

EL DIALOGISMO: SECUENCIALIDAD, POSICIONAMIENTO, PLURALIDAD E HISTORICIDAD EN EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Juan Manuel Fernández-Cárdenas

Currículo: doctor en Educación y Lingüística. Profesor-investigador en la Escuela Nacional de Posgrado en Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey. Sus líneas de investigación abordan la conformación de comunidades de práctica, la evaluación de la calidad educativa y el análisis del discurso en escenarios educativos mediados por el uso de tecnología digital, en particular en temas de ética y ciudadanía, así como de lectoescritura.

Recibido: 5 de febrero de 2014. Aceptado para su publicación: 6 de julio de 2014.

Como citar este artículo: Fernández, J. (julio-diciembre, 2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, 43. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_el_dialogismo_secuencialidad_posicionamiento_pluralidad_e_historicidad_en_el_analisis_de_la_practica_educativa

Resumen

Utilizando las ideas seminales de Bajtín y Voloshinov, en este artículo describimos la construcción de una postura dialógica hacia la investigación de las prácticas educativas, así como la posibilidad de crear un modelo pedagógico que privilegie cuatro aspectos clave, los cuales forman parte del dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad. Secuencialidad: el significado es producto de la negociación secuencial de lo que proyecta cada turno de habla en interacción. Posicionamiento: toda participación social construye una posición propia y hacia los demás participantes en una conversación. Pluralidad: el diálogo involucra reconocer otras lógicas, otras voces. Historicidad: el currículo escolar invoca una historia de desarrollo de una conversación disciplinar. Para cada caso, explicamos con ejemplos la manera en que los conceptos descritos son utilizados para la investigación y el análisis de las prácticas educativas. Finalmente, argumentamos que es necesario considerar estos cuatro aspectos en la construcción de cualquier modelo pedagógico que invoque al dialogismo como fundamento epistemológico de su propuesta.

Palabras clave: dialogismo, secuencialidad, posicionamiento, pluralidad, historicidad.

Abstract

Using the seminal ideas of Bakhtin and Voloshinov, in this article I describe the construction of a dialogical position towards the research of educational practices, as well as the possibility of constructing a pedagogical model, which privileges four key aspects that, I argue, are part of dialogism: sequentiality, positioning, plurality, and historicity. Sequentiality: Meaning is a product of the sequential negotiation of what every talking turn projects in interaction. Positioning: All social participation constructs a position for the speaker and for the other participants in a conversation. Plurality: Dialogue involves acknowledging other mindsets, other voices. Historicity: School curriculum invokes a history of development of a disciplinary conversation. In each case, I describe with examples how the previous concepts are used for the research and analysis of educational practices. Finally, I argue that it is necessary to consider these four

aspects in the construction of any pedagogical model which involves dialogism as an epistemic foundation of such model.

Keywords: dialogism, sequentiality, positioning, plurality, historicity

INTRODUCCIÓN

Este artículo se divide en dos partes. En la primera parte, presentamos la construcción de un modelo dialógico de investigación educativa, y en la segunda, una propuesta de educación dialógica, además de discutir las implicaciones del dialogismo para la práctica educativa. El dialogismo ha llamado la atención de la comunidad de investigadores educativos como una alternativa o complemento hacia las perspectivas socioculturales de corte más bien dialéctico, como las basadas en la teoría sociohistórica de Vygotsky (1978, 1995) y los desarrollos de la teoría de la actividad de Leontiev (2000) y Engeström y colaboradores (Engeström, Miettinen & Punamaki, 1999; Engeström, 1990; Roth, 2013); en particular, se ha puesto mucha atención en la discusión del discurso monológico frente al dialógico para explicar los atributos y las restricciones de ambas perspectivas (Holquist, 2002; Wegerif, 2012).

Sin embargo, en pocas ocasiones se aclara el tipo de supuestos epistemológicos y ontológicos de estas posturas, en especial del diálogo como un espacio donde es permitida la expresión de todas las voces frente al espacio monológico donde sólo es admitida una perspectiva, usualmente la del docente en el caso del ámbito educativo. En forma similar, en pocas ocasiones se analiza con detalle las implicaciones del dialogismo para la práctica educativa, así como las características de lo que se puede considerar como un modelo de investigación educativa informado por el dialogismo (Matusov & Wegerif, 2014; Mercer & Howe, 2012).

En este artículo nos proponemos abonar a la ilustración de estas definiciones utilizando sobre todo el trabajo de Mijaíl Bajtín y Valentín Voloshinov; ambos son considerados como autores muy cercanos y pertenecientes al llamado “Círculo de Bajtín”, en el cual muchos de los textos producidos por autores como Bajtín, Medvedev y Voloshinov parecen haber tenido una elaboración colegiada, e incluso haber sido escritos por Bajtín, pero firmados por otros colegas, como Voloshinov, para evadir posibles persecuciones de tipo político. También recurrimos a algunos desarrollos provenientes del análisis de la conversación (Goodwin & Heritage, 1990; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) y de la psicología discursiva (Davies & Harré, 1990; Harré & Van Lagenhove, 1999).

HACIA UN MODELO DIALÓGICO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La naturaleza dialógica del conocimiento

Los estudios sobre educación dialógica buscan llevar a cabo investigaciones acerca de las formas en las que los sistemas educativos pueden ayudar a privilegiar las voces de los estudiantes, como un modo de interactuar con las voces de los maestros y del currículo. Así, los principales investigadores de este campo han encontrado que las estrategias más productivas para la construcción del conocimiento incluyen el diseñar actividades de trabajo en grupos pequeños para promover la interacción de los estudiantes y la solución conjunta de problemas (Doise & Mugny, 1984).

Piaget (1985) encontró que la verdadera discusión sólo es posible entre iguales, por lo que es fundamental promover la colaboración de los compañeros en la consideración de alternativas en materias escolares como ciencia y matemáticas,

pues se ha demostrado que este tipo de conversaciones son cruciales para el cambio conceptual (Howe *et al.*, 2007). Del mismo modo, Vygotsky (1978) ha propuesto que el conocimiento es una construcción social mediada por el uso de herramientas culturales diseñadas históricamente, como en el caso del lenguaje. Mediante el uso del lenguaje (y otras herramientas, los compañeros más capaces pueden ayudar a otros a resolver un problema y ayudar, así, al desarrollo cognitivo y a la internalización de los conceptos formales de la ciencia en los participantes. Este proceso ha sido denominado como la “zona de desarrollo próximo” y también se ha relacionado con la metáfora del andamiaje propuesta por Wood, Bruner y Ross (1976).

Más recientemente, los estudios socioculturales de la mente y la actividad humana han propuesto que más que referirse a los procesos de internalización, es más productivo hablar de apropiación y dominio de herramientas en el contexto de la participación en las comunidades (Wertsch, 1998; Rogoff & Lave, 1984), ya que es importante reconocer el sentido humano que una práctica social proporciona a quien está involucrado en ella (véase también Duranti y Goodwin, 1992; Goodwin, 1997). Por último, la influencia de Bajtín (1982,1986) y Voloshinov (1992) sobre la investigación sociocultural ha puesto de relieve la importancia del posicionamiento del lenguaje en el contexto de una relación, y la ética de la creación de un espacio dialógico en el que dos o más voces puedan expresarse sin pretender silenciarse entre sí.

En el campo de estudio de la educación dialógica, gran parte de la agenda pasa por la indagación de las prácticas autoritarias frente a las prácticas más democráticas de socialización de conocimiento en el aula; por ejemplo, se ha encontrado que los intercambios comunicativos en los que los docentes evitan la formulación de preguntas retóricas orientadas sólo a verificar la memorización de datos para dar pie a intervenciones que permiten la elaboración de conocimiento previamente presentado por parte de los alumnos, son las que favorecen por mucho la construcción de conocimiento disciplinar en el aula (Fernández-Cárdenas & Silveyra-De la Garza, 2010; Rojas-Drummond, 2000).

En otras palabras, en la medida en que los docentes permiten que los alumnos hablen más y se expresen con más frecuencia, los alumnos se favorecen con la construcción de su propio conocimiento. Similarmente, se ha encontrado que, en la medida en que los alumnos manejan sus propios intereses de formación y son capaces de expresarlos y vivirlos en sus actividades escolares, en esa misma medida toman el control de su aprendizaje en sus propias manos para construir no sólo conocimiento, sino también su propia identidad (Matusov & Smith, 2012).

Algunas reservas sobre el lugar del dialogismo en el ámbito escolar y una posible respuesta

A pesar de las aparentes bondades del dialogismo en el ámbito educativo, algunos otros autores han expresado históricamente su preocupación por el lugar que debe conservar el currículo y la autoridad del conocimiento científico en las prácticas educativas escolares. Algunas críticas hacia la expresión de la vida cotidiana y su lenguaje en la escuela, así como la conceptualización de lo doméstico como algo que debe trascenderse en la socialización escolar para dar paso a lenguajes más formales, se manifiesta en preguntas como las siguientes: ¿cómo podemos asegurarnos de que los alumnos del sistema educativo de una nación sean socializados efectivamente en el conocimiento de las diferentes disciplinas académicas que conforman el currículo?

¿Qué lugar debe conservar la autoridad y sistematicidad del conocimiento científico frente a la flexibilidad e intimidad del conocimiento cotidiano en el ámbito escolar?

Una manera de expresar esta tensión entre la vida escolar y la cotidiana se puede revisar en la discusión que ofrece Basil Bernstein (1999) respecto a lo que él llama el discurso vertical y el discurso horizontal. Para Bernstein, el discurso vertical está caracterizado por un conjunto de principios integradores que articulan de manera cada vez más amplia el conocimiento de un campo académico. Se trata de un discurso que trata de generar condiciones de replicabilidad medibles, las cuales aspiran a crear conocimiento recontextualizando las diferentes experiencias locales en términos de un lenguaje que trasciende el ámbito de lo local y lo relacional.

Por otro lado, el discurso horizontal es una forma de conocimiento que es local y, por lo tanto, segmentado: el conocer lo que ocurre en un determinado contexto no garantiza tener la capacidad de comunicarlo para su uso en otro contexto. Así, se trata de conocimiento que es compartido únicamente por una comunidad y que difícilmente puede construirse como una forma objetiva de conocimiento. La postura de Bernstein destaca el carácter de la ciencia como un código, un conjunto de reglas de uso del lenguaje que son de carácter formal y que tienen una gramática fuerte, las cuales son características del discurso vertical.

A manera de respuesta para Bernstein, una alternativa dialógica hacia la representación del conocimiento científico como un discurso jerárquico vertical es la representación de la ciencia como un conjunto de métodos desarrollados por una comunidad para resolver un problema. La ciencia no es un hecho objetivo, sino los acuerdos de lo que se considera científico, así como los problemas abordados desde un cierto paradigma de investigación. El acento se pone en el desarrollo de una mirada consensuada para resolver un problema, y en el desarrollo de una conversación entre paradigmas sobre los problemas válidos de la ciencia y sus posibles soluciones. Es una mirada histórica y dialógica sobre la solución de problemas:

Tomados como un grupo o en grupos, los académicos de las ciencias son, he argumentado, fundamentalmente resolvedores de problemas. A pesar de los valores que despliegan en momentos en los que la elección de la teoría deriva también en otros aspectos de su trabajo, la habilidad demostrada para plantear y resolver problemas presentados por la naturaleza es, en caso de conflicto de valores, el criterio dominante para la mayoría de los miembros de un grupo científico (Kuhn, 1962, postscript).

Así, desde una mirada sociológica y discursiva, aprender conocimiento científico consiste en conocer la historia de la conversación de una disciplina, pero también tener la capacidad de insertarse en esa conversación que es parte de una comunidad con valores propios, como la capacidad de resolver problemas de manera conjunta: la ciencia no es una empresa solitaria. En esta misma línea y de acuerdo con Voloshinov, vincularse a una conversación implica reconocer otras voces, así como el desarrollo de una voz propia:

Todo enunciado, por más terminado e importante que fuese en sí mismo, es tan sólo un momento en la comunicación discursiva continua (cotidiana, literaria, cognoscitiva, política). Pero además, este intercambio discursivo es, a su vez, tan sólo un momento de un continuo y multilateral proceso generativo de un colectivo social determinado. De ahí surge un problema importante: el estudio del vínculo

entre una interacción concreta y una situación extraverbal más próxima y a través de ésta, la relación con la situación más amplia. Las formas de esta vinculación son diferentes, y en relación con una u otra forma, los distintos momentos de la situación adquieren una significación diferente... (1992, p. 133, cursivas en el original)

En la cita anterior, Voloshinov destaca que las interacciones cotidianas, así como las institucionales, son parte de un proceso que se da en un colectivo social más amplio. Así, cualquier construcción científica tiene que considerarse en el horizonte del colectivo social o comunidad científica al cual interpela dicha contribución. Esto es lo que, en otros términos, ha planteado Janet Maybin (1994) como una larga conversación (*long conversation*), una secuencia de intercambios que pueden ser distantes en el tiempo, incluso pueden llevarse hasta varios años o siglos, y que emerge selectivamente en nuestras interacciones de acuerdo con la pertinencia del tema abordado de manera situada.

Similarmente, en el desarrollo de esta visión alternativa del conocimiento científico, es útil revisar la postura del dialogismo de Bajtín para detallar de manera más formal la epistemología y la ontología involucradas en el desarrollo de la práctica educativa. La teoría de Bajtín es muy amplia, pero para los fines de esta exposición nos centraremos en la descripción de cuatro grandes aspectos de su teoría: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad.

Secuencialidad

Bajtín (1982) propone el diálogo como una manera de representar la relación que se establece entre un “yo” y un “otro” a través de una metáfora lingüística, que comienza con la identificación de la posibilidad de interactuar a través de turnos de habla. Cada turno de habla es un enunciado, que puede ser respondido y crear así una relación entre yo y el otro. Cada enunciado es una respuesta a otros enunciados, los cuales están delimitados por el cambio de hablante:

Todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada [...] los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros (1982, p. 281).

En esta cita es posible ver de qué modo Bajtín elabora sobre las características de los mecanismos de secuencialidad, los cuales pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

- Todos los turnos de habla demuestran una comprensión del hablante

sobre lo que antecede a su intervención.

- Cada turno proyecta y anticipa futuras respuestas de los interlocutores.
- La secuencialidad es la base de la construcción de intersubjetividad.

A continuación, presentamos una transcripción de un grupo de alumnos de primaria en México, quienes están trabajando en una clase de historia utilizando un pizarrón electrónico (ver Fernández-Cárdenas y Silveyra-De la Garza, 2010). En este pizarrón se ha desplegado un pequeño video de una telenovela histórica (*La antorcha encendida*), la cual muestra el momento en el que se da el inicio de la guerra de independencia en México, a través del toque de campanas de la parroquia de Dolores por el padre Miguel Hidalgo y Costilla.

En este artículo se utilizan las siguientes convenciones de transcripción:

/ pausa

// pausa larga

[discurso simultáneo

↑ énfasis, subida de entonación

(acción corporal o gestual en *itálicas* y *paréntesis*)

D: Docente

A: Alumno (a)

□ Caja de texto: foco de análisis de la transcripción

. Turnos omitidos

Transcripción 1 El grito de independencia

1. D: Entonces // espero que se haya entendido un poco mejor esta parte / recuerda que la historia es muy extensa, tenemos que analizar / parte / por parte que lo que va sucediendo // ¿de acuerdo?

2. As: Sí ↑

3. D: Alguien tiene alguna // ¿Alguien tiene algún comentario?

4. A: No ↑

5. D: ¿Cómo les pareció? ¿Entendieron un poco más?

6. A: Sí ↑

7. D: ¿Sí? / ¿Quedó más claro por qué la importancia de celebrar, sí, nuestro grito de independencia?

8. A: Sí

9. D: Quedó claro por qué don Miguel Hidalgo o por qué toda la gente actualmen... ah! Toca la campana y viva y todos aplaudimos y cohetes y todo / pero obviamente esto es una representación [de algo (*el docente mueve sus manos como si estuviera tocando una campana en el aire y lanzando cohetes*)

10. A: [de que hay comidas

11. D: yo creo que no tan alegre á / algo ¿cómo podríamos decir? Algo&

12. A: serio

13. D: Serio, algo muy importante y algo tal vez de mucha tensión, de mucho nerviosismo, de miedo también /

14. A: de terror

15. D: de coraje / entonces creo que es importante irnos haciendo poco a poco / a la historia

Los participantes atienden a los enunciados emitidos en turnos previos para la construcción de una comprensión mutua; en particular, el docente está recapitulando la lección, haciendo hincapié en la relevancia del análisis histórico de cada evento (turno 1). Él desea construir un sentimiento de reinterpretación del grito de independencia (turnos 7 y 9). Es de llamar la atención cómo en el turno 9 él busca explicar el sentido de la celebración de independencia diciendo “quedó claro por qué... pero obviamente esto es una representación de algo”, cuando en el turno 10 un alumno infiere que el sentido de las campanas, los aplausos y los cohetes es la indicación “de que hay comidas”. Esto produce una ruptura en el flujo de la comunicación, pues en el turno 11 esta visión festiva e inesperada no es confirmada por el docente, sino más bien refutada, cuando él dice que no se trata de algo “no tan alegre”. Una ruptura se da cuando se produce un malentendido, un turno que no se escucha bien o que no se escucha o atiende del todo.

Hay marcadores como retraso en la respuesta, emisión de turnos dispreferidos o no esperados, etcétera (Levinson, 1983). La reparación puede ser iniciada por quien la produjo o por alguien más (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Schegloff, 1992). Incluye mecanismos como la repetición, la reformulación y la elaboración (Sacks *et al.*, 1974). Así, sugerimos que el turno 10 es una ruptura conversacional que busca ser reparada por el docente en el turno 11, cuando comenta que se trata de algo “no tan alegre”, sino más bien de “¿cómo podríamos decir?”, a lo cual otro alumno responde en el turno 12 que diciendo “serio” y, de manera muy interesante, en los turnos 13, 14 y 15 se da una co-construcción entre docente y alumnos de la interpretación del grito de independencia como algo “importante”, “de mucha tensión”, “nerviosismo”, “miedo”, “terror” y “coraje”. Todos estos son términos muy contrastantes a la visión festiva de la comida presentada por el alumno en el turno 10.

Asimismo, es conveniente destacar que la secuencialidad implica que algunos turnos tienen un fuerte componente corporal y gestual, que acompaña en un sentido multimodal a los enunciados emitidos verbalmente; por ejemplo, en el turno 9, el maestro gesticula con sus manos la manera en que toca la campana el cura Hidalgo, así como la forma en que la multitud



Figura 1. Docente gesticula el toque de campana y lanzamiento de cohetes en la celebración de la independencia de México.

En la interacción se aprecia el esfuerzo del docente por secuencialmente orquestar (Jewitt & Kress, 2003) todos los diferentes recursos semióticos para socializar a sus alumnos en conocimiento histórico; en particular, sugerimos que la práctica educativa mediada por el uso de pizarrones electrónicos incluye gestos como la principal estrategia para organizar secuencialmente el habla en interacción con los recursos electrónicos desplegados en la pantalla por la participación de los alumnos como un todo coherente. Con esto, destacamos que los participantes intencionalmente utilizan su cuerpo y manos para afirmar aspectos de lo que está ocurriendo en la situación comunicativa.

Posicionamiento

En la cita de Bajtín sobre la secuencialidad de los turnos, el cambio de hablantes es el que determina la secuencialidad en el eslabonamiento de los enunciados: “Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con la de los otros” (1982, p. 281). Además, esa cita destaca la referencia a los otros, ante los cuales una persona busca construir una postura y relacionarse con los demás de múltiples maneras, respondiendo a otros enunciados. Así, el posicionamiento es clave para entender la construcción del diálogo: “El diálogo es una forma clásica de la comunicación discursiva debido a su sencillez y claridad. Cada réplica, por más breve e intermitente que sea, posee una conclusión específica, al expresar cierta posición del hablante, la que puede ser contestada y con respecto a la que se puede adoptar otra posición” (Bajtín, 1982, p. 261).

En la cita anterior se puede ver el acento que pone Bajtín en la construcción de una posición en cada réplica, posición que puede ser contestada a través de la adopción de otra postura. De manera similar, el posicionamiento en una situación interactiva se realiza con el uso y la invocación de los discursos que posibilitan ciertas posiciones de un sujeto. La posición de un sujeto cambia a través de los procesos de la interacción social, y se constituye y reconstituye en las diversas prácticas discursivas en las cuales los individuos participan (Davies y Harré, 1990, p. 46). El concepto de la posición de un sujeto se pone en contraste con la noción de “rol” que tiene una connotación más fija. Usando ciertas expresiones y palabras en interacción, los participantes invocan los discursos culturales que producen las diferentes posiciones de un sujeto dentro de la conversación.

A continuación, ofrecemos un ejemplo tomado de Fernández-Cárdenas (2008, 2013). En la siguiente transcripción se presenta la conversación de un grupo de tres niños de primaria en Inglaterra, quienes están construyendo juntos una página web sobre la época victoriana; en particular, elaboran una nota biográfica sobre la vida de Florencia Nightingale. La construcción de esta página la realizan con la utilización de un software que permite que los niños arrastren y suelten elementos de un menú en una pantalla en blanco. Entre los elementos disponibles están los colores de fondo, cuadros de texto y la inserción de dibujos y fotografías. La transcripción comienza describiendo los intentos de los niños para seleccionar un fondo de su página sobre la vida de Florencia Nightingale.

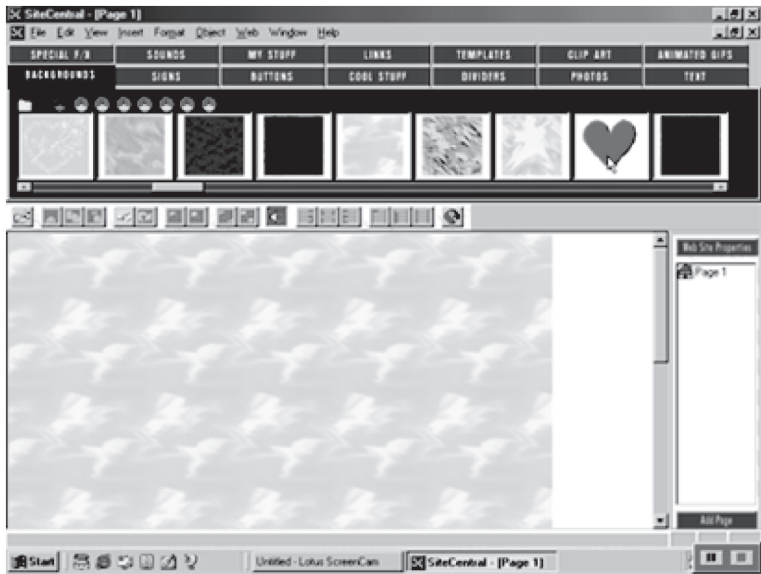


Figura 2. La elección de un fondo de color para la construcción de una página web.

Transcripción 2 Florencia Nightingale

1. *Annie*: OK. Así que / “el color del fondo será” (*leyendo de una tarjeta de actividad*). ¿Qué color quieren que sea?
2. *Nancy*: Tú solo ve a través (*de la pestaña de fondos*).
3. *Annie*: Sí / ¿sólo ve a través? ¿sí? ¿Jake? Pásalos todos // será una especie de fondo de introducción.
4. *Jake*: Yo digo que la que usamos la última vez, porque es de caritas felices.
5. *Nancy*: ¿Cuál?
- .
15. *Annie*: Sí. Adelante // Hiiiiim! Corazones de amor, corazones de amor. ¡Por favor!!! (un fondo con corazones pasa rápidamente)
16. *Nancy*: ¿Cuál? (señalando con el cursor a la opción del fondo con corazones) ¿Sí?
- .
20. *Jake*: [Saben que hay un muchacho aquí, así que, ningunos corazones.
21. *Annie*: No, no, no, es una introducción. ¿Qué tal sólo un color sencillo?
22. *Jake*: ¿Por qué?
23. *Annie*: Porque es la clase de color que tienes en un fondo.
24. *Nancy*: De hecho estamos haciendo acerca de... ¿Qué es ella?
25. *Annie*: Florencia Nightingale. Ella es una enfermera famosa, pero estamos haciendo una introducción, un párrafo introductorio.
26. *Nancy*: Un corazón, porque ella trabajó con corazones, ella sacó corazones
27. *Annie*: Ella lo hizo, yo pienso. Lo hizo.
28. *Jake*: Sí, pero ésos son muchos corazones cuando los pones aquí (en el fondo

de la página).

29. *Annie*: Ninguna cara feliz. La gente no era feliz en esas épocas.

30. *Jake*: Sí.

31. *Annie*: Trescientos cincuenta y cinco millones de personas murieron.

32. *Jake*: Estarían felices por la reina Victoria (señalando la pantalla, a un grupo de gente victoriana vestida elegantemente)

33. (*Annie ríe*)

Al inicio de la transcripción, las dos niñas eligen un color de fondo hecho de corazones rojos, ante lo cual Jake afirma: “Saben que hay un muchacho aquí, así que ningunos corazones” (turno 20), lo que construye una posición de identidad de género en la cual, desde el punto de vista de Jake, los hombres no pueden estar asociados a símbolos románticos, como los corazones. Resulta interesante que en el turno 26 Nancy redobla sus esfuerzos de convencimiento al señalar que Florencia “trabajó con corazones, ella sacó corazones”, lo cual es una construcción de una posición un tanto exagerada de las funciones de una enfermera; ante ello, Annie se alía diciendo en el turno 27 que “ella lo hizo, yo pienso/lo hizo”. Esto conduce a un debate acerca de las características de la época victoriana, en el que, por un lado, Jake defiende un cierto sentido de felicidad asociado al uso de un fondo de caritas felices (ver turno 4) y, por otro, el tener una reina tan exitosa como la reina Victoria (turno 32) y las consecuencias de violencia asociada a este periodo, cuando Annie afirma que 355 millones de personas murieron.

Pluralidad

En el diálogo existen mecanismos para crear condiciones de pluralidad en la convivencia de distintas voces. Uno de estos mecanismos es mediante el uso del humor y la sátira. Otro mecanismo es la carnavalización de la interacción por periodos breves. Durante el carnaval todos participan, pues “se aniquila toda distancia entre las personas, y empieza a funcionar una específica categoría carnavalesca: el contacto libre y familiar entre la gente” (Bajtín, 2012, p. 242). La solemnidad crea autoridad; la carnavalización y la utilización del humor y la sátira la diluyen. En este sentido, Bajtín (2012) ubica el dialogismo como heredero retórico del diálogo socrático, de la sátira menipea y del carnaval, a través de los cuales “se debilita su seriedad retórica y unilateral, su racionalismo, su monismo y su dogmatismo” (p. 218). En palabras de Bajtín (1986):

El rasgo más importante de la [sátira] menipea está en la fantasía más audaz e irrefrenable y en la aventura, las cuales son motivadas, justificadas y legitimadas intrínsecamente por el propósito netamente filosófico de crear situaciones excepcionales para provocar y poner a prueba la idea filosófica, la palabra, y la verdad plasmada en la imagen del sabio buscador de esta verdad (1986, p. 229).

En esta cita, Bajtín resalta el hecho de crear relatos fantásticos y audaces sólo con el propósito de poner a prueba “la verdad plasmada en la imagen del sabio”. En este sentido, sugerimos que el acento está en el desafío a la autoridad del sabio y su verdad. Así, la sátira menipea permite explorar otras interpretaciones del mundo, legitimar otras voces que expresan otras miradas. Para ilustrar este punto, la siguiente transcripción ofrece la conversación que se da en un salón de quinto año

en una clase de la materia de español, en la cual la maestra está trabajando con un pizarrón electrónico que muestra una máquina de cuentos. Esta máquina presenta algunas frases que los niños después tienen que utilizar para completar la escritura de su propio cuento. Al iniciar la transcripción, los niños están trabajando de manera individual en la construcción de un cuento acerca de un niño transparente.

Transcripción 3 La máquina de cuentos

1. D: Ok / ¿sigo? // “Finalmente había logrado” (*leyendo del pizarrón electrónico*) // Aquí está // “Escribe el título de tu cuento” (*leyendo del pizarrón electrónico*) / arriba lo vamos a poner pero tendremos que ponerlo al final / de que ya elaboramos nuestra historia / y aquí están las partes que fuimos escribiendo (*la maestra señala con sus manos las secciones del cuento*).
2. A: Miss ¿puedo hacer imaginaria la historia? O...
3. D: Claro ↑ ¿por qué puede / tiene que ser imaginaria?
4. A: Porque no existe un niño transparente.
5. D: Porque no existe un niño transparente que estemos enterados ¿verdad? / capaz que ahí está sentado uno // ¿no? // ok.
6. (*Niña saluda a silla vacía.*)

En la transcripción es interesante notar una ruptura de las explicaciones de la docente con relación a la estructura del cuento y la sugerencia de un título, cuando una alumna en el turno 2 le pregunta: “Miss, ¿puedo hacer imaginaria la historia?”. Esto parece despertar la perplejidad de la maestra en una especie de ruptura del flujo de su explicación, quien responde con un contundente “claro” en el siguiente turno, cuando, además, ella le devuelve la pregunta a la clase: “¿Por qué puede/tiene que ser imaginaria?”. Otro alumno responde en el turno 4 que es “porque no existe un niño transparente”. En el turno 5 la maestra repite esta afirmación y agrega “... que estemos enterados, ¿verdad?”. Aquí sugerimos que emerge un cierto sarcasmo y, al mismo tiempo, un espíritu lúdico que juega con otras posibilidades, quizá no percibidas cuando añade: “Capaz que está aquí sentado uno”. Al igual que en la sátira menipea, esta intervención de la docente busca la audacia de los escenarios de fantasía que pueden ser posibles en el contexto de la tarea del aula: la escritura de un cuento.

Por último, es relevante notar de nuevo la presencia de elementos gestuales en la manera en que se construye este sentido de pluralidad imbuido de fantasía. Primero, por el señalamiento de la maestra con sus manos de las partes del cuento, y segundo, por el modo en que la niña saluda a la silla vacía en el turno 6, y parodia la existencia de un niño transparente, como respuesta al espíritu de fantasía y sarcasmo establecido por la maestra previamente.



Figura 3. Maestra señalando las partes del cuento.



Figura 4. Niña saludando a silla vacía con el “niño transparente”.

Historicidad

Cuando hablamos no lo hacemos creando el lenguaje como algo nuevo. Siempre hablamos inscribiendo nuestros enunciados en un género discursivo históricamente conformado; en otras palabras, en el dialogismo el conocimiento es una conversación histórica en el contexto de una disciplina académica. Bajtín (1985) señala que la intencionalidad o voluntad del hablante determina la forma, extensión y estilo del enunciado cuando éste es expresado en una situación específica. Sin embargo, Bajtín refiere que ningún enunciado es libre, sino que siempre es expresado en el marco de la elección de un género discursivo dado. Aun cuando no seamos conscientes de ello, al aprender a hablar, aprendemos las formas de expresión y la estructura de un género discursivo:

La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, etc. En lo sucesivo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta al género escogido, se forma y

se desarrolla dentro de una forma genérica determinada. Tales géneros existen, ante todo, en todas las múltiples esferas de la comunicación cotidiana, incluyendo a la más familiar e íntima (1985, p. 267).

Para Bajtín, el diálogo tiene, entonces, la naturaleza tripartita de reconocer la existencia de otros interlocutores ante quienes nos posicionamos en nuestros diferentes turnos de habla, y viceversa, de tal manera que se crea una secuencia de intervenciones en las que se reconoce que otras posiciones siempre son posibles en torno a un tema o problema dado. Reconoce que toda intervención tiene una intencionalidad que construye la forma del enunciado y que, además, la manera en que participamos es acorde con la estructura y el modo de la existencia de géneros discursivos.

De lo anterior podemos derivar una epistemología o teoría dialógica del conocimiento en tanto que conocer implica aprender a tomar turnos, construir una posición, reconocer otras posturas en la posible solución de un problema, las cuales pueden haber sido construidas lejos en el espacio y en el tiempo, como parte de otros diálogos, y adoptando las formas de esos intercambios a través de la utilización de los géneros discursivos apropiados para un fin dado, sea de forma oral o escrita.

La postura de Bajtín resuena con la epistemología construida por Thomas Kuhn, la cual ya presentamos. Si para Kuhn es necesario reconocer la historia de los paradigmas para poder construir nuevo conocimiento, según Bajtín, para dialogar es necesario reconocer otros enunciados ante los cuales construimos una respuesta, nuestra propia postura sobre un fenómeno.

A continuación, ilustramos con un ejemplo la manera en que la historicidad es analizada en los intercambios en línea de un grupo de docentes de escuelas públicas en México que participaron en un diplomado en línea para el desarrollo de competencias para el manejo de la violencia y el desarrollo de una convivencia armónica. Como parte del curso, los participantes revisan la conversación histórica (o long conversation en términos de Maybin) que se ha dado en el campo del estudio del desarrollo moral, o el modo en que autores como Durkheim, Dewey, Piaget, Kohlberg y Gilligan, entre otros, se han interpelado para definir la autonomía moral. Por supuesto, parte de esta conversación disciplinar se ha dado por escrito, a través de los textos publicados de estos autores, muchos de ellos clásicos, y que son revisados en el contexto de este diplomado.

Reconocer los principales argumentos de esta conversación implica poder ingresar a una nueva cultura escrita, en la que se identifican diferentes voces acerca del fenómeno del desarrollo moral. De manera análoga, reconocer al conocimiento como una conversación implica aceptar que el conocimiento tiene autores e historia, que no es impersonal ni atemporal (Carlino, 2003; Fernández-Cárdenas y Piña-Gómez, 2014). En seguida, presentamos la ilustración de los intercambios de un par de estudiantes en la plataforma del curso que han revisado un texto sobre la postura de Durkheim (Di Pietro, 2004) con relación a la función socializadora hacia las aptitudes de las personas en la construcción del orden social. Las preguntas que nos hicimos en este estudio (Reyes y Fernández-Cárdenas, en revisión) sobre los docentes incluyen las siguientes: ¿cómo se insertan los participantes en la conversación?, ¿a quién interpelan?, ¿cómo lo hacen?



Figura 5. Intercambio entre dos alumnas sobre la función socializadora de las aptitudes

En el turno 1 del intercambio anterior es posible ver cómo Magdalena parafrasea el argumento principal del texto de Di Pietro para ser rebatido por Noemí, quien le reclama en el turno 2 que "sus aportaciones no son con base en la lectura", pues considera que "al momento de nacer el individuo ya posee un gran cúmulo de aptitudes". De manera interesante, en el turno 3, Magdalena es capaz de retomar el origen de su aportación, entrecorriendo la cita textual, y la manera en que fueron dichas por el autor las afirmaciones sobre las aptitudes, al destacar que "es imposible transmitir por vía hereditaria todas las aptitudes requeridas por la vida social...". El espíritu de esta interacción es un intercambio informado por fuentes, el cual retoma los términos de la conversación desde donde fueron expresados por primera vez a través de las lecturas del curso.

Metodología dialógica de investigación educativa

En esta primera sección del artículo, hemos presentado varios estudios que ilustran cómo la secuencialidad, el posicionamiento, la pluralidad y la historicidad, aspectos propios del diálogo, son utilizados para la investigación de la práctica educativa. Todos los estudios tienen como denominador común los siguientes aspectos metodológicos:

- Descripción naturalista de eventos comunicativos mediados por tecnología digital y otras herramientas culturales.
- Utilización de una perspectiva etnográfica, recolectando datos y triangulando información de diferentes fuentes:

- Notas de campo
- Videograbación/transcripción/análisis de la conversación
- Entrevistas
- Análisis de documentos del currículo/conocimiento disciplinar
- Enfoque en la utilización de los siguientes dominios dialógicos de análisis:
 - + Secuencialidad, i.e. ruptura y reparación conversacional:
 - ¿Dónde se pierde la comprensión mutua?
 - ¿Cómo se repara? ¿De qué manera se incluye la agenda curricular?
 - + Posicionamiento, i.e. reflexividad:
 - ¿Qué oportunidades tienen los alumnos de posicionarse?
 - ¿Cómo lo hacen? ¿Qué posiciones construyen?
 - + Pluralidad, i.e. distribución de turnos y control:
 - *¿Qué tan solemne es el intercambio?*
 - *¿Cuáles son los mecanismos para establecer una atmósfera más igualitaria?*
 - + Historicidad, i.e. relación explícita con paradigmas:
 - *¿Cuántos paradigmas son explorados?*
 - *¿Hay conciencia diacrónica del conocimiento disciplinar?*

HACIA UN MODELO DE EDUCACIÓN DIALÓGICA

En esta parte del artículo, presentamos una propuesta de elementos que consideramos deberían formar parte de un modelo pedagógico dialógico. Para esto, describimos la visión de la educación como socialización dialógica a través de la figura 6.

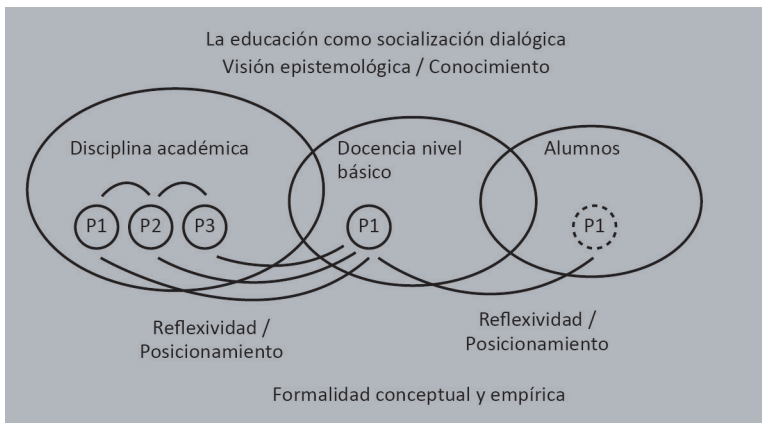


Figura 6. Socialización dialógica.

En primer lugar, en el círculo más grande a la izquierda del diagrama se encuentra la representación del conocimiento organizado como una disciplina académica, llámese psicología, sociología, física, lingüística... Estas disciplinas académicas están constituidas por paradigmas, representados por los círculos internos P1, P2, P3, los cuales son diferentes perspectivas de la materia de estudio de la disciplina en cuestión, y en muchas ocasiones se interpelan entre sí. Ésta es usualmente la versión del conocimiento que es socializado entre los alumnos de educación superior.

En el segundo círculo hacia la derecha se representa el conocimiento disciplinar que es socializado en el nivel de la docencia de educación básica, media y normalista en México, por lo regular a través de la selección de un solo paradigma (P1), que tiene el inconveniente de plantear una visión epistemológica univocal y atemporal de la disciplina (ver Carlino, 2005).

En el tercer círculo, en la extrema derecha, está representado el conocimiento que construye el alumno de educación básica, usualmente una versión parcial de un paradigma (P1 con círculo de línea punteada) correspondiente a una disciplina académica. Las líneas debajo de los círculos representan las conexiones entre las diferentes versiones de los paradigmas, desde la educación superior hasta los alumnos de educación básica. Aquí asumimos, de acuerdo con el dialogismo, que el conocimiento es producto de la reflexividad que permite al alumno construir un posicionamiento respecto a un tema. Finalmente, la línea de abajo representa el continuo de formalidad conceptual y empírica del conocimiento, desde la educación superior hasta la básica.

El supuesto principal de la figura anterior es presentar una ilustración de la educación como socialización dialógica. Esta ilustración implica reconocer que la apropiación y el dominio del conocimiento académico resulta en el desarrollo de una mirada disciplinar en la que es socializado el alumno. El aprendizaje como construcción conjunta de conocimiento implica compartir, aunque sea parcialmente, la misma mirada sobre un problema y su solución. También, poder construir una posición propia, ser capaz de responder a... La siguiente cita de Bajtín representa esta posibilidad:

Este excedente de mi visión, que siempre existe respecto de cualquier otra persona, este sobrante de conocimiento, de posesión, está condicionado por el carácter singular e irremplazable de mi lugar en el mundo, puesto que en este lugar, en este momento, en estas circunstancias, yo soy el único que estoy allí: todas las demás personas están fuera respecto de mí. Esta exotopía concreta de mi persona frente a todos los demás hombres sin excepción, que son otros para mí, y el excedente de mi visión respecto de cada uno de ellos condicionado por esta exotopía [...] se superan mediante la cognición, la cual construye un mundo único de validez universal: absolutamente independiente de la situación única y concreta que uno u otro individuo ocupa (2000, p. 33).

En esta cita, Bajtín plantea que cada punto de vista es único y construido desde la particular posición ocupada por una persona y la visión resultante de ese lugar sobre otros (exotopía). El mismo autor plantea que esta exotopía se supera “mediante la cognición”; se refiere aquí por cognición a la construcción de una intersubjetividad entre los participantes de una relación dialógica. Es de notar también que esta cita resuena con lo planteado por Edwards y Mercer en su clásico libro *El conocimiento compartido* (1987), en el que plantean que el conocimiento es la construcción de un contexto mental compartido. Siguiendo esta metáfora, a continuación presentamos un conjunto de actividades que pueden promover una educación dialógica:

- Debates con reglas y moderadores
- Técnicas didácticas como el “Aprendizaje basado en problemas” y el “Aprendizaje por proyectos”

- Participación en actividades de campo/experimentales
- Escritura académica de ensayos, reportes IMRD y otros géneros formales

Asimismo, algunas preguntas que pueden servir para guiar la construcción de una intervención dialógica entre los participantes, particularmente los alumnos, de un evento educativo son:

Nivel primaria

- ¿Cuál es mi punto de vista?
- ¿Cuál es el punto de vista de otros?
- ¿Qué otros puntos de vista son posibles?
- ¿Cuál es el punto de vista más útil para resolver este problema?

Secundaria/bachillerato

- ¿Qué me falta saber para resolver este problema?
- ¿En qué soluciones puedo pensar para resolver este problema?
- ¿Qué otras soluciones son posibles?
- ¿Cuál es la solución que mejor funcionó para resolver este problema?

Educación superior

- ¿Qué postura tengo frente a este tema/problema?
- ¿Qué otras posturas identifico en los textos? ¿En el profesor/otros alumnos?
- ¿Cuál es la postura dominante? ¿La puedo identificar?
- ¿De qué manera se ha transformado mi postura después de resolver este problema?

DISCUSIÓN

En la escolarización tradicional hay una tendencia a la monopolización del habla de parte del docente. Por lo tanto, hay pocas oportunidades de construcción de una posición de los alumnos, con pocas iniciaciones de turnos de habla por parte del alumno (Rojas-Drummond, 2000) y pocas oportunidades de reparación de rupturas conversacionales con un sentido pedagógico de parte del docente.

De igual modo, hay una gran tendencia a la solemnidad en las aulas tradicionales, lo que limita las oportunidades de solución informada de problemas por parte de los alumnos; en particular, en la educación básica, hay una voz monológica, ahistórica del conocimiento académico (Carlino, 2003, 2005), mientras que en la educación superior suele haber problemas con la escritura académica identificada como conversación disciplinar (Lillis & Curry, 2010).

Vivimos en una época con proliferación de dispositivos tecnológicos, en particular de dispositivos móviles, y mediada por el uso de redes sociales, donde lo que ocurre fuera del aula es, en muchas ocasiones, más pertinente, sofisticado y atractivo para los alumnos, que lo que sucede en un aula tradicional (Collins & Halverson, 2009). En este ambiente, sobre todo, las relaciones cobran un cariz menos solemne y mucho más fluido que contrasta con el acartonamiento y la rigidez de las aulas tradicionales.

Estas nuevas circunstancias imponen un reto muy fuerte al docente que tiene que desarrollar estrategias más dialógicas para seguir captando la atención del alumno, y dar más oportunidades para que éstos inserten su agenda e intereses en lo que se discute como parte del currículo y, ante todo, darles oportunidad de posicionarse frente al conocimiento disciplinar de múltiples maneras.

En todos los eventos educativos analizados en este artículo se utiliza la tecnología como mediador de las interacciones, co-creando situaciones que son aprovechadas por los participantes para posicionarse respecto al conocimiento que está siendo socializado. De particular interés resultan los momentos de ruptura y reparación conversacional, que revelan el sentir de los participantes de manera muy palpable y genuina respecto a la negociación de lo que se trata el evento educativo en cuestión. Así, el dialogismo puede plantearse como una alternativa para analizar la práctica educativa, pero también para promover interacciones más simétricas, involucradas, relevantes y pertinentes históricamente, así como menos solemnes y con más autenticidad y apertura para expresarse.

CONCLUSIÓN

Bajtín alude a la cadena de diálogos que se dan en el presente y que también se extienden a través del tiempo y del espacio:

No existe ni la primera ni la última palabra, y no existen fronteras para un contexto dialógico (asciende a un pasado infinito y tiende a un futuro igualmente infinito). Incluso los sentidos pasados, es decir generados en el diálogo de los siglos anteriores, nunca pueden ser estables (concluidos de una vez para siempre, terminados); siempre van a cambiar renovándose en el proceso del desarrollo posterior del diálogo. En cualquier momento del desarrollo del diálogo existen las masas enormes e ilimitadas de sentidos olvidados, pero en los momentos determinados del desarrollo ulterior del diálogo, en el proceso, se recordarán y revivirán en un contexto renovado y en un aspecto nuevo. No existe nada muerto de una manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección. Problema del gran tiempo (1982, p. 392).

En esta cita, Bajtín destaca que los enunciados, respuestas y establecimiento de relaciones no se agotan; siempre es posible decir algo más, lo cual no se dice por las condiciones de producción del enunciado, que incluyen aspectos extraverbales, y porque siempre es posible admitir nuevos enunciados en el tiempo y el espacio en un acto de pluralidad de interpretaciones, que es sello del dialogismo.

En este sentido, el dialogismo de Bajtín supera la dialéctica de contraposición del discurso vertical y el discurso horizontal, el cual es problemático por la conceptualización de la ciencia como un monólogo más bien autoritario y estructurado que debe dominarse, como lo que Bernstein (1975) también llamó el código elaborado frente al código restringido, limitado este último al ámbito cotidiano o doméstico. Desde una postura dialógica, el conocimiento científico es simultáneamente estructurado en géneros discursivos y abierto al desarrollo, a consecuencia de los posibles disonancias de otros enunciados y otras posturas para resolver un problema. El conocimiento científico es al mismo tiempo vertical en su formato y expresión rigurosa y horizontal en la búsqueda del consenso sobre los aspectos mencionados, que son también cotidianos y cercanos a los participantes de una conversación académica. Conocer implica identificar la tensión presente en esta dualidad: reconocer el

consenso previo y responder a éste con un enunciado propio.

La agenda de Bajtín es ante todo una agenda ética: ¿cómo coexistir en una polifonía de voces sin silenciar al otro?, ¿cómo coexistir con posiciones distintas? Para Bajtín, lo ético es estético: lo bueno es polifónico y bello a la par; lo malo es querer reducir al otro a una sola voz, a la vez que es algo feo (Çalışkan, 2006). La pluralidad no solemne, animada, íntima, conversacional, es la única que permite una coexistencia ética, al mismo tiempo que productiva en significados: esa es la agenda de la educación dialógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)* (T. Bubnova, Trans.). México, DF: Taurus.
- _____. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski* (T. Bubnova, Trans.). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1982). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trans.). México, DF: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- _____. (1975). *Class, Codes and Control. Towards a theory of educational transmissions*, vol. III. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Çalışkan, S. (2006). Ethical Aesthetics/Aesthetic Ethics: The Case of Bakhtin. *Journal of Arts and Sciences*, 5, 1–8.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409–420.
- Collins, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Di Pietro, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, (003), 95–117.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working, and imagining*. Jyväskylä: Orienta- Konsultit.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamaki, R. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández-Cárdenas, J. (2013). El habla en interacción y la calidad educativa. Los retos de la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 223–248.
- _____. (2008). The situated aspect of creativity in communicative events: How do children design web pages together? *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 203–216.
- Fernández-Cárdenas, J. y Piña-Gómez, L. (2014). El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 187–212.
- Fernández-Cárdenas, J. & Silveyra-De la Garza, M. (2010). Disciplinary knowledge and

- gesturing in communicative events: a comparative study between lessons using interactive whiteboards and traditional whiteboards in Mexican schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 173–193.
- Goodwin, C. (1997). The blackness of black: Color categories as situated practice. En Resnick, L. et al. (Eds.). *Discourse, tools, and reasoning: Essays on situated cognition* (pp. 111–140). Berlin: Springer-Verlag.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283–307.
- Harré, R. & Van Lagenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of international action*. Londres: Blackwell Publishers.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Londres: Routledge.
- Howe, C. et al. (2007). Group work in elementary science: Towards organisational principles for supporting pupil learning. *Learning and Instruction*, 17(5), 549–563.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). A multimodal approach to research in education. En Goodman, S. et al. (Eds.). *Language, Literacy and Education: A Reader* (pp. 277–292).
- Kuhn, T. (1962). *Kuhn's Structure of Scientific Revolutions*. Recuperado de <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/kuhn.htm>
- Leontiev, A. (2000, 1978). *Soviet Psychology: Activity, Consciousness, and Personality*. Recuperado de <http://marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch3.htm>
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. & Curry, M. (2010). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Londres: Routledge.
- Martínez, R. y Fernández-Cárdenas, J. (en revisión). *La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuela pública mexicana*.
- Matusov, E. & Smith, M. (2012). The Middle-Class Nature of Identity and its Implications for Education: A Genealogical Analysis and Reevaluation of a Culturally and Historically Bounded Concept. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(3), 274–295.
- Matusov, E. & Wegerif, R. (2014). Dialogue on “Dialogic Education”: Has Rupert gone over to “the Dark Side”? *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2(0).
- Maybin, J. (1994). Children’s voices: Talk, knowledge and identity. En Graddol, D., Maybin, J. & Stierer, B. (Eds.). *Researching language and literacy in social context* (pp. 131–150). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. México, DF.
- Rogoff, B. E., & Lave, J. E. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Boston: Harvard University Press.
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. En H. Cowie y G. van der Aalsvoort (Eds.), *Social Interaction in Learning and Instruction* (p. 193–213). Oxford: Pergamon.
- Roth, W. (2013). An integrated theory of thinking and speaking that draws on Vygotsky and Bakhtin/Vološinov. *Dialogic Pedagogy Journal*, 1.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696–735.
- Schegloff, E. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 1295–1345.

- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 361–382.
- Voloshinov, V. (1992). *Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotski, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Vygotski, L. (Ed.). *Obras escogidas*, vol. III (pp. 11–314) (Trans. S. Sochinenii). Madrid: Visor.
- ____ (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En Cole, M. et al. (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2012). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Londres: Routledge.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

