



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Jurado Valencia, Fabio (1994)**  
**“BAJTÍN-VOLOSHINOV. PARA EL ESTUDIO DEL LENGUAJE  
Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”**  
**en Perfiles Educativos, No. 66 pp. 8-14.**

## **BAJTÍN-VOLOSHINOV PARA EL ESTUDIO DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

Fabio JURADO VALENCIA\*

*A partir de los trabajos de Bajtín-Voloshinov, Jurado Valencia considera y valida el horizonte teórico que éstos señalan para el cruce disciplinario entre la lingüística y la pragmática y entre la lingüística y la sociología.*

*El autor no ofrece los conceptos de Bajtín-Voloshinov como una panacea sino como un instrumento valioso para la comprensión de las corrientes lingüísticas modernas -la pragmalingüística; la sociolingüística y las teorías sobre el análisis del discurso, así como de las teorías literarias contemporáneas - la narratología, la semiótica literaria y las teorías de la expresión.*

*Para Jurado, como para Bajtín-Voloshinov, lo que importa es superar en la educación la concepción del lenguaje como un organismo monolítico, fijo, preestablecido, ajeno a los fenómenos culturales y a la diversidad social del habla.*

*Cabe señalar, por último, que el autor hace la crítica de las corrientes que prevalecen en los programas curriculares vigentes en el sistema educativo colombiano, y abre camino para una reflexión por parte de los maestros, en torno a los planteamientos fundamentales sobre el lenguaje y la literatura en la perspectiva del dialogismo y de la pluralidad cultural.*



*Based on the works of Bakhtin-Voloshinov, Jurado Valencia studies and validates the theoretical horizon for the disciplinary crossing from linguistics to pragmatics and from linguistics to sociology.*

*The author, however, does not take Bakhtin-Voloshinov's concepts as a panacea, but as a valuable instrument for the understanding of modern linguistic trends, i.e. pragma-linguistics, sociolinguistics and the theories on analytic discourse, as well as contemporary literary theories -the study of narrative, literary semiotics and the theories of expression. Both for Jurado as well as for Bakhtin-Voloshinov, what matters is the overcoming. Of the concept of language as a monolithic organism that is fixed, preestablished, alienated from the cultural phenomena and the social diversity of speech.*

*It should be noted that the author criticizes the trends that prevail in the present curricular programs of the Colombian System of Education and opens the way for the teachers to reflect on the fundamental outlineings on language and literature and the perspective of dialogism and the plurality of culture.*

---

\* Departamento de Literatura. Universidad Nacional de Colombia.

La recepción del pensamiento de Bajtín-Voloshinov en Colombia, como en casi todos los países latinoamericanos, comienza con cierta fuerza en la década del ochenta, si bien hacia los setenta ya se habían publicado algunos artículos en revistas, como *Eco*, en Colombia, en la que aparecieron, en su orden: <Carnaval y literatura> (Tomo XXII-3, enero 1971), <Epopéya y novela> (Tomo XXXII-3, enero 1978) y <El enunciado en la novela> (Tomo XXIV-5, marzo 1979), trabajos que corresponden a distintos momentos del proyecto teórico de Bajtín. Asimismo, en esta década ya circulaba el libro *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, con la autoría de Valentín Voloshinov (Nueva Visión, Buenos Aires, 1976; traducción del inglés, 1973, por Rosa María Russovich). Llama la atención el olvido tan rápido de este libro, cuando su horizonte teórico señalaba ya la pertinencia del cruce disciplinario entre la lingüística y la pragmática y entre la lingüística y la sociología, es decir, señalaba los fundamentos para estudiar el lenguaje ya no como sistema sino como proceso productor de sentido y por tanto como acto ideológico-social.

La primera edición del libro en ruso data del año 1929; las corrientes de la pragmalingüística, la sociolingüística y la psicolingüística se pondrán en boga, aproximadamente, desde 1960 hacia adelante, y casi ninguna obra representativa de tales corrientes dará crédito al pensamiento de Voloshinov. Un argumento de peso que podría responder al porqué del olvido es, sin duda, el hecho de que se trate de un libro profundamente antidogmático, un libro polémico frente al <marxismo oficial>, pero también un libro que cuestiona a las teorías inmanentistas en el modo de concebir el lenguaje y la literatura. La reciente traducción al castellano, directamente del ruso, por Tatiana Bubnova, con el título *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Alianza, Madrid, 1992), de seguro fomentará trabajos teórico-prácticos alrededor de los problemas del lenguaje, del análisis literario y de las teorías sobre las ideologías.

La primera reflexión sobre la obra de Bajtín en Colombia la hace Estanislao Zuleta hacia 1974, en su celebre texto <Sobre la lectura>, en el que expresa una crítica aguda a los modos en que la escuela aborda tal asunto. A propósito de la lectura y la escritura, recomendaba Zuleta (1974) leer el libro de Bajtín *Problemas de la poética de Dostoievski*; <es una obra sencillamente gigantesca>, nos dice Zuleta:

...es un tipo de lectura que no se pone a hablar de lo que pueden querer decir las obras de Dostoievski, sino que se escribe sobre el estilo de Dostoievski; eso es lo verdaderamente sorprendente. Creo que con Bajtín la estilística, como rama efectivamente independiente de conocimiento, queda fundada (1985:95).

De allí en adelante algunos profesores universitarios y algunos críticos, detractores de <análisis semióticos>, dirigirán su mirada hacia la obra de Bajtín, como una posibilidad de <fundamentar> sus propios comentarios; entonces aparecerá un discurso <crítico>, salpicado de palabras bajtinianas, como el cronotopo, la desentronización, el carnaval, lo alto y lo bajo, lo cómico y lo serio, la polifonía, el realismo grotesco, la cultura oficial y la cultura popular, la risa y la parodia. La recepción, por parte de los pocos críticos colombianos, a nuestro modo de ver, no ha sido muy consecuente. Simplemente seleccionarán palabras, por atractivas, y las acomodarán a la <libre> interpretación del texto, como si fuese tan simple y tan sencillo hacer lecturas desde tales perspectivas. El mismo Bajtín había llamado la atención, en su estudio sobre la obra de Rabelais, señalando cómo muchos textos novelescos del siglo XX al pretender ser paródicos sólo alcanzan una impostación de la parodia, y por lo tanto lo que resulta es una parodia artificial y falsa.

Hemos hecho esta observación preliminar para ubicar, aunque de manera muy general, el lugar del pensamiento de Bajtín-Voloshinov en Colombia y para abrir el camino hacia una reflexión entre los maestros, en torno a los planteamientos fundamentales sobre el lenguaje y la literatura en la perspectiva del dialogismo y de la pluralidad cultural. Pero no se trataría de defender un enfoque más,

como si éste fuese la panacea y la alternativa de solución a los problemas detectados en el modo de abordar el lenguaje y la literatura en la educación básica. Queremos más bien llamar la atención sobre un punto de vista, entre muchos otros, que consideramos pertinente para lograr con más efectividad el desarrollo de las competencias comunicativas y su consecuente potenciación intelectual entre quienes son actores fundamentales en el escenario pedagógico -maestros y estudiantes. Dicho punto de vista, el de Bajtín-Voloshinov, señala las bases para la comprensión de las corrientes lingüísticas modernas -la pragmalingüística, la sociolingüística, la sicolingüística y las teorías sobre análisis del discurso-, así como las bases para la comprensión de las teorías literarias contemporáneas -la narratología, la semiótica literaria y las teorías de la recepción.

Para comprender los presupuestos conceptuales de Bajtín-Voloshinov, vamos rápidamente a exponer un esbozo del paradigma dominante hoy respecto al lenguaje y la literatura en la educación formal colombiana, pues es en la divergencia de los paradigmas mismos que accedemos a su comprensión y, por supuesto, a su evaluación y a sus diferencias.

Hay tres instancias discursivas desde las cuales podemos detectar el enfoque que sobre el lenguaje y la literatura predomina en nuestras instituciones educativas: los programas curriculares, los <libros de texto> y las clases, algunas de las cuales hemos analizado en nuestras investigaciones, ya sea por medio de grabaciones o a través de los cuadernos de trabajo de los estudiantes. Los programas curriculares son elaborados por el Ministerio de Educación Nacional; los <libros de texto> son producidos por una veintena de editoriales, acogiendo aquellos programas, y las clases son, sin duda, la proyección de la ligereza y la inconsistencia de unos y otros.

En los programas curriculares se explicita que el enfoque que se acoge para el estudio del lenguaje responde al <enfoque semántico-comunicativo>, propuesto al Ministerio de Educación Nacional por un grupo de lingüistas investigadores de la Universidad del Valle (Cali, Colombia) y cuyos fundamentos conceptuales giran en torno a las diversas configuraciones de la significación, devenida de la acción de los usuarios de la lengua. Este enfoque, de algún modo propende, pues, por una concepción pragmática del lenguaje y por una priorización de las competencias comunicativas, en tanto virtualidades necesarias para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y cognitivas. Sin embargo, los programas curriculares sólo aluden de manera nominal a este enfoque, sin incorporarlo, persistiendo en los enfoques anteriores, caracterizados por el normativismo, la fisiología del lenguaje, la idealización de los hablantes y la legitimación de los modelos estandarizados de la lengua. La obra literaria, asimismo, es definida como objeto bello, sublime, trascendente y como manifestación de la <buen cultura>.

Este desvío respecto al enfoque propuesto por los investigadores obedece, con toda razón, a que quienes elaboran los programas no son quienes investigan; quienes elaboran los programas son técnicos metodólogos, cuya tarea es <ajustar> o <adaptar> los enfoques propuestos a los esquemas tradicionales del diseño instruccional didáctico. Es de sentido común que nadie podría adaptar enfoques teóricos a técnicas instruccionales si de antemano no se ha accedido al dominio conceptual específico del enfoque mismo; tampoco de la noche a la mañana puede alguien transformar sus esquemas de pensamiento frente a un asunto tan complejo como es conceptualizar teóricamente sobre el lenguaje. Así que era de esperarse que los programas no fuesen consecuentes, en su estructuración y en su conceptualización, con el enfoque seleccionado y que éstos, por el contrario, siguieran reproduciendo los esquemas anteriores, constreñidos a las descripciones arbóreas gramaticales, a la identificación compulsiva de significados fuera de contexto -con el prurito de <enriquecer al vocabulario>-, a los listados reiterativos de sinónimos y antónimos, a la insistencia en el <buen hablar>, y en el trazo pulcro y bonito de la escritura, sin importar los logros en la representación del sentido por parte de los estudiantes.

Claro ejemplo de lo anterior, son las <recomendaciones generales> que los programas hacen a los maestros, en donde destacan proposiciones como las siguientes:

Durante (las) actividades se debe cuidar la correcta pronunciación, entonación e intensidades de la voz, y la constitución y concordancia lógica de las ideas [...]. Si el maestro se expresa bien, pronuncia claramente y utiliza un vocabulario apropiado, el niño poco a poco lo logrará.

Es necesario evidenciar que en la actividades de expresión oral se hace ejercitación en el manejo de la morfosintaxis, a través de la correcta construcción de oraciones simples y de la utilización de expresiones adecuadas [...].

La expresión escrita (en el grado primero) aún no puede constituirse en instrumento de comunicación, puesto que el niño apenas se inicia en el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, se hace necesario insistir en la importancia de que al iniciar la escritura las frases y oraciones se escriban con buena ortografía, así el niño irá asimilando paulatinamente modelos correctos que le permitirán y facilitarán la comunicación [...] (*Programas curriculares*, MEN, Bogotá, 1984).

Asimismo, el programa para noveno señala que, en este grado,

...los alumnos ya deben expresarse oralmente de manera coherente, clara y correcta, y deben ser capaces de escuchar comprensivamente diferentes mensajes. Sin embargo, es necesario proporcionarles la oportunidad de practicar continuamente tanto la expresión oral, como la escucha [...] (*Programas curriculares*, Documento de trabajo. MEN, edición de Medellín, 1987).

Educación compensatoria e hipótesis del déficit en el lenguaje escolar ha llamado Bernstein a estas caracterizaciones que el discurso oficial introduce para discriminar entre quienes hablan bien y quienes hablan mal, haciendo un énfasis en los niveles meramente formales (niveles fono-morfo-sintácticos) y no en lo que para Bajtín-Voloshinov constituiría lo fundamental en el lenguaje y en la comunicación como es el flujo permanente de sentido cada vez que los hablantes interactúan socialmente. El lenguaje, para Bajtín-Voloshinov, es ante todo un fenómeno semiótico, por cuanto lo que está en juego siempre que los hablantes se relacionan entre sí es el sentido, y con el sentido, por supuesto, la ideología y la cultura. Así, insistir en la entonación, como mero efecto físico, en la buena pronunciación, en la construcción correcta de oraciones simples y en la utilización de expresiones apropiadas, además de ver a los hablantes como listados orales, es asumir el lenguaje como un organismo monolítico, fijo, prestablecido, ajeno a los fenómenos culturales y a la diversidad social del habla.

Dentro de las dos grandes corrientes que, en su momento, Voloshinov identifica como dominantes en el modo de teorizar sobre el lenguaje, está la corriente llamada por él mismo <subjetivismo individualista>, entre cuyas características destaca la definición del lenguaje

...como producto hecho (ergon), como sistema estable de una lengua (vocabulario, gramática, fonética), es una especie de sedimento muerto, una lava petrificada de la creación lingüística, construida en abstracto por la lingüística con los fines de enseñanza práctica de una lengua como un instrumento hecho (1992:77).

De ello resulta la consideración de que la lengua se puede enseñar, así como la literatura, lo que para Bajtín-Voloshinov será un exabrupto. El efecto que produce tal consideración es la sensación de que aquello que se estudia en la asignatura llamada Español y Literatura, por ejemplo, es algo así como el estudio de una lengua extranjera, o como una lengua muerta, con su literatura correspondiente, pues su modo de abordarla subordina absolutamente la experiencia mas inmediata,

la actuación real y vivencial cotidiana de los estudiantes, para nuestro caso. Una concepción así, difícilmente podría formar jóvenes lectores con disposición hacia la escritura, y más bien genera repetición de estereotipos, apatía y tedio frente al estudio del lenguaje y la literatura, clasificada como una asignatura aislada, desprendida de horizontes cognoscitivos auténticos.

En la <enseñanza> de la lengua la institución académica parece ofrecer entonces, de manera compensatoria, aquello que supuestamente los hablantes no tienen; estos hablantes imperfectos pueden ahora, con la <ejercitación> escolar, suplir sus carencias estudiando fonología, morfología, sintaxis, memorizando sinónimos, antónimos y significados de términos extraños buscados en el diccionario. Cada individuo perfecciona su psiquis en la medida en que asimile dicha <ejercitación>, necesaria para poder establecer comunicación con los otros individuos. Se estudia el lenguaje, entonces, desde el diccionario, y no desde la enciclopedia del estudiante como sujeto cultural, como podría caracterizarlo Umberto Eco.

La corriente del <subjetivismo individualista> reconoce como aun siendo la lengua un sistema estable, hay en su manifestación, en el lenguaje, un habla individual y creativa, porque el origen del lenguaje parece estar en el psiquismo individual, lo que quiere decir que habría tantas hablas como tantos usuarios de lenguaje haya, de allí pues la denominación de <subjetivismo individualista>.

La segunda corriente es la del <objetivismo abstracto>, y también se corresponde con la concepción que subyace en los programas curriculares y en los <libros de texto>, para el caso colombiano. Para esta corriente, la lengua <se le opone al individuo como una norma inquebrantable e inobjetable> que éste se ve sometido a aceptar. <El individuo recibe el sistema totalmente hecho> de su comunidad lingüística.

Un acto individual de la pronunciación de ciertos sonidos llega a ser un acto lingüístico sólo en la medida de su pertenencia a un sistema lingüístico invariable en cada momento dado, e incuestionable para un individuo [...]. El individuo debe aceptar y asumir todo este sistema tal cual se presente, en su interior no hay lugar para valoraciones ideológicas diferenciales: peor, mejor, bello, feo, etc. En realidad, sólo existe un criterio lingüístico: correcto- incorrecto, y se entiende por corrección lingüística tan solo la correspondencia de una forma dada al sistema normativo de la lengua (Voloshinov, 83).

Para la segunda corriente, la lengua es, entonces, un sistema de formas independiente de la creatividad individual; la lengua es una <entidad social> y, en consecuencia, es una institución normativa <para cada individuo aislado>; cada individuo tiene que acoplarse a ese sistema de formas para poder ser reconocido por la comunidad de hablantes. De tal modo, es muy común hallar, en el énfasis prescriptivo de los <libros de texto>, apartados como el siguiente:

<¿Te has fijado cómo hablan algunas personas?  
En la manera como hablas, demuestras la cultura que tienes.

- para decir preste uno, dicen: <prestiuno>
- para decir treinta y dos, dicen: <trentidós>
- para decir aeropuerto, dicen: <ariopuerto>

Otras personas pronuncian muy mal las consonantes.  
Dicen: odjetivo (por objetivo), tadsí (por taxi), actosa (por aftosa), idnorar (por ignorar), adsoluto (por absoluto)>.

Lo que prevalece en esta corriente es, pues, <la lógica interna del propio sistema de signos, tomado, como en el álgebra, independientemente de las significaciones ideológicas que corresponden a los signos> (Voloshinov, 88).

Ahora, si las dos corrientes, como hemos podido observar, están presentes en los programas curriculares, es porque éstos se caracterizan por lo que el mismo Voloshinov denominó <eclecticismo académico>, pero sobre todo porque es la manera más fácil de legitimar la <enseñanza> de la lengua nativa. Frente a esas dos corrientes, Bajtín-Voloshinov opondrá una concepción mucho más abierta, cuyo foco central lo constituye el hablante real y social. Para Voloshinov, la forma lingüística no estaría construida con signos estables y autoequivalentes, sino con signos siempre cambiantes, en tanto mediadores en la circulación del sentido, de acuerdo con los múltiples contextos de situación:

La conciencia lingüística tanto del hablante como del receptor (del que oye y comprende), nada tiene que ver en la práctica viva del trabajo discursivo, con el sistema abstracto de formas normativa crítica idénticas de la lengua, sino que está relacionada con el lenguaje en cuanto conjunto de los posible contextos del uso de una forma lingüística dada (Voloshinov, 101).

Así, para un hablante de lengua nativa, la palabra no es un mero elemento de vocabulario, sino una totalidad cargada de sentido variable cada vez que se producen enunciados. En las interacciones comunicativas nunca percibimos o identificamos palabras sino sustancias de contenido, sustancias de contenido que invocan juicios y actitudes: si se trata de una mentira, de un secreto, de una verdad, de algo relevante o no, de lo agradable o lo desagradable, de la duda, de la incertidumbre, de un fingimiento, etc. Como sea, la palabra activada está siempre cargada de sentido, de sentido engranado en las ideologías y en la cultura; la palabra, en esta perspectiva, no se dejaría clasificar fácilmente, por ejemplo, en listados de sinónimos y antónimos o en glosarios rígidos. La palabra activada, nos dice Voloshinov, no constituye una emisión monologal, no es un ente aislado, frío, independiente, pasivo; al contrario, la palabra habrá de suscitar reacciones siempre en quien la interpreta, de allí que la recepción nunca sea pasiva sino, por el contrario, profundamente activa.

Bajtín dirá, a su vez, en *Teoría y estética de la novela*, que la palabra

...en su orientación activa hacia el objeto, vive fuera de sí misma; si hacemos por completo abstracción de esa orientación, quedará en nuestras manos el cadáver desnudo de la palabra, de cuya posición social, así como del destino de su vía, no vamos a poder saber nada. Estudiar la palabra desde su interior, ignorando su orientación hacia fuera, es tan absurdo como estudiar la vivencia psíquica fuera de la realidad hacia la que esta orientada y que la ha determinado (1989:109).

La palabra, en su dinámica actuada, viva, presupone el dialogismo significativo, la interacción verbal, la dinámica energética de los enunciados. Dialogismo, en tanto hay una coparticipación de la palabra entre el hablante y el interlocutor; la palabra se orienta hacia el destinatario, se mueve hacia la otredad, porque es desde el otro y desde la colectividad que la palabra se puede actualizar; el hablante piensa entonces como el otro, aunque sea en un campo de contradicción, pero el principio dialógico presupone ese reconocimiento necesario de la palabra ajena. La palabra ajena es la futura palabra-respuesta del otro, anticipada en el diálogo espectacular interno del hablante; el dialogismo, además de ser interpretación del pensamiento del otro, es también refutación.

Moviéndose en el terreno de lo ya dicho, la palabra viene determinada -dice Bajtín- <por lo que todavía no se ha dicho, pero que viene ya forzado y previsto por la palabra de la respuesta. Así

sucede en todo diálogo vivo> (1989:97). La palabra ajena y su principio dialógico lo entendemos mejor al reconocer cómo todo significado es generado siempre por una interacción social e ideológica entre hablante e interlocutor, a partir de la materia verbal puesta en contexto de situación; el significado, dice Voloshinov, es similar a una chispa eléctrica que surge sólo en el momento en que dos terminales diferentes entran en contacto.

Al habla monologal, dominante en el modo de concebir el lenguaje en la institución escolar, oponemos el principio dialógico, que presupone un rompimiento con el autoritarismo, manifiesto en la imposición del buen hablar y en la imposición de los buenos modales; así, en otro <libro de texto>, leemos: <El saludo con beso no debe ser ruidoso...>; <Cualquier saludo debe ser respondido con una sonrisa o con una frase de cortesía...>; <las frases de cortesía sólo obligan a las personas menores de edad>; <es de mal gusto dar palmadas en la espalda a quien se saluda...>. Este tipo de enunciados marca la distancia entre el <estudiante-paciente> y el maestro, quien ejerce el discurso de la autoridad.

En contraposición a lo anterior, destacamos de Bajtín, en su estudio sobre la obra de Rabelais, cómo

...cuando dos personas crean vínculos de amistad, la distancia que las separa se aminora (están en pie de igualdad) y las formas de comunicación verbal cambian completamente: se tutean, emplean diminutivos, incluso sobrenombres a veces, usan epítetos injuriosos que adquieren un sentido afectuoso; pueden llegar a burlarse la una de la otra (si no existieran esas relaciones amistosas sólo un tercero podría ser objeto de esas burlas), palmotearse en la espalda e incluso en el vientre (gesto carnavalesco, por excelencia), no necesitan pulir el lenguaje ni evitar los tabúes, por lo cual se dicen palabras y expresiones inconvenientes, etc. (1971:21).

Si fuésemos consecuentes con la necesidad de romper el autoritarismo, tendríamos que rechazar todo tipo de manual que tenga la pretensión de <enseñar> la lengua y la literatura, para privilegiar la experiencia viva de la comunicación y para avanzar en la construcción de criterios de selección de textos literarios, en la perspectiva de descubrir permanentemente lo que somos a través del análisis de la experiencia verbal cotidiana y de la fiesta en la lectura auténtica.

A la concepción monologal sobre la lengua corresponde también una concepción monologal sobre la literatura en la institución académica. El estudio de la literatura se constriñe a un listado de autores y obras, de movimientos y escuelas, de periodos y géneros. La concepción monologal se evidencia en la acumulación de datos memorizados para el examen, en el discurso estereotipado, como cuando se dice, en un <libro de texto>, que Rafael Pombo <es el más representativo de los poetas románticos. Con su espíritu profundamente lírico, trata los temas universales del hombre: el amor, la muerte, la existencia, la patria, la noche, la naturaleza, los niños>. Este ejemplo deja ver el lugar común que campea en el texto instruccional; lo mismo que se dice de Pombo podría decirse, y se dice, de cualquier otro escritor de la época y aun de épocas distintas.

La historia oficial de la literatura está teñida de estas caracterizaciones unilaterales. Pero en donde más se evidencia la concepción monologal sobre la literatura es en su definición misma. Raro es el libro de texto en donde no hallemos definiciones como las siguientes:

La lengua literaria es básicamente la misma lengua común, pero con un vocabulario más rico y con muy bellas expresiones que reciben el nombre de figuras literarias. La utilización de ese vocabulario selecto y de figuras literarias que embellecen la expresión demuestra que el escritor es una persona culta...



De acuerdo con estos criterios, no serán textos literarios aquellos textos que reivindican el habla popular y el plurilingüismo en las ficciones poético-literarias. Serán literarios sólo los textos que legitimen el sistema de lengua estándar y que sean congruentes, por lo tanto, con las reglas preestablecidas del buen hablar. Por eso, en los libros de texto se reitera que un diálogo literario <ocurre cuando el escritor utiliza la forma conversacional, con elegancia de expresión, para poner en boca de los personajes los hechos ocurridos, la descripción de personas u objetos y las ideas u opiniones que desea comunicar a sus lectores>. Desde esta concepción monologal, no podrían ser textos poéticos obras como *Trilce*, de César Vallejo, muchos poemas de Silva, la poesía negrista de Nicolás Guillén, los cuentos de García Márquez, de Rulfo, de Arreola, de Torri, de Fuentes, obras generadas desde el interior del plurilingüismo latinoamericano.

## BIBLIOGRAFÍA

BAJTÍN, Mijaíl

1989. *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.

1986. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Fondo de Cultura Económica.

1980. *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

1971. *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento*. Barcelona, Seix Barral.

BERNSTEIN, Basil

1990. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, El Griot.

BUBNOVA, Tatiana

1987. *Delicado puesto en diálogo*. México, UNAM.

DUCROT, Oswald

1988. *Polifonía y teoría de la argumentación*. Cali, Universidad del Valle.

ECO, Umberto

1981. *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

1984. *Programas curriculares*. Bogotá,

VOLEK, Emil

1992. *Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín*. Madrid, Fundamentos.

VOLOSHINOV, Valentín

1976. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. (Traducción del inglés por Rosa María Russovich). Buenos Aires, Nueva Visión.

1992. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Traducción del ruso por Tatiana Bubnova). Madrid, Alianza.

ZULETA, Estanislao

1974. <*Sobre la lectura*> Medellín, Universidad Nacional, Bibliotecas.

1985. *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá, Procultura.