

Práctica social y modos de hablar y pensar

MERCEDES CUBERO Y JOSÉ A. SÁNCHEZ

Univesidad de Sevilla



Resumen

El objetivo fundamental de este trabajo es presentar una interpretación de la relación entre Lenguaje y Pensamiento desde la perspectiva de la heterogeneidad del pensamiento verbal desarrollada fundamentalmente por Tulviste. En primer lugar, hemos intentado, a partir de las ideas de Scribner, y Bruner a este respecto, estrechar los lazos entre los tipos de pensamiento y los modos de discurso. Esta perspectiva nos permitirá tomar una visión instrumental del pensamiento, así como dar respuesta a la cuestión sobre qué es lo que cambia en el desarrollo del mismo. Íntimamente relacionado con lo anterior, presentaremos el uso que de los conceptos de género discursivo y privilegiación de los instrumentos de mediación hace Wertsch, lo que hará posible concretar cómo cada escenario de actividad está conectado con un tipo de pensamiento y con un modo de discurso. Por último, consideraremos la reformulación que hace Rogoff del concepto de apropiación, con la cual pretendemos responder a la pregunta de cómo cambian los tipos de pensamiento, cómo se genera la heterogeneidad del pensamiento verbal.

Palabras clave: Heterogeneidad del pensamiento verbal, tipos de pensamiento, modos de discurso, privilegiación de los instrumentos de mediación, apropiación, escenarios de actividad.

Social practice and modes of speaking and thinking

Abstract

The relationship between Language and Thought is approached from the perspective of the heterogeneity of verbal thinking, developed primarily by Tulviste. Building on Scribner and Bruner's ideas in this domain, we attempt to establish links between ways of thinking and modes of discourse. This perspective allowed us both to adopt an instrumental view of thinking, and to address the issue of what changes take place as it develops. Wertsch's use of the concepts: discourse genres and privileging mediational means, are very closely related. Their definition enables us to specify how each activity setting is connected with a way of thinking and a mode of discourse. Finally, we try to answer questions such as: how ways of thinking change, and how the heterogeneity of verbal thinking develops in light of Rogoff's reformulation of the appropriation concept.

Keywords: Heterogeneity of verbal thinking, ways of thinking, modes of discourse, privileging of Mediational means, appropriation, activity settings.

Correspondencia con los autores: Laboratorio de Actividad Humana, Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. Tel.: (95) 4557743 / 4557679. Fax: (95) 5551784. E-mail: cubero@psicoexp.us.es / jasan@psicoexp.us.es.

Original recibido: Julio, 1998. *Aceptado:* Septiembre, 2001.

El objetivo fundamental de este trabajo es presentar una determinada concepción sobre el lenguaje y el pensamiento, así como sobre la relación entre ambos. En concreto, se argumentará a favor de una interpretación cultural y heterogénea de dichos procesos y de una visión dialéctica de su relación. Para la defensa de esta perspectiva tomaremos como punto de partida la hipótesis de la heterogeneidad de pensamiento, en los términos en lo que lo hace Tulviste (1991, 1992), las ideas de Scribner (1977, 1968, 1983) sobre los diferentes tipos de explicaciones o modos de argumentar, así como las formulaciones de Bruner sobre la existencia de distintos modos de pensamiento (Bruner, 1986, 1996). Junto con ellos, además, defenderemos la estrecha interconexión entre los tipos de pensamiento y los modos de discurso y, a su vez, la dependencia de éstos de los tipos de actividad o práctica en las que se desarrollan y participan los individuos. Tal perspectiva será reforzada con la extensión del análisis vygotskiano de la mediación instrumental del pensamiento. Éste se asentará en conceptos como los de géneros discursivos de Bajtín (1986) y privilegiación de los instrumentos de mediación de Wertsch (1991, 1998). El conjunto de estos autores y de sus aportaciones conceptuales nos proporcionará una explicación sobre qué es lo que cambia en el pensamiento verbal, cuando éste se transforma como consecuencia de la incorporación del sujeto a nuevos escenarios de actividad sociocultural: la adquisición y apropiación de otros géneros discursivos distintos a los que ya dominaba y sus patrones de privilegiación. Dicha explicación nos permitirá no sólo responder a esta cuestión, sino que, además, apoyará el argumento central defendido en este trabajo, la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje.

La relación entre pensamiento y lenguaje ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia no sólo en Psicología, sino también en otras ciencias sociales como la Lingüística y la Antropología. Desde las más diversas orientaciones se ha defendido una estrecha relación entre estos dos procesos, sin embargo, no parece haber coincidencia ni en qué aspectos de uno son los que influyen en el otro, ni en el sentido de la relación. Desde las posiciones más estructuralistas de la lingüística, por ejemplo, se defiende que ciertas características de la gramática y del vocabulario de una lengua determinan los modos de pensar. La hipótesis del relativismo lingüístico de Sapir-Whorf representó un caso concreto de esta orientación, del papel determinante de los aspectos más estructurales del lenguaje en los procesos cognitivos. Para Piaget, sin embargo, el sentido de la relación era justo el contrario, el pensamiento determina la adquisición del lenguaje. Son las estructuras mentales y los cambios que en ella se producen, como consecuencia del desarrollo madurativo, lo que posibilita el dominio de ciertas estructuras lingüísticas. Las aportaciones de Vygotski en este sentido, no sólo cambian los términos en los que se relacionan el pensamiento y el lenguaje, sino además, la perspectiva con la que se analiza el propio lenguaje.

Con relación a las conexiones entre estos dos procesos, Vygotski opinaba que era necesario partir de la idea de que pensamiento y lenguaje tienen dos raíces genéticas distintas. En los inicios del desarrollo filogenético y ontogenético, ambos siguen líneas de evolución paralelas e independientes, de tal manera que el pensamiento es pre-lingüístico (por ejemplo el pensamiento sensorio-motor) y el lenguaje es pre-intelectual (por ejemplo, el balbuceo). Llegado un momento, que Vygotski sitúa alrededor de los dos años, ambas líneas de desarrollo se unen y, desde entonces, se mantienen unidas para siempre. A partir de ese momento, el pensamiento es fundamentalmente verbal, está mediado semióticamente, y el lenguaje es intelectual, tiene una meta y una orientación cognitiva (Vygotski, 1993). Así, para Vygotski, no existe un único sentido de la relación entre pensa-

miento y lenguaje, sino que siempre el desarrollo en uno de ellos genera cambios en el otro, que a su vez, permitirán nuevos avances en el primero.

Pero además, la perspectiva de Vygotski supone un cambio en la orientación con la que se aborda el estudio del lenguaje, al enfatizar, especialmente, los aspectos funcionales del mismo, en sus distintos usos (Bruner, 1996, 1997; Cole, 1996; Scribner, 1977, 1968, 1983; Tulviste, 1991). Aunque este autor no hizo un análisis sistemático de las distintas funciones que puede cumplir el lenguaje, de sus escritos pueden derivarse al menos ocho funciones que se organizan en cuatro pares opuestos: función de señalización-función significativa, función social-función individual, función comunicativa-función intelectual y función indicativa-función simbólica (para un desarrollo de las distintas funciones, y de las relaciones entre ellas, ver los trabajos de Wertsch, 1985, Ramírez, 1992 y Sánchez, 1995).

Esta perspectiva es la que Hymes (1974) denomina el “relativismo funcional”. Éste, frente al relativismo lingüístico, se interesa por las diversas funciones que puede desempeñar el lenguaje y cómo para estudiarlas es necesario analizar los distintos modos de habla característicos de diferentes comunidades de habla. Este autor propuso los conceptos de *género* y *actuación* como categorías de análisis para el estudio de dichos modos. Por “género” entendía las estructuras o formas verbales organizadas cultural o institucionalmente, con un principio, un desarrollo y un fin. Con el término actuación, Hymes se refería al uso de un género por un individuo concreto, en un contexto particular.

MODOS DE DISCURSO Y TIPOS DE PENSAMIENTO

Esta visión funcional del lenguaje es la que ha llevado a autores como Scribner (1977, 1968, 1983), Tulviste (1979, 1991, 1992) o Wertsch (1985, 1990, 1991, 1998), entre otros, a reinterpretar datos sobre las diferencias en la actuación en diversas tareas cognitivas entre personas de distintas culturas, como los señalados por de la Psicología Transcultural. Esta perspectiva ha permitido abordar el problema de la relación entre pensamiento y lenguaje desde una nueva óptica, que ha aportado luz y una mejor comprensión sobre los datos de la Psicología Transcultural.

Por ejemplo, Scribner (1977; Scribner y Cole, 1981) considera que los problemas de silogismos o de razonamiento que se proponían a los sujetos alfabetizados y no alfabetizados en las investigaciones transculturales, constituían un “género de lenguaje especializado”. Entiende que estos problemas lógicos son reconocidos como algo distinto a otra serie de problemas, incluso por aquellos que no tienen experiencia con este tipo de lenguaje, como los no alfabetizados. Pero, obviamente, el reconocimiento de un género, no implica la posibilidad de usarlo, de manejarse con soltura en los aspectos explícitos e implícitos que subyacen a éste. Parece que, desde este punto de vista, las diferencias en los modos de pensamiento, de las que nos informan los psicólogos transculturales, entre culturas literarias y no literarias se podría traducir en el dominio o no-dominio de un género discursivo concreto y las implicaciones que esto tiene en los procesos de pensamiento. La fundamentación de esta interpretación está en la estrecha conexión que establece Scribner entre lenguaje y pensamiento. Cada tipo de discurso incluye aspectos como los estilos de habla, los contextos de habla y las reglas pertenecientes a los estilos y a los contextos. Regula por así decirlo, el cómo hay que hablar y el dónde hay que hacerlo de esa manera. Implica una valoración cognitiva de la situación y toma de decisiones sobre el modo de discurso más adecuado

en cada contexto. Así, cada género posibilitará el desarrollo de un esquema cognitivo diferente que permite responder de modo adaptado a las demandas de cada tipo de problema (Scribner, 1983).

Pero ¿cómo aprendemos a dominar cada género discursivo y el contexto en el que éstos deben ser utilizados? Scribner asume el concepto de interiorización de Vygotski y lo utiliza, precisamente, para explicar cómo cada individuo puede alcanzar distintos grados de adquisición de un género de discurso determinado. Desde este punto de vista, cuando la estructura discursiva del problema formal, narrativo, o cualquiera que sea, es interiorizada “ésta ayuda a dar sentido al material presentado y sirve como un dispositivo que guía y constriñe el recuerdo y el razonamiento” (Scribner, 1977, p. 499). La interiorización de nuevos modos de discurso promueven el acceso a nuevos modos de modo de pensamiento, que permiten al individuo enfrentarse a problemas que comparten las estructuras y funciones de esa manera de hablar. Ésta es una forma más de formular la propuesta de Vygotski sobre el proceso de interiorización, que implica la relación entre habla social y habla interna y la estrecha conexión que, a su vez, esta última tiene con el pensamiento. Así, Scribner, asumiendo la visión vygotskiana de los distintos modos de pensamiento, entiende que éstos serían el resultado de la interiorización del uso de distintos instrumentos o herramientas psicológicas. Herramientas en el sentido vygotskiano del término, es decir, aquellas que median las funciones psíquicas y que son responsables de su propia transformación y desarrollo. También como Vygotski, de entre los distintos tipos de herramientas psicológicas o distintos sistemas de signos, esta autora se centra en el lenguaje como instrumento mediador fundamental de la acción humana (Tobach, Falmagne, Parlee, Martin y Kapelman, 1997).

Las aportaciones de Scribner son especialmente relevantes cuando el objetivo es analizar la relación existente entre los tipos de pensamiento y los modos de discurso. Su importancia podríamos concretarla en su aproximación orientada a la actividad; es decir, su contribución fundamental es la de enmarcar la relación entre pensamiento y lenguaje en el marco de las actividades social y culturalmente organizadas (Wertsch y Tulviste, 1996). Scribner entiende que los aprendizajes de las formas de hablar y pensar no se producen en un “vacío social-institucional” sino en contextos, prácticas o actividades que están socio-cultural e institucionalmente definidos, incorporando así la noción de actividad, en la relación entre pensamiento y lenguaje. O lo que es lo mismo, sitúa a la relación entre éstos en el escenario institucional en el que ésta tiene lugar. Por ello se entiende que las diferencias en el funcionamiento mental entre individuos, o de un mismo individuo en contextos diferentes, están asociadas a diferencias en las actividades culturales en los que participan. Actividades que para dicha autora pueden ser conceptualizadas como “personas interactuando con otras personas y el mundo material y social” (Scribner, 1980, p. 231).

Esta perspectiva hace cambiar la propia esencia de la relación entre pensamiento y lenguaje, ya que ésta irá, no desde el lenguaje al pensamiento, sino desde la actividad al lenguaje y, de éste, al pensamiento. Dicho de otro modo, la actividad sociocultural estaría en la base de la explicación de los cambios que se producen tanto en el lenguaje como en el pensamiento y en el porqué de que las transformaciones de uno se traducen en variaciones en el otro. Es a través de los cambios en las actividades como se producen las transformaciones o adquisiciones de los distintos de géneros de discurso y, en consecuencia, de los modos de pensamiento. Lo que no cuestiona el hecho de que cambios en los sistemas de representación posibiliten a su vez nuevas transformaciones en los sistemas de mediación.

Existen grandes semejanzas entre esta perspectiva y la desarrollada por Tulviste en su hipótesis de la heterogeneidad del pensamiento verbal (Tulviste, 1991, 1992). Esta hipótesis podríamos concretarla en el establecimiento de una relación funcional entre tipos de pensamiento y escenarios de actividad. Tulviste entiende que los distintos modos de pensamiento difieren, cualitativamente, en los instrumentos que la persona emplea, en los modos de usar la palabra y en la manera que éstos son adquiridos, pero no en la superioridad o eficacia de cada uno de ellos. Un nuevo tipo de pensamiento no reemplaza a los ya existentes, sino que corresponde funcionalmente a otro tipo de actividad. Esta relación justifica que las personas que participan en diferentes actividades emplean distintos maneras de resolver los problemas. Pero además, explica como un individuo que participa en distintas actividades cuenta con maneras de pensar diferentes, aplicables a sus diversos contextos de interacción.

Tulviste (1991), en cuanto a la relación entre pensamiento y lenguaje, adopta un punto de vista similar al de Scribner. Son cuatro los aspectos en los que podemos apreciar grandes coincidencias entre ambos autores. En primer lugar, al igual que Scribner, Tulviste interpreta los distintos tipos de pensamiento verbal como diferentes modos de mediación instrumental. Pero además, comparte con Scribner un punto de vista orientado a la actividad. Son los escenarios socioculturales los que configuran tanto los modos de hablar como los tipos de pensamiento, por ello, la actividad se constituye en una importante variable explicativa de la organización funcional de los procesos psicológicos. Con una ventaja añadida, el concepto de actividad permite conectar cultura e individuo sin reducir uno a al otro. En tercer lugar, Tulviste, como Scribner, parte del concepto vygotskiano de interiorización para explicar el origen del pensamiento verbal. Y, por último, ambos han adoptado los conceptos de Hymes de género y actuación para explicar algunas de las diferencias encontradas en los modos de pensamiento de personas que participan en distintos tipos de actividad.

Para explicar la organización funcional de los procesos psicológicos, desde la perspectiva de estos autores, se hace necesario el estudio de los escenarios socioculturales en los que la actuación del sujeto tiene lugar, así como los cambios que dichos contextos promueven en el funcionamiento del individuo. Todo ello justifica el interés que han mostrado ambos autores por las diferencias en los modos de actuación de las personas que participan en escenarios institucionales como la educación formal y los que participan predominantemente en contextos de carácter más cotidiano e informal (Scribner, 1977, 1968; Scribner y Cole, 1973, 1981; Tobach *et al.*, 1997; Tulviste, 1979, 1982, 1989).

A este respecto Scribner señaló como característica fundamental que diferenciaba a las personas alfabetizadas y no alfabetizadas el dominio o no del género lógico, o lo que Wertsch (1990), siguiendo a Weber, denomina racionalidad formal. Scribner considera que este género discursivo está ligado a las actividades de alfabetización en el seno de la escolarización formal y que se traduce en un tipo concreto de argumentación: *la argumentación teórica*. Por ello, en sus investigaciones (Scribner, 1977, 1968) y en otras a las que hace mención (Cole, Gay, Glick y Sharp, 1971; Luria, 1980; Sharp y Cole, 1972), sólo encontró estas maneras de argumentar en las personas con experiencia escolar. A su vez encontró que los individuos no escolarizados usaban otro tipo de argumentación que denominó *empírica o funcional*. Las personas alfabetizadas entienden las demandas y exigencias del género lógico y argumentan sobre la base de las limitaciones que éste impone. Esto es, basan su argumentación en las *evidencias formales*, a través de la información contenida en las premisas, mientras que las personas que no tienen experiencia escolar y, por eso, tampoco con los géneros discursivos específicos de

estos contextos, elaboran su argumentación a partir de *evidencias funcionales* de la información con las que cuentan a partir de su propia experiencia. El siguiente ejemplo puede ilustrar las diferencias entre estas dos maneras de argumentación

“Todas las personas que son propietarias de casas pagan un impuesto de vivienda

Boima no paga un impuesto de vivienda

¿Es Boima propietario de una casa?

Justificación teórica: “Si tú dices que Boima no paga impuestos de vivienda, él no puede ser propietario de una casa”. Una justificación empírica: “Boima no debe tener dinero para pagar impuestos de vivienda” (Scribner, 1977, p. 489).

Que las explicaciones o modos de argumentación teórica surjan con la incorporación de un sujeto al escenario institucional de la escuela no significa, para Scribner, que las explicaciones empíricas desaparezcan del repertorio del sujeto cuando éste alcance un alto nivel de alfabetización. La única conclusión clara que se puede extraer de sus estudios es que los alfabetizados dejan de usar este tipo de argumentación en el contexto de la educación formal. Éste es un aspecto más en el que coinciden Scribner y Tulviste. Parece que es lícito interpretar de las ideas de Scribner que la argumentación teórica, o el género lógico, no sustituye a otros modos de argumentación, sino que se añade a otros tipos de argumentación para ampliar el repertorio del “juego de herramientas culturales” que puede poner en juego un sujeto en función de las demandas del escenario de actividad concreto en el que participe (Wertsch, 1991; Wertsch, Hagstrom y Kikas, 1992).

La forma en la que Scribner relaciona los modos de hablar con los tipos de pensamiento y, más concretamente, los dos modos de explicación referidas por ella, está próxima a dos modos de pensamiento descritos por Bruner (1986). Hagamos un breve paréntesis para introducir la caracterización que hace este autor de estas dos modalidades de funcionamiento cognitivo, ya que ésta puede ayudarnos a clarificar los entresijos de la relación entre pensamiento y lenguaje y, sobre todo, a entender mejor las distintas formas con las que cuenta el ser humano para acceder al conocimiento de la realidad.

Bruner defiende la existencia de dos modos prioritarios con el que cuenta el ser humano para ordenar su propia experiencia y construir o reconstruir su visión del mundo. Éstos serían el modo de pensar narrativo y argumentativo o proposicional

“[...] [Estas] dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como medio para convencer a otro. Pero, aquello de lo que convencen es completamente diferente; los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud” (Bruner, 1986, p. 23).

Las relaciones entre estas dos maneras de conocer pueden interpretarse desde el punto de vista de la heterogeneidad del pensamiento ya que éstas son complementarias, pero en ningún caso reductibles entre sí. De hecho, Bruner opina que “los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento” (ídem, p. 23). De este modo, Bruner parece defender la posibilidad de convivencia de ambas formas en un mismo individuo.

Los dos modos de pensamiento citados, además de en las funciones que desempeñan y en los criterios de verificación que usan, difieren en la estructura elegida para ser presentados, así como en el tipo de causalidad a la que aspiran. El argumento, como forma de expresión del pensamiento proposicional, al igual que la “explicación teórica”, en términos de Scribner, se organiza como una secuencia de enunciados lógicos que adoptan la forma típica en la que se expresa una relación

causal. “X porque y”, “si x entonces y” o “si no x luego no y” serían algunos ejemplos de la búsqueda de lo que Scribner (1977) denominaba evidencias lógicas, como medio para convencer de que lo que se está argumentando es verdad. Además, la manera de organizar los enunciados en un argumento parece querer reflejar leyes o formulaciones generales aplicables a un conjunto amplio de situaciones tendentes a la búsqueda de una verdad universal. Aunque parten de datos concretos y particulares parecen trascenderlos buscando mayores niveles de abstracción.

El relato o la explicación empírica, como forma de expresión del pensamiento narrativo, se organiza de manera totalmente diferente. Éste parte, para explicar y/o convencer, de los datos concretos de la experiencia personal del hablante y de relaciones particulares entre los eventos; no pretende buscar leyes generales, ni convencer de su verdad, sólo buscar evidencias de que lo que se dice es creíble o verosímil. No requiere, por tanto, de una estructura lógica formal, sino que lo importante en este caso es situar la explicación en el tiempo y espacio de la experiencia del hablante o/y su interlocutor.

Por ello, podemos estar de acuerdo, con Bruner (1986), en que argumento y relato son juzgados por criterios distintos. Cuando se trata de un conocimiento científico, en cualquier momento podemos demandar alguna verificación. En el ámbito de la narrativa, sin embargo, demandamos que el relato “corresponda a alguna perspectiva que podamos imaginar o “sentir” que es correcta” (ídem, p. 61). Aunque en los dos modos de pensamiento se pueda reflejar el punto de vista del hablante, el plano más idiosincrático en ciencia sólo es aceptable si es verificable de alguna manera. Es en este sentido que Bruner dice que ambas modalidades de pensamiento son utilizadas para crear mundos o castillos posibles, pero la manera en el que se crean son distintas.

Desde un punto de vista ontogenético (también en el caso de Bruner) el acercamiento del individuo a este mundo de la ciencia, de lo argumentativo, y el modo de proceder que esto implica, empieza con su incorporación a la institución escolar. También en el caso de este autor, el dominio o no de este modo de construir mundos es la característica fundamental que diferencia a los procesos psicológicos de los sujetos alfabetizados de los no alfabetizados (Bruner, 1997).

Pero aún no hemos resuelto quizás una de las cuestiones fundamentales que gira alrededor de todas estas explicaciones y descripciones sobre las diferencias entre personas alfabetizadas y no alfabetizadas. Esta es ¿de dónde le viene a la escuela el poder para generar las transformaciones a las que nos hemos referido? O formulada en otros términos, ¿qué tipo de actividades o prácticas que tienen lugar en la alfabetización en la escuela son las que generan estas grandes transformaciones en las maneras de hablar y de pensar?

Scribner (1968), junto con otros estudiosos del tema (Brice Heath, 1990; Olson, 1994; Ramírez, 1995; Rogoff, 1981), ha propuesto la escritura, entre las distintas prácticas que tienen lugar en la escuela, como la principal responsable de los cambios psicológicos que experimenta el individuo. Ramírez (1995, 2000; Ramírez y Wertsch, 1997) por ejemplo, observa en la escritura la clave para entender la aparición de la cultura tal como hoy la entendemos, orientada hacia la “racionalización” de todos los sistemas e instituciones. Si bien el papel de la escritura es indudable en la historia social del hombre, de igual modo podríamos argumentar en relación con la historia ontogenética del individuo. En éste, la escritura da sentido a la explicación del hombre “racional” y “lógico”. De acuerdo con Scribner (1968), características propias de la escritura como que (a) genera un producto material, (b) exterioriza el pensamiento, (c) implica un lenguaje más abstracto que el lenguaje hablado, (d) supone destrezas que requieren una aproximación analítica y (e) que éstas deben ser adquiridas consciente e

intencionalmente, son las responsables, en gran medida, del significado que tiene ésta para el desarrollo cognitivo.

Pero la alfabetización es una condición necesaria aunque no suficiente para generar cambio en el pensamiento. Para Scribner y otro conjunto de autores (Cole y Scribner, 1974; Rogoff, 1981; Scribner, 1977; Scribner y Cole, 1973, 1981), la alfabetización al margen de la escuela no produce cambios substanciales en el modo de pensamiento, o, al menos, no los mismos que la alfabetización en el marco institucional que proporciona la escuela. Según éstos, para el desarrollo cognitivo, más importante que aprender a leer y a escribir, es el hecho de qué y cómo se aprende a leer y a escribir. La razón fundamental para tal transformación es que en las escuelas las personas se especializan en un nuevo método para resolver problemas y en un nuevo tipo de conocimiento y conceptos —los conceptos científicos—. Por ello, la variabilidad entre el pensamiento de los miembros de culturas literarias y no literarias fundamentalmente se refiere a que unos y otros usan distintos sistemas conceptuales (Cole, Gay y Glick, 1974; Cole y Scribner, 1974; Luria, 1980; Scribner, 1977; Scribner y Cole, 1973, 1981, etc.). O lo que es lo mismo, la mayoría de las diferencias descritas entre estos grupos se corresponde con la distinción entre conceptos científicos y conceptos cotidianos descritas por Vygotski (1993).

A modo de conclusión, tres serían las ideas que sintetizan la aproximación de Scribner sobre la relación entre pensamiento y lenguaje. En primer lugar, defiende una visión orientada a la actividad en la que, son los escenarios socio-culturales los que configuran los modos de hablar y de pensar. En segundo lugar, tal orientación permite conectar el plano de lo social y cultural, con lo individual, con el funcionamiento psicológico. Por último, a través de la noción de género de discurso y tipo de argumentación, estrecha aún más si cabe, los lazos entre los modos de hablar y los tipos de pensamiento. Ir más allá en las conexiones entre lenguaje y pensamiento exigiría resolver cuestiones como las condiciones sociales que permiten la aparición de cada tipo de género, o cómo las culturas definen las ocasiones oportunas para que cada género sea utilizado. Las aportaciones de Wertsch al concepto de género discursivo o modo de discurso pueden ser una vía para adentrarnos en dichas cuestiones.

GÉNEROS DISCURSIVOS Y ESCENARIOS SOCIOCULTURALES

Wertsch (1985, 1991, 1998), en este intento de conectar la dimensión social e individual del funcionamiento psicológico, propone el concepto de “escenario de actividad” como nivel intermedio entre ambos planos. También, en este contexto, toma en consideración el concepto de género discursivo del filósofo y semiólogo Bajtín, con vistas a adentrarse en la explicación de los procesos interpsicológicos. Wertsch piensa que cuando partimos de un enfoque en el que se considera que el pensamiento verbal es heterogéneo, como el que propone Tulviste, podemos traducir las diferencias en el pensamiento verbal, en la existencia de distintos instrumentos mediadores. Así, conectando la noción de heterogeneidad con el enfoque bajtiniano del significado, propone a los géneros discursivos como “buenos candidatos para herramientas en el heterogéneo juego de herramientas mediadoras” (1991, p. 149) que los distintos individuos pueden usar. Desde este punto de vista, y en clara concordancia con la perspectiva de Scribner, la heterogeneidad del pensamiento verbal se interpreta como la diversidad de géneros de discurso que una persona puede emplear en las distintas actividades en las que participa (Wertsch, 1991; Wertsch y Tulviste, 1996;

Wertsch, Tulviste y Hagstrom, 1993). Géneros que desde la perspectiva de Bajtín se interpretan como formas típicas de enunciados que incluyen una determinada clase de expresión y en los que las palabras adquieren una expresión particular típica.

Los géneros corresponden a situaciones típicas de comunicación verbal, a temas típicos, y, consecuentemente, también a contactos particulares entre el significado de la palabra y la realidad concreta real bajo determinadas circunstancias típicas" (Bajtín, 1986, p. 87).

Desde este punto de vista, cada enunciado que proferimos responde a un género discursivo. Cuando hablamos o escribimos estamos reflejando una perspectiva, una manera convencionalizada de relacionar ideas y conceptos. Estas dimensiones están incluidas en un género y la diferencia en ellas se traduce en diferencias en el género discursivo usado. Por ello, Bajtín al hablar de los géneros se centra en los enunciados, en la forma que adopta el habla en un individuo (Ramírez, 1995; Ramírez y Wertsch, 1997; Sánchez, 1997; Wertsch, 1998; Wertsch *et al.*, 1992). Para Bajtín los enunciados están estrechamente ligados a su contexto de producción y forman parte de la cadena comunicativa en la que se hallan inmersos. Según Bajtín (Bajtín, 1981, 1986; Volishinov, 1992) su estructura está estrechamente ligada a los escenarios de actividad en los que se usan. Este vínculo se manifiesta no sólo a través de su contenido temático y estilo lingüístico, esto es, a través de la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales del lenguaje, sino fundamentalmente a través de su estructura compositiva. Cada esfera de actividad, en cuanto requiere modos específicos de comunicación, determina el contenido semántico, estilo y sobre todo, estructura de los enunciados que en ella se producen. A pesar de que cada enunciado es producido de modo individual y bajo condiciones particulares, la estrecha asociación entre escenario de actividad y enunciado hace que se desarrollen *tipos relativamente estables de enunciados* asociados con escenarios de actividad específicos. A estos tipos estables de enunciados Bajtín los denomina *géneros discursivos*.

Los géneros discursivos son sistemas muy flexibles y cambiantes con los que el individuo cuenta para adaptar su actuación a los distintos escenarios de actividad. La flexibilidad está, precisamente, en el uso particular que hacen los hablantes de los distintos géneros. Esto no significa que sean creados por el propio individuo, sino que "les vienen dados" por el contexto sociocultural en el que debe usarlo. Es una manera en la que la cultura, o más específicamente las instituciones, "imponen" sus propias normas y reglas del qué y, sobre todo, del cómo, se debe hablar (Wertsch, 1991). Situaciones como las formas cotidianas de saludos, las felicitaciones, conversaciones entre amigos, narraciones, charlas de café, órdenes militares, etc. serían algunos ejemplos de lo que Bajtín tenía en mente cuando se refería a estos modos de significación (Wertsch, 1990, 1991; Wertsch *et al.*, 1993).

Una de las cuestiones básicas es la delimitación y diferenciación de un género discursivo frente a otro. Para ello, podemos recurrir a los criterios que Bajtín tuvo en cuenta para diferenciar los enunciados. Ya que, como los géneros son precisamente instrumentos para proferir enunciados ligados a marcos socioculturales concretos, discriminar entre enunciados no parece ser muy distinto a distinguir entre géneros (Ramírez, 1995). Tres son los criterios que permiten identificar cada enunciado particular como unidad de comunicación (Bajtín, 1986):

1. Cada enunciado está caracterizado por un cambio de hablante. Todo enunciado tiene un claro comienzo y final. El principio está marcado por otras personalidades hablantes. A su vez, su final está marcado por los enunciados que son proferidos como respuestas de los interlocutores. Este cambio de sujeto hablante

puede producirse de modo diferente en función del escenario de actividad en que se desarrolle la acción comunicativa.

2. Los enunciados presentan formas típicas de finalización que los caracterizan. La finalización de un enunciado se produce cuando el hablante ha dicho todo aquello que deseaba decir en un momento determinado y bajo determinadas circunstancias. Bajtín señala que esta finalización es específica y está determinada por criterios especiales. El principal criterio de finalización es *la posibilidad de responder a la misma* (*op. cit.* p. 86). Es decir, un enunciado se considera terminado cuando elicitaba una actitud responsiva hacia él mismo. La producción verbal necesita de una finalización que dote de globalidad al enunciado. Esta globalidad que habilita la posibilidad de una respuesta por el interlocutor está determinada por tres factores:

- Exhaustividad semántica del tema.
- Complección del plan u objetivo del hablante.
- Uso de formas genéricas de finalización.

3. El tercer criterio es, a juicio de Bajtín el más importante, y hace el fin de los enunciados que le preceden y que han sido proferidos por referencia a las formas estables y genéricas del enunciado. El plan de hablante comienza generalmente con la elección de un género discursivo particular. Esta elección está estrechamente vinculada al escenario de actividad en el que esté participando. Junto a este hecho, el hablante valorará el contenido de lo que desea comunicar, la composición de su audiencia, etc.

La noción de género discursivo, que acabamos de exponer, es muy similar a la de género de Hymes (1974) y adoptada por Scribner (1977) y Tulviste (1991). En ambos casos el género se define como un recurso con el que cuentan las personas para actuar en contextos sociales específicos. Esta concepción nos permite conectar el uso concreto de un individuo de un determinado género, el uso particular e idiosincrásico que haría de él (lo que Hymes denomina ejecución y Bajtín enunciado), con la definición sociocultural o institucional que hay de todo género. Gracias a ésta, los miembros de una cultura pueden reconocer en un interlocutor, las emisiones de éste, un determinado estilo discursivo y actuar en consecuencia (Wertsch *et al.*, 1992).

Nuestro interés principal por los géneros discursivos radica, precisamente, en que éstos nos permiten conectar el plano individual y social. Sitúa al lenguaje en el centro de una tríada, en la que, por un lado se conectaría con las actividades socioculturales que lo condicionan y determinan y, por otro, con el pensamiento o los tipos de pensamientos que permite articular cada género discursivo.

Este es un modo de interpretar la relación entre pensamiento y lenguaje desde una visión amplia que nos permite situar dicha relación en los escenarios de actividad socioculturales o institucionales en los que tiene lugar, así como señalar la importancia de éstos en el curso que pudiera tomar tal relación. El plano de la actividad incorpora al análisis psicológico algo que no se encontraba cuando lo que se examinaba era como en el individuo se relacionaban sus procesos de pensamiento con su lenguaje. Aporta el nexo de unión entre el individuo y su cultura, sociedad e historia.

DE CÓMO LOS ESCENARIOS DE ACTIVIDAD INFLUYEN EN LA ELECCIÓN DEL GÉNERO. NOCIÓN DE PRIVILEGIACIÓN

Hemos visto cómo cada género está asociado a los contextos de uso, que es lo mismo que decir que adquiere un valor en unos contextos, del que carece en

otros. Podríamos aceptar que existe una especie de reconocimiento social o cultural de qué estilos de habla son más apropiados en determinados escenarios. Wertsch (1991) sugiere la noción de *privilegiación de los instrumentos de mediación* para abordar esta cuestión. Con el concepto de *privilegiación* Wertsch hace referencia a cómo un determinado instrumento mediador se percibe como más apropiado o eficaz que otro en una situación comunicativa específica.

Creemos que este concepto es una vía para ampliar y completar la propuesta de autores como Scribner, Tulviste o Bruner quienes proponen la existencia de una pluralidad en los tipos de pensamiento y una relación funcional entre éstos y los escenarios de actividad. Y se amplía en dos sentidos. Permite extender el análisis semiótico de Vygotski sobre qué es lo que cambia en el pensamiento, relacionándolo con los cambios en las actividades socio-culturales. Lo que se aprende en cada escenario de actividad es un determinado modo de discurso; o lo que es lo mismo, el dominio de los instrumentos que en dicho escenario se consideran más adecuados para mediar nuestras acciones mentales. Pero no se adquiere sólo el dominio de un determinado género discursivo, sino también se aprende a diferenciar cuando éste debe ser usado de tal manera.

Wertsch (1990, 1991), en concordancia con la noción de heterogeneidad del pensamiento verbal, propone el concepto de *privilegiación* para explicar cómo se aprende a usar un género, y no otro, en un determinado escenario de actividad socio-cultural. El proceso de *privilegiación* tiene un carácter social y hace referencia a los sofisticados mecanismos discursivos que llevan a otorgar más valor a un enunciado en función del género discursivo empleado. De tal modo que aquellas intervenciones que se realizan usando un género discursivo que no es el socio-culturalmente adecuado, son ignoradas o cuanto menos minusvaloradas, a la vez que las que usan el género apropiado adquieren un valor añadido. La *privilegiación* es un proceso que ayuda a seleccionar las intervenciones no sólo por su contenido sino, y principalmente, por el modo en que éstas son las apropiadas en el escenario de actividad.

Este concepto nos remite simultáneamente al plano cultural o institucional y al psicológico. No tiene sentido hablar de que se privilegie o potencie el uso de un modo de discurso si no es porque éste se usa en contexto específico. Lo que no significa que los escenarios socioculturales determinen o impongan mecánicamente los instrumentos de mediación que han de ser usados, sino que en parte los participantes pueden definir o redefinir la situación de manera idiosincrática o creativa y no reproducir el modelo esperado. Es decir, el sujeto tiene un papel activo en la toma de decisiones sobre qué género utilizar, puede tomar conciencia de lo que se espera de él y responder o no de la manera deseada.

Pero la *privilegiación* no debe verse como un fenómeno de todo o nada, sino como un proceso de asimilación y dominio progresivo de los distintos géneros discursivos asociados a los escenarios socioculturales en los que el individuo participa. Es por ello que en los primeros momentos en el dominio de los patrones de *privilegiación* es frecuente que otros individuos, con mayor maestría en el dominio de qué instrumentos mediadores son los más adecuados en dicho contexto, guíen o asuman parte de la responsabilidad en la determinación del género discursivo. Al menos, esto es así en lo que refiere al escenario sociocultural de la educación formal y al tipo de género que es privilegiado en el mismo. Esta perspectiva genética es la que adopta Wertsch para el estudio de los patrones de *privilegiación* y en concreto en el dominio del género discursivo privilegiado en la escuela. A continuación comentaremos algunos ejemplos usados por este autor para ilustrar cómo los niños llegan a dominar el discurso escolar.

Recordemos que uno de los marcadores que diferenciaba un género discursivo de otro era el contenido semántico referencial, el tema. En relación con este criterio, Wertsch (1991) opina que el discurso escolar se diferencia de las *expresiones de experiencias no instruccionales*, típicas del discurso cotidiano, en que estas últimas se refieren a experiencias que han ocurrido al margen de la actividad escolar, no compartidas por todos los miembros del aula, y que no surgen como respuesta a una pregunta del maestro. Así, el uso de estas expresiones, en la escuela, evidencia ciertas limitaciones en el dominio del género discursivo privilegiado en la misma. Es quizás por esto, que su aparición es habitualmente seguida de algún tipo de “sanción” por parte de los profesores o por otros participantes de la actividad del aula. A veces ésta es tan sutil, como un simple silencio o un cambio de tema. Wertsch ilustra estas expresiones y las reacciones que provocan con el siguiente ejemplo, extraído de una clase de matemáticas de primer curso:

“1. A mi hermano le quitaron el aparato de ortodoncia.

2. ¿Sí? Eso es maravilloso. Ahora, ¿cómo has resuelto el último problema?” (Wertsch, 1991, p. 151).

La respuesta de la profesora es un buen ejemplo de cómo “sancionar” o desalentar enunciados de este tipo. El cambio radical de tema que ella introduce, suele ser interpretado por el alumno, en el sentido de que su intervención no ha sido apropiada. Ésta es una manera de entrenar a los alumnos sobre lo que se puede y no se puede hacer en clase y, sobre todo, cuándo se puede hacer. Es, en términos de Wertsch, el modo en que la institución, de manos de la profesora, instruye sobre lo que se privilegia en dicho escenario, sobre el género discursivo y el tipo de enunciados que se debe utilizar.

Otro interesante ejemplo se centra no en el tema, sino en la relación del enunciado de un hablante con enunciados previos. El uso apropiado de un género discursivo, es decir su uso en el escenario en que está privilegiado, dota a los enunciados de un valor persuasivo añadido. Para ilustrar esto Wertsch se sirve de los análisis de Hatano e Inagaki sobre la resolución de un problema de física propuesto a un grupo de alumnos de cuarto curso de primaria. El problema consistía en preguntarles que ocurriría a un muelle de unos quince centímetros (se alargaba, se acortaba o permanecía igual), si una bola de arcilla plástica de cinco centímetros de diámetro suspendida del mismo se coloca dentro de un vaso de agua. Ian argumenta a favor de que el muelle se alargaría

“Ian: Cómo, cómo, si está a esa altura, no veo por qué el agua puede hacer que se hunda.

Sam: (Interrumpe) Yo sé por qué, algo lo está sosteniendo.

Ian: (Continuando) Incluso si lo sostienen, incluso si pones un espacio alrededor, subiría. Quiero decir, es una atmósfera diferente para cambiar. Quiero decir, podrías poner lava a su alrededor, o fuego a su alrededor, y no haría nada” (Hatano e Inagaki, en prensa, cit. en Wertsch, 1991, p. 159).

Ian, aún utilizando un argumento erróneo, fue capaz de persuadir a otros compañeros del aula porque, según comenta Wertsch, utilizó en sus enunciados, a diferencia del resto de los niños, términos característicos del vocabulario que se utiliza en ciencia. Empleó palabras como atmósfera, lava y fuego. Este modo de argumentar de Ian nos recuerda a la manera que, según Bruner (1986), hay que emplear en ciencia para convencer. Él, dentro de sus posibilidades, ha creado un argumento, una explicación teórica según Scribner (1977), que es el modo privilegiado en el contexto del aula, para demostrar la verdad de lo que se dice. No se ha centrado en su experiencia, sino en los datos de los que se hablaba en el problema y los conceptos que ha buscado como apoyos, tienen reconocido valor social como términos propios y potentes en el género discursivo utilizado en la

escuela. Además, ha empleado como recurso para crear un discurso lógico y formal, enunciados tendientes a buscar leyes generales que sobrepasan a los propios datos del problema concreto, que sirven para muchas situaciones ("podría poner lava a su alrededor o fuego a su alrededor y no pasaría nada"). Parece que de esta manera su formulación se convierte en una norma o ley verdadera y válida con independencia de las situaciones concretas en las que se aplique. Algunos de estos rasgos característicos del discurso escolar son probablemente lo que han reconocido los compañeros de Ian en el texto de éste y es por lo que les ha dado la "sensación" de que Ian estaba hablando como si lo hiciera la profesora, lo que les lleva a aceptar su explicación como válida.

Es importante entender que la privilegiación de un género no implica la eliminación de otros, sino que promueve el conocimiento de en qué contexto debe ser utilizado cada uno de ellos. Dicho de otro modo, el dominio de los patrones de privilegiación implica no sólo la posibilidad de usar determinados instrumentos mediadores, sino el aprendizaje de cuándo deben ser usados esos u otros. Wertsch (1991) considera que el desarrollo del pensamiento verbal no consiste en reemplazar un género de discurso por otro sino más bien en diferenciar y añadir nuevos géneros discursivos.

Parece que todo lo dicho hasta ahora nos proporciona una explicación sobre qué es lo que cambia en el pensamiento verbal, cuando éste se transforma como consecuencia de la incorporación del sujeto en un escenario de actividad sociocultural nuevo para él. La adquisición de otros géneros discursivos distintos a los que ya dominaba y sus patrones de privilegiación, puede ser una buena respuesta.

Pero aún nos queda una importante cuestión por analizar ¿cómo aprendemos estos patrones de privilegiación?, ¿qué situaciones favorecen dichas adquisiciones? y ¿cuál es el papel del individuo en este proceso? Para ello haremos uso del término de apropiación (Leontiev, 1983; Rogoff, 1990, 1993; Wertsch, 1991; Wertsch *et al.*, 1993). Este concepto permite explicar cómo a través de la participación en los escenarios de actividad socioculturales, los individuos menos diestros adquieren, o se apropian, de los productos culturales (psicológicos y materiales) y, entre otros, de los patrones de privilegiación del discurso. Aunque el término apropiación es más general y nos posibilita explicar cómo el individuo se desarrolla psicológicamente, cómo aprende y se transforma, en las muy diversas actividades en las que pueda participar. Así, la apropiación hace referencia a cómo en el transcurso de una actividad social, a través de las interacciones entre sus miembros, los individuos adquieren dominio sobre instrumentos y recursos culturales que previamente estaban en el plano social, y cómo en este proceso los mismos individuos cambian. Aun más, en dicho proceso los sujetos transforman los propios instrumentos culturales de los que se apropia. Al hacerlos suyos, les dotan de ciertas peculiaridades de uso, ciertos matices que sólo tienen justificación desde el plano de lo personal, de lo idiosincrático. Esta concepción enfatiza dos aspectos fundamentales: la conexión entre el plano individual y social y la importancia concedida al sujeto que aprende como agente activo en dicho proceso. En este sentido se considera a la apropiación como un proceso esencialmente activo, social y comunicativo. Activo no sólo el individuo que guía los intercambios en una situación de aprendizaje, sino también a aquel que debe aprender (Rogoff, 1990, 1993). Las destrezas, habilidades, procedimientos e instrumentos de mediación no son transmitidos de manera mecánica y sin ningún tipo de modificación, de unos individuos expertos a unos aprendices, sino que son transformados en el proceso por el que el aprendiz se apropia de ellos. Existe, por

tanto, una interdependencia entre los papeles que desempeñan los distintos actores, siendo ambos activos.

Tal y como puede desprenderse de nuestros comentarios sobre los géneros discursivos y sus patrones de privilegiación, el papel activo de los distintos miembros de la interacción tiene una segunda dimensión. En el reconocimiento y apropiación de qué instrumento de mediación es el más adecuado en cada contexto comunicativo es necesario una cierta actitud de los distintos hablantes para que se identifique y se ponga en juego un género discursivo u otro. El reconocimiento de los criterios que diferencian un género de otro (los límites, la finalidad, el contenido semántico referencial, etc.), para identificar un cambio en el género que es apropiado en cada momento, no sólo implica el dominio de dicho género, sino además del cuándo debe ser usado y qué marcadores son las claves para discriminarlo. La responsabilidad de los marcadores debe ser vista como una tarea conjunta en la que participan los distintos hablantes, aunque cada uno desempeñe un rol diferente.

Esta perspectiva nos permite concluir sobre cómo los individuos participan activamente en las actividades culturales en las que se desarrollan, y cómo éstos buscan activamente los significados culturales que otorgan los miembros más diestros de su cultura. Consecuencia de lo cual, los aprendices, o sujetos menos diestros, culturalmente hablando, se apropian de los géneros discursivos que son privilegiados en cada escenario de actividad. Así los individuos adquieren o aprenden los distintos tipos de instrumentos y modos de pensamiento con los que cuenta una cultura, cada uno de los cuales es específico de un escenario de actividad en el que puede participar el sujeto.

Para terminar podríamos concluir diciendo que la opción que hemos presentado tendría como punto de partida la relación funcional entre los escenarios de actividad socio-culturales, por un lado, y, por otro, los modos de discurso y los tipos de pensamiento. Así, se entiende que las condiciones, demandas y exigencias de los contextos de actividad concretos en los que participan los individuos están influyendo decisivamente en el tipo de discurso que es priorizado en dicho escenario. Sus características, funciones e incluso la propia estructura que adopte van a depender de los motivos, metas y objetivos que se proponga la actividad cultural determinada en la que estos instrumentos de mediación sean usados. Los individuos, a través de la interacción social con otros miembros más diestros de su cultura, se apropiarán, no sólo los distintos géneros discursivos específicos de cada actividad cultural, sino que además adquirirán el dominio de cuándo o en qué contexto debe ser utilizado cada uno de ellos.

Pero aún más, a través de la apropiación que hacen los sujetos de estos instrumentos de mediación y de sus patrones de privilegiación, el propio pensamiento verbal cambia, se transforma. Si entendemos por pensamiento verbal los distintos usos de la palabra, bien sea en el plano externo o interno, un cambio en los géneros discursivos, lenguajes sociales, y otros tipos de instrumentos de mediación, generará cambios en el mismo. Modificaciones que deben ser interpretadas como nuevos modos de pensamiento añadidos a las ya existentes, que tendrán su sentido, y su uso priorizado, en otros contextos de actividad diferentes.

Esta alternativa parece muy potente en el ámbito teórico para explicar multitud de situaciones tanto de igualdad como de diversidad en los modos de pensar de muy diversos individuos y en uno mismo. De igual manera, parece una buena opción para entender como lo social, tanto a nivel macro -institucional- como micro -interacciones cercanas cara a cara- influye de manera decisiva en el funcionamiento psicológico individual. Y, por último, permite abordar la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, objetivo primordial de este trabajo.

Referencias

- BAJTÍN, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- BAJTÍN, M. M. (1986). *Speech genres and others essays*. Austin: University of Texas Press.
- BRICE HEATH, S. (1990). The children of trackton's children. Spoken and written language in social change. En J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 496-520). Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1986). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1996). Frames for Thinking. Ways of making meanings. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought. Explorations in culture and cognition* (pp. 141-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- COLE, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- COLE, M., GAY, J. & GLICK, J. (1974). Some experimental studies of Kpelle quantitative behaviour. En J. W. Berry & P. R. Dasen (Eds.), *Culture and Cognition: reading in Cross-Cultural Psychology* (pp. 91-102). London: Butler and Tanner L.T.D.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J. & SHARP, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1974/1977). *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognitivos con la cultura*. México: Limusa.
- HYMES, D. (1974). Speech and language: on the origins and foundations of inequality among speakers. En M. Bloomfield & E. Haugen (Eds.), *Language as a human problem* (pp. 257-273). New York: Norton.
- LEONTIEV, A. N. (1959/1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal editor.
- LURIA, A. R. (1974/1980). *Los procesos cognitivos. Análisis sociobiológico*. Barcelona: Fontanella.
- OLSON, D. (1994). *The world of paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAMÍREZ, J. D. (1992). *Psicología de la Comunicación*. Memoria de Catedra. Universidad de Sevilla.
- RAMÍREZ, J. D. (1995). *Usos de la Palabra y sus Tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RAMÍREZ, J. D. (2000). De la comunidad real a la comunidad imaginaria. Discurso y escritura en la constitución de la identidad moderna. *Revista de Historia de la Psicología*, 21, 4, 13-36.
- RAMÍREZ, J. D. & WERTSCH, J. V. (1997). Rhetoric and literacy. The functions of debates in adult education. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Teaching, learning and classroom discourse. Approaches to the study of educational discourse* (pp. 125-136). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROGOFF, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. En H. C. Triandis & A. Heron (Eds.), *Handbook Cross-Cultural Psychology* (vol. 4, pp. 233-294). Boston: Allyn and Bacon.
- ROGOFF, B. (1990). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1993). Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity. En R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and Thinking in specific environments* (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SÁNCHEZ, J. A. (1995). *Habla egocéntrica y acción mediada. Un análisis conceptual y metodológico*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ, J. A. (1997). *Psicología de la comunicación*. Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.
- SCRIBNER, S. (1968). The cognitive consequences of literacy. *The Quarterly newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 4, 84-102.
- SCRIBNER, S. (1977). Modes of Thinking and Ways of Speaking. En P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (Eds.), *Thinking: Readings in Cognitive Science* (pp. 483-500). New York: Cambridge University Press.
- SCRIBNER, S. (1980). Studying literacy at work: bringing the laboratory to the field. En E. Tobach *et al.* (Eds.), *Mind and social practice. Selected Writings of Sylvia Scribner* (pp. 223-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCRIBNER S. (1983). Mind in action: A functional approach to Thinking. *The Quarterly newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 4, 103-109.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182, 533-559.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: H.U.P.
- SHARP, D. & COLE, M. (1972). Patterns of responding in the word associations of West African children. *Child Development*, 43, 1, 55-65.
- TOBACH, E., FALMAGNE, R. F., PARLEE, M. B., MARTIN, L. M. W. & KAPELMAN, A. S. (Eds.) (1997). *Mind and social practice. Selected Writings of Sylvia Scribner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TULVISTE, P. (1979). On the origins of theoretic syllogistic reasoning in culture and in child. *Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1, 73-80.
- TULVISTE, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology*, 2, 1, 3-17.
- TULVISTE, P. (1989). Education and the development of concepts: interpreting results of experiments with adults with and without schooling. *Soviet Psychology*, 27, 1, 5-21.
- TULVISTE, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. New York: Nova Science Publishers.
- TULVISTE, P. (1992). On the Historical Heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and east European Psychology*, 30, 1, 77-88.
- VOLOSINOV, V. N. (1929/1992). *Marxismo y filosofía del Lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- VYGOTSKI, L. S. (1993). *Obras Completas. Vol. II. Comps.: P. del Río y A. Álvarez*. Madrid: Aprendizaje: Visor.
- WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- WERTSCH, J. V. (1990). The voice of rationality in sociocultural approach to mind. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotski and Education. Instructional implications and applications of sociobistorical psychology* (pp. 111-127). Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voces de la Mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- WERTSCH, J. V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WERTSCH, J. V., HAGSTROM, F. & KIKAS, E. (1992). Modes of speaking and modes of thinking. En L. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.), *Cultural Psychology and activity theory* (pp. 286-290). New York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. & TULVISTE, P. (1996). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 4, 548-557.
- WERTSCH, J. V., TULVISTE, P. & HAGSTROM, F. (1993). A Sociocultural Approach to Agency. En E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in Children's development* (pp. 336-356). Oxford: Oxford University Press.

Extended Summary

The aim of the study is to offer an account of the relationship between Language and Thought from Tulviste's (1991, 1992) heterogeneity of verbal thought approach.

According to Tulviste, there are diverse ways of thinking, which differ, qualitatively, in terms of: the tools they employ, the ways in which words are used and how these are acquired; but not in the supremacy, or efficiency of one over another. Thus, new ways of thinking do not replace those that already exist, but relate functionally to other kinds of activities. As such, this approach takes as its starting point, on the one hand, the functional relationship between activity settings—defined in socio-cultural and institutional terms—and, on the other, modes of discourse and ways of thinking.

According to authors such as Scribner (1977, 1968, 1983), Bruner (1998), and Wertsch (1985, 1991), among others, the circumstances, requirements, and claims made on individuals involved in specific activity contexts, influence decisively both the kind of discourse—i.e., the discourse genre—which receives priority in that particular setting, and, as a result, the participants' modes of thinking. This functional perspective of language and thought supports the existence of diverse mediation tools and ways of dealing with tasks by individuals. A plurality that relates to the different activity settings in which individuals participate and develop. This activity-oriented approach does not just view activity as an explanatory variable of the functional organisation of psychological processes, but also allows as a connection to be established between individuals and culture without placing one in terms of the other.

The characteristics, functions, and particular form each activity adopts will depend on the motives, targets, and aims inherent in the activity. Through social interaction with the more skilled members of their culture, participants do not only appropriate (Rogoff, 1990, 1993) the different discourse genres specific to each cultural activity, but also acquire control over which context or when each should be used.

Moreover, through the appropriation of mediation tools, and in Wertsch's terms (1991) through their priority patterns, participants' verbal thinking changes, transforms itself. By this we mean that different word uses, changes in discourse genres, social speech, and other kinds of mediation tools will generate modifications in the individual's thinking. These modifications should be interpreted as new ways of thinking that are added to existing modifications. Their meaning and priority of use will be derived from different activity contexts. Historical heterogeneity in verbal thinking should be viewed, in this sense, as heterogeneity of activity settings and of tools, which can mediate thinking. A

change in any of these processes either generates or is a product of changes taking place in another process.

At a theoretical level, this approach appears to be very persuasive to explain multiple situations, both of equality and diversity, in the way different people and a particular individual think. From this point of view, differences in ways of thinking between literate and non-literate societies—as reported by transcultural psychologists—can be interpreted as the degree of expertise of a particular discourse genre, and its implications on thought processes. Likewise, this conceptual perspective allows us to address the close relationship between thought and language. Each kind of discourse involves a cognitive appraisal of the situation and decision-taking about the most appropriate mode of discourse for that particular context. In this way, each genre allows for the development of a different cognitive schema that enable us to meet the demands of every possible problem. From this point of view, internalising the discourse structure provides a mechanism which guides and restricts memory and reasoning. Internalisation of discourse modes creates a sort of “pre-existent schema”, or way of thinking, which allows the individual to tackle those problems associated with the particular structures and functions of that way of speaking. Finally, we believe that this conceptual option is a good alternative to understand how social interaction—both at a macro-institutional level, and a micro, face-to-face level—decisively influences the psychological functioning of individuals.