



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Cánovas Marmo, Célica Esther

Sugerencias teóricas para una tesis doctoral sobre un taller virtual de creación literaria

Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 129, 2010, pp. 129-144

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214995008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sugerencias teóricas para una tesis doctoral sobre un taller virtual de creación literaria

CÉLICA ESTHER CÁNOVAS MARMO*

En el presente artículo se pretende conceptualizar las siguientes categorías: *una comunidad virtual como contexto, sujetos-actores de la misma, mediación y acción dialógica en el estilo literario*. Este documento plasma la búsqueda de ciertos aportes teóricos necesarios para una investigación en curso, cuyo objeto de estudio se construye en torno a la conformación de un taller literario como comunidad virtual, con la finalidad de solucionar el problema de cómo lograr el estilo literario en un entorno virtual. Precisar las categorías antes mencionadas es un ejercicio propiciatorio del diálogo entre quien escribe con el investigador que lleva a cabo el estudio mencionado. Los autores principales en que se basan las conceptualizaciones buscadas son: Lev Vigotsky, Mijail Bajtín, James V. Wertsch y Naief Yehya; complementados con referencias de Lave, Bourdieu, Mead, Fariñas y Kozulin.

Palabras clave

Contexto virtual
Comunidad
Sujetos-actores
Mediación
Diálogo
Estilo literario

This article has as purpose to conceptualize the following categories: a virtual community as a context, its subjects as actors, the mediation and the dialogical action in the literary style. This paper shows the research of pertinent theoretical approaches that were necessary for an inquiry that was already in progress and whose object of study is centered on the composition of a literary workshop as a virtual community aiming to find a solution for the problem of how to achieve a literary style in a virtual environment. To specify the above mentioned categories is an exercise that encourages the dialogue between who writes and the researcher who carries out the study. The main authors on which the study is based are Lev Vigotsky, Mihail Bakhtine, James V. Wertsch, Naief Yehya, complemented with references to Lave, Bourdieu, Mead, Fariñas and Kozulin.

Keywords

Virtual context
Community
Subjects as actors
Mediation
Dialogue
Literary style

Recepción: 29 de mayo de 2009 | Aceptación: 6 de enero de 2010

* Licenciada en Educación, Especialidad en Ciencias Naturales (Consejo Nacional de Educación, Uruguay). Licenciada en Historia (UNAM), Maestría en Humanidades con Especialidad en Letras Universales (CEDDIC, León), Maestría en Educación (UIA, León) y Doctorado en Ciencias Sociales (Interinstitucional: Autónoma de Aguascalientes/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa). Publicaciones recientes: (2007): "Medio ambiente, educación y género: un reto de cara al futuro", en Arcadio Cerda y Germán Lobos (eds.), *Desafíos y oportunidades de la gestión ambiental en una economía globalizadora*, Chile, Universidad de Talca, pp. 65-72; (2008): "Buenas intenciones", en *Miradas de nuestra región. Ensayos breves*, México, UIA León/Ediciones La Rana/Instituto Cultural de León, pp. 67-78; (2009): "Una perspectiva pedagógica en el diseño de objetos virtuales de aprendizaje", en Adriana Martínez Martínez et al. (coords.), *Innovación y competitividad en la sociedad del conocimiento*, México, CONCYTEG, pp. 559-576. CE: celica.canovas@leon.uia.mx

No es difícil ver que nuestro tiempo es un tiempo de nacimiento y de tránsito a un nuevo período. El espíritu ha roto con el mundo de su existencia y el mundo de ideas vigentes hasta aquí, y está en trance de hundirlo en el pasado y anda entregado al trabajo de su transformación.

(HEGEL, *Fenomenología del espíritu*, HABERMAS, 1989: 17)

Bajtín afirma que toda respuesta que no da pie a una nueva pregunta, queda fuera del diálogo

(WEGERIF, 2005: 58)

INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretenden construir las siguientes categorías: *una comunidad virtual como contexto, sujetos-actores de la misma, mediación y acción dialógica en el estilo literario*. Con ello se busca hacer ciertos aportes teóricos que permitan conceptualizar las categorías antes mencionadas, con la intención de propiciar el diálogo entre la autora de estas líneas y Mauricio Miranda Salazar, quien lleva a cabo la investigación titulada “La creación literaria en una comunidad virtual de aprendizaje” como proyecto de tesis doctoral. El objeto de estudio de esta tesis se construye en torno a la conformación de un taller literario como comunidad virtual, con la finalidad de solucionar el problema de cómo los sujetos participantes logran un estilo literario en dicho contexto. Por lo tanto, en este texto no se abordan la conformación explícita y puesta en marcha de dicha comunidad, así como la observación, el análisis y la reflexión del proceso que se dé en ella, ya que estos aspectos constituyen los propósitos de la investigación de Miranda actualmente en proceso. Los autores principales en que se basan las conceptualizaciones buscadas son: Lev Vigotsky, en sus escritos titulados *El pensamiento y la palabra*; Mijail Bajtín, en su obra *Teoría y estética de la novela*; James V. Wertsch, en el texto titulado *La mediación semiótica de la vida mental*: L.S. Vigotsky y M.M.

Bajtín; Naif Yehya en el libro *Tecnocultura. El espacio íntimo transformado en tiempos de paz y guerra*; complementados con referencias de: Lave, Bourdieu, Mead, Fariñas, Kozulin, Brindum y Good, entre otros. Cabe agradecer a Mauricio Miranda el haber compartido su objeto de estudio, así como a Tarik Torres sus comentarios sobre la conceptualización de las categorías que me ocupan, desde una perspectiva de la teoría literaria.

UNA COMUNIDAD VIRTUAL COMO CONTEXTO

En este apartado se indaga acerca de cómo precisar la categoría que lo subtitula, la cual se considera la más importante de este trabajo, ya que en ella se articulan las otras dos: “sujetos-actores de la misma” y “mediación y acción dialógica en el estilo literario”, como se explica posteriormente. El método para buscar su precisión conceptual se basa en la postura epistémica de Vigotsky, para quien el pensamiento se estructura en unidades constituidas por el significado de cada palabra:

El significado de una palabra representa una amalgama tan densa de lenguaje y de pensamiento que es difícil determinar si se trata de un fenómeno lingüístico o de un fenómeno intelectual... El significado es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo: una unión de la palabra y del pensamiento (Vigotsky, 1962: 56).

Desde esta perspectiva genética las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento son dinámicas y las diversas transformaciones que experimentan promueven un desarrollo no paralelo de ambos, produciendo constantes entrecruzamientos, lo cual asegura una estrecha correspondencia entre ambos (Schneuwly y Bronckart, 2008). Tales ideas dan pie para iniciar el proceso de búsqueda acerca de en dónde y cuándo se origina la palabra *comunidad*, con la finalidad de construir la categoría que nos ocupa.

Etimológicamente la palabra *comunidad* proviene del término *comoine* (latín antiguo) que significa “conjuntamente” o “en común”; el sustantivo latino *commune* es sinónimo de *comunidad*. También hay que considerar el término “commonis” del latín antiguo, que provino de *communis*¹ y cuyo significado era “corresponsable”, “cooperante”, así como: “que colabora en realizar una tarea” (Corominas, 1987: 163). Para efectos de la investigación que lleva a cabo Mauricio Miranda es interesante destacar que en el siglo XV se utilizaba el término “*comunicar*”, tomado del latín *communicare*, como sinónimo de “compartir” o “tener comunicación con alguien” (Corominas, 1987: 163). Por lo tanto, ser un sujeto actuante en una comunidad implica llevar a cabo acciones de manera conjunta con los demás integrantes del grupo para lograr objetivos comunes, mancomunando esfuerzos y ayudándose unos a otros. El sustento del proceso compartido por todos es la capacidad de diálogo entre los involucrados (quienes escriben y quienes leen) sobre ideas afines o no, en el cumplimiento del cometido propuesto. En el caso que se investiga, Mauricio Miranda considera que el acto creativo literario no se restringe sólo a la escritura, ya que la lectura participa en una dimensión de re-creatividad porque quien lee, también es co-creativo. Esto conlleva el supuesto de que la literatura es una producción social que se genera a partir de la interacción de los que escriben y los que leen; si no hay una comunidad que lea y critique al texto, este producto puede ser poco pertinente o irrelevante para el contexto social —lo cual remite a que se le caracterice como una producción de baja calidad—; pero, sobre todo, no se daría la experiencia artística comunitaria como se piensa llevar a cabo.

El ejercicio etimológico realizado conduce a precisar la categoría *comunidad virtual* como un espacio social donde la acción de

escribir se hace individualmente pero demanda la corresponsabilidad y la cooperación, en atención al proceso diseñado para llevar a cabo los objetivos que a largo plazo persigue la investigación. La corresponsabilidad y cooperación entre los sujetos involucrados deberán ser asumidas de manera consciente con el fin de desarrollar individualmente la capacidad de lograr un estilo literario, a la vez que existe la responsabilidad mutua de cooperar para que los demás participantes también lo logren. Ello se hace factible en la medida en que se trata de una actividad previamente acordada, basada en la edición de textos a través del medio electrónico que permite que se comparta lo realizado con los demás integrantes del taller literario.

¿Quiénes integrarán esta comunidad virtual? Miranda estableció que los participantes serían los escritores, los lectores y el coordinador. Para llevar a cabo la selección de participantes-escritores el investigador piensa atenerse a los casos típicos ideales (Rodríguez, Gil y García, 1999: 137), es decir, aquéllos cuyas características permitan pensar en una mayor interacción y con una menor posibilidad de abandono de la comunidad; para ello se lanzó una convocatoria cuyo punto principal sería que la retroalimentación estaría a cargo de lectores especializados; de los interesados se esperará que envíen un pedido de informe para posteriormente ampliar esa información y solicitarles un texto de su autoría. El texto se evaluará, y si se considera que hay trabajo previo y capacidad de expresión, se llamará al aspirante para hacerle una entrevista inicial presencial, en la que se tendrá en cuenta: 1. Que exprese el deseo de escribir con intenciones literarias. 2. Que se muestre abierto a las críticas y deseo de ellas (esto se atiene a lo que dice Teresa Jiménez (1995: 252) al citar a Juan José Arreola, quien coordinó talleres literarios por décadas. Define las características del taller ideal como aquel “integrado por jóvenes que sean capaces

¹ Se observa que la palabra “communis” está compuesta por los términos “com” + “munis”; de los cuales, “munis” proviene del término latino “mune” y significaba: “servicial” o “cumplidor de su deber”.

de ser modestos, humildes y sin mala fe en contra de los demás, demostrándose dispuestos a examinar los textos con honradez y resueltos a exponerse a la crítica”). 3. Que tengan escritos en los que se aprecie creatividad y capacidad de expresión artística. 4. Que puedan comprometerse a participar ocho meses en la comunidad virtual de práctica escribiendo al menos un texto quincenal y comentando los trabajos de al menos dos compañeros. En cuanto a la selección de participantes-lectores se buscaron personas especializadas que tuvieran experiencia en el campo de la literatura, formal o no formal, para que pudieran mediar adecuadamente en el desarrollo de los escritores, así como que tuvieran experiencia en la conducción de talleres literarios y buena redacción y ortografía. En cuanto a la coordinación, estaría a cargo del mismo investigador, como lo sugiere Arriazu (2007), ya que ello facilita la inmersión del mismo en los datos y la comprensión de las situaciones que se van dando en la comunidad virtual de práctica.

Entender el término *comunidad* desde sus raíces etimológicas adquiere relevancia por el hecho de llevarse a cabo de manera *virtual*, especialmente si se atiende el significado de la palabra *virtus*, que proviene del latín y alude a la “intención de realizar un trabajo, aunque no se realice”, de ahí la necesidad de poner énfasis en el ejercicio del compromiso asumido en una comunidad integrada por voluntad propia para lograr un objetivo específico: escribir textos literarios con un estilo personal a través de la acción social de los individuos en el grupo para dar y recibir crítica sobre los textos producidos. Si no se asume la comunidad así, la virtualidad del proceso lo pone en riesgo. Esta última parte expresa la manera como entendemos la dinámica del contexto en esta comunidad virtual, lo cual nos remite a la definición de *contexto* formulada por Lave:

Si el contexto es considerado como un mundo social constituido por personas que se relacionan al actuar, contexto y actividad aparecen inseparables y, al mismo tiempo, son flexibles

y cambiantes. La conclusión es que el aprendizaje se da en la actividad en curso, ya que ésta —como actividad situada— siempre implica cambios en el conocimiento y en la acción, por lo tanto, dichos cambios redundan en un aprendizaje; por lo que, la participación en la vida diaria puede ser considerada como un proceso de cambio de la comprensión que se procesa en la práctica, ésta como sinónimo de [un] proceso de aprendizaje [diferente] (Lave, 1996: 133).

En su primer enunciado esta definición proporciona la clave para que exista un contexto, ya que se trata de “un mundo social constituido por personas que se relacionan al actuar”, y tal actuación se asegura en la asunción voluntaria de formar parte de la *comunidad*, como una actitud de corresponsabilidad acordada para la realización de la actividad de escribir. Si se considera lo que agrega el autor mencionado: “...contexto y actividad aparecen inseparables y, al mismo tiempo, son flexibles y cambiantes”, pensamos que existe la necesidad de construir esa conciencia de corresponsabilidad a través de los dos factores que menciona el mismo Lave: por tratarse de “una actividad situada” y que los participantes asumen desde el entendido de que se trata “de [un] proceso de aprendizaje [diferente]”, donde tienen que ver el medio electrónico en que se opera y la actividad programada. Cabe señalar que el contexto se asume como “un fenómeno mental consistente en que se emplean los oyentes [o lectores] para comprender lo que oyen [o leen]” (Mercer, 2001: 39); ésta constituye una definición de interés, ya que el contexto así concebido rebasa el espacio físico en donde se da la interacción, lo cual corrobora lo afirmado por Leontiev respecto a que la actividad no es determinada por el contexto donde se da, sino que se construye en el conjunto de participantes, aunque dicha construcción no sea siempre consciente (citado por Wertsch, 1988: 220-223). En el caso estudiado los participantes aceptan el medio virtual como un elemento contextual diferente, donde el aprendizaje se considera de antemano un factor abierto al cambio y, por lo tanto, factible de ser modificado en el transcurso

del mismo, y para ello la novedad juega un rol decisivo en la asunción de un involucramiento corresponsable y cooperativo en la construcción consciente del contexto, tal como lo explica N. Yehya al decir:

El ciberespacio ofrece una enorme cantidad de servicios y opciones literarias. [...]. 8. Espacios para la experimentación literaria, que van desde talleres literarios virtuales que imitan los tradicionales hasta aquellos en que varios autores plantean propuestas de creación colectiva valiéndose de las singularidades de este medio (Yehya, 2008: 105 y 107).

Algunas de las singularidades que suponemos positivamente novedosas de este medio virtual son: la *a-sincronía*, que permite el encuentro creativo en distintas temporalidades, según tenga la oportunidad y la disposición cada uno de los sujetos participantes. También hace posible la *reunión de sujetos distantes* geográficamente, cosa que enriquece el diálogo no sólo entre ellos como personas, sino entre las palabras que usan en sus textos dado que, según Bajtín, el diálogo comienza en el seno de la polisemia semántica de cada palabra. Así mismo propone una posible *interacción dinámica*, factible de ser simultánea por momentos, entre quienes leen y quienes escriben. Otra bondad del medio es la de *poder guardar* todo lo que en la comunidad se diga, lo que hace posible la relectura de los comentarios y replantear con base en ellos el seguimiento discursivo sobre el tema tratado o derivar en otros temas, a partir de lo antes dicho.

Sintetizando, en el caso estudiado *la comunidad virtual como contexto* promueve la construcción del compromiso individual y colectivo de autores y lectores al formar parte de un proceso creativo acordado previamente que demanda la participación comprometida de los mismos. Dicho proceso, al llevarse cabo en el ciberespacio, crea la posibilidad de realizarse de manera asincrónica, tanto en la acción de escribir el texto como en la lectura, el análisis, los comentarios y las respuestas. Al mismo tiempo, como todas las intervenciones

se editan, el medio promueve sucesivas lecturas y relecturas, factor que puede incrementar la comunicación entre los sujetos-actores, quienes tienen la oportunidad de cooperar en el quehacer de los demás y comparten la idea de sacar adelante, de manera corresponsable, los objetivos propuestos.

Lo expuesto se contrapone a la concepción tradicional del docente como transmisor de conocimientos y de los estudiantes como receptores pasivos. Además, coincide con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como posibilidad de una interacción de calidad a través de Internet, lo cual demanda de cambios paradigmáticos en los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo hace evidente Sonia Bryndum:

Las comunidades de aprendizaje surgen de las demandas actuales de dar un nuevo significado a la formación universitaria ante el paradigma emergente de la sociedad de aprendizaje que construye una nueva realidad mundial..., se incorporan [no sólo] nuevas tecnologías, sino el diseño y el empleo de nuevas modalidades educativas y, desde luego, nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje (Bryndum, 2005: 20).

Claro está que no se puede hablar de cambios educativos sin un sustento pedagógico que los respalde. Ahora bien, la teoría pedagógica que mejor se adecúa al modelo de las comunidades virtuales de aprendizaje es el constructivismo social, mismo que hace del aprendizaje un proceso de construcción asumido por los estudiantes participantes, sujetos-actores que le dan sentido a la denominación de *aprendizaje significativo*; este proceso se lleva a cabo en ambientes sociales.

Según Thomas Good (1996), la teoría del constructivismo social ha posibilitado el desarrollo de sistemas de administración del aprendizaje (Learning Management System, LMS) que han servido como una base para generar comunidades de aprendizaje en Internet. En el caso estudiado se emplea la plataforma Moodle

(una LMS), misma que se sustenta en dicha perspectiva pedagógica al definir al conocimiento como sigue:

Además de formarse a partir de las relaciones con el ambiente, es la suma del factor social. Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona, producto de su realidad y la comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.²

Esta aplicación de *esquemas*, que se dan normalmente en la interacción presencial, se puede llevar a cabo también en las comunidades virtuales de aprendizaje a través de actividades sincrónicas y asincrónicas, como ya se dijo renglones más arriba.

En las obras de Sonia Brindum y de Thomas Good se recuperan aportaciones relevantes del *constructivismo social* aplicadas a las comunidades virtuales de aprendizaje, como el *andamiaje cognoscitivo* conceptualizado por Jerome Bruner cuando establece la importancia que adquiere la asistencia del profesorado para cubrir la brecha entre lo que los estudiantes son capaces de hacer por sí mismos y lo que logran hacer con una ayuda externa, a manera de una tutoría especializada. La *organización del conocimiento como red*, idea acuñada por Brophy para señalar que el aprendizaje nunca es lineal ni jerarquizado, lo que hace factible que existan múltiples maneras de acceder a él; en consecuencia, no existe un único camino para que todos los estudiantes puedan llegar al conocimiento. Esta propuesta se adapta a la educación a distancia, ya que proporciona flexibilidad al proceso que asume cada estudiante quien, sin llevar un orden riguroso, puede adoptar el proceso que le sea más natural. La *zona de desarrollo próximo*, definida por Vigotsky como la distancia que existe entre el nivel presente de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente, y el nivel potencial que existe en todo sujeto que aprende, haciéndolo capaz de resolver problemas

bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más desarrollado. El *aprendizaje situado*, según Brown, son los conocimientos adaptados a los ámbitos, propósitos y tareas en los que se aplican; en consecuencia, si se pretende que los conocimientos sean utilizados por los estudiantes, se requiere que los desarrollen en el ámbito natural, usando métodos y tareas en consonancia con dicho ámbito. El *aprendizaje significativo* teorizado por Ausubel (para quien sólo se logra autogenerar conocimientos cuando se es capaz de atribuir significados a lo que se aprende), sostiene, basado en los criterios de Piaget, que el estudiante asimila y acomoda siguiendo esquemas previos, y lo que no puede asimilar es por falta de relación con dichos esquemas. De esta manera el sujeto no aprende porque carece de significados.

En síntesis, el *constructivismo social* propone una comunidad de aprendizaje centrada en el estudiante, ya que es éste quien se encarga de convertir su experiencia de generación de conocimientos en un proceso planteado desde los señalamientos teóricos tomados de Bruner, Brophy, Vigotsky, Brown y Ausubel, pero que no es posible lograr sin asumir primero que todo ser que aprende es un sujeto activo y pre-dispuesto a construir su conocimiento. Ello conlleva la necesidad de teorizar sobre tales sujetos actores, contextualizados en una comunidad virtual.

Lo expuesto demanda la aceptación de la categoría *comunidad virtual como contexto*, a manera de una compleja totalidad donde se articulan procesos reales caracterizados por dinamismos, ritmos temporales y despliegues especiales (Zemelman, 1992: 5). Desde esta perspectiva, la articulación se puede concretar en diferentes recortes del proceso, llevados a cabo en distintos espacios temporales, con apertura a nuevas formas racionales que lo analicen y lo expliquen. Esta posibilidad de entenderla como una “articulación dinámica de procesos reales” en la

2 En: <http://download.moodle.org/docs/presentations>

que es factible identificar cortes temporales y espaciales, promueve la investigación al ser motivo de observación, análisis y la posterior interpretación de la realidad estudiada, según las interrogantes que se pretende responder así como el logro de los objetivos de la investigación.

Ahora bien, al pensar como una totalidad la categoría que pretendemos conceptualizar se hace más compleja porque en ella se articulan —además de las dos categorías ya mencionadas, también complejas en sí mismas— otros elementos importantes, como: la escritura de textos literarios; los sujetos en acción (unos escribiendo y otros leyendo, así como todos leyendo y comentando); el deseo y el logro de un estilo literario; y el espacio virtual donde se asumen los compromisos —el personal y el social— de comunicar y de comentar los textos. En dicha articulación también se tienen en cuenta los procesos en que intervienen estos elementos y los dinamisismos propios que conllevan constantes cambios, así como las contradicciones que tal dinamismo puede generar.

Por lo tanto, consideramos que entender como realidad compleja la categoría *comunidad virtual como contexto* supera el hecho de pensar que se pueda asumir en ella una realidad esquemática y predecible; por lo contrario, se va a dar siempre y cuando exista “el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido... dimensiones [que] aseguran la continuidad” (Garrido, *et al.*, 2005: 12). Ello demanda un tipo determinado de participantes: los sujetos-actores, quienes como categoría se articulan en la que hemos conceptualizado.

LOS SUJETOS-ACTORES DE LA COMUNIDAD VIRTUAL COMO CONTEXTO

La idea de Garrido corrobora la antes mencionada de Leve, en cuanto a que los sujetos implicados construyen el contexto como el espacio de acción corresponsable para la

consecución del objetivo principal, que para el caso estudiado es el logro de una escritura con estilo literario.

Ello permite concebir a los participantes como *sujetos-actores*:

...agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico, de un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que suele llamarse gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada (Bourdieu, 2002: 40).

Siguiendo esos lineamientos, en el caso que se estudia los sujetos involucrados deben cumplir el papel sustantivo de realizar *funciones como actores* comprometidos que cooperan conscientemente en la actividad *práctica* de construir el texto literario, asumida por el *gusto* de intervenir de tal forma con el propósito de recibir y de hacer críticas que ayuden en la concreción de un estilo personal de escritura a través de la adquisición de *estructuras objetivas y esquemas de acción* orientados a la aprehensión *perceptiva* de qué hacer y cómo lograrlo mediante la concreción de una *respuesta* adecuada a los fines propuestos por ellos mismos y, en consecuencia, a la convocatoria de la investigación. Por lo tanto, acorde a las propuestas del constructivismo socio-cultural, los sujetos-actores, al recibir las críticas de sus textos construyen el *andamiaje cognoscitivo* que les permite perfeccionar lo que son capaces de hacer por sí solos, accediendo a un estilo literario propio a medida que logran una *organización del conocimiento a manera de red*, donde cada uno adopta un proceso de aprendizaje que le permitirá escribir según el objetivo propuesto. En cuanto al apoyo que cada uno reciba de los demás, éste permitirá desarrollar el nivel potencial y así resolver el problema de adquirir un estilo literario que los identifique, ya que para lograr la *zona de desarrollo próximo* cuentan con la asesoría adecuada. Además, el ámbito natural para cumplir con tal propósito

les permite usar métodos y tareas que conlleven el *aprendizaje situado*, incorporando lo que para cada uno es *significativo* de acuerdo a sus esquemas personales.

Como puede verse, en ese quehacer de los *sujetos-actores* van implícitas dos acciones importantísimas en el logro del objetivo de escribir con un estilo literario propio: la *mediación* y la *acción dialógica*, que estructuran la tercera categoría a conceptualizar. La *mediación* promueve la autoconstrucción del individuo, por lo tanto lo que se logre con esta acción refuerza el concepto de sujeto actor, tal como se definió renglones más arriba. En cuanto al *diálogo*, es la forma que toma la mediación social de que nos habla Vigotsky³ como un instrumento para el desarrollo del sujeto.

Con tal fin, se abre un espacio virtual en la plataforma Moodle, utilizada en la institución donde se lleva a cabo la investigación, con un diseño previo que permite el *diálogo* eficiente y efectivo de escritores y lectores. Un paso importante en el proceso de planeación de la investigación fue el involucramiento del Instituto Cultural de la entidad, a la cual se le solicitó el apoyo para realizar la convocatoria a los alumnos de las universidades de la región para integrar la comunidad virtual, así como hacer una invitación abierta para quienes estuviesen interesados en fungir como lectores, para dar sus opiniones libres sobre los escritos. En cuanto a los grupos, se establece un número mínimo de diez escritores y un máximo de 30 (divididos en dos grupos de 15 personas cada uno), quienes siguiendo los criterios de las comunidades de aprendizaje, unos podrán ser tutores de otros. El acompañamiento en el proceso de desarrollo en la producción literaria y en la comprensión adecuada de la lectura que se realiza es prioritario, ya que un monitoreo perseverante y profundo del desempeño favorece el pensamiento crítico sobre la propia

actuación, acrecentando las probabilidades en cuanto al despliegue de estrategias cognitivas fincadas en un diálogo mediador.

LA MEDIACIÓN Y LA ACCIÓN DIALÓGICA EN EL ESTILO LITERARIO

Al asumir una realidad totalizadora, representada por *la comunidad virtual como contexto*, su complejidad se acentúa porque, además de los factores mencionados, intervienen las interrelaciones de todos esos factores conjugados coyunturalmente en acciones interpersonales (interpsicológicas) y las acciones intrínsecas de cada sujeto actuante (intrapsicológicas).

Ahora bien, ¿cuáles son los detonadores de esas múltiples interrelaciones? Responder esta pregunta implica explicar el papel que juega la *mediación* como elemento detonador de las relaciones entre los sujetos actores y las que ocurren en la mente de cada uno de ellos. La propuesta epistémica de Lev Vigotsky sostiene que la función mediadora se cumple a través de los signos o *instrumentos psicológicos*, descritos como recursos para dominar los procesos mentales, con el consiguiente desarrollo de las funciones superiores de la mente; dichos *instrumentos psicológicos* son: la lengua, los sistemas para contar, los esquemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, las técnicas nemotécnicas, la escritura, los esquemas, diagramas, mapas, dibujos técnicos y todo tipo de signos convencionales:

Puesto que el estímulo auxiliar posee la función específica de transferir la actividad psicológica a formas superiores cualitativamente nuevas, la conducta del sujeto es controlada desde el exterior mediante los estímulos extrínsecos, propiciando el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Vigotsky, 1978: 40).

3 "Es preciso reconocer y legitimar los espacios intersubjetivos de diálogo al mismo nivel que la actividad... Lo que el ser humano dice, mental y externamente, forma parte de la trama de intercambio con los demás y consigo mismo, de sus aprendizajes y en consecuencia de su desarrollo... Son la actividad y la comunicación las vías que tiene el individuo para expresar lo más íntimo de sí y para construir creativamente la obra, que dará lugar a su desarrollo y por ende a sí mismo" (Fariñas, 2007: 146-147).

Esta idea da lugar a interpretar que para el autor mencionado los seres humanos se dominan a sí mismos mediante los símbolos culturales externos, cuya dependencia el sujeto-actor deberá soslayar para no ser subyugado por tales símbolos; eso se consigue a través de un proceso de concientización realizado por el propio sujeto, donde la posibilidad de automotivación juega un rol importante, pues propicia que el sujeto sea activo, de manera voluntaria, para el logro de un desarrollo particular. Cabe acotar que en el caso estudiado el proceso de concientización realizado por el sujeto se da a través de un ejercicio voluntario de autocritica, de crítica y de selección, así como de automotivación para asumir el desafío de expresarse con un estilo literario que le permita ser identificado como literato o escritor de literatura. Es necesario señalar que Vigotsky enfatiza el hecho de que los elementos contextuales juegan un rol muy importante en el desarrollo de los sujetos, y los mismos tienen la particularidad de ser históricos, ya que los instrumentos disponibles son específicos, encontrándose en determinado lugar y en un tiempo identificable. En el caso que nos ocupa ambos factores son importantes, ya que la escritura se da en un medio que admite la asincronía en la comunicación del texto y los comentarios que de ellos se hagan, pero también ofrece momentos sincrónicos; por su parte, el lugar es el contexto virtual aceptado por el común acuerdo de todos los sujetos-actores participantes.

El medio virtual en que se desenvuelven las acciones de los procesos individuales y colectivos nos remite a la idea de otros instrumentos, definidos por Vigotsky como *instrumentos técnicos*. De ellos dice que son capaces de provocar cambios en los objetos mismos; en el objeto de estudio que se construye, la computadora y el entorno virtual son los *instrumentos técnicos* definidos por Vigotsky

como los órganos artificiales cuya “utilización... modifica la actividad natural de los órganos y amplía, hasta el infinito, el sistema de activación de las funciones psíquicas...” (Vigotsky, 1987: 103). Por lo tanto, el uso de la computadora y del entorno virtual no sólo propicia las interrelaciones sino que posibilita el dinamismo del proceso de escritura que se quiere provocar y observar. En consecuencia, su uso promueve la activación del conjunto de procesos mentales superiores de los sujetos actores participantes.

A los dos agentes de mediación nombrados (el *instrumento psicológico* y el *instrumento técnico*), hay que agregar un tercer elemento mediador en el proceso que asumen los sujetos actores que escriben. Ese tercer elemento mediador son los *agentes sociales*, que han sido identificados como los *sujetos-actores* que cumplen con la función de leer y criticar; estas mismas funciones las llevan a cabo los sujetos-actores que escriben.

En síntesis, el conjunto de procesos mentales superiores son considerados por Vigotsky como *funciones de actividad mediada*, y dicha actividad de mediación la cumplen los *instrumentos psicológicos*, los *instrumentos técnicos* y los *agentes sociales*. Además, para este autor la mediación es parte de una trilogía de elementos que integra junto a los *procesos mentales superiores* y a la *acción del pensamiento*.⁴

Desde esa perspectiva, los *procesos mentales superiores* se entienden como funciones psicológicas específicas, que no pueden identificarse ni ser definida de manera precisa; no obstante, en la tradición teórica de la Psicología se han evidenciado bajo diferentes denominaciones, como por ejemplo: atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, entre otras, especialmente cuando se han tratado de explicar los procesos mentales de los niños (Kozulin, 1994: 114). En cuanto a otros periodos de aprendizaje —como lo es

4 Más tarde Büllher agregaría un elemento importante que denominó la *internalización*, dado que lo que aparece primero como un mediador signico externo o una comunicación interpersonal, más adelante se convierte en un proceso psicológico interno. De la misma manera, sus continuadores aportaron la teorización de procesos “primitivos”, ubicados entre los procesos mentales superiores y las funciones naturales (Kozulin, 1994: 116, 118 y 119).

el nivel superior de enseñanza— los *procesos mentales superiores*, según Gloria Fariñas (2006: 17), se pueden explicar a través del enfoque histórico cultural para el cual “la adquisición del conocimiento es una vía para el enraizamiento del sujeto en la cultura. El conocimiento adquirido condiciona de forma compleja la adquisición de *formaciones psicológicas superiores* (pensamiento teórico, motivación profesional, conciencia idiomática, etc.)”. Fariñas entiende que para Vigotsky dichas formaciones se estructuran con la acumulación de experiencia generada por y en la memoria histórica, en complejos procesos realizados por el sujeto en el seno del colectivo social y al mismo tiempo por el propio colectivo. Por lo tanto se puede interpretar que cada ser humano, por su propia condición de tal, trae en sí y consigo un acervo cultural que le confiere la historia de su condición humana y la historia del contexto social al que pertenece.

En cuanto al tercer elemento constitutivo de la trilogía, la *acción del pensamiento*, según dice Vigotsky en la construcción de las ideas juegan un rol fundamental las experiencias del sujeto-actor, generadas por sus propias acciones en el contexto social en que se desarrolla. Esto conlleva la necesidad de automotivación en el sujeto cognoscente, como un elemento prioritario en su maduración, ya que el pensamiento se da mediante el desarrollo del ser humano; por consiguiente, si el sujeto encuentra en sí mismo el motivo de aprender, el desarrollo mental será mayor y con éste aumentará su capacidad para pensar. Sin embargo, es necesario destacar que en esta perspectiva teórica también cumple un papel de primer orden la situación social del desarrollo. Por lo tanto, en la generación del pensamiento se detecta una conjunción dinámica de condiciones interpersonales o externas de los sujetos actores, complementarias de las intrapersonales, que se operan en los procesos internos de cada sujeto, lo cual

permite entender al pensamiento como una introyección del discurso social, propio del contexto en que se desenvuelve cada sujeto-actor, quien lo hace suyo al procesar lo que le sea significativo de dicho discurso.⁵

Por lo expuesto la *mediación*, como parte constitutiva de la trilogía descrita, es una actividad social que genera procesos mentales superiores y propicia la formación de un pensamiento propio de cada sujeto-actor, ya que, como dice Vigotsky (1987: 84): “... el hombre crea él mismo estímulos que determinan su reacción y los utiliza en calidad de medios para dominar los procesos de la propia conducta...”. Y más adelante lo complementa diciendo: “el proceder del hombre está determinado, no por estímulos presentes, sino por una situación psicológica nueva o distinta, creada por el mismo hombre...” (Vigotsky, 1987: 89). Por lo tanto, la *mediación* es una actividad compleja donde está presente el contexto social con su experiencia cultural e histórica y, a la vez, la historia cultural del propio individuo, en el que también se manifiesta su acción particular como sujeto-actor en desarrollo. Hasta aquí se ha tratado de dar una visión de la *mediación*, desde la perspectiva histórico-cultural, como un agente propiciatorio del desarrollo mental del sujeto a través de instrumentos psicológicos, instrumentos técnicos y de agentes sociales, lo que permite identificar el origen de la *mediación* en un instrumento material, en un sistema de símbolos y/o en la conducta de otro ser humano. Cabe señalar que en el caso particular de la investigación que nos ocupa —un contexto virtual (o comunidad) para el quehacer literario— nos interesa recuperar la postura epistémica de Vigotsky en lo que respecta a la *mediación semiótica*, que corresponde a los signos y a los sistemas más complejos, como son las obras literarias.

Desde esta perspectiva, las obras literarias actúan como instrumentos psicológicos que

⁵ La ley genética expresa que el niño se desarrolla culturalmente primero en el plano social (interpsicológico) y luego en el plano psicológico (intrapicológico).

inciden en los procesos mentales superiores a través de la *praxis*, ésta entendida como la reflexión de la propia práctica. La *praxis*, en el caso que se estudia, es lograr escribir ficciones y reflexionar lo escrito con las aportaciones de los lectores para mejorar el texto y buscar un estilo literario propio. Es importante destacar que, si bien en dicho caso se considera la acción mediadora concretada en el uso del instrumento técnico (la computadora y el espacio virtual) y el signo como instrumento psicológico, es necesario tener en cuenta lo que dice Kozulin respecto a la advertencia de Vigotsky acerca del riesgo que se corre al hacer el paralelismo entre los instrumentos⁶ técnicos o materiales y los simbólicos.

El único fundamento fiable de esta analogía es la naturaleza mediadora tanto de la acción instrumental como de la simbólica. Mientras que en la acción instrumental la herramienta es mediadora respecto a la acción humana dirigida a la naturaleza, en el acto simbólico una herramienta psicológica media en los procesos psicológicos del propio ser humano... (Kozulin, 1994: 115-116).

Por lo tanto, desde esta perspectiva, el instrumento psicológico dirige la mente y la conducta, mientras que el instrumento técnico es un vínculo intermedio entre la actividad humana y el objeto, convirtiéndose en un elemento transformador, ya que produce cambios en el mismo objeto. Este proceso lo explica Mead, uno de los teóricos más destacados del conductismo social, para quien la única manera en la que ha podido surgir la inteligencia humana (o mente), es en el contexto de los procesos sociales materializados en la experiencia y la conducta de cada individuo, al ser internalizados por cada uno mediante la selección de ideas de una conversación y de los gestos que le han sido significativos. Ello hace posible que el sujeto adopte la actitud de los demás, hacia sí mismo o hacia aquello que se piensa, pero que también es capaz de

hacerlo de manera propia. Este razonamiento puede ser aplicado a quienes escriben obras de ficción: muchos literatos reconocen haber comenzado a escribir imitando el estilo del autor que más admiraban, hasta el momento de lograr la independencia del mismo cuando ya eran sujetos-actores autónomos, poseedores de sus propios estilos de escritura.

Tal interpretación del proceso de formación de la mente conlleva dos ideas fundamentales que corroboran la definición que dimos de la categoría *sujeto-actor*. Una de esas ideas es que la autoconstrucción que realiza el sujeto mediante los instrumentos se da si dicho sujeto es un agente activo de su propio desarrollo, o sea, un sujeto-actor; la otra idea se vincula con el desarrollo mismo, ya que el empleo de los instrumentos es posible cuando se dispone de ellos y se sabe cómo usarlos, lo cual se vincula directamente con su desarrollo. En el caso estudiado, la autoconstrucción de un estilo literario conlleva el uso de todos los instrumentos de mediación señalados: psicológicos (simbólicos y obras literarias), técnicos (computadora y espacio virtual, los cuales emplean en su diario quehacer académico) y agentes sociales en diálogo virtual (escritores y lectores). Cada sujeto-actor que se vincula con el objetivo de lograr un estilo literario propio nos lleva a plantear varias interrogantes: ¿cómo entender ese proceso de internalización sin la explicación de lo que significa el signo y las múltiples maneras de articularse hasta formar ese entramado simbólico que es un enunciado en el contexto de una obra literaria?, ¿por qué se puede lograr esa actividad mediadora intra e interpsicológica?, ¿de qué manera se dinamizan las interrelaciones sociales e interiores? Las respuestas a estas preguntas se sintetizan en el hecho de dar y recibir ideas; en otras palabras, supone una capacidad para *dialogar*.

Antes de abordar qué entendemos por *dialogar* en una comunidad virtual de creación

⁶ El término “herramienta”, como sinónimo de “instrumento”, lo introdujeron los teóricos occidentales. En realidad Vigotsky sólo habla de *instrumentos* y de *signos* (Fariñas, 2008).

literaria, diremos que el sujeto-actor que interesa es aquel que quiere producir textos, fruto de la imaginación; por lo tanto, el foco de atención es aquella persona capaz de crear historias de ficción que den significado a la realidad; ese nuevo significado se logra con la simbolización de las situaciones humanas que demande la narración asumida, es decir que, de manera diferente al modo cotidiano y a la búsqueda científica, el sujeto-actor se reencontrará con una verdad propia, reconocible como “su” verdad y “su” realidad, de manera abierta y creativa. Además, en ese quehacer literario este sujeto-actor estará interactuando con otros en la acción de compartir sus textos, y también, intercambiando sus ideas y siendo partícipe de la re-creación en las lecturas de los otros textos, como ya se dijo. Ello plantea una mezcla de varias voces y el intercambio de señales desde diferentes perspectivas ideológicas que han sido representadas verbalmente, tal como explica Bajtín en el principio de organización semiótica propio de la novela; para este autor la perspectiva ideológica no se plantea pensando que es factible definirla psicológicamente, lo hace desde una perspectiva sociológica; ello explica por qué Bajtín habla de “lenguajes sociales”:

Un lenguaje social... es un sistema socio-lingüístico concreto de creencias que define una identidad al interior de las fronteras de una lengua (que sólo es única en un plano abstracto). Con bastante frecuencia un sistema lingüístico como éste no admite una definición estricta, pues comprende posibilidades de individuación dialéctica en un futuro: se trata de un dialecto potencial, un embrión que no está totalmente formado (Bajtín 1981: 356).

En el párrafo transcrito nos interesa destacar que *la lengua* como una *producción social* es un *sistema codificado de creencias que define una identidad*, ya que ello sintetiza las ideas plasmadas en la presentación de la propuesta de investigación de Mauricio Miranda, quien supone que “la literatura es una producción social generada en la interacción de los que

escriben con los que leen, de manera tal que el escritor se desarrolla mediante el diálogo con el contexto social que se vincula, viendo reflejada esa riqueza dialógica...”; si se considera que las *creencias* son sinónimo de conocimiento, y no expresión de fe, es muy factible que el sujeto-actor o escritor en ciernes defina su identidad a través de un estilo literario. Sin embargo, esto induce a preguntar: ¿qué estilo literario producirán los sujetos actuantes dado el carácter virtual del taller?, ¿podrá interpretarse tal estilo desde los cánones del teórico que tan bien ha definido la interacción de las palabras, entre sí y/o con los sujetos? Contestar estas preguntas será una tarea a realizar a través de lo que se indague en la investigación de Miranda, para lo que se deberá tener en cuenta lo dicho por Bajtín respecto al agrupamiento de los diversos tipos de lenguajes sociales en varias categorías, cuando consideró distintas estratificaciones (“profesionales”, “grupos sociales” “generacionales”, etc.); es decir que Bajtín acepta la existencia de fuerzas sociológicas múltiples y cambiantes, manifestadas en una polifonía de voces que representan diversas perspectivas sociales e institucionales, propias de una sociedad dada. En ello juega un papel determinante el sentido que se le da a las palabras, más que el significado de las mismas.

Entendemos que las diferencias de los contextos sociales en que se emiten las ideas es lo que ciertos teóricos como Wertsch interpretan como la *modulación* en los lenguajes sociales:

Bajtín se interesó en la manera en que perspectivas y voces ideológicas diversas entran en contacto y se modulan mutuamente, del mismo modo en que diferentes sistemas conceptuales semánticos y axiológicos se encuentran y definen los unos a los otros (Wertsch, 2000: 131).

Esa manera de explicar la *modulación* en los lenguajes sociales permite entender el papel del lector como co-creador del escritor, como se menciona en otra parte de este escrito. Otro factor importante,

propiciatorio de esa *modulación*, es la función del diálogo como punto de encuentro donde se comparten los significados y los valores de quien escribe y quienes leen a través de las palabras del texto, muchas veces expresadas por algún personaje. Esto es importante en el logro de los diferentes niveles de comprensión, ya que las palabras tienen distintas cargas ideológicas; son transmisoras de la ideología del contexto social y materializadas en las palabras empleadas por el autor; pero también es importante tomar en cuenta la intención con la que son comunicadas por el personaje que, como se ha señalado, proyecta los contextos socio-culturales a que pertenecen ambos (autor y personaje). Es importante que se comprenda la conjunción de voces ideologizadas y ello sirve para entender la coherencia que le da el narrador a la realidad, ya que ni la percepción externa ni la interna tienen necesariamente un orden, secuencia o lógica en un momento dado y de manera simultánea; puede percibirse un ruido, un dolor, el color del cielo y una ráfaga de viento, pero si tales percepciones se narran, quien lo hace trata de organizarlas porque, por lo general, las personas no manifiestan de manera consciente una situación de caos, sino que tratan de crear ciertas relaciones de causa-efecto o de inicio-final. La experiencia cultural del narrador se manifiesta en el orden que le imprime a la realidad donde se plasma la ideología contextual. Cabe señalar que para darle sentido al término *ideología* nos remitimos a la acepción dada por Ricoeur:

... Ideología... como [la] deformación en un marco que reconozca la estructura simbólica de la vida social. Si la vida social no tiene una estructura simbólica, no hay manera de comprender cómo vivimos, cómo hacemos las cosas, cómo proyectamos esas actividades en ideas, no hay manera de comprender cómo la realidad pueda llegar a ser una idea ni cómo la vida real pueda producir ilusiones; éstos serían hechos simplemente místicos e incomprensibles (Ricoeur, 1989: 51).

La capacidad que tienen los sujetos de darle un orden a la realidad en una narración, transforma la percepción inmediata de caos y permite que las personas formen un concepto unificado de ellas, lo cual no significa que todos los sujetos puedan transmitir esas historias a los demás. Para expresarlas, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, no sólo hay que poseer una habilidad innata de narrador; se requiere de la interacción social que posibilita aprender las particularidades del idioma y permite descubrir las reacciones que ocasionan en los demás, ya que en ello se ponen en juego múltiples aspectos. Quien ha tenido en cuenta esta multiplicidad ha sido Bajtín al referirse al lenguaje como un entramado complejo que no se puede ver desde una óptica ingenua:

No consideremos el lenguaje como sistema de categorías gramaticales abstractas, sino como un lenguaje 'saturado ideológicamente', como una concepción del mundo, e, incluso, como una opinión concreta que asegura un 'máximo' de comprensión recíproca en todas las esferas de la vida ideológica (Bajtín, 1989: 88-89).

El lenguaje deja de transmitir datos o información y demanda la contextualización del discurso del otro, así como la necesidad de tomar una posición ante el habla de quien trata de decirnos algo, ya que la ideología es el orden impuesto desde el contexto social al que pertenece el sujeto que escribe y, también, al que lee. Al respecto Bajtín agrega que: "En la vida del lenguaje, toda comprensión concreta es activa: abarca lo que debe ser comprendido en el propio objetual-expresivo y está indisolublemente ligada a una respuesta, a una objeción o a un consentimiento motivado" (Bajtín, 1989: 99).

Pero esas tensiones del lenguaje no sólo están en el seno de las obras, también están presentes en la lectura. Se manifiestan en su interpretación, ya que la presencia de la ideología en la obra demanda de una pronunciación positiva o negativa por parte del receptor real, aun cuando "la complicidad se establece entre el escritor y el lector en el plano de los

fantasmas inconscientes” (Petit, 2001: 98). Quien escribe busca despertar en el lector eso que no puede comunicar de otra forma que no sea la literaria, donde estarán presentes las experiencias culturales de ambos. Estas demandas al lector del texto literario también son reflexionadas por Bajtín cuando dice que el texto literario se comporta de manera particular, porque en él está presente un deliberado uso de los demás lenguajes que provienen del mundo extraliterario. Precisamente, cuando el autor ruso explica este fenómeno, aborda el concepto de *diálogo*: “El lenguaje literario es un diálogo entre múltiples códigos lingüísticos o dialectos...” (Bajtín, 1989: 111). “...en la historia [de la literatura] tiene lugar una lucha que se da entre lo que es oficial y lo que está alejado de la zona de contacto; entre los diversos aspectos y grados de autoridad (Bajtín, 1989: 161).

Por lo tanto el *diálogo* también es un proceso complejo ya que no sólo se da entre quien escribe y quien lee sino que, acorde a esa idea del autor ruso, se produce entre los diferentes lenguajes, lo cual es más notorio en la prosa que en la poesía; el autor explica esta particularidad a través de una metáfora, ya que para él, el lenguaje del género poético es como “un universo ptolomeico, unitario y único, fuera del [cual] no existe nada y no [se] necesita nada” (Bajtín, 1989: 103). En la prosa es distinto, especialmente de la novela, porque en ella se manifiesta con plenitud la variedad social con los múltiples lenguajes (nombres, valoraciones y definiciones sucesivas expresadas de manera sincrónica en cada palabra, aunque se hayan dado en el paso del tiempo de cada contexto social, y a las que el escritor suma las propias):

En lugar de la plenitud e inagotabilidad del objeto, el prosista tiene ante sí una multitud de sendas, caminos, rutas impresas en el objeto por la conciencia social. Junto a las contradicciones internas del objeto mismo, el escritor tiene ante sí el plurilingüismo social que se forma alrededor del objeto: la dialéctica del objeto se entrelaza con el diálogo social que hay a su alrededor. Para el autor, el objeto

construye el punto de concentración de las voces disonantes, entre las que también debe sonar su voz; esas voces crean para la suya propia un fondo indispensable, fuera del cual no se pueden captar los matices de su prosa artística (Bajtín, 1989: 96).

A ese diálogo de múltiples niveles de lenguaje a su vez el lector accede y puede transitar por un paisaje amplio y diverso. Esta idea tiene parecido con lo que Wolfgang Iser denomina *tema*, que es hacia donde está dirigida la atención del lector dentro del texto, y *horizonte*, entendido como “...el círculo de visión que abarca y encierra todo lo que es perceptible desde un punto [y se construye] con los segmentos que había tematizado en las pasadas fases de la lectura” (Iser, 1987: 162); todo esto se encuentra englobado en lo que el mismo Iser nombra *punto de vista viajero*, que “...expresa el doble hecho de que el todo del texto nunca puede ser percibido de una vez; y que, situados también dentro del texto literario, viajamos con él en la medida que nuestra lectura avanza” (Ricoeur citado por Iser, 1987: 245). En consecuencia, el lector no es un ser pasivo, sino que es activo en la conformación de ese mundo que el escritor plasma en palabras, estructuradas en un texto y que con imágenes y estructuras narrativas conlleva una perspectiva de la realidad compleja que es la vida. La propuesta de Bajtín respecto al *diálogo* que plantean todas y cada una de las palabras en un texto literario, corrobora la conceptualización que se hace en este trabajo respecto al escritor como sujeto-actor, basada en la definición de Bourdieu. En sentido similar va la idea de que el lector puede ser caracterizado como sujeto-actor, según W. Iser y P. Ricoeur. Por lo ya expresado cabe señalar que el *estilo literario* es una manera particular de expresarse de quien escribe prosa y puede considerarse como una forma de *automotivación*; se caracteriza por estar inmerso en una *ideología*, y por la concepción del autor sobre el mundo y la vida, cuyo anclaje se encuentra en el mundo cultural que contextualiza al escritor. El escritor

recupera el *orden simbólico* de la sociedad del tiempo que vive mediante un lenguaje complejo donde resuena en cada palabra el *diálogo* de los lenguajes sociales, acuñados de manera diacrónica y expresados de forma sincrónica, aun a través de voces disonantes en las que se incluye la suya propia; para ello es de capital importancia la relación dialógica que establecen quien escribe y quienes leen en la narrativa que recupera el contexto histórico-cultural del personaje expresado en un lenguaje con carga semántica y de valores particulares.

Para concluir, considero que este artículo es producto de la inquietud por comenzar un diálogo horizontal entre asesora y asesorado, fundamentado en los autores cuyos aportes teóricos se recuperan en estas líneas y enriquecido por la apertura de ambos para compartir nuevas lecturas e ideas, surgidas en el mismo diálogo, que contribuyen en la construcción del objeto de estudio de la investigación en marcha y motivado por las intenciones de reconocer las coordenadas de entendimiento en esta relación dialógica. En este texto no he pretendido asumir en detalle la parte de la organización del taller virtual y del seguimiento a profundidad de la dinámica de trabajo del mismo, ya que ello corresponde a lo que lleva a cabo Miranda en estos momentos. Algunos logros que se pueden detectar son que las categorías *comunidad virtual como contexto*, *sujetos-actores de la misma, mediación y acción*

dialógica en el estilo literario, que se conceptualizan en el artículo, permitieron construir el andamiaje adecuado para que Miranda asumiera la vasta complejidad que tiene cada una de ellas; esto debido a que los aportes de la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky conlleva la necesidad de observar con mayor precisión el proceso de construcción de saberes, en lo cual juega un papel determinante la automotivación para realizar un esfuerzo consciente de quien pretende investigar lo que se conoce en literatura como la voluntad de estilo y que Miranda ha enfatizado en las entrevistas realizadas a los interesados en participar en el proceso planificado. Asimismo, dicha perspectiva hizo que Miranda redimensionara la interacción social a través del instrumento técnico que es el medio virtual, lo que le ha permitido diseñar estrategias para que la comunidad de aprendizaje se convierta en un espacio de autoconocimiento de los escritores en desarrollo, favorecido por la alternancia predeterminada de los factores propiciatorios de una adecuada mediación de los instrumentos psicológicos y técnicos, y de los agentes sociales. El proceso de la investigación cumple con la etapa donde los sujetos, escritores y lectores, actúan de manera consecuente con lo propuesto, previamente aceptado por ellos, siendo todavía imposible hacer una lectura a profundidad de los resultados obtenidos, ya que los mismos se están recabando para ser organizados y analizados.

REFERENCIAS

- ARRIAZU Muñoz, R. (2007), "¿Nuevos medios o nuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social on-line a través del foro de discusión" [40 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, vol. 8, núm. 3, art. 37, en: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703374>.
- BAJTÍN, M. (1981), *Le principe dialogique*, París, Seuil.
- BAJTÍN, M. (1989), *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. (2002), *Campo de poder, campo intelectual*, Buenos Aires, Montessor Jungla Simbólica.
- BRYNDUM, S. (2005), "La motivación en los entornos telemáticos", *RED, Revista de Educación a Distancia*, año/vol. 5, núm. 13, pp. 1-24.
- COROMINAS, J. (1987), *Breve diccionario etimológico de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- FARIÑAS, G. (2006), *L.S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación*, La Habana, La Universalización de la Universidad por un Mundo Mejor, Cursos Universidad, 2.
- FARIÑAS, G. (2007), *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*, La Habana, Editorial Félix Varela.
- FARIÑAS, G. (2008), "Propuesta epistémica histórico-cultural de Vigotsky", *Apuntes de Seminario*, México, UIA León.
- GARRIDO, R., A. Villarroel, M. Morales y E. Millar (2005), *Red de Información Comunitaria: siete años aportando el cierre de la brecha digital en La Araucanía*, Santiago, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- GOOD, T. (1996), *Psicología educativa contemporánea*, México, Mc Graw Hill.
- HABERMAS, J. (1989), *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- ISER, W. (1987), "Estrategias del texto", en *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid, Taurus, pp. 28-46.
- JIMÉNEZ, T. (1995), "Talleres literarios en México", en *Anales de Literatura Hispanoamericana*, *Revista de la Universidad Complutense*, núm. 24, pp. 251-258.
- KOZULIN, A. (1994), *La psicología de Vygotsky*, Madrid, Alianza.
- LAVE, J. y S. Chaiklin (1996), *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre la actividad y el contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.
- PETIT, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (1989), *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa.
- RODRÍGUEZ, G., J. Gil y E. García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- RUIZ, S. (2006), *Hermenéutica de la obra de arte literaria: comentarios a la propuesta de Roman Ingarden*, México, UIA/Ediciones Gráficas Eón.
- SCHNEUWLY, B. y J.P. Bronckart (coords.) (2008), *Vigotsky hoy*, Madrid, Ministerio de Cultura/Editorial Popular.
- VIGOTSKY, L. (1962), *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.
- VIGOTSKY, L. (1978), *Mind in Society: The development of Higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- VIGOTSKY, L. (1987), *The Collected Works of L.S. Vigotsky*, vol. 1: *Problems of General Psychology, Thinking and Speech*, Nueva York, Plenum Press.
- WEGERIF, R. (2005), "Dialogic Education: What is it and why do we need it?", *Education Review*, vol. 2, núm. 19, pp. 58-66.
- WERTSCH, J. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. (2000), "La mediación semiótica de la vida mental: L.S. Vigotsky y M.M. Bajtín", en Bernard Schneuwly y Jean-Paul Bronckart (coord.), *Vigotsky hoy*, Madrid, Ministerio de Cultura/Editorial Popular, pp. 111-134.
- YEHYA, N. (2008), *Tecnocultura. El espacio íntimo transformado en tiempos de paz y guerra*, México, Tusquets.
- ZEMELMAN, H. (1992), "Dialéctica y apreciación del presente. Las funciones de la totalidad", en *Uso crítico de la razón*, México, El Colegio de México/Anthropos, pp. 52-57.