág. IX), los escritos del mismo Marx se convirtieron en el ímpetu teórico central para su noción de materialidad. Especialmente, la concepción de Marx del proceso de mercantilización a lo largo del trabajo individual⁶ en el capitalismo fueron de gran importancia para el desarrollo de esta noción. Mientras que la teoría de Marx suele interpretarse como si afirmase que los aspectos ideológicos y epistemológicos de la conciencia humana son reflejos de causas económicas subyacentes, LUKÁCS (1971) defendía que un método dialéctico revela que «los problemas “económicos” e “ideológicos” pierden su exclusividad mutua para fusionarse entre sí» (pág. 34). Más recientemente, M. POSTONE (1983) ha considerado, de forma similar, las limitaciones epistemológicas sugeridas por los planteamientos de Marx sobre el trabajo. El tema crucial es que ciertos aspectos de la conciencia humana en la sociedad capitalista (la única formación social estudiada extensivamente por Marx) se pueden integrar en cualquier planteamiento sobre la sociedad.

De acuerdo con S. BUCK-MORSS (1977), «la contribución más original de Lukács» (pág. 26) consistió en que «mantenía que la estructura del proceso de producción, cuyos misterios había disipado Marx en el primer capítulo del *Capital*, era permeable a cualquier aspecto de la sociedad burguesa, incluyendo los aspectos mismos del pensamiento burgués. El problema de los procesos de producción, afirmaba, era “el problema estructural central de la sociedad capitalista en todos sus aspectos”; era el “modelo de todas las formas objetivas de

6. Aunque Vygotsky solía incorporar la noción de trabajo en sus obras, casi siempre hacía referencia a un concepto transhistórico de trabajo concreto. Marx y Lukács se ocuparon de otra concepción del trabajo: la históricamente específica del capitalismo, el trabajo abstracto (véase POSTONE, 1983).

la sociedad burguesa, junto con sus formas subjetivas correspondientes"» (pág. 26). Para entender la naturaleza de la contribución de Lukács, debemos volver al análisis de la producción de bienes. En el primer capítulo del *Capital*, MARX (1977) especificaba las propiedades del proceso de producción en la sociedad capitalista. La más importante es que al entrar en contacto con los productos de mercado, incluyendo el trabajo, adquiere una naturaleza dual. Pasa a tener valor de cambio además de valor de uso. El valor de uso de un objeto depende de sus propiedades físicas; es el valor de su uso en una actividad humana no económica. Por ello, el valor de uso de un artículo de vestir debería ser mantener confortable a su portador. Cuando se intercambian productos, sin embargo, aparece otra forma de valor típica del capitalismo. Es el valor de cambio, una abstracción cuantitativa derivada del cálculo del número de unidades de un producto que pueden ser intercambiadas por otro.

Tal y como señala Marx, el aspecto cuantitativo especificado por el valor de cambio de los objetos se define independientemente de su aspecto cualitativo, es decir, de su valor de uso. De esta manera, el hecho de que tanto un abrigo como diez libras de té puedan cambiarse por veinte metros de lino es un hecho sobre la equivalencia cuantitativa que opera independientemente de las cualidades de los objetos específicos tratados. El «elemento común» de los objetos que hace posible el intercambio

no puede ser una propiedad geométrica, física, química o de orden natural de los bienes. Tales propiedades son consideradas solamente en el sentido de que convierten los bienes en útiles, es decir, los convierten en valores de uso. Pero, claramente, la relación de intercambio de bienes se caracteriza precisamente por su abstracción respecto a sus valores de uso. Dentro de la relación de intercambio, un valor de uso vale tanto como otro, siempre y cuando se presente en la cantidad adecuada (MARX, 1977, pág. 127).

La distinción entre valor de uso y valor de cambio no es originaria de Marx. Lo original de su aportación se deriva de sus tesis sobre el trabajo como la fuente del valor y como fuente de transformación de la materia en bienes de consumo. Marx afirmaba que cuando los productos del trabajo entran en unas relaciones de intercambio, el trabajo en sí mismo se convierte en un bien, es decir, adquiere un carácter doble. El valor de cambio del trabajo se abstrae de su valor de uso dando lugar a un «trabajo abstracto» cualitativamente homogéneo y cuantificable que permite la ecuación de todas las formas de trabajo humano cualitativamente distintas. Es más, Marx defendía que el fenómeno del trabajo abstracto no era reconocido por sus productores:

Los hombres no... ponen los productos de su trabajo en relación entre sí como valores, ya que ven los objetos meramente como los componentes materiales del trabajo humano homogéneo. Lo contrario es cierto: igualando sus diferentes productos entre sí como valores en el intercambio, los hombres

igualan sus diferentes tipos de trabajo como trabajo humano. Esto se realiza sin ser conscientes de ello (1977, págs. 166-167).

El ser humano olvida reconocer las implicaciones de su trabajo al no ver más allá de la forma material de los objetos que produce; olvida reconocer el trabajo abstracto asociado al valor de cambio de sus productos. Este error de apreciación es lo que Marx denomina «fetichismo de la transformación en el proceso de producción». Surge de la imposibilidad de ver que el trabajo abstracto, transformado, y no unas propiedades misteriosas de los bienes, determinan el valor de cambio de éstos.

Con la aparición de dicho fetichismo, Marx postula que las relaciones humanas adoptan la apariencia de relaciones objetuales:

Dado que los productores no entran en contacto social hasta que intercambian los productos de su trabajo, las características sociales específicas de sus trabajos privados aparecen únicamente dentro de este intercambio. En otras palabras, el trabajo del individuo privado se manifiesta como un elemento del trabajo total de la sociedad solamente a través de las relaciones que el acto de intercambio establece entre los productos y, a través de su mediación, entre los productores. Para los productores, por ello, las relaciones sociales entre sus trabajos privados aparecen como lo que son, es decir, no aparecen como relaciones sociales directas entre personas en su trabajo, sino como relaciones materiales [*dinglich*] entre personas y relaciones sociales entre objetos (ibíd., págs. 165-166).

Lukács se apoyó fuertemente en dicha concepción y en la especificidad objetual de las relaciones sociales de Marx al formular su concepto de materialidad. Lukács escribió que la esencia básica de la estructura de la transformación en el proceso de producción es que «una relación entre personas toma las características de un objeto adquiriendo, de esta manera, una objetividad fantasma, una autonomía que parece tan estrictamente racional e inclusora que es capaz de ocultar todo rastro de su naturaleza primordial: la relación interpersonal» (1971, pág. 83). El tema principal en la concepción de Lukács de la materialidad es que la estructura del proceso de producción aparece en todos los aspectos de la sociedad capitalista; es permeable a todos los aspectos de la conciencia:

La transformación de las relaciones en el proceso de producción en un objeto dotado de «objetividad fantasmal» no puede, por tanto, reducirse a aquellos objetos que se relacionan con la satisfacción de las necesidades humanas o con los bienes de consumo. Deja su huella sobre la conciencia global del ser humano; sus cualidades y habilidades dejan de ser una parte orgánica de su personalidad, son cosas que puede «poseer» o de las que puede «disponer» al igual que los diferentes objetos que componen el mundo externo (ibíd., pág. 100).

Tomando como base esta idea general de la transformación objetual de la conciencia, Lukács hizo comentarios específicos sobre la filosofía. Defendía que la filosofía moderna, que a menudo se supone independiente de las condiciones sociales de la sociedad en la que se desarrolla, «surge de la estructura materializada de la conciencia» (ibíd., págs. 110-111). En concreto, centró sus comentarios críticos en Kant. Afirmaba que Kant representa la culminación de una línea de filósofos que, extendiéndose al menos desde Descartes, se centraron en las categorías abstractas, racionales y calculables a expensas del sujeto activo y sus particularidades específicas. En la filosofía kantiana:

el ideal de conocimiento representado por la concepción formal destilada puramente del objeto de conocimiento, la organización matemática y el ideal de unas leyes naturales necesarias, transforman progresivamente el conocimiento en la contemplación sistemática y consciente de las conexiones puramente formales, esas «leyes» que funcionan en la realidad —objetiva— sin la intervención del sujeto. El intento de eliminar todo elemento de contenido y de irracionalidad afecta no solamente al objeto, sino también, y de manera amplia, al sujeto (1971, pág. 128).

Es evidente que Kant y Descartes precedieron al capitalismo moderno. Desde el punto de vista de Lukács, sin embargo, sus ideas representan un precursor filosófico de la conciencia materializada que pasaría a imperar en la sociedad con la extensión de las formas de mercantilización. El énfasis sobre la conciencia se reconoce más rápidamente en la tecnología moderna, pero también gobierna la comprensión de las relaciones sociales. De acuerdo con Lukács, «todas las relaciones humanas (contempladas como objeto de la actividad social) asumen progresivamente las formas objetivas de la ciencia natural y del substrato abstracto de las leyes de la naturaleza» (ibíd., pág. 131).

Mis comentarios sobre Weber, Marx y Lukács no intentan ser una crítica o defensa de sus puntos de vista. En su lugar, mi intención es llegar a identificar algunos de los puntos fundamentales de la teoría social que tengan implicaciones importantes para la concepción vygotskyana de la conciencia humana. El punto principal hace referencia a las fuerzas sociales institucionales que llevan a la categorización abstracta en la actividad humana, la ideología y los procesos mentales. En lugar de ver esta categorización exclusivamente en términos de procesos mentales, la teoría social de Marx y Lukács sugiere que los fenómenos psicológicos solamente comprenden uno de los muchos momentos presentes en un proceso sociohistórico más amplio. Además, afirmar que la escolarización formal es la institución asociada con ciertos fenómenos psicológicos es identificar solamente la punta del iceberg del tema. Una afirmación así requiere contestar a la pregunta de por qué la escolarización aparece en la historia social cuando lo hace y de la manera en que lo hace.

Aunque Vygotsky concebía el razonamiento abstracto como un producto de la historia, nunca llevó a cabo un examen detallado de las fuerzas socio-

históricas que lo originaron. Lo que añaden las ideas de autores como Weber, Marx y Lukács es una propuesta de cómo realizarlo. Sus ideas sugieren que los procesos sociales institucionales, con su juego único e irreductible de principios explicativos, son prioritarios (analíticamente, si no genéticamente). De esta forma, mientras que las ideas de Vygotsky sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación proporcionan una explicación de los canales a lo largo de los cuales pueden tener lugar los cambios, sigue siendo necesario acudir a los constructos de la teoría social (por ejemplo, la burocratización, el proceso de producción, la materialidad) para explicar cómo y por qué serán utilizados los diferentes potenciales semióticos.

Finalmente, además de examinar los procesos de materialidad en el sujeto, las teorías psicológicas deben ser capaces de reconocer la materialización en sus propios constructos. Investigadores como BUCK-MORSS (1975), J. BROUGHTON (1981) y J. YOUNISS (1983) han propuesto esta cuestión con relación a la teoría de Piaget. Quizá sus preguntas no sean sorprendentes dados los comentarios de Lukács sobre Kant y el neokantismo de Piaget. Creo que pueden proponerse preguntas semejantes sobre la concepción vygotskyana de la conciencia humana. ¿Representan sus suposiciones sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación una tendencia materializadora en su teoría? Si es así, ¿podría evitarlo una teoría más autocrítica? Estas preguntas han resultado notablemente difíciles de contestar con respecto a otras teorías (véase BROUGHTON, 1981) pero yo añadiría que deben formularse en la teoría vygotskyana si queremos tener una teoría realmente sociohistórica.

La explicación vygotskyana del habla interna

Anteriormente hemos identificado un tema de investigación en referencia a la relación entre los fenómenos psicológicos y los fenómenos sociales institucionales centrándonos en uno de los potenciales latentes del lenguaje: el potencial inherente a las relaciones entre los diferentes tipos de signos. Es el único potencial semiótico examinado concretamente por Vygotsky en su investigación sobre la historia social. En concreto, subyace a su planteamiento sobre la descontextualización de la mediación instrumental (véase cap. 2).

Sin embargo, como señalamos en los capítulos 4 y 5, el análisis semiótico de Vygotsky también implica un segundo potencial latente en el lenguaje humano, un potencial basado en los fragmentos semióticos contextualizados. Algunos aspectos de su análisis del habla egocéntrica, interna o social, se basan en las conexiones indexicales entre los fragmentos semióticos y sus contextos intra e interlingüísticos. Dado que estas relaciones contextuales desempeñan un papel fundamental en la explicación vygotskyana de la mediación semiótica en la ontogénesis, también podemos considerarlas como las unidades de medida de la historia social.

Aunque Vygotsky no detalló cómo se relaciona el funcionamiento semiótico contextualizado con la historial social, varios de estos comentarios sugieren que percibió algún tipo de relación entre estos dos fenómenos. Sus comentarios sobre el tema suelen referirse a un habla egocéntrica o a la interna, las formas de habla en las que predomina el funcionamiento semiótico contextualizado. Por ejemplo, en los párrafos finales de un capítulo sobre las raíces genéticas del pensamiento y el habla, Vygotsky hacía el comentario siguiente sobre el pensamiento verbal en relación con el habla interna:

Al reconocer el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos aplicar todos los presupuestos teóricos establecidos por el materialismo histórico para la historia social humana a este tipo de comportamiento. Finalmente, debemos esperar de antemano que el mismo desarrollo histórico del comportamiento resultará ser directamente dependiente de las leyes generales de desarrollo histórico de la sociedad humana (1934a, págs. 101-102).

«Los presupuestos metodológicos establecidos por el materialismo histórico» se refieren a la historia social en el nivel institucional, macrosociológico. Por ello, la afirmación de Vygotsky hace referencia a las relaciones entre los fenómenos psicológicos y los procesos social-institucionales.

Esta afirmación general puede traducirse en términos concretos de maneras diferentes. Mi intención es examinar los cambios en las relaciones indexicales intralingüísticas. Estas relaciones desempeñan un papel importante en el habla en el plano interpsicológico (véanse los capítulos 4 y 5), pero son especialmente importantes en el habla egocéntrica y en la interna. La noción de sentido de Vygotsky, como opuesta a la de significado, es especialmente relevante para esta discusión.

Para explicar la concepción vygotskyana de sentido de forma que permita relacionar los fenómenos psicológicos con los sociales institucionales, deben incorporarse nuevas ideas. Las ideas a las que me refiero provienen de los trabajos de M. M. BAKHTIN (1968, 1981, 1984; VOLOSHINOV, 1929).⁷ Al igual que Vygotsky, BAKHTIN (1984)⁸ trabajaba sobre el tema de la significación contextualizada. De hecho, Bakhtin utilizó el término «metalingüística» para distinguir sus métodos y objeto de estudio de los de la lingüística. De acuerdo con Bakhtin, la metalingüística estudia «el lenguaje en su totalidad viviente

7. De acuerdo con los comentarios de CLARK y HOLQUIST (1985), me adhiero a la suposición de que Bakhtin fue el autor de esta obra.

8. Aunque algunos autores (por ejemplo, IVANOV, 1976; POMORSKA, 1978) defienden lo contrario, CLARK y HOLQUIST (1985) llegan a la conclusión de que Vygotsky y Bakhtin no llegaron a conocerse ni personal ni profesionalmente. En mi opinión, las similitudes encontradas en sus ideas provienen de un *milieu* intelectual común y el conocimiento, por parte de ambos, de las mismas obras, en especial de las de YAKUBINSKII (1923). concreta y no el lenguaje como el objeto específico de la lingüística, algo a lo que se llega a través de ... [una] abstracción desde diversos aspectos de la

vida concreta del mundo» (1984, pág. 181). BAKHTIN (1984) afirmaba que «obviamente, la investigación metalingüística no puede ignorar la lingüística y debe hacer uso de sus resultados» (pág. 181), pero va más allá de los límites de la lingüística al examinar la organización de los signos y su significación en contextos sociales (es decir, «la realidad concreta viviente»).

A diferencia de Vygotsky, que solamente proporcionó un esquema general de la significación contextualizada o sentido, Bakhtin pretendía entender «el lenguaje en su totalidad concreta viviente». El constructo teórico básico que utilizó en su empresa fue la dialogalidad. Para él, «las relaciones dialógicas (incluyendo las relaciones dialógicas del hablante con su propio discurso) son el tema de la metalingüística» (1984, pág. 182).

La noción de Bakhtin de diálogo abarca mucho más que el proceso de toma de turnos secuenciales por parte de los interlocutores durante la conversación. Es aplicable a cualquier fenómeno en el que dos o más «voces» entran en contacto. Las voces pueden corresponder a dos individuos engarzados en un diálogo abierto (VOLOSHINOV, 1973), a un autor y a un personaje dentro del «discurso novelístico» (BAKHTIN, 1981) o a las de dos posiciones conflictivas en el funcionamiento interno, intrapsicológico (VOLOSHINOV, 1973, 1976).

La noción de Bakhtin de diálogo fundamenta sus planteamientos en una gran variedad de temas en estética, filosofía y psicología. Por ejemplo, proporciona los fundamentos de su concepción de la conciencia humana, una concepción que guarda muchas similitudes con la de Vygotsky. Al igual que éste Bakhtin se apoyaba en el concepto de habla interna para explicar la naturaleza social, mediada semióticamente, de los procesos psicológicos en el individuo (por ejemplo, VOLOSHINOV, 1973, 1976). Sin embargo, Bakhtin subrayó la naturaleza dialógica del habla interna mucho más de lo que lo hizo Vygotsky. En ocasiones, Vygotsky habló de «diálogo interior» (1934a, pág. 301) y parecía aceptar que el habla interna tiene ciertas propiedades dialógicas (véase cap. 4), pero Bakhtin las concebía como la esencia del habla interna.

Las unidades que constituyen al habla interna son un tipo de unidades globales que se parecen en cierto modo a un fragmento de habla monológica o unidades completas. Pero la mayoría de ellas se asemejan a líneas de diálogo. Había una buena razón para que los pensadores de otros tiempos concibieran el habla interna como un diálogo interno... Sólo descubriendo las formas de las producciones globales y, especialmente, las formas del discurso dialógico, puede arrojar luz sobre las formas del habla interna así como sobre la lógica peculiar de su concatenación en la corriente del habla interna (VOLOSHINOV, 1973, pág. 38).

Al menos dos de los aspectos tratados por Bakhtin en su concepción de la dialogalidad son de particular interés para ampliar la concepción vygotskyana de habla interna o, más ampliamente, al intentar proponer una concepción vygotskyana de la mente y la sociedad. En primer lugar, Bakhtin formula su

concepción de diálogo en términos de voces. Tal y como señalan M. HOLQUIST y EMERSON (1981), para Bakhtin una voz es «la personalidad hablante, la conciencia hablante» (pág. 434). Un aspecto esencial de la concepción de Bakhtin de la conciencia hablante es el presupuesto de que se especifica sociohistóricamente. Es decir, las voces que entran en contacto en el diálogo no son las voces de individuos aislados y sin historia; son perspectivas ideológicas de «sistemas axiológicos de creencias» (BAKHTIN, 1981, pág. 304) que solamente pueden ser entendidos en términos de un contexto sociohistórico específico. De esta manera, Bakhtin se ocupó de la voz de un comerciante en contraposición a la de un obrero en el siglo XIX en Inglaterra o de la voz de un funcionario como opuesta a la de un aristócrata en la Rusia del siglo XVIII. Esto no quiere decir que los hablantes son meras marionetas en un teatro sociohistórico; quiere decir, sin embargo, que las voces se hallan siempre situadas sociohistóricamente al margen de si los hablantes son conscientes o no de ello.

Además de considerar las voces en su situación sociohistórica, BAKHTIN (1981; VOLOSHINOV, 1973) afirmaba que sus formas de contacto e interanimación son específicas tanto histórica como socialmente. Esto aparece claramente en sus planteamientos sobre la carnavalización (BAKHTIN, 1968) y el discurso novelístico (BAKHTIN, 1981). Por ejemplo, contemplaba la historia del discurso novelístico en términos del contacto creciente y la penetración mutua de las voces del autor y sus personajes, un proceso que consideraba culminante en la realización de la verdadera «novela polifónica» (BAKHTIN, 1984) por Dostoyevsky.

Un segundo punto importante en el análisis de Bakhtin hace referencia a las propiedades semióticas únicas que determinan la naturaleza de las voces y su contacto en el diálogo. Mientras que Bakhtin insistió en que estos fenómenos deben considerarse siempre en función de su contexto sociohistórico, no creía de ninguna manera que se pudieran explicar en función de principios exclusivamente sociológicos. Es más, los principios semióticos explican tanto las voces como el diálogo. Al igual que Vygotsky, Bakhtin suponía que el lenguaje proporciona las vías sobre las que se desarrollan ciertas formas de funcionamiento y transición genética.

Para ilustrar estos puntos, consideremos los mecanismos señalados por Bakhtin en su explicación del contacto dialéctico entre voces, la «construcción híbrida» utilizada en ciertas formas del discurso en la novela. En su terminología, una construcción híbrida es «una producción que pertenece, mediante sus marcadores gramaticales (sintácticos) y de composición, a un solo hablante, pero en la que, en realidad, se hallan mezcladas dos producciones, dos maneras discursivas, dos estilos, dos “lenguajes”, dos sistemas axiológicos de creencias» (BAKHTIN, 1981, pág. 304).

El hecho de que no haya marcadores formales que separen las dos voces implicadas en la construcción híbrida hace más sutil la interanimación de las voces y las posibilidades de comentario por parte del autor, y por esa misma

razón más poderosa, en suma, que en otras formas de la interanimación dialógica de las voces. Bakhtin utilizó el siguiente ejemplo de Dickens para ilustrar la construcción híbrida: «Ese hombre ilustre, gran ornamento nacional, el señor Merdle, continuó con su brillante trayectoria. Comenzó a ser ampliamente reconocido que alguien que había hecho a la sociedad el admirable servicio de haber amasado tanto dinero a su costa, no pudiera padecer el verse convertido en un hombre común. Un barón hablaba con seguridad; se mencionaba frecuentemente un título nobiliario» (BAKHTIN, 1981, pág. 306).

Bakhtin analizó la construcción híbrida implicada en este extracto de la siguiente forma:

Tenemos... una solidaridad ficticia con la opinión general hipócritamente ceremonial de Merdle. Todos los epítetos que se refieren a Merdle en la primera frase derivan de la opinión general, es decir, son el discurso oculto de otros. La segunda frase —«comenzó a ser ampliamente reconocido», etc.— se mantiene dentro de los límites de un estilo enfáticamente objetivo representando no una opinión subjetiva, sino la admisión de un hecho objetivo y completamente indiscutible. El epíteto «que había hecho a la sociedad el admirable servicio» se encuentra absolutamente al nivel de la opinión común, repitiendo su glorificación oficial, pero la cláusula subordinada a esta glorificación («de haber amasado tanto dinero a su costa») son palabras del mismo autor (como si estuvieran entre paréntesis en la cita). La frase principal vuelve luego al nivel de la opinión general. Tenemos una construcción híbrida típica en la que la frase subordinada aparece en estilo directo del autor y la frase principal pertenece al discurso de otra persona. Las frases principal y subordinada se han construido a partir de sistemas conceptuales semánticos y axiológicos diferentes (ibíd.).

El análisis de Bakhtin revela la sutileza de los mecanismos semióticos que pueden poner en contacto dialógico a las diferentes voces. En contraste con el diálogo en sentido restringido, donde la contribución de cada voz por separado se marca en la forma de la producción, la construcción híbrida teje las voces juntas en una red casi sin junturas. Es necesario examinar atentamente tales construcciones para determinar «quién está hablando» en cada momento. Al igual que en el ejemplo de Dickens, puede haber múltiples cambios de voces o de perspectivas ideológicas sin que haya tenido lugar una indicación formal de que así sucede. Precisamente al poner de esta forma las voces en contacto se convierten en «interanimadas» y producen el efecto sarcástico que pretende Dickens.

Este breve comentario sobre la noción de construcción híbrida de Bakhtin afecta a los puntos básicos de la dialogalidad mencionados anteriormente. Por un lado, la misma existencia de las voces implicadas y la forma de su interanimación son inconcebibles sin los mecanismos lingüísticos empleados para producir el efecto irónico. Por otro, las voces y su forma de contacto son especí-

ficas sociohistóricamente. El efecto pretendido por Dickens depende de la existencia de una clase mercantil y de unos críticos de esta clase en la Inglaterra industrial del siglo XIX. Es decir, los sistemas conceptuales semánticos y axiológicos que entran en contacto dialógico se hallan situados sociohistóricamente. Es más, la forma particular de interanimación en este caso, una forma que produce un humor irónico, es peculiar de géneros literarios como la novela cómica inglesa. De acuerdo con BAKHTIN (1981), estos géneros contrastan con los demás, especialmente con el épico, en donde se minimiza este tipo de mezcla de voces del autor y sus personajes. Por ello, además de las voces implicadas, los mecanismos semióticos que hacen posible su relación dialógica son específicos sociohistóricamente.

Mis comentarios sobre Bakhtin deben ser obligatoriamente breves (para más detalle véase HOLQUIST, 1981; CLARK y HOLQUIST, 1984; WERTSCH, en prensa), pero sugieren unas cuantas maneras de ampliar los planteamientos de Vygotsky sobre la forma en que deben abordarse los procesos psicológicos y los fenómenos sociales institucionales. Una forma de integrar las ideas de los dos autores es ampliar las afirmaciones de Vygotsky sobre el funcionamiento semiótico contextualizado, en concreto, su concepción de sentido. Incorporando las ideas de Bakhtin sobre la voz y la dialogalidad a la noción de sentido de Vygotsky, se expande la noción de contexto y de signo (las relaciones contextuales se extienden más allá de todo lo examinado explícitamente por Vygotsky). El sentido se concibe como parcialmente gobernado por las propiedades semióticas de las voces y su interanimación. Las voces y la forma de su contacto dialógico, consecutivamente, son consideradas como reflejo de las propiedades del discurso características de su contexto sociohistórico específico. Esto es coherente con los comentarios finales de Vygotsky en el capítulo final de *Pensamiento y habla* (1934a), pero es mucho más concreto en su especificación de cómo se ven implicadas las fuerzas sociohistóricas.

Una segunda forma en la que Bakhtin amplía la noción de Vygotsky de sentido a través de su teoría de las voces hace referencia a la forma de indexicalidad implicada. Tal y como se señala en los capítulos 4 y 5, la concepción vygotskyana de habla egocéntrica y habla interna se apoya ampliamente en una comprensión de los contextos intralingüístico y extralingüístico. La indexicalidad examinada en este caso es referencial; siempre implicaba una relación entre un signo y un referente implicado mediante el uso de ese signo.

En la teoría de Bakhtin sobre las voces y el diálogo se ve implicada una forma de indexicalidad no referencial (SILVERSTEIN, 1976). En concreto, el «sistema axiológico de creencias» de un hablante se halla indexicalizado, pero sin hacer referencia ni al hablante ni a la perspectiva. Por ejemplo, en el extracto de Dickens las voces son indexicalizadas por la presencia de ciertas formas y contenidos semióticos, pero los signos no son utilizados para referirse a los individuos o al grupo con los que se hallan asociados.

En ciertos aspectos, el tema de la perspectiva ideológica se halla estrecha-

mente relacionado al de la perspectiva referencial señalada en el capítulo 6. El aspecto de cómo el hablante representa los objetos y acontecimientos es común a ambos tipos de toma de perspectiva. Al igual que debemos utilizar una perspectiva referencial al hablar de personas y acontecimientos, también debemos utilizar una perspectiva ideológica. El hecho de que ciertas voces aparezcan como ideológicamente neutras a una audiencia particular coincide con lo que yo he denominado «expresión referencial común» en el capítulo 6. En ambos casos la aparente neutralidad de los medios de representación surge de un contexto sociocultural específico; en otro contexto diferente la expresión no aparecería como neutral o natural.

Teniendo en cuenta algunas de las ideas de Bakhtin, parece lógico que el habla interiorizada lleve consigo un considerable bagaje ideológico sociohistóricamente específico. Las voces a las que se ve expuesto un hablante en la vida social determinan algunos de los aspectos fundamentales de la manera en que la realidad se ve representada en el habla interna. Al margen de una perspectiva bakhtiniana de las nociones de Vygotsky sobre el funcionamiento semiótico contextualizado sugiere que la mediación semiótica intrapsicológica se ve influida considerablemente por la intervención de las fuerzas social-institucionales.

He limitado mi discusión a tres de las preguntas potenciales sugeridas por la ampliación de la concepción de conciencia de Vygotsky a la luz de los fenómenos social-institucionales. La primera pregunta hacía referencia a la teoría de la actividad de Leontiev; la segunda y la tercera centran su interés en la teoría de Vygotsky de la mediación semiótica. En el primer caso, he argumentado que la descontextualización de los instrumentos de mediación refleja probablemente un conjunto de fuerzas macrosociológicas que conducen hacia la categorización abstracta. Mientras que este tema surge de los aspectos potenciales del lenguaje relacionados con la descontextualización, la tercera pregunta se centraba en el otro potencial latente detectado por Vygotsky, es decir, el basado en el funcionamiento semiótico contextualizado.

Me gustaría resaltar que las tres preguntas son justamente eso: preguntas potenciales. Representan el tipo de temas que deben abordarse al intentar alcanzar el objetivo de Vygotsky de crear una concepción sociohistórica de la mente. En general, estos temas hacen referencia a las diferentes maneras en las que el *milieu* sociohistórico en el que se desenvuelven los individuos puede influir en sus procesos mentales. También requieren del investigador un examen de las influencias de este *milieu* en su investigación teórica y empírica. El hecho de haber planteado aquí este tipo de cuestiones no quiere decir que las haya enunciado de manera correcta o que no pudieran plantearse muchas otras. Quedan temas pendientes para futuras investigaciones.

Dado que el mismo Vygotsky no llegó a plantear estas preguntas, no llegó a elaborar una concepción sociohistórica de la mente. Es esencial reconocer, sin embargo, que Vygotsky elaboró una psicología compatible con una expli-

cación de esa naturaleza. Este es un reconocimiento importante, ya que a este respecto sus planteamientos difieren de muchos otros. Al contrario de los marcos teóricos que aíslan la psicología de la interacción social humana, mediada semióticamente, la teoría de Vygotsky establece un vínculo inherente entre ellos. Por esta razón, sus planteamientos permiten relacionar la psicología individual al contexto sociohistórico. De hecho, debido a esto la conciencia humana puede entenderse por completo según Vygotsky.

A lo largo de mi desarrollo de las ideas de Vygotsky, he hecho hincapié en la naturaleza inherentemente interdisciplinaria de su iniciativa. Al llevar a cabo esta empresa he recurrido a ideas provenientes de la filosofía, la psicología, la sociología, el análisis literario y la antropología. Tal y como se señala en el capítulo 1, la ausencia hoy día de este tipo de visión global ha producido una crisis en las ciencias sociales. En lugar de integrar los descubrimientos teóricos y empíricos de las diferentes disciplinas, hemos creado áreas aisladas de investigación que en algunos casos no podrían ser integradas en el caso de intentarlo.

¿Por qué Vygotsky fue capaz de operar desde esta perspectiva mientras que hoy día, tras medio siglo de «progreso», parece que somos incapaces de hacerlo? He dicho ya que, en parte, la respuesta se halla en el genio particular de Vygotsky, un genio que se debe considerablemente al rico contexto intelectual en el que se desarrolló su infancia. La razón fundamental, sin embargo, se halla en el *milieu* sociohistórico creado por la Revolución Rusa. Una visión de esta naturaleza es quizá solamente posible en el tipo de contexto que existió en la URSS entre la Revolución de 1917 y la muerte de Vygotsky. A este respecto, Vygotsky fue un producto de su época.

Puede parecer bastante irónico que las ideas de Vygotsky resulten tan productivas para personas alejadas de Vygotsky en el tiempo, el espacio y el sistema político. En lugar de considerarlo paradójico, sin embargo, quizá debería verse esto como un claro ejemplo de cómo el genio humano puede trascender las barreras históricas, sociales y culturales.

Bibliografía

- Adorno, T. (1967). Sociology and psychology. *New Left Review*, 46: 67-80.
- Adorno, T. (1968). Sociology and psychology, II. *New Left Review*, 47: 9-19.
- Akhutina, T. V. (1975). *Neurolingvísticheskií analiz dinamicheskoi afazii* [El análisis neurolingüístico de la afasia dinámica]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.
- Akhutina, T. V. (1978). The role of inner speech in the construction of an utterance. *Soviet Psychology*, 16 (3): 3-30.
- Arns, F. J. (1980). Joint problem solving activity in adult-child dyads: A cross-cultural study. Disertación: Northwestern University.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and His World*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Ed. M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's Poetics*. Ed. y trad. C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press. Publicado originalmente en Rusia, 1929.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E. (1976). *Language and Cognition: The Acquisition of Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Berg, E. E. (1970). L. S. Vygotsky's theory of the social and historical origins of consciousness. Disertación: Universidad de Wisconsin.
- Bernstein, L. E. (1979). Language as a product of dialogue. Northwestern University. Mecanografiado.
- Bibler, V. S. (1975). *Mysblenie kak tvorchestvo* [El pensamiento como creación]. Moscú: Izdatel'stvo Politicheskoi Literatry.
- Bibler, V. S. (1981). Vnutrennyaya rech' v ponimanii L. S. Vygotskogo (Eshche raz o predmete psikhologii) [El lenguaje interno en la conceptualización de L. S. Vygotsky (de nuevo sobre el objeto de la psicología)]. En *Nauchnoe tvorchestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya*. Tezisy dokladov vsesoyuznoi konferentsii [El trabajo científico de L. S. Vygotsky y la psicología contempo-

- ránea. Tesis de presentación de una conferencia colectiva], Moscú, 23-25 de junio de 1981. Moscú: Akademiya Pedagogicheskikh Nauk SSSR.
- Bibler, V. S. (1983-1984). Thinking as creation: Introduction to the logic of mental dialogue. *Soviet Psychology*, 22 (2): 29-54.
- Binet, A. (1969). The perception of lengths and numbers. En R. H. Pollack y M. W. Brenner, comp., *The Experimental Psychology of Alfred Binet*. Nueva York: Springer.
- Bloom, L. (1973). *One Word at a Time: The Use of Single-Word Utterances before Syntax*. La Haya: Mouton.
- Bower, T. G. R. (1974). *Development in Infancy*. San Francisco: Freeman (trad. cast.: *El desarrollo del niño pequeño*, Madrid, Debate, 1979).
- Bowerman, M. (1976). Semantic factors in the acquisition of rules for word use and sentence construction. En D. Morehead y A. Morehead, comp., *Normal and Deficient Child Language*. Baltimore: University Park Press.
- Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts. En N. Waterson y C. Snow, comp., *Development of Comm. Social and Pragmatic Factors in Language Acquisition*. N.Y.: Wiley.
- Bowerman, M. (1980). The structure and origin of semantic categories in the language-learning child. En M. L. Foster y J. Brandes, comp., *Symbol as Sense*. Nueva York: Academic Press.
- Bozhovich, L. I. (1977). The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Soviet Psychology*, 26 (1): 5-22.
- Bozhovich, L. I. (1979). Stages in the formation of the personality in ontogeny. *Soviet Psychology*, 27 (3): 3-24.
- Bozhovich, L. I. (1980). Stages in the formation of personality in ontogeny. *Soviet Psychology*, 28 (3): 36-52.
- Bozhovich, L. I. (1980-1981). Stages in the formation of personality in ontogeny. *Soviet Psychology*, 29 (2): 61-79.
- Bozhovich, L. I., Slavina, L. S., y Dovitskaya, T. V. (1976). Psikhologicheskie issledovaniya vol'nogo povedeniya [Investigaciones psicológicas del comportamiento voluntario]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología], n. 4.
- Breines, P. (1972). Praxis and its theorists: The impact of Lukács and Korsch in the 1920's. *Telos*, 11: 67-103.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32: 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1979b). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10): 844-850.
- Broughton, J. M. (1981). Piaget's structural developmental psychology: V. Ideology-critique and the possibility of a critical developmental theory. *Human Development* (24): 382-411.
- Brown, A. L., y Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. En Wertsch (1985).
- Brown, A. L., y French, L. A. (1978). The zone of proximal development: Implications for intelligence testing in the year 2000. *Intelligence*, 3: 255-277.

- Brown, R. (1970). How shall a thing be called? En Brown, R., comp., *Psycholinguistics*. Nueva York: Free Press.
- Bruner, J. S. (1962). Introducción. En Vygotsky (1962).
- Bruner, J. S. (1975a). The ontogenesis of speech acts. *J. of Child Language*, 2: 1-20.
- Bruner, J. S. (1975b). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3: 255-287.
- Bruner, J. S. (1976). Psychology and the image of man. *Times Literary Supplement*, 17 de diciembre.
- Bruner, J. S. (1981). Intention in the structure of action and interaction. En Lipsitt, L. P., comp., *Advances in Infancy Research*, vol. 1. Norwood, N.J.: Ablex.
- Bruner, J. S., Olver, R., y Greenfield, P. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. Nueva York: Wiley (trad. cast.: *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*, Madrid, Pablo del Río, 1980).
- Brushlinskii, A. V. (1979). The interrelationship of the natural and the social in human mental development. *Soviet Psychology*, 27 (4): 36-52.
- Buck-Morss, S. (1975). Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for the cross-cultural controversy. *Human Development*, 18: 35-49.
- Buck-Morss, S. (1977). *The Origin of Negative Dialectics: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, and the Frankfurt Institute*. Nueva York: Free Press.
- Bühler, C. (1927). *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr* [Estudios sociológicos y psicológicos sobre el primer año de vida]. Jena: G. Fischer.
- Burks, A. W. (1949). Icon, index and symbol. *Philosophy and Phenomenological Research*, 9: 673-689.
- Campione, J. C., Brown, A. L., Ferrara, R. A., y Bryant, N. R. (1984). The zone of proximal development: Implications for individual differences and learning. En Rogoff y Wertsch (1984).
- Clark, E. V. (1979). Building a vocabulary: Words for objects, actions, and relationship. En Fletcher, P. y Garman, M., comp., *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H., y Begun, J. S. (1971). The semantics of sentence subjects. *Language and Speech*, 14: 34-46.
- Clark, H. H., y Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. En Freedle, R. O., comp., *Discourse Production and Comprehension*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Clark, K., y Holquist, M. (1985). *M. M. Bakhtin: Life and Works*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cole, M. (1979). Postfacio. En Luria (1979).
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En Wertsch (1985).
- Cole, M., y Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26: 867-876.
- Cole, M., y Scribner, S. (1974). *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. Nueva York: Wiley.
- Cole, M., y Scribner, S. (1978). Introducción. En Vygotsky (1978).
- Cook, W. A. (1979). *Case Grammar: Development of the Matrix Model*. Washington: Georgetown University Press.

- Chafe, W. L. (1974). Language and consciousness. *Language*, 50: 111-133.
- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. En Li, C. N., comp., *Subject and Topic*. N.Y.: Academic Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1976).
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Dasen, P. R., comp. (1977). *Piagetian Psychology: Cross-Cultural Contributions*. Nueva York: Gardner Press.
- Davydov, V. V. (1972). *Vidy obobshcheniya v obuchenii* [Formas de generalización en la enseñanza]. Moscú: Pedagogika.
- Davydov, V. V., y Radzikhovskii, L. A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach to psychology. En Wertsch (1985).
- Dobrogaev, S. (1947). *Rechevye refleksi* [Reflejos del lenguaje]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana (trad. cast.: *La mente de los niños*, Madrid, Morata, 1979).
- Dubois, J., e Irigaray, L. (1970). Experimental methods in psycholinguistics. En Garvin, P. L., comp., *Method and Theory in Linguistics*. La Haya: Mouton.
- Eckensberger, L. H., y Meacham, J. A. (1984). The essentials of action theory: A framework for discussion. *Human Development*, 27 (3-4): 166-172.
- Egorova, T. V. (1973). *Osobennosti zapominaniya i myshleniya v shkol'nikakh razrushitel'nogo razvitiya* [Peculiaridades de la memoria y el pensamiento en los escolares atrasados]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.
- Eikhenbaum, B. M. (1965). The theory of the «formal method». En Lemon, L. T. y Reis, M. J., comp., *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Lincoln: University of Nebraska Press. Publicado primero en 1927.
- Elagina, M. C. (1977). *Poyavlenie rechi detei v protsesse sotrudnichestva s vrolymi* [La aparición del lenguaje en los niños en el proceso de cooperación con los adultos] (kandidatskaya): Moscú.
- Elkonin, D. B. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10: 225-251.
- Emerson, C. (1983). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. *Critical Inquiry*, 10 (2): 245-264.
- Engels, F. (1940). *Dialectics of Nature*. Nueva York: International Publishers (trad. cast.: *Dialéctica de la naturaleza*, Barcelona, Crítica, 1979).
- Farwell, C. B. (1977). The primacy of goal in the child's description of motion and location. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development*, 13: 126-133.
- Ferrara, R. A., Brown, A. L., y Campione, J. C. (1983). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: A study of proximal development. Universidad de Illinois. Mecanografiado.
- Fillmore, C. J. (1968). The case for case. En Bach, E. y Harms, R. T., comp., *Universals in Linguistic Theory*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Firbas, J. (1966). On defining the theme in functional sentence analysis. *Travaux linguistiques de Prague*, 1: 267-280.
- Frege, G. (1960). On sense and reference. En Geach, P. y Black, M., trad., *The Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford: Oxford University Press.
- Galperin, P. Ya. (1959). Razvitie issledovaniya po formirovaniyu umstvennykh deistvii [El desarrollo de la investigación sobre la formación de las acciones mentales]. En *Psikhologicheskaya nauka v SSSR* [Psychological science in the USSR], vol. 1. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
- Galperin, P. Ya. (1960). Neskol'ko raz'yasnenii k gipoteze umstvennykh deistvii [Algunas interpretaciones de la hipótesis de las acciones mentales]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología], 6 (4): 141-148.
- Galperin, P. Ya. (1965). *Osnovnye rezul'taty issledovaniya po probleme «Formirovaniye umstvennykh deistvii i ponyatii»* [Principales resultados de la investigación sobre el problema de «La formación de las acciones y los conceptos mentales»]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.
- Galperin, P. Ya. (1966). Kucheniye ob interiorizatsii [El aprendizaje de la interiorización]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología], n. 6, págs. 25-32.
- Galperin, P. Ya. (1969). Stages in the development of mental acts. En Cole, M. y Maltzman, I., comp., *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. Nueva York: Basic Books.
- Galperin, P. Ya. (1977). *Vvedenie v psikhologii* [Introducción a la psicología]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta (trad. cast.: *Introducción a la psicología*, Madrid, Pablo del Río, 1978).
- Galperin, P. Ya. (1984). Carta a Blanck, J. G., 29 de marzo de 1984.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Gelman, R., y Gallistel, C. R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ginsburg, H. P. (1982). *Children's Arithmetic*. Austin, Tex.: Pro Editions.
- Ginsburg, H. P. (1982). The development of addition in the contexts of culture, social class, and race. En Carpenter, T. P., Moser, J. M., y Romberg, T. A., comp., *Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ginsburg, H. P., y Allardice, B. S. (1984). Children's difficulties with school mathematics. En Rogoff, B. y Lave, J., comp., *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ginsburg, H. P., Posner, J. K., y Russell, R. L. (1981). The development of mental addition as a function of schooling and culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12: 163-178.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Nueva York: Harper and Row.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goudena, P. P. (1982). Social aspects of private speech of young children during cognitive tasks. Texto presentado en el X Congreso Mundial de Sociología, México.
- Goudena, P. P. (1983). Private speech: An analysis of its social and self-regulative functions. Disertación: Universidad de Utrecht.
- Goudena, P. P., y Leenders, F. H. R. (1980). Exporatief onderzoek naar aspecten van private taal. [Investigación exploratoria sobre los aspectos del lenguaje interno]. Utrecht: Comunicado interno, IPAW.

- Goudge, T. A. (1950). *The Thought of C. S. Peirce*. Nueva York: Dover.
- Goudge, T. A. (1965). Peirce's index. *Transactions of the C. S. Peirce Society*, 2 (otoño).
- Greenfield, P. M., y Smith, J. H. (1976). *The Structure of Communication in Early Language Development*. Nueva York: Academic Press.
- Greenfield, P. M., y Zukow, P. G. (1978). Why do children say what they say when they say it?: An experimental approach to the psychogenesis of presupposition. En Nelson, K., comp., *Children's Language*, vol. 1. Nueva York: Gardner Press.
- Griffin, P., y Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zo-ped. En Rogoff y Wertsch (1984).
- Habermas, J. (1979). Toward a reconstruction of historical materialism. En Habermas, J., *Communication and the Evolution of Society*. Trad. T. McCarthy. Boston: Beacon Press.
- Halliday, M. A. K. (1967). Notes on transitivity and theme in English, II. *Journal of Linguistics*, 3: 199-244.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hanfmann, E., y Kasanin, J. (1937). A method for the study of concept formation. *Journal of Psychology*, 3: 521-540.
- Harrower, M. (1983). *Kurt Koffka: An Unwitting Self-Portrait*. Gainesville: University Presses of Florida.
- Hickmann, M. (1980a). Creating referents in discourse: A developmental analysis of linguistic cohesion. En Kreiman, J. y Ojeda, A., comp., *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora: Sixteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Hickmann, M. (1980b). The context dependence of linguistic and cognitive processes. En Hickmann, M., comp., *Proceedings of a Working Conference on the Social Foundations of Language and Thought*. Chicago: Center for Psychosocial Studies.
- Hickmann, M. (1982). The development of narrative skills: Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion. Disertación: Universidad de Chicago.
- Hickmann, M. (1985). The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. En Wertsch (1985).
- Holquist, M. (1981). The politics of representation. En Greenblatt, S., comp., *Allegory in Representation: Selected Papers from the English Institute*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Holquist, M., y Emerson, C. (1981). Glosario. En Bakhtin (1981).
- Holzcamp, K. (1973). *Sinnliche erkenntnis-historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung* [La función social de la percepción y sus orígenes en la historia de la cognición del juicio]. Frankfurt: Atheneum.
- Hundeide, K. (1985). The tacit background of children's judgments. En Wertsch (1985).
- Husserl, E. (1900). *Logische Untersuchungen*, 2 vols. Halle: Max Niemeyer (trad. cast.: *Investigaciones lógicas*, Madrid, Alianza, 1982).
- Ilenkov, E. V. (1977). *Dialectical Logic: Essays on Its History and Theory*. Moscú: Progress Publishers.
- Ivanov, V. V. (1971). Postfacio. En Vygotsky (1971).
- Ivanov, V. V. (1974). The significance of M. M. Bakhtin's ideas on sign, utterance, and dialogue for modern semiotics. En Baran, H., comp., *Semiotics and Structuralism: Readings from the Soviet Union*. White Plains, N.Y.: International Arts and Sciences Press.
- Ivanov, V. V. (1976). *Ocherki po istorii seimotiki v SSSR* [Ensayos sobre la historia de la semiótica en la URSS]. Moscú: Izdatel'stvo Nauka.
- Ivanov, V. V. (1977). The role of semiotics in the cybernetic study of man and collective. En Lucid, D. P., *Soviet Semiotics: An Anthology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jakobson, R. O. (1960). Concluding statement: Linguistics and poetics. En Sebeok, T. A., comp., *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- James, C. T. (1972). Theme and imagery in the recall of active and passive sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 205-211.
- James, D. (1972). Some aspects of the syntax and semantics of interjections. En *Papers from the Eighth Regional Meeting, Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- James, W. (1904). Does consciousness exist? *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, 1: 477-491. Reimpresión en James, W., comp., *Essays in Radical Empiricism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.
- Joravsky, D. (en preparación), *Russian Psychology*.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaye, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kaye, K., y Charney, R. (1980). How mothers maintain «dialogue» with two-year-olds. En Olson, D., comp., *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of Jerome S. Bruner*. Nueva York: Norton.
- Koffka, K. (1934). *Osnovy psikhicheskogo razvitiya* [Bases del desarrollo mental]. Moscú y Leningrado: Sotsekiz.
- Kohlberg, L., y Wertsch, J. V. (en prensa). Language and the development of thought. En Kohlberg, L., comp., *Developmental Psychology and Early Education*. Nueva York: Longman.
- Kohlberg, L., Yaeger, J., y Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39: 691-736.
- Köhler, W. (1921a). *Intelligenzpruefungen an Menschenaffen* [Medición de la inteligencia de los grandes simios]. Berlín: J. Springer.
- Köhler, W. (1921b). Zur Psychologie des Schimpansen [Sobre la psicología de los chimpancés]. *Psychologische Forschung*, n. 1, págs. 2-46.
- Köhler, W. (1925). *The Mentality of Apes*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- Kozulin, A. (1984). *Psychology in Utopia: Toward a Social History of Soviet Psychology*. Cambridge, Mas.: MIT Press.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. En Kessen, W., comp., *Mussen's Handbook of Child Psychology*, 4.ª ed., vol. 1. Nueva York: Wiley.
- Lave, J. (1977a). Tailor-made experiments and evaluating the intellectual consequences of apprenticeship training. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1: 1-3.

- Lave, J. (1977b). Cognitive consequences of traditional apprenticeship training in West Africa. *Anthropology and Education Quarterly*, 8: 177-180.
- Lee, B. (1985). The intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. En Wertsch (1985).
- Lemon, L. T., y Reis, M. J. (1965). *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lenin, V. I. (1927). *Materialism and Empirico-Criticism: Critical Notes Concerning a Reactionary Philosophy*. Londres: M. Lawrence (trad. cast.: *Materialismo y empiriocriticismo*, Barcelona, Laia, 1974).
- Leontiev, A. A. (1970). Social and natural in semiotics. En Morton, J., comp., *Biological and Social Factors in Psycholinguistics*. Urbana: Univ. of Illinois Press.
- Leontiev, A. A. (1981). Sign and activity. En Wertsch (1981a).
- Leontiev, A. N. (1948). Revisión de Skorokhodova, O. I., *Kak ya vosprinimayu okruzhayushchii mir* [Cómo percibo el mundo circundante]. *Sovetskaya pedagogika* [Pedagogía soviética], n. 3.
- Leontiev, A. N. (1959). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problemas del desarrollo mental]. Moscú: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Publicado en inglés como *Problems in the Development of Mind*. Moscú: Progress Publishers, 1982 (trad. cast.: *El desarrollo del psiquismo*, Torrejón, Akal, 1982).
- Leontiev, A. N. (1971). Prólogo. En Vygotsky (1971).
- Leontiev, A. N. (1975). *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Actividad, conciencia y personalidad]. Leningrado: Izdatel'stvo Politicheskoi Literaturi. Publicado en inglés como *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En Wertsch (1981a).
- Leontiev, A. N., y Luria, A. R. (1956). Vygotsky's outlook on psychology. En Vygotsky (1956).
- Levina, R. E. (1981). L. S. Vygotsky's ideas about the planning function of speech in children. En Wertsch (1981a).
- Levitin, K. (1982). *One Is Not Born a Personality: Profiles of Soviet Education Psychologists*. Moscú: Progress Publishers.
- Lisina, M. I. (1974). *Vliyanie obsbcheniya s vzroslymi na razvitie rebenka v techenii pervogo goda zhizni* [La influencia de la interacción social con los adultos en el desarrollo del niño durante su primer medio año de vida]. En *Razvitie obsbcheniya v doshkol'nikakh* [El desarrollo de la interacción social de los párvulos]. Moscú: Pedagogika.
- Lisina, M. I. (1978). *Mekhanizmy izmeneniya dominantnoi deyatel'nosti detei v techenii pervykh semi let zhizni* [Mecanismos de recambio de la actividad dominante del niño durante los siete primeros años de la vida]. *Voprosy psikhologii* [Problema de psicología], 5: 73-78.
- Longacre, R. E. (1983). *The Grammar of Discourse*. Nueva York: Plenum.
- Lucy, J. (1981). An empirical approach to the Whorfian question. Texto presentado en el Northwestern University Psycholinguistics Colloquium, Evanston, Ill., 18 de noviembre de 1981.
- Lucy, J. (1985). Whorf's view of the linguistic mediation of thought. En Mertz, E., Parmentier, R. J., comp., *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. Nueva York: Academic Press.
- Lukács, G. (1971). *History and Class Consciousness: Studies in Marxist Dialectics*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast.: *Historia y conciencia de clase*, Madrid, Magisterio Español, 1975).
- Luria, A. R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. *International Journal of Psychology*, 6 (4): 259-272.
- Luria, A. R. (1975a). *Osnovnye problemy neirolingvistikii* [Problemas básicos de la neurolingüística]. La Haya: Mouton (trad. cast.: *Fundamentos de neurolingüística*, Barcelona, Toray-Masson, 1980).
- Luria, A. R. (1975b). *Ob istoricheskom razvitii poznavatel'nykh protsessov* [El desarrollo histórico del proceso cognitivo]. Moscú: Izdatel'stvo Nauka. Publicado en inglés como *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976 (trad. cast.: *Los procesos cognitivos*, Barcelona, Fontanella, 1980).
- Luria, A. R. (1978). Comentario. En Vygotsky (1978).
- Luria, A. R. (1978). *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Comp. Cole, M. y Cole, S. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Luria, A. R. (1971). *Language and Cognition*. Comp. Wertsch, J. V. Nueva York: Wiley Intersciences (trad. cast.: *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Fontanella, 1980).
- Lyons, J. (1977). *Semantics*, vols. 1 y 2. Cambridge: Cambridge University Press (trad. cast.: *Semántica*, Barcelona, Teide, 1981).
- Malinowski, B. (1960). The problem of meaning in primitive languages. En Ogden, C. K. y Richards, I. A., comp., *The Meaning of Meaning*. Londres: Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: *El significado del significado*, Barcelona, Paidós, 1984).
- Marx, K. (1959). Theses on Feuerbach. En Feuer, L. S., comp., *Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy*. Garden City, N.Y.: Doubleday (trad. cast. en: Marx-Engels, *Obras escogidas*, 2 vols., Torrejón, Akal, 1975).
- Marx, K. (1977). *Capital: A Critique of Political Economy*, vol. 1. Trad. de B. Fowkes, Nueva York: Vintage Books.
- McCawley, J. D. (1968). The role of semantics in a grammar. En Bach, E. y Harms, R. T., comp., *Universals in Linguistic Theory*. Nueva York: Holt.
- McLane, J. B. (1981). Dyadic problem solving: A comparison of child-child and mother-child interaction. Disertación: Northwestern University.
- Mead, G. H. (1924-25). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethnoscience*, 35: 251-277.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press (trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1982).
- Medvedev, P. N./Bakhtin, M. M. (1978). *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Morris, C. (1971). Foundations of the theory of signs. En Neurath, O., Carnap, R. y Morris, C., comp., *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science*, vol. 1. Chicago: University of Chicago Press.

- Mukarovsky, J. (1977). Two studies on dialogue. En Burbank, J. y Steiner, P., comp. y trad., *The Word and Verbal Art: Selected Essays by Jan Mukarovsky*. New Haven: Yale University Press.
- Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 19: 21-39.
- Olson, D. R. (1970). *Cognitive Development: The Child's Acquisition of Diagonality*. Nueva York: Academic Press.
- Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47: 257-281.
- Olson, D. R. (1980). Some social aspects of meaning in oral and written language. En Olson, D. R., *The Social Foundations of Language and Thought*. Nueva York: Norton.
- Pavlov, I. P. (1941). The conditioned reflex. En Gantt, W. H., comp. y trad., *Lectures on Conditioned Reflexes*, vol. 2. Londres: Lawrence and Wishart.
- Peirce, C. S. (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Comp. Horthorne, C. y Weiss, P., Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. París. Publicado en inglés como *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: Harcourt Brace, 1926. Publicado en ruso como *Rech' i myshlenie rebenka*. Moscú y Leningrado: Gosizdat, 1932.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. Nueva York: International Universities Press.
- Pomorska, K. (1978). Mixail Baxtin and his verbal universal. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*, 3: 379-386.
- Postone, M. (1983). The present as necessity: Towards a reinterpretation of the Marxian critique of labor and time. Disertación: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Francfort del Meno.
- Potebnaya, A. A. (1913). *Mysl' i yazyk* [Pensamiento y lenguaje]. Jarkov: Tipografiya «Mirnyi Trud».
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and Object*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Quine, W. V. O. (1973). *The Roots of Reference*. La Salle, Ill.: Open Court Publishing.
- Radzikhovskii, L. A. (1979). Osnovnie stadii nauchnogo tvorchestva. Vygotskogo, L. S. [Las etapas fundamentales del trabajo científico de Vygotsky]. Disertación (kandidatskaya): Universidad de Moscú.
- Rahmani, L. (1973). *Soviet Psychology: Philosophical, Theoretical, and Experimental Issues*. Nueva York: International Universities Press.
- Rogoff, B. (1981). Scholing and the development of cognitive skills. En Triandis, H. C. y Heron, A., comp., *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4. Boston: Allyn and Bacon.
- Rogoff, B., Malkin, C., y Gilbride, K. (1984). Interaction with babies as guidance in development. En Rogoff y Wertsch (1984).
- Rogoff, B., y Wertsch, J. V., comp. (1984). *Children's learning in the «zone of proximal development»*, n. 23. En *New Directions for Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- Rommetveit, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. Nueva York: Wiley.
- Rommetveit, R. (1979a). Deep structure of sentence versus message structure: Some critical remarks on current paradigms, and suggestions for an alternative approach. En Rommetveit y Blakar (1979).
- Rommetveit, R. (1979b). Language games; syntactic structure and hermeneutics: In search of a preface to a conceptual framework for research on language and human communication. En Rommetveit y Blakar (1979).
- Rommetveit, R. (1979c). On the architecture of intersubjectivity. En Rommetveit y Blakar (1979).
- Rommetveit, R. (1979d). On negative rationalism in scholarly studies of verbal communication and dynamic residuals in the construction of human intersubjectivity. En Rommetveit y Blakar (1979).
- Rommetveit, R. (1979e). On the relationship between children's mastery of Piagetian cognitive operations and their semantic competence. En Rommetveit y Blakar (1979).
- Rommetveit, R. (1979f). The role of language in the creation and transmission of social representations. Universidad de Oslo. Mecanografiado.
- Rommetveit, R. (1979g). On «meanings» of situations and social control of such meaning in human communication. Texto presentado en el simposio sobre la situación de la teoría y la investigación psicológicas, Estocolmo.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En Wertsch (1985).
- Rommetveit, R., y Blakar, R. M., comp. (1979). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. Londres: Academic Press.
- Rubinshtein, S. L. (1946). *Osnovy obshchei psikhologii* [Principios de psicología general]. Moscú: Uchpedgiz.
- Rubinshtein, S. L. (1957). *Bytie i soznanie* [Ser y conciencia]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Nauk, SSSR.
- Rubtsov, V. V. (1981). The role of cooperation in the development of intelligence. *Soviet Psychology*, 19 (4): 41-62.
- Russac, R. J. (1978). The relation between two strategies of cardinal number: Correspondence and counting. *Child Development*, 49: 728-735.
- Sakharov, L. (1930). O metodakh issledovaniya ponyatii [Métodos de investigación de conceptos]. *Psikhologiya* [Psicología], 3 (1).
- Sammarco, J. G. (1984). Joint problem-solving activity in mother-child dyads: A comparative study of normally achieving and language disordered preschoolers. Disertación: Northwestern University.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Nueva York: Harcourt, Brace, and World (trad. cast.: *El Lenguaje*, Madrid, FCE, 1981).
- Saxe, G. B. (1977). A developmental analysis of notational counting. *Child Development*, 48: 1512-1520.
- Saxe, G. B. (1981). Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among the Oksapmin in Papua, N. Guinea. *Child Devel.*, 52: 306-316.
- Saxe, G. B. (1982a). Culture and the development of numerical cognition: Studies among the Oksapmin of Papua, New Guinea. En Brainerd, C. J., comp., *Children's Logical and Mathematical Cognition*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Saxe, G. B. (1982b). Developing forms of arithmetical thought among the Oksapmin of Papua, New Guinea. *Developmental Psychology*, 18 (4): 583-594.

- Saxe, G. B., Gearhart, M., y Guberman, S. R. (1984). The social organization of early number development. En Rogoff y Wertsch (1984).
- Saxe, G. B., y Posner, J. (1983). The development of numerical cognition: Cross-cultural perspectives. En Ginsburg, H. P., comp., *The Development of Mathematical Thinking*. Nueva York: Academic Press.
- Schaeffer, B., Eggleston, V. H., y Scott, J. L. (1974). Number development in young children. *Cognitive Psychology*, 6: 357-379.
- Scinto, L. F. M. (en prensa). *Oral and Written Language Norms and the Growth of the Mind*. Nueva York: Academic Press.
- Scribner, S. (1977). Modes of thinking and ways of speaking. En Johnson-Laird, P. N. y Wason, P. C., comp., *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Scribner, S. (1984). Cognitive studies of work. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 6 (1, 2): 1-46.
- Scribner, S. (1985). Vygotsky's uses of history. En Wertsch (1985).
- Scribner, S., y Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182: 553-559.
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Seve, L. (1978). *Man in Marxist Theory and the Psychology of Personality*. Sussex: The Harvester Press (trad. cast.: *Marxismo y teoría de la personalidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973).
- Shklovskii, V. B. (1914). *Voskreshenie slova* [La resurrección de la palabra]. San Petersburgo.
- Sigel, I. E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. En Jones, M. R., *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effects of Early Experience*. Coral Gables: University of Miami Press.
- Sigel, I. E. (1979). On becoming a thinker: A psychoeducational model. *Educational Psychologist*, 14: 70-78.
- Sigel, I. E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. En Laosa, L. M. y Sigel, I. E., *Families as Learning Environments for Children*. Nueva York: Plenum.
- Sigel, I. E., y Cocking, R. R. (1977). Cognition and communication: A dialectic paradigm for development. En Lewis, M. y Rosenblum, L. A., comp., *Interaction, Conversation, and the Development of Language: The Origins of Behavior*, vol. 5. Nueva York: Wiley.
- Sigel, I. E., y McGillicuddy-Delisi, A. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. En Pellegrini, A. D. y Yawkey, T. D., comp., *The Development of Oral and Written Language: Readings in Developmental and Applied Psycholinguistics*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Sigel, I. E., y Saunders, R. (1979). An inquiry into inquiry: Question asking as an instructional model. En Katz, L. G., comp., *Current Topics in Early Childhood Education*, vol. 2, Norwood, N.J.: Ablex.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. En Basso, K. y Selby, H., comp., *Meaning in Anthropology*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Silverstein, M. (1977). Cognitive implications of a referential hierarchy. Universidad de Chicago. Mecanografiado.
- Silverstein, M. (1980). Cognitive implications of a referential hierarchy. Texto presentado en el Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen, Países Bajos, 20 de noviembre.
- Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. En Wertsch (1985).
- Sinclair, J., y Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Smirnov, A. N. (1975). *Razvitie i sovremennoc sostoyanie psikhologicheskoi nauki v SSSR* [Desarrollo y estado actual de la psicología en la URSS]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
- Stern, S., y Stern, W. (1928). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* [El Lenguaje infantil: una investigación psicológica y lingüística]. Leipzig: Barth, J. A.
- Sugarman, S. (1983). *Children's Early Thought: Developments in Classification*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. *New York Review of Books*, Septiembre.
- Tucker, R. C. (1971). *The Soviet Political Mind: Stalinism and Post-Stalin Change*. Nueva York: Norton.
- Tulviste, P. (1978a). On the origins of theoretic syllogistic reasoning in culture and in the child. En *Problems of Communication*. Tartu, URSS: Tartu University Press.
- Tulviste, P. (1978b). O teoreticheskikh problemakh istoricheskogo razvitiya myshleniya [Problemas teóricos del desarrollo histórico del pensamiento]. En Antsiferova, L. I., comp., *Printsip razvitiya v psikhologii* [El principio del desarrollo en psicología]. Moscú: Izdatel'stvo Nauka.
- Valsiner, J. (1984). Construction of the zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. En Rogoff y Wertsch (1984).
- Varshava, B. E., y Vygotsky, L. S. (1931). *Psikhologicheskii leksikon* [Diccionario de psicología]. Moscú: Uchpedgiz.
- Vetrova, V. V. (1975). Vliyanie slushaniya rechi vzroslykh na razvitie rechi detei [La influencia del lenguaje adulto en el desarrollo verbal de los niños]. Extracto de una disertación (kandidatskaya): Moscú.
- Vlasova, T. A. (1972). New advances in Soviet defectology. *Soviet Education*, 14: 20-39.
- Vlasova, T. A., y Pevzner, M. S., comp. (1971). *Deti c vremennoi otstalost'yu razvitiya* [El retraso transitorio en el desarrollo de los niños]. Moscú: Pedagogika.
- Voloshinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. Trad. de Matejka, L. y Titunik, I. R. Nueva York: Seminar Press. Publicado primero en ruso, 1929.
- Voloshinov, V. N. (1976). *Freudianism: A Marxist Critique*. Nueva York: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1925). *Psikhologiya iskusstvo* [Psicología del arte]. Publicado en inglés como *The Psychology of Art*. Trad. Scripta Technica, Inc. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1971.

- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36: 415-434.
- Vygotsky, L. S. (1931a). Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva [Diagnosis del desarrollo y clínica pedológica para la infancia difícil]. Publicado como Vygotsky, L. S., *Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva* [Diagnosis del desarrollo y clínica pedológica para la infancia difícil]. Moscú: Izdatel'stvo Eksperimental'nogo Defektologicheskogo Instituta, 1936.
- Vygotsky, L. S. (1931b). Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores]. In Vygotsky, L. S., *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [El desarrollo de las funciones mentales sup.]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1960.
- Vygotsky, L. S. (1932). Lektsii po psikhologii [Lecturas sobre psicología]. En Vygotsky, L. S., *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [El desarrollo de las funciones mentales superiores]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk RSFSR, 1960.
- Vygotsky, L. S. (1934a). *Myslenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya* [Pensamiento y lenguaje: investigaciones psicológicas]. Moscú y Leningrado: Gosudarstvennoe Sotsial-eko-nomicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1934b). Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [El problema de la enseñanza y el desarrollo cognitivo durante los años escolares]. En Vygotsky, L. S., *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya* [El desarrollo cognitivo en los niños durante el proceso de la enseñanza]. Moscú y Leningrado: Uchpedgiz, 1935.
- Vygotsky, L. S. (1934c). Thought in schizophrenia. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 31 (5): 1063-1077.
- Vygotsky, L. S. (1956). *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya* [Selección de investigaciones psicológicas]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk SSSR.
- Vygotsky, L. S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [El desarrollo de las funciones mentales superiores]. Moscú: Izdatel'stvo Akademii Pedagogicheskikh Nauk.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1972). Problema periodizatsii etapov v detskom vozraste [El problema de la periodización por etapas en el desarrollo del niño]. *Voprosy psikhologii* [Problemas de psicología], 2: 114-123.
- Vygotsky, L. S. (1977). Iz tret'ryadei, Vygotskogo, L. S. [Selección de anotaciones de Vygotsky, L. S.]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta: Seriya psikhologii* [Actas de la Universidad de Moscú: serie sobre psicología], 15: 89-95.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Comp., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17 (4): 3-35. Publicado primero como Soznanie kak problema psikhologii povedeniya [El problema de la conciencia en la psicología del conocimiento]. En Kornilov, K. N., comp., *Psikhologiya i marksizm* [Psicología y marxismo]. Moscú y Leningrado: Gosizdat, 1925.
- Vygotsky, L. S. (1981a). The instrumental method in psychology. En Wertsch (1981a).
- Vygotsky, L. S. (1981b). The genesis of higher mental functions. En Wertsch (1981a).
- Vygotsky, L. S. (1981c). The development of higher forms of attention in childhood. En Wertsch (1981a).
- Vygotsky, L. S. (1982a). *Sobranie sochinenii, Tom pervyi: Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Obras completas, vol. 1: Problemas de la teoría e historia de la psicología]. Moscú. Izdatel'stvo Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1982b). *Sobranie sochinenii. Tom utoro: Problemy obshchei psikhologii* [Obras completas, vol. 2: Problemas de psicología general]. Moscú. Izdatel'stvo Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1983a). *Sobranie sochinenii. Tom tretii. Problemy razvitiya psikhiki*. [Obras completas, vol. 3: Problemas del desarrollo mental]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1983b). *Sobranie sochinenii, Tom pyatyi: Osnovy defektologii* [Obras completas, vol. 5: Fundamentos de defectología]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1984a). *Sobranie sochinenii, Tom chetvertyi: Detskaya psikhologiya* [Ob. compl., vol. 4: Psicología infantil]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1984b). *Sobranie sochinenii. Tom shestoi. Nauchnoe nasledstvo*. [Obras completas, vol. 6: El legado científico]. Moscú: Izdatel'stvo Pedagogika.
- Vygotsky, L. S., y Luria, A. R. (1930). *Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana, primitiv, rebenok* [Ensayos sobre la historia del conocimiento: el mono, el hombre primitivo y el niño]. Moscú y Leningrado: Gosudarstvennoe Izdatel'stvo.
- Weber, M. (1968). *On Charisma and Institution Building: Selected Papers*. Comp. Eisenstadt, S. N. Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Comp. Roth, G. y Wittich, C. Berkeley: University of California Press.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. En Harris, D., comp., *The Concept of Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Werner, H. (1961). *Comparative Psychology of Mental Development*. Nueva York: Science Press.
- Wertsch, J. V. (1979a). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22 (1): 1-22.
- Wertsch, J. V. (1979b). The regulation of human action and the given-new organization of private speech. En Zivin, G., comp., *The Development of Self-Regulation through Private Speech*. Nueva York: Wiley.
- Wertsch, J. V. (1980a). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. Texto presentado en la Conferencia conjunta USA-URSS sobre la Teoría de la Actividad, Instituto de Psicología, Academia de Ciencias de la URSS, Moscú.
- Wertsch, J. V. (1980b). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5: 150-162.

- Wertsch, J. V., comp. (1981a). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nueva York: Sharpe, M. E.
- Wertsch, J. V. (1981b). Trends in Soviet cognitive psychology. *Storia e critica della psicologia*, 2 (2): 219-295.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. En Rogoff y Wertsch (1984).
- Wertsch, J. V., comp., (1985). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (en prensa). The semiotic mediation of mental life: Vygotsky, L. S. and Bakhtin, M. M. En Mertz, E. y Parmentier, R. J., comp., *Semiotic Mediation: Psychological and Sociocultural Perspectives*. Nueva York: Academic Press.
- Wertsch, J. V., y Hickmann, M. (en prensa). A microgenetic analysis of problem-solving in social interaction. En Hickmann, M., comp., *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Nueva York: Academic Press.
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. G., y Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem solving system. *Child Development*, 51: 1215-1221.
- Wertsch, J. V., Minick, N., y Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem solving. En Rogoff, B., Lave, J., comp., *Everyday Cognition: Its Development in Social Contexts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., y Sammarco, J. G. (1985). Social precursors to individual functioning: The problem of units of analysis. En Hinde, R. A. y Perret-Clermont, A. N., comps., *Interindividual Relations and Cognitive Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., y Schneider, P. J. (1979). Variations of adults' directives to children in a problem solving situation. Northwestern University. Mecanografiado.
- Wertsch, J. V., y Stone, C. A. (1978). Microgenesis as a tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter for the Laboratory of Comparative Human Cognition* (Universidad de California, San Diego), 1 (1): 8-10.
- Wertsch, J. V., y Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En Wertsch (1985).
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast.: *Lenguaje, pensamiento y realidad*, Barcelona, Barral, 1971).
- Yakubinskii, L. P. (1916). O zvukah poeticheskogo yazyka [Sobre los sonidos del lenguaje poético]. *Poetika: Sborniki po teorii poeticheskogo yazyka* [Poética: colecciones sobre la teoría del lenguaje poético]. Petrogrado.
- Yakubinskii, L. P. (1923). O dialogicheskoi rechi [Sobre el lenguaje dialogado]. Petrogrado: Trudy Foneticheskogo Instituta Prakticheskogo Izucheniya Yazykov.
- Youniss, J. (1983). Beyond ideology to the universals of development. En Khun, D. y Meacham, J. A., comp., *On the Development of Developmental Psychology*. Munich: Karger, Basel.
- Zhirmunskii, V. A. (1921). Zadacjo poetiki [La tarea de la poética]. En *Voprozy teorii literatury* [Problemas de la teoría literaria], n. 39.
- Zinchenko, P. I. (1939). Problema neproizvol'nogo zapominaniya [El problema de la memoria involuntaria]. *Nauchnye zapiski Khar'kovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta inostrannykh yazykov* [El archivo científico del Insti-

- tuto Pedagógico de Lenguas Extranjeras de Jarkov], vol. 1. Publicado en inglés como The problem of involuntary memory. *Soviet Psychology*, 22, n. 2 (1983-84): 55-11.
- Zinchenko, P. I. (1981). Involuntary memory and the goal directed nature of activity. En Wertsch (1981a).
- Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. En Wertsch (1985).
- Zinchenko, V. P., y Gordon, V. M. (1981). Methodological problems in the psychological analysis of activity. En Wertsch (1981).