

**JEROME BRUNER:
MENTE, CONOCIMIENTO Y CULTURA**

JAVIER IGNACIO SALAZAR VELÁSQUEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
INSTITUTO DE FILOSOFÍA
MEDELLÍN**

2009

**JEROME BRUNER:
MENTE, CONOCIMIENTO Y CULTURA**

JAVIER IGNACIO SALAZAR VELÁSQUEZ

**Trabajo de investigación para optar al título de
Magíster en Filosofía**

Director

Ph. D. Jorge Antonio Mejía E.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

INSTITUTO DE FILOSOFÍA

MEDELLÍN

2009

AGRADECIMIENTOS

Al Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, por la adquisición de material bibliográfico que fue de vital importancia para la realización del presente trabajo.

Al director del trabajo, profesor Jorge Antonio Mejía E., por los oportunos y valiosos comentarios que hicieron posible concretar y desarrollar el problema de investigación.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
1. EL ENFOQUE DEL CONOCIMIENTO EN JEROME BRUNER: ¿GENERALIZACIÓN O ESPECIFICIDAD?	13
1.1 GENERALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD: DOS ENFOQUES EN EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO	13
1.2. CRITERIO PARA ESTABLECER SI UN ENFOQUE ES GENERALIZADOR O ESPECÍFICO	19
1.3 NORWOOD RUSSELL HANSON: UN MODELO DE INVESTIGACIÓN	22
1.4 JEROME BRUNER: LA ESPECIFICIDAD COMO RASGO GENERAL DE SU PENSAMIENTO	26
1.4.1 Bruner: una visión orientada hacia la especificidad humana	28
1.4.2 Especificidad sin reduccionismo: una solución a la dificultad en la interpretación de Bruner como un autor orientado hacia la especificidad humana	33
1.5 JEROME BRUNER: LA ESPECIFICIDAD DEL CONOCIMIENTO HUMANO	41
1.5.1 El interés en la educación como razón para contextualizar el estudio del conocimiento	42
1.5.2 Especificidad en las condiciones biológicas iniciales	45
1.5.3 Las herramientas culturales y las convenciones como bases del conocimiento humano	57
1.5.4 ¿Cómo obtienen los seres humanos, a través de su desarrollo ontogenético, un conocimiento de las convenciones y de las herramientas?	72

2. LA NOCIÓN DE LA “MENTE” EN JEROME BRUNER	85
2.1 UN PANORAMA DE LAS POSIBILIDADES	87
2.2 ANÁLISIS DE LA NOCIÓN DE LA MENTE EN BRUNER A PARTIR DEL TEXTO DE BAKHURST INTITULADO <i>MEMORY, IDENTITY AND THE FUTURE OF CULTURAL PSYCHOLOGY</i>	91
3. CONCLUSIONES	110

RESUMEN

Existen dos enfoques principales en el estudio del conocimiento. Uno de ellos, orientado hacia la generalización, define el tema de un modo tal que pueda ser analizado en una amplia variedad de fenómenos y situaciones. El otro, orientado hacia la especificidad, enmarca y acomete su estudio en fenómenos y situaciones concretos. En esta investigación se desarrolla una respuesta a la pregunta acerca de cuál, entre esas dos orientaciones, es la que mejor caracteriza el punto de vista de Jerome Bruner sobre el conocimiento. Dicha respuesta permitirá ubicar claramente al autor en el contexto de las discusiones contemporáneas sobre el mismo. Se plantea la tesis de que la suya es una perspectiva orientada hacia la especificidad, por lo menos en la obra que ha escrito desde 1980 hasta fechas recientes, que es la época que abarca el presente trabajo. Dicha especificidad se ve reflejada en el interés del autor por estudiar el conocimiento en situaciones educativas; en las bases biológicas, y distintivas de la especie humana, que postula para que sea posible el fenómeno del conocimiento tal como se da en ella; y en la concepción que tiene del conocimiento como un hecho profundamente cultural. En el desarrollo de la tesis anterior se hace necesario analizar una interpretación de Bakhurst sobre el concepto de la “mente” en Bruner –que, en este autor, está estrechamente relacionado con el concepto de “conocimiento”–, lo cual se realiza de modo independiente en el segundo capítulo.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propone examinar tres conceptos centrales, e interrelacionados, del pensamiento del psicólogo norteamericano Jerome Bruner: mente, conocimiento y cultura. Entre los tres, el término fundamental será el de “conocimiento”, mientras que los otros dos se analizarán a partir de las relaciones que presentan con aquél. Pero su estrecha interdependencia justifica la presencia conjunta en el título de este trabajo.

El conocimiento sigue siendo un tema de central importancia para el hombre. Sin embargo, aún se está lejos de llegar a un acuerdo acerca de su naturaleza, sus orígenes y su desarrollo. Pareciera que la ciencia, como era la aspiración de Piaget, podría proporcionar los elementos necesarios para despejar una a una las dudas sobre lo que está implicado en aquél tema, pero, al igual que ha pasado con la “conciencia” o la “moral”, sigue siendo un ámbito abierto a otras perspectivas y, por consiguiente, a un intenso debate. De este modo, si bien es cierto que la Ciencia Cognitiva y los enfoques biológicos han representado movimientos de gran importancia en el estudio del conocimiento, el primero gracias a los desarrollos tecnológicos y, el segundo, a la valoración creciente de la biología como ciencia, las perspectivas culturales no han dejado de plantear ideas cuyo análisis conceptual se hace necesario con el fin de establecer claramente

sus diferencias de fondo con aquellos enfoques y, en últimas, determinar lo que dichas diferencias puedan señalar acerca de lo que es el “conocimiento”.

En cuanto al autor que se ha seleccionado para este estudio, Jerome Bruner, habría mucho que decir. Nacido en 1915 y vivo hasta la fecha (mayo de 2008), Bruner es considerado uno de los investigadores y pensadores más importantes de la psicología. La razón de esta importancia se encuentra, en gran medida, en las ideas que ha sostenido a través de dos momentos centrales en su carrera: el primero, a mediados de la década de 1950, cuando su interés por los temas relacionados con el conocimiento lo llevó a ser uno de los iniciadores de la psicología cognitiva; el segundo, varios años después, cuando una sensibilidad creciente a los problemas relacionados con la cultura lo condujo a formular lo que ha denominado la *psicología cultural*. En verdad, esta última puede ser considerada una psicología cultural del conocimiento. No sorprende, así, que el antropólogo Clifford Geertz (2000)¹ lo haya ubicado entre los grandes autores del siglo XX, junto con Freud, Piaget y Chomsky, entre otros.

A partir de lo anterior puede señalarse más claramente el objeto de estudio de esta investigación: la concepción del “conocimiento” en Bruner durante el segundo momento de su carrera, época en la cual la cultura adquiere, como se señaló, una

¹ Con el fin de ubicar temporalmente cada obra citada, se hace la referencia con el año de la edición original. En el apartado “Bibliografía” se brinda la información adicional acerca del año de la edición o de la traducción que se ha utilizado, cuando el material no corresponde a la edición original.

relevancia especial. Se cubre, así, la obra que abarca aproximadamente desde 1980 hasta fechas muy recientes, esto último gracias a que se dispone en la actualidad de una compilación en dos volúmenes de su obra (Bruner, 2006) que permite el acceso a este último material. Por otra parte, el objeto de estudio, tal como se definió más arriba, permite concebir este trabajo como un análisis de la epistemología del psicólogo estadounidense, si se entiende por ésta lo que señala el uso inglés del término *epistemology*: “teoría del conocimiento”, la cual busca responder a las preguntas acerca de qué es el conocimiento y cómo se adquiere (Houdé et al, 1998)².

El texto está dividido en dos capítulos, el primero de los cuales aborda el concepto de “conocimiento” a través de una pregunta: “El enfoque del conocimiento en Jerome Bruner, ¿generalización o especificidad?”. Al plantear la pregunta en términos de una dicotomía se busca identificar el rasgo general más importante que da sentido a los detalles de los planteamientos del autor sobre el “conocimiento”, y se hace posible sostener la tesis –en respuesta a dicha pregunta– de que el sello distintivo de sus ideas es una orientación hacia la especificidad. Brevemente, la generalización consiste en abordar el estudio de los temas de un modo abstracto, lo cual trae consigo una definición de los conceptos que permita su aplicación a una amplia variedad de fenómenos en una amplia

² Esta definición del término *epistemology*, que Houdé atribuye al uso inglés, es coincidente con la que da la Encyclopædia Britannica: “epistemology: the study of the nature, origin, and limits of human knowledge. The term is derived from the Greek episteme (“knowledge”) and logos (“reason”), and accordingly the field is sometimes referred to as the theory of knowledge” (*epistemology...*, 2008).

variedad de situaciones, y lo mismo puede decirse en relación con las explicaciones que elabora dicho enfoque. La especificidad, por otra parte, aborda los temas de un modo concreto, definiendo los términos en relación a fenómenos y situaciones claramente establecidos, y planteando explicaciones particulares. Cabe aclarar que ambas son orientaciones, esto es, tendencias en la forma de abordar los temas, más que características rígidamente definidas.

Unas anotaciones sobre la estructura del primer capítulo son importantes. De los dos capítulos, éste es el central y el más extenso. El numeral 1.1 presenta las características principales de dos enfoques en el estudio del conocimiento: la generalización y la especificidad. Los numerales 1.2 y 1.3 desarrollan aspectos metodológicos acerca del proceso que se llevó a cabo para analizar la teoría de Bruner. Se señalan allí los criterios y modelos que guiaron dicho proceso. El numeral 1.4 plantea la idea de que la búsqueda de la especificidad es un rasgo general del pensamiento de Bruner. Por último, el numeral 1.5, fundamental en este capítulo, aborda en detalle los distintos aspectos de la concepción del conocimiento en Bruner. De acuerdo con la tesis que se sostiene, dicha visión está orientada hacia la especificidad del conocimiento humano.

El segundo capítulo tuvo un origen particular. Durante el análisis del material para el primer capítulo surgió un problema que exigía un análisis explícito y detallado de la concepción que Bruner tiene de la “mente” –aunque implícitamente hay mucho de ello en el primer capítulo–, lo cual planteó la necesidad de un

tratamiento independiente de dicho concepto. Concretamente, el problema derivó de la lectura de una interpretación reciente hecha por David Bakhurst (2001) del concepto de “mente” en Bruner, el cual presentaba implicaciones para su teoría del conocimiento. De acuerdo con Bakhurst, y en muy pocas palabras, Bruner niega la realidad de la mente. En disonancia con dicha interpretación, en este capítulo se defiende que Bruner acepta la existencia de los estados intencionales. Es importante insistir en que la decisión de abordar el tema de la “mente” en un capítulo aparte es metodológica y está orientada a la presentación final, más que a la reivindicación de una separación efectiva de los conceptos de “conocimiento” y “mente” en la teoría de Bruner.

El segundo capítulo está estructurado en dos numerales: el primero de ellos (2.1), presenta tres formas de entender la mente y los lenguajes que se basan en conceptos mentales: el eliminativismo, la teoría de Dennett (actitud intencional) y la psicología popular; el segundo numeral (2.2), presenta la interpretación de Bakhurst consistente en que las ideas de Bruner están cerca de las de Dennett y, luego, en el mismo apartado, se presentan las razones por las cuales el psicólogo norteamericano puede ser mejor interpretado como un autor más afín a la psicología popular y, por tanto, que reconoce –como ésta– la existencia de la mente.

El concepto de “cultura”, que completa el título de este trabajo, está ampliamente presente en ambos capítulos, y en el primero de ellos pueden encontrarse

desarrollos explícitos acerca de la noción que Bruner tiene de ella. Así, no fue necesario un tratamiento independiente. Por último, las discusiones desarrolladas en todo el trabajo encontraron, en la excelente compilación hecha por Bakhurst y Shanker (2001a) de diversos artículos que, sobre Bruner, han escrito especialistas de variadas disciplinas, una fuente de análisis e información de primera importancia. Varios de los desarrollos tienen relación con lo que se plantea en diversos lugares de ese libro.

1. EL ENFOQUE DEL CONOCIMIENTO EN JEROME BRUNER:

¿GENERALIZACIÓN O ESPECIFICIDAD?

1.1 GENERALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD: DOS ENFOQUES EN EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO

El siglo XX vio el surgimiento de importantes perspectivas que buscaron generalizar, al conjunto de las especies, a la vida en general, e incluso a lo inanimado, temas que antes eran del ámbito exclusivo del ser humano. El conocimiento fue uno de ellos. Así, un poderoso enfoque interdisciplinar, la Ciencia Cognitiva, se planteó el objetivo principal de estudiar el conocimiento en sus niveles más abstractos y generales. Dentro de este proyecto, aún en marcha, la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial, entre otras disciplinas, han cooperado para identificar y analizar procesos de conocimiento que son independientes de una especie en particular, por ejemplo la especie humana, o de una máquina en concreto. Este esfuerzo de generalización se ve reflejado en una de las principales pruebas utilizadas por este enfoque para demostrar la similitud entre los procesos cognitivos de las máquinas y de los seres humanos: el test de Turing; si un experto, que sólo tiene acceso a un producto final cuya apariencia es la de ser un producto de la inteligencia, es incapaz de diferenciar si ha sido producido por una máquina o por un ser humano, aunque realmente haya sido elaborado por aquélla, podemos decir que los procesos cognitivos que están

implicados en la generación de tal producto son similares en la máquina y en el ser humano. Así, si un experto ajedrecista es incapaz de diferenciar si su compañero de juego en la red es otro ser humano o un computador, cuando en realidad es este último, se puede decir que los procesos cognitivos que hacen posible jugar ajedrez son parecidos en los humanos y los computadores. En consecuencia, puede decirse de ambos que “saben” jugar ajedrez, que “entienden” el juego, “que deciden”, etc³.

Es importante señalar que no todos los autores coinciden en describir en estos términos generalizadores el interés de la Ciencia Cognitiva. Por ejemplo, Howard Gardner (1985), en su ya clásico libro *The Mind's New Science*, opta por definir ésta de un modo específico, como un campo de investigación del *conocimiento humano*, aunque reconoce la existencia de la definición que se ha expuesto anteriormente. En dicho libro, dice:

I define cognitive science as a contemporary, empirically based effort to answer long-standing epistemological questions -particularly those concerned with the nature of knowledge, its components, its sources, its development, and its deployment. Though the term *cognitive science* is sometimes extended to include all forms of knowledge -animate as well as inanimate, human as well as nonhuman- I apply the term chiefly to efforts to explain human knowledge (p.6).

³ El filósofo John Searle (2004) señala que este test presupone que la “prueba comportamental es concluyente acerca de la presencia de estados mentales” (p.95). Cabe pensar, sin embargo, si la similitud en la conducta puede estar basada en acontecimientos subyacentes de distinta naturaleza.

Sin embargo, puede plantearse que la definición que ve en la Ciencia Cognitiva un proyecto con aspiraciones de generalización capta mejor su espíritu, o por lo menos el espíritu que empezó a prevalecer después de algunos años de haber iniciado alrededor de mediados de la década de 1950. Al contrario de Gardner, y en consonancia con la definición generalizadora, Jerome Bruner (1996a), en su obra *La Educación, Puerta de la Cultura*, señala que el enfoque computacional de la mente o, lo que es lo mismo, la perspectiva de la Ciencia Cognitiva, se ha interesado por “cualquiera y todas las formas en que la información se organiza y usa; información en el sentido bien formado y finito mencionado antes [es decir, guiada por reglas claramente establecidas]” (p.22). En consecuencia, añade el autor, dicha perspectiva no señala límites en relación a lo humano y lo no humano, ni tampoco fronteras disciplinarias. Así, para el computacionalismo, y esto es lo más importante “las ‘mentes reales’ son descriptibles en términos de la misma generalización de IA; sistemas gobernados por reglas especificables para manejar el flujo de información” (p.23).

Igualmente, Pascual Martínez-Freire define las ciencias cognitivas⁴ en un sentido generalizador, como un “campo de investigación interdisciplinar cuyo tema central resulta ser el estudio del fenómeno de la cognición tanto en seres humanos como en máquinas y animales” (2005, p.27). Y agrega que las dos novedades subyacentes a esta nueva empresa son las ideas de que “los procesos de

⁴ Dicho autor prefiere el término “ciencias cognitivas”, en plural, en lugar del término Ciencia Cognitiva, el cual se utiliza en esta investigación. A pesar de aquella preferencia, Martínez-Freire reconoce que el uso en singular también es adecuado.

conocimiento se explican como procesamiento de información [...] y que tal procesamiento de información es común a humanos, animales y máquinas” (p.27). La Ciencia Cognitiva, por tanto, puede considerarse un ejemplo de un abordaje generalizador del conocimiento⁵.

Además de la Ciencia Cognitiva, el siglo XX presencié la aparición de enfoques biológicos del conocimiento que, como ella, tenían claras ambiciones de generalización. Autores como Edward O. Wilson y Konrad Lorenz plantearon, desde una perspectiva de ciencia natural, que el conocimiento es un fenómeno ampliamente presente entre los seres vivos y no exclusivo de los seres humanos; así, el último de ellos señaló que “la misma vida es un proceso de adquisición de conocimiento” (Lorenz citado por Riedl y Kaspar, 1980, p.9). En la medida en que los errores en los procesos de copia que coinciden con las condiciones naturales y proporcionan ventajas adaptativas se constituyen en las formas que sobreviven, éstas condensan un conocimiento de dichas condiciones. Como dice Donald Campbell (1974):

La forma del casco de un caballo expresa ciertamente un “conocimiento” de la estepa en un lenguaje muy extraño y parcial, y es un producto final mezclado con el “conocimiento” de otras contingencias. Nuestro conocimiento visual, táctil y varias formas de conocimiento científico de la estepa se expresan cada uno en un lenguaje diferente, pero son comparativamente objetivos. La hidrodinámica del agua del mar, más el valor ecológico de la locomoción, han

⁵ Resulta muy interesante que Jacques Vonèche señale que, al igual que la Ciencia Cognitiva, uno de los más influyentes investigadores del siglo XX, Jean Piaget, haya tenido esta orientación hacia la generalización. De hecho, para Vonèche (1999), Piaget es de interés para las Ciencias Cognitivas debido a que “like them, Piaget departed from the limited aims of psychology to discover the most general principles of cognition” (p.647).

dado forma de manera independiente al pez, a la ballena y a la morsa de un modo similar. Sus formas representan descubrimientos independientes de este mismo “conocimiento”, expresado en este caso en “lenguajes” similares (p.92).

Lo que es destacable en esta cita de Campbell es la aplicación del término “conocimiento” a diversos fenómenos, en apariencia distintos, pero en definitiva comparables entre sí, ya que en todos subyace un conocimiento objetivo común.

De este modo, mientras que el conocimiento había sido definido en épocas anteriores a partir de rasgos que se suponían específicos del ser humano, como la razón o la conciencia, esta nueva perspectiva ubica el conocimiento en un plano general y compartido por todas las formas de vida. Es por lo menos sugerente encontrar que la descripción que hacen Rupert Riedl y Robert Kaspar (1980) acerca de sus propósitos en el libro *Biología del Conocimiento* contenga dos términos claves de la Ciencia Cognitiva: algoritmos y procedimientos de cálculo. Allí dicen: “se habrá de mostrar cómo los organismos llegan a captar sus problemas vitales, qué *algoritmos*, es decir, qué *procedimientos de cálculo* han resultado eficaces para los datos procedentes de su medio y de su actividad, y cómo se han fijado éstos en los organismos” (p.10. Las cursivas son mías).

Teniendo en cuenta estos importantes movimientos hacia la generalización, no resulta extraño que el psicólogo Jerome Kagan (1998) haya escrito, a finales del siglo pasado, un libro crítico frente a tres ideas que, según él, han seducido a los psicólogos durante los últimos años (de hecho, el libro se llama *Tres Ideas*

Seductoras), una de las cuales es, en sus términos, “la pasión por la abstracción”. En el campo de la psicología, la pasión por la abstracción puede ser definida como la creencia “de que los procesos psicológicos admiten amplia generalización” (Kagan, 1998, p.13). Y añade, “en consecuencia, son muchos los que creen que no importa demasiado especificar qué agente se estudia, si rata, mono o ser humano; ni el contexto en el que el sujeto actúa, si laboratorio, hábitat natural, lugar de trabajo o el hogar, pues es posible extraer conclusiones generales con independencia del agente y del contexto” (p.13).

El enfoque contrario a la búsqueda de la generalización es la orientación hacia la especificidad. En esta última, el objetivo no consiste en identificar los patrones subyacentes a una amplia variedad de fenómenos, en apariencia distantes, sino en localizar discontinuidades entre dichos fenómenos, de tal modo que su estudio deba ser abordado independientemente. Por ejemplo, la aplicación de un abordaje específico al tema de la moral, lo constituye la afirmación de Kagan de que: “una motivación moral, que constituye un corte tajante respecto de nuestro pasado filogenético, no es simplemente una versión compleja de abejas obreras que colaboran a la supervivencia del enjambre o de un chimpancé silencioso y con la cabeza inclinada sobre un miembro muerto”. (p.180). Discontinuidad, entonces, que requeriría una investigación particular⁶. Y en el plano del conocimiento, un

⁶ Otro ejemplo de un abordaje claramente específico, en este caso alrededor del pensamiento, se encuentra al final del libro de Hacker (1997) titulado *Wittgenstein*, en donde aquel filósofo cuestiona el uso del término “pensar” para hacer referencia a las máquinas ya que “in the sense in which -we calculate, a being that can calculate mechanically can also calculate thoughtfully. If it can think, it

abordaje de este tipo llevaría a identificar diferencias fundamentales entre formas de conocimiento, o incluso a utilizar el término “conocimiento” solamente en referencia a un fenómeno particular, posiblemente humano.

La idea de un abordaje específico del ser humano, tanto si se trata del estudio del conocimiento como de otros temas, despierta, a veces, sospechas, no tanto por los argumentos o pruebas que se presentan a su favor, sino porque parece que los seres humanos hemos aprendido a valorar el considerarnos a nosotros mismos como similares a otras formas de la naturaleza, más que radicalmente diferentes de ellas. En este capítulo, y en general en esta investigación, se espera mantener al margen de tales valoraciones el debate entre la generalización y la especificidad, a pesar de lo difícil que esto puede resultar cuando el tema de discusión es el ser humano.

1.2. CRITERIO PARA ESTABLECER SI UN ENFOQUE ES GENERALIZADOR O ESPECÍFICO

El objetivo final de este capítulo consiste en determinar si el enfoque del conocimiento que adopta Bruner aspira a la generalización o a la especificidad. Esto requiere la aplicación de uno o varios criterios que nos indiquen en qué

can also reflect, ponder, reconsider (and there is no such thing as reconsidering mechanically)” (p.54). Al tomar esta cita como ilustrativa de una visión discontinua entre las máquinas y los seres humanos, se está coincidiendo con la traducción -e interpretación- que hace Meléndez Acuña del término “thoughtfully” como “concienzudamente”. *Meléndez Acuña es el traductor al español del libro de Hacker para la edición de la Editorial Norma de 1998.

categoría se ubica dicho autor. Sin duda, es una cuestión difícil. Supongamos que un teórico plantea que el concepto de “conocimiento” puede aplicarse solamente a las formas de vida animales y no a las vegetales. Este autor generaliza y especifica al mismo tiempo, en la medida en que supone que la inmensa variedad del mundo animal es sólo aparente en relación con el fenómeno del conocimiento, pero al mismo tiempo señala una discontinuidad, y por tanto una diferencia real y no aparente, entre los animales y los vegetales. ¿Qué diremos de este teórico? ¿Tiene una orientación hacia la generalización o hacia la especificidad?

O piénsese, a manera de ejemplo, en la visión que tenía Descartes acerca del mundo. Para él, la naturaleza en su conjunto podía explicarse mecánicamente, a excepción del ser humano, el cual poseía rasgos exclusivos y no mecánicos. De acuerdo con Margaret Wilson, para Descartes, la presencia en los seres humanos de “behavioral adaptability and ‘true language’ demonstrate the presence of a nonmechanistic principle, a conscious rational soul” (1999, p.230). Así, se puede decir que su pensamiento es claramente específico en relación con el ser humano, pero también es generalizador en relación con los demás aspectos de la naturaleza. ¿Generalización o especificidad?

Se puede regresar a Kagan (2005) en búsqueda de ayuda para resolver este problema. Al final de su artículo, muy apropiadamente titulado *A Time for Specificity*, el autor propone: “Psychologists must begin to write and speak in full

sentences rather than in telegraphic utterances such as ‘stressed’, ‘regulate’, ‘conscientious’, or ‘emotional’”. (p.127). Y en el epílogo del libro mencionado en el apartado anterior, sintetiza en cuatro palabras su pedido de especificidad en la investigación psicológica: “*Por favor, enunciados completos*” (1998, p.212). Para él, un enunciado completo se caracteriza por describir detalladamente los hechos que son objeto de análisis en una investigación, de tal modo que el referente sea claro y específico. Al contrario, un enunciado altamente generalizador, y para Kagan incompleto, evita los detalles en el supuesto de que los hechos que se someten al análisis no son específicos sino ampliamente compartidos. El autor presenta el siguiente ejemplo de un lenguaje altamente generalizador: “un libro reciente sobre la cooperación supone que insectos, peces, aves, monos y seres humanos incurren en una conducta (‘la cooperación’) que comparte un mecanismo evolutivo común” (1998, p.26). Y más adelante presenta su propuesta de un enfoque específico de este tema:

El hecho de que dos monos se comporten como si cooperaran, simplemente porque ambos animales se benefician de la interacción, tiene interés científico e invita al estudio y la explicación. Pero no es evidente en absoluto que esta conducta posea los rasgos definitorios de la cooperación humana, a saber, la conciencia simultánea, por parte del agente, de la necesidad del otro y la obligación de ayudarlo. Una abeja no ‘coopera’ con una planta cuando lleva el polen de una flor a otra. [...] si los fundamentos psicológicos de la conducta animal y de la conducta humana son diferentes, deberíamos reflexionar detenidamente antes de emplear la misma palabra (1998, p.179)⁷.

⁷ Obsérvese que, al igual que en el test de Turing, en la aplicación generalizada del término “cooperación” se presupone que la similitud en las conductas permite un tratamiento similar de los fenómenos. Kagan, sin embargo, señala que hay una diferencia sustancial entre dichas conductas: en el caso del ser humano, la cooperación va acompañada de una conciencia de sí mismo y de los demás. El uso generalizado de la palabra “cooperación” implica, o bien que la conducta de los otros animales también está acompañada de esta conciencia o, más probablemente, que la conciencia que acompaña a dicha conducta en el caso de los seres humanos es irrelevante. Se

Tenemos así el primer, y único criterio, a partir del cual avanzar en la identificación de si un autor busca la generalización o la especificidad en su trabajo. La tarea es entonces encontrar si la nota predominante en sus escritos es, por una parte, la descripción específica o la general, es decir, si es una descripción que añade detalles acerca de los hechos que han sido encontrados (agente y contexto serían dos de los más importantes) y, por otra parte, la especificidad o no de los planteamientos teóricos, es decir, si en general tiende a utilizar términos específicos para el análisis de situaciones específicas.

Antes de empezar a aplicar este criterio en el análisis del pensamiento de Bruner, una breve referencia a una obra que, en parte, sirvió de modelo metodológico a este trabajo, permitirá enmarcar mejor el tipo de investigación que se ha realizado.

1.3 NORWOOD RUSSELL HANSON: UN MODELO DE INVESTIGACIÓN

El planteamiento del tema de este primer capítulo presenta semejanzas con el enfoque adoptado por el filósofo de la ciencia Norwood Russell Hanson (1958) en su escrito *Observación del libro Patrones de Descubrimiento*. Una breve reseña del núcleo de este texto permitirá señalar dichas semejanzas. A través de una metodología de análisis del lenguaje, Hanson examina dos posibles usos de la

sabe que la conciencia es un tema espinoso para la ciencia, ya que parece dar lugar a un fenómeno no mecánico. De allí que el uso de términos que la excluyen (tal ha sido el caso en los ejemplos de generalización que se han planteado antes en este capítulo) pueda considerarse, en general, un apoyo de la concepción que acepta la mecanización.

palabra “ver”, con el fin de determinar cuál de ellos puede ser más apropiado para comprender las observaciones en la física. En este proceso, el autor identifica las características que posee un primer uso de aquella palabra, las cuales permiten utilizarla para decir que dos personas que están ante una misma escena “ven” lo mismo. Si la palabra “ver” hace referencia a los procesos físicos que ocurren en dos observadores, tales como la manera en que se afectan sus retinas e, incluso, si hace referencia a la experiencia visual, tal como la experiencia de los colores, las líneas, etc., puede decirse que dos personas que están ante una misma situación “ven” lo mismo. Con base en este análisis, Hanson establece las condiciones para un primer uso posible del término.

Pero el autor, como se ha comentado, analiza un segundo uso de la palabra “ver”. En éste, dicha palabra puede utilizarse para decir que dos personas que están frente a una misma escena “no ven” lo mismo, a pesar de que el funcionamiento de sus retinas y su campo visual sean exactamente iguales. Si la palabra “ver” incluye no sólo los aspectos sensoriales o de experiencia, sino también la interpretación, entonces tiene sentido decir que dos personas que contemplan una misma situación, pero que la interpretan de manera divergente, “no ven”, en realidad, la misma escena. Este último uso es el preferible para Hanson ya que, según él “tener una interpretación diferente [...] es, exactamente, ver algo diferente” (1958, p.86) y, por tanto, la palabra “ver” contiene la organización de lo que se ve, lo cual “no es un elemento que exista en el campo visual, sino más bien la manera en que se comprenden los elementos” (p.91). Para finalizar, la

comprensión de los elementos incluye el conocimiento de una persona, y de allí que el autor diga que “la visión es una acción que lleva una carga teórica” (p.99). A partir de lo anterior, el autor determina las condiciones para un segundo uso de la palabra “ver”⁸.

Se toma el escrito de Hanson como un modelo de la presente investigación por varias razones. Una primera similitud entre ambos abordajes, es que en el presente trabajo también se hace el análisis del uso de una palabra, en este caso de la palabra “conocimiento” –y, en el segundo capítulo, del concepto “mente”–. En ambas investigaciones se presupone, así, que el análisis del significado de las palabras y de las concepciones que subyacen a ellas es una tarea útil que la filosofía tiene para cumplir. Por tanto, también suponen una visión de las relaciones entre la filosofía y la ciencia según la cual la primera, más que buscar los fundamentos que sirvan de base para la segunda, se propone describir y clarificar a ésta⁹.

⁸ Es interesante señalar que, en términos generales, el uso que propone Hanson para la palabra “ver” tiene cierta similitud con el uso cotidiano, tal como se revela en el caso, investigado por la neurociencia, de un paciente cuya lesión cerebral le impide reconocer a *quiénes* corresponden los rostros que ve, a pesar de que afirma que su visión y su experiencia visual es perfecta (de hecho, la lesión sólo ha afectado el reconocimiento de *a quiénes* corresponden los rostros, ya que no tiene problemas en reconocer objetos). Cuando intenta comunicar su situación, y dice que “ve” los rostros pero que no “reconoce” *quién* es la persona, la gente insiste en preguntarle si realmente está viendo y se muestra desconcertada con la posibilidad de que una persona “vea” sin reconocer. El anterior caso se encuentra documentado en Cohen y Greenfield (2000).

⁹ En la historia de la filosofía, esta visión tiene una larga tradición que, según Bakhurst y Shanker (2001b), se remonta a Hume y Locke. En el siglo XX, Wittgenstein sostuvo que la filosofía, más que tener un propósito cognitivo (al igual que otras ciencias), tiene la función de buscar sentidos (Hacker, 1997), y de este modo dio prioridad al estudio del lenguaje.

Una segunda similitud entre el trabajo de Hanson y la presente investigación, es que en él la palabra “ver” tiene dos sentidos posibles, y en el estudio del término “conocimiento” puede encontrarse también una dicotomía, aunque esta vez entre un uso que busca un alto nivel de generalización y otro que se orienta hacia la especificidad. En tercer lugar, temáticamente ambas investigaciones no están lejos, ya que, aunque los términos que se analizan son distintos, en Hanson la palabra “ver” tiene una estrecha relación con el conocimiento.

A diferencia del texto de Hanson, el presente trabajo no desarrolla en detalle un análisis comparativo de los dos sentidos del término “conocimiento”, aunque se esbozan los rasgos del uso “generalizador”, con el fin de contrastar la utilización que hace Bruner de aquél. Este esbozo es el que se ha hecho en el numeral 1.1. También, a diferencia de Hanson, el propósito no consiste en establecer la mayor utilidad de un determinado uso, sino en identificar el conjunto de características que posee el término “conocimiento” en la obra de Bruner. Sin embargo, se podrá ver que este autor sí da algunas razones para considerar que el “uso” que propone tiene mayor utilidad.

Al ser el objetivo rastrear la concepción que Bruner tiene del conocimiento, resulta útil comenzar por identificar rasgos generales de su pensamiento y de su lenguaje, para luego profundizar, con la ayuda de esa perspectiva más amplia, en aquél tema.

1.4 JEROME BRUNER: LA ESPECIFICIDAD COMO RASGO GENERAL DE SU PENSAMIENTO

En este capítulo se defiende la tesis general de que el trabajo de Bruner en psicología tiene, como característica global, una búsqueda de la especificidad en sus diferentes temas de interés y, en consecuencia, también su abordaje de los problemas relacionados con el conocimiento. Si se logra establecer esta afirmación, podrá considerarse que se ha identificado un rasgo general que otorga a su teoría un lugar definido y de gran importancia en las discusiones actuales sobre el ser humano y el conocimiento, toda vez que lo ubicaría como una alternativa a los proyectos que aspiran a la generalización.

Podría parecer que, con la tesis planteada, se disiente de la afirmación de John Shotter (2001) según la cual Bruner es un autor que ha privilegiado lo general sobre lo específico. Según dicho autor, Bruner ha sido consciente de la importancia de lo concreto y lo particular en el estudio del ser humano, pero ha sucumbido al énfasis en lo general, que es propio de la cultura occidental. En sus palabras: "Instead of pursuing the conversation with otherness, instead of seeing it as a continual source of new possibilities, he [Bruner] has always switched to seeing it as a 'problem-requiring-a-solution'. In other words, he has always

privileged the paradigmatic over the narrative mode of thought [...]” (Shotter, 2001, p.171)¹⁰.

Sin embargo, a partir del contexto de su escrito, puede verse que Shotter llega a la conclusión de que Bruner se orienta hacia la generalización, porque compara a éste con su propia perspectiva, la cual se propone llevar a la psicología al límite de lo específico –lo que dicho autor llama una “tercera revolución en psicología”–, y cuyo propósito es hacer justicia a la singularidad de cada ser humano mediante el estudio de “dialogically-structured events that occur between us in fleeting moments” (2001, p.167). Pero, a diferencia de Shotter, la percepción de Bruner de la cual parte esta investigación se enmarca en una comparación de éste con los grandes proyectos generalizadores que se han presentado al comienzo de este trabajo, tales como la Ciencia Cognitiva y los enfoques biológicos del conocimiento. En comparación con estos proyectos, el enfoque de Bruner es, según la tesis que se defiende, claramente específico.

A continuación se presentan algunas evidencias, directas e indirectas, de que en Bruner hay una orientación hacia la especificidad en su visión general del ser humano.

¹⁰ En esta cita, Shotter utiliza los términos de Bruner “pensamiento paradigmático” y “pensamiento narrativo”. El primero aspira a la formalización del conocimiento, busca causas universales y se guía por la contrastación con la experiencia. El segundo, profundiza en lo particular, y su preocupación es por la condición humana (Bruner, 1987b).

1.4.1 Bruner: una visión orientada hacia la especificidad humana

Por supuesto, la cuestión más amplia e importante es identificar si Bruner adopta una perspectiva específica del ser humano, es decir, si considera que éste posee rasgos que lo hacen singular en comparación con (1) otras especies animales, (2) con la vida en general, e incluso (3) con mecanismos artificiales, y si dirige su trabajo hacia aquellos rasgos. Con el término “singular” se hace referencia a diferencias cualitativas y no cuantitativas, es decir, se utiliza dicha palabra para señalar características que *no* son manifestaciones más complejas de formas más simples, sino rasgos de otro nivel, no superiores o inferiores, sino radicalmente distintos. A este tipo de perspectivas se les considera normalmente como visiones discontinuas de la naturaleza en oposición a las visiones continuistas, y cabe aclarar que el debate no es exclusivo en relación con el ser humano sino también en relación con el estudio de otras especies y, en general, con el estudio de muchos fenómenos.

Hay muchas razones que permiten sostener que Bruner adopta, efectivamente, una visión discontinua de la especie humana. En uno de sus libros principales, titulado *Actos de Significado*, dicho autor critica los supuestos que sirven de base a la Ciencia Cognitiva y aquéllos que soportan las explicaciones fundamentalmente biológicas del ser humano, y propone un nuevo marco para la psicología. Aunque el autor no desarrolla explícitamente el debate entre generalización y especificidad, sus críticas a esos dos enfoques pueden ser

traducidas, con provecho, a los términos de dicha discusión. Así, puede decirse que su crítica a la Ciencia Cognitiva se basa en que ésta, al aspirar a la abstracción, se restringe al uso de dos conceptos ampliamente generalizadores, *información y procesamiento de información*, los cuales se supone que abarcan todos los procesos de conocimiento, tanto en los seres humanos, como en los animales y las máquinas. Para Bruner, sin embargo, la búsqueda exclusiva de la generalización conduce a perder de vista formas de conocer y de ver el mundo que son exclusivamente humanas y que requieren, por tanto, términos específicos y explicaciones también únicas; los dos términos que él propuso en aquel libro como centrales para la psicología son los de *significado y construcción del significado*.

La crítica de Bruner a los enfoques biológicos también se sostiene en que éstos generalizan, a todas las formas de vida, una forma de explicación consistente en que la biología es la causa de la conducta. Sin embargo, la tesis del autor es que, en el caso del ser humano, la biología no siempre es causa de la conducta, e incluso se podría decir que la mayoría de las veces es sólo una condición de ella. “[...] lo que yo me propongo sostener es que las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda del significado dentro de la cultura. El sustrato biológico, los denominados ‘universales de la naturaleza humana’ no es una causa de la acción sino, como mucho, una *restricción* o una *condición* de ella” (p.35). Además de que la afirmación anterior es claramente específica, cabe destacar en esta cita el uso que hace el autor de la palabra “acción”, la cual tiene,

para él, una aplicación exclusiva al ser humano en la medida en que presupone la intencionalidad, es decir, la dirección de la acción a partir de estados intencionales¹¹. De este modo, el autor reemplaza el uso general del término “conducta”, el cual normalmente se utiliza para describir el comportamiento de cualquier animal, por “acción”, un término específico para designar un fenómeno humano, lo cual es una evidencia de que estamos frente a un autor cuyo pensamiento y lenguaje están orientados hacia la especificidad.

En un texto posterior al libro *Actos de Significado*, y escrito con ocasión del título de *Doctor Honoris Causa* que le otorgó en 1997 la Universitat de Girona, Bruner (1998) presenta una visión específica del ser humano al señalar que nuestra especie posee la capacidad, no sólo de “leer las mentes de las otras personas” o sus estados intencionales, la cual parece que puede desarrollarse hasta cierto nivel en algunas especies de chimpancés cuando viven bajo el efecto de un prolongado proceso de enculturación, sino la capacidad *exclusiva* de guiar las acciones con el fin de transformar los estados intencionales de las otras personas. A partir de esto, el autor propone que nuestra especie lleve el nombre de *Homo docens* en lugar del tradicional *Homo sapiens*, seguramente porque el primero

¹¹ El término “estados intencionales” o intencionalidad tiene un sentido técnico en filosofía que se remonta al filósofo Franz Brentano. En su Diccionario de las Ciencias Cognitivas, el psicólogo francés Olivier Houdé lo define como: “la propiedad de los estados mentales de ser acerca de, o de referirse a objetos y estados de cosas en el mundo” (p.231). Añade, además, que dichos estados a los que se refieren los procesos mentales pueden ser realizados (creencias) o por realizar (deseos), pero las creencias pueden ser incorrectas y los deseos imposibles. Es importante tener en cuenta que, en Bruner, los estados intencionales se caracterizan por el componente subjetivo de experiencia que acompaña dicha referencialidad en los seres humanos. En adelante, este será el sentido que se le dará al término “estados intencionales” cada vez que se utilice en esta investigación. Por otra parte, este término será central en el segundo capítulo.

señalaría una diferencia cualitativa frente a las demás especies, mientras que el segundo destacaría una cuantitativa. En dicho texto dice:

Nosotros somos la primera especie que [tiene]¹² la idea totalmente intersubjetiva de la enseñanza: ¡quizás deberíamos ser conocidos como *Homo docens* en lugar de serlo como *Homo sapiens*! Alguna vez se ha podido captar un cierto entrenamiento madre-hijo en otros primates –tal como sería el caso de la pesca de termitas con palos estudiado por Jane Goodall– pero se trata, siempre, de escenas raras y rudimentarias (p.122).

A partir de dicho rasgo, que permite al ser humano adquirir y transmitir la cultura – más adelante se verá por qué–, Bruner establece la diferencia con los chimpancés: “Llegar a ser un humano no es igual que llegar a ser un chimpancé. No es sólo más lento y más variable, sino diferente, muy diferente, a causa de la mediación de la cultura humana [...]” (p.120).

En *Educación, Puerta de la Cultura*, en un esfuerzo por diferenciar a la especie humana, Bruner compara la capacidad que ésta tiene para la educación con las características de los mecanismos artificiales; allí dice que no está para nada claro “si, en cualquier sentido profundo, las tareas de un profesor se pueden ‘pasar’ a un ordenador, incluso al más ‘interactivo’ que se pueda idear teóricamente” (p.20).

Podemos ver que en los dos textos anteriores el autor está inclinado a identificar una *discontinuidad* en las formas humanas de interacción, en lugar de ver en ellas

¹² Corrección del texto original, en el cual se utiliza la palabra “tenemos”.

una continuidad con las formas de relacionarse de otras especies e, incluso, con las relaciones que se dan entre los mecanismos artificiales y los seres humanos.

Los tres elementos que se han señalado, esto es, el significado, la importancia de éste para la acción humana, y la capacidad de nuestra especie para la educación, son tres aspectos que definen una visión específica de la especie humana. Una cita del antropólogo Clifford Geertz (2000) acerca del proyecto de Bruner, incluye casi explícitamente estos tres componentes. En su ensayo titulado *Acta del Desequilibrio: la Psicología Cultural de Jerome Bruner*, dice que, en aquella psicología, el “centro de atención es el compromiso individual con los sistemas establecidos de significado compartido, con las creencias, los valores y las comprensiones de aquellos que ya ocupan un lugar en la sociedad cuando somos arrojados a ella. Para Bruner, ‘el marco de prueba’ crítico para este punto de vista es la educación, el campo de prácticas en el que ese compromiso tiene efecto en primera instancia” (p.175). Y, mostrando su acuerdo con el psicólogo estadounidense, añade: “más que una psicología que ve la mente como un mecanismo programable, necesitamos una que la vea como un logro social” (p.175).

A la luz de todo lo anterior, resulta comprensible que el objeto de estudio de la psicología cultural –nombre dado por Bruner a su proyecto– esté definido de un modo que puede ser clasificado como específico: “[el culturalismo] se concentra exclusivamente en cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y

transforman los significados” (Bruner, 1996a, p.22). Lo que trae consigo este enfoque en relación con el conocimiento humano será el tema en el numeral 1.5. A continuación, es indispensable resolver una dificultad que está presente en la interpretación que se hizo de Bruner en este apartado.

1.4.2 Especificidad sin reduccionismo: una solución a la dificultad en la interpretación de Bruner como un autor orientado hacia la especificidad humana

La tesis de que la obra de Bruner, por lo menos desde la década de 1980 en adelante, se caracteriza por la especificidad en su visión del ser humano, presenta una dificultad que es necesario resolver. Bakhurst y Shanker (2001b), en su excelente introducción al libro recopilatorio de ensayos sobre Bruner mencionado al comienzo de esta investigación, señalan que un punto problemático en la obra de dicho autor es que no es claro si su teoría establece las bases de una nueva revolución en psicología o si es un punto de vista conciliatorio entre distintos programas de investigación psicológica. Nada de lo que se ha planteado hasta el momento en este trabajo conduce a lo segundo, y todo va en la dirección de lo primero. Pero hay razones para señalar que existe ese punto problemático.

Sin duda, Bakhurst y Shanker destacan esa dificultad debido a que Bruner parece, en la mayoría de las ocasiones, estar buscando una psicología orientada hacia lo específicamente humano, pero a veces da la impresión de ir en pos de una

psicología que tenga en cuenta *al mismo tiempo* la perspectiva general y la específica y, en consecuencia, que haga coexistir conceptos tan representativos de aquellas perspectivas como los de *información* y *significado*. Si la tesis que se sostiene en este trabajo acerca del pensamiento de Bruner es correcta, debe haber alguna razón que haga comprensibles de una manera diferente los momentos de su obra en que parece buscar una coexistencia de lo general y lo específico, de modo que permita ver que esto no es incompatible con una fuerte orientación hacia la especificidad.

Puede sostenerse que la razón por la cual Bruner se muestra, en ocasiones, conciliatorio con otros programas de investigación, es que intenta ser consecuente con su rechazo a cualquier forma de reduccionismo. Se entiende el término reduccionismo en el sentido que le da McCauley (1999) como “the position that holds that theories or things of one sort can exhaustively account for theories or things of another sort” (p.712). Una manifestación explícita del rechazo del autor al reduccionismo, lo podemos encontrar al comienzo de su ensayo en homenaje a Piaget y Vygotsky titulado *Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky*. Allí, presentando a estos dos “gigantes”, como él los llama, dice: “[...] it is not just their *intellectual* power that we celebrate, but their greatness of spirit and courage, their willingness to stand up to and to admit the baffling complexities of their subject – the growing mind. They taught us not to oversimplify. For them, mind was never ‘nothing but’. They bequeathed us a heritage free of reductionism –one truly to be treasured” (Bruner, 1997, p.187). Un acercamiento a los argumentos de este texto

permite identificar, además, algunas de las principales razones que tiene el autor para exaltar ese rechazo del reduccionismo que encuentra en Piaget y Vygotsky y para rechazarlo él mismo en su propia obra.

Una vez el autor ha presentado algunas semejanzas generales entre Piaget y Vygotsky, señala una diferencia esencial entre ambos: Piaget se interesó, principalmente, por investigar el conocimiento nomotético¹³, esto es, el conocimiento que aspira a establecer leyes universales y objetivas; Vygotsky, por su parte, orientó su investigación hacia el conocimiento idiográfico¹⁴ y, más concretamente, hacia el conocimiento que obtienen los seres humanos de la cultura en la que viven. Esta diferencia en el tema de interés se relaciona con otra diferencia fundamental: Piaget estudia el conocimiento nomotético desde una perspectiva nomotética; Vygotsky hace lo propio con el conocimiento idiográfico. Ahora bien, lo relevante para la presente investigación es la pregunta que se plantea Bruner en relación con estos fuertes contrastes y, sobre todo, cómo la resuelve. En su texto, el autor comienza por reconocer la existencia de los dos objetos de estudio que cada uno ha escogido (el conocimiento nomotético y el idiográfico), pero entonces se pregunta: “should we try to combine Piaget and

¹³ En su texto, Bruner utiliza el término *nomothetic*, el cual no tiene traducción en el diccionario español-inglés del Merriam-Webster's Dictionary (MWD) del 2008. El término *nomotético* tampoco aparece en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) del 2008. Según el diccionario en inglés del MWD (2008): “nomothetic. Etymology: Greek nomothetikos of legislation, from nomothetēs lawgiver, from nomos law + -thetēs one who establishes, from tithenai to put. : relating to, involving, or dealing with abstract, general, or universal statements or laws”.

¹⁴ En el texto de Bruner, *idiographic*. La palabra *idiográfico* no aparece en el diccionario RAE. En la definición del MWD (2008) “*idiographic*: relating to or dealing with something concrete, individual, or unique”.

Vygotsky into a common system in the hope of explaining both extremes of this astonishing human variability? (p.193). A la luz de la definición que se ha adoptado de “reduccionismo” como el intento de explicar unas teorías a partir de otras –y así reducir todas a estas últimas–, o unos fenómenos a partir de otros –y reducir los primeros a éstos–, una respuesta afirmativa de Bruner a la pregunta anterior señalaría una búsqueda, por parte de él, de un enfoque reduccionista: consistiría, en este caso, en buscar un marco más general que abarcara tanto el enfoque de Piaget como el de Vygotsky y que, en consecuencia, subsumiera sus diferencias. El autor, sin embargo, responde de un modo *no* reduccionista: “I think that would be naive [...]. The two perspectives grow from different world views that generate different pedagogical strategies, different research paradigms, perhaps even different epistemologies, at least for a while. Better each go their own way” (p.193). ¿En qué apoya el autor su escepticismo frente al reduccionismo? Un poco más adelante, en el mismo texto, Bruner invoca un argumento pragmático, a través del cual muestra su acuerdo con el investigador de la ciencia Thomas Kuhn: “The counterpoint of the two [Piaget-Vygotsky] is surely what creates excitement and invention. My dear friend, Thomas Kuhn, was not alone in celebrating the energizing counterpoint of conflicting paradigms” (p.193). Y, posteriormente, el texto se expande en la presentación de otro tipo de argumentos, por medio de los cuales se defiende la tesis de que los dos tipos de conocimiento –nomotético e idiográfico– son dos realidades *cualitativamente* distintas, irreductibles tanto epistemológica como ontológicamente la una a la otra. Estos últimos argumentos, sin embargo, no eran nuevos en el autor, y pueden revisarse con detalle a partir

de otra obra suya, anterior a la que se ha venido analizando, lo cual permitirá a su vez establecer más claramente que su concepción *no* reduccionista está ampliamente presente en el periodo que se ha planteado para este estudio (1980 en adelante).

En efecto, en su libro *Realidad Mental y Mundos Posibles* (Bruner, 1987b), publicado diez años antes del ensayo que se acaba de analizar, y en concreto en el capítulo titulado *Dos modalidades de pensamiento*, Bruner ya había presentado lo que, en retrospectiva, podría ser visto como el marco a través del cual analizaría una década después las visiones de Piaget y Vygotsky, es decir, como el texto en el que ya estaban presentes las bases para la concepción *no* reduccionista que sostendría en este último. Aunque cabe señalar que el texto de 1987 no hace honor al título que lleva, ya que el autor se centra, fundamentalmente, en la *modalidad narrativa* del pensamiento más que en la *paradigmática* –esto es, más en el conocimiento idiográfico que en el nomotético–, las primeras páginas resultan relevantes para destacar por qué su visión de la mente y de las teorías que la estudian es *no* reduccionista.

La mente, señala Bruner, no está orientada exclusivamente a convencer –y, podríamos agregar, a convencerse– de la *verdad* de sus creencias. También busca convencer –y convencerse– de la *verosimilitud* de las mismas. Más precisamente, el autor plantea que existen creencias cuyo poder de convicción depende de si cumplen o no con las exigencias formales y empíricas del

conocimiento lógico-científico, pero que también existen otras cuya capacidad de convencimiento depende de si cumplen o no con las exigencias narrativas. ¿Cuáles creencias, en concreto, dependen de unas u otras exigencias, y por qué? Las creencias sobre el mundo físico y natural dependen de las primeras; las relacionadas con hechos humanos, de las segundas. Y es así, para el autor, porque las primeras tratan de eventos que pueden ser considerados universales; las segundas, al contrario, tratan de fenómenos cuyos ingredientes básicos son la singularidad de las circunstancias en que ocurren y la presencia de las intenciones humanas. La cita de Ricoeur, con la que Bruner acompaña los argumentos de su texto, destaca, en pocas palabras, las diferencias *irreductibles* entre las dos facetas del mundo que los seres humanos buscan conocer –la humana y la no humana– y las estructuras, también diferentes e *irreductibles*, de los conocimientos que de ellas se adquieren¹⁵: “la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes” (Ricoeur citado por Bruner, 1987b, p25).

¹⁵ En este punto conviene hacer una aclaración que es central para comprender la visión *no* reduccionista que Bruner tiene de los diversos proyectos de investigación psicológica. Al hablarse, en el texto, de las facetas humana y no humana, no se hace referencia a una división entre el hombre –en su totalidad– y el resto del universo. El hombre mismo es, sin duda, un fenómeno físico y natural, lo cual implica que puede ser estudiado desde la perspectiva lógico-científica. Pero es, también, un fenómeno humano, lo cual indica la necesidad de la aproximación narrativa. Un claro ejemplo de la aplicación conjunta de estas dos perspectivas lo constituye el trabajo del neurólogo y narrador Oliver Sacks. En sus investigaciones, Sacks no se restringe a estudiar los aspectos biológicos de sus pacientes (en cuyo caso utiliza con rigurosidad el pensamiento lógico-científico), sino que explora, igualmente, cómo los pacientes desarrollan sus vidas a partir de los retos y limitaciones que les plantean sus diversas condiciones neurológicas (en cuyo caso utiliza, con excelencia reconocida, el pensamiento narrativo).

A la luz del claro rechazo del reduccionismo que ilustran los dos textos anteriores, pueden comprenderse algunas afirmaciones de Bruner que son más conciliatorias que críticas frente al enfoque con el que, en varias ocasiones en esta investigación, se ha intentado confrontarlo: la Ciencia Cognitiva, y la visión de la mente y del ser humano que ésta tiene. Así, en relación con los supuestos básicos de los que parte esta perspectiva al momento de estudiar el conocimiento, dice Bruner: “es precisamente esta claridad, este carácter prefijado de las categorías, lo que impone el límite más severo al computacionalismo como medio para enmarcar un modelo de la mente. *Pero, una vez que se reconoce esta limitación, la supuesta lucha a muerte entre el culturalismo y el computacionalismo se evapora*” (La cursiva es mía. 1996a, p.24). En esta cita, con la expresión “carácter prefijado de las categorías”, el autor se refiere a que, en el modelo computacional de la mente, las reglas que se plantean como guías del procesamiento deben ser consistentes, libres de ambigüedad y claramente definidas. En pocas palabras, deben ser reglas susceptibles de ser traducidas a términos computacionales. Y tal como se ve al final de la cita, Bruner no rechaza la pertinencia de este modelo, siempre y cuando reconozca sus límites y evite la reducción de todo lo mental a lo que es susceptible de ser computable. Su crítica es, de este modo, a los intentos de reduccionismo, mientras muestra que no es reduccionista en relación a su propia teoría. De hecho, luego afirmará:

Aunque el culturalismo está lejos del computacionalismo y sus afirmaciones, no tiene dificultad para incorporar sus intuiciones... con una excepción. Obviamente, no puede dejar fuera los procesos que se refieren a la creación humana de significado, por mucho que no cumplan la prueba de

computabilidad. Como corolario, no puede dejar fuera la subjetividad y su papel en la cultura, y no lo hace. De hecho, como veremos, está muy interesado en la intersubjetividad: cómo los humanos llegan a conocer 'las mentes el uno del otro'. En estos dos sentidos, el culturalismo debe contarse entre las 'ciencias de lo subjetivo' (1996a, p.30).

Tenemos así que la razón por la cual Bruner se muestra a veces menos radical y crítico frente a la Ciencia Cognitiva, e igualmente frente a otros enfoques –también frente a los puntos de vista biológicos–, es su rechazo al reduccionismo e, incluso, su convencimiento de que es necesario que coexistan lo general y lo específico en el estudio del conocimiento; esto último se revela mucho más claramente en la siguiente cita:

[...] sencillamente, hay alguna relación complementaria entre lo que el computacionalista intenta explicar y lo que el culturalista intenta interpretar, una relación que ha confundido durante mucho tiempo a los estudiantes de epistemología.

[...] De momento, baste decir que, en un proyecto tan inherentemente reflexivo y complicado como caracterizar 'cómo funcionan nuestras mentes' o cómo se las podría hacer funcionar mejor, *sin duda hay lugar para dos perspectivas sobre la naturaleza del conocimiento* (1996a, p.26. Las cursivas son mías).

Ahora bien, esa razón y sus manifestaciones en diversos lugares de su obra no afectan la tesis que se ha planteado al comienzo de este apartado –esto es, que Bruner se caracteriza por la especificidad en su visión del ser humano–, porque, a pesar de todo, el psicólogo norteamericano orienta su trabajo principalmente hacia el significado y la intersubjetividad, mientras acepta que hay una dimensión en el ser humano y en sus procesos de conocimiento que puede ser analizada mediante sistemas de reglas tales como los que propone el modelo computacional.

Cabe señalar, para concluir, que este esfuerzo de Bruner por sostener una visión que se apoye en términos cuya marca es la especificidad, mientras, a la vez, se muestra conciliatorio con otras posturas cuya orientación es hacia la generalización, no deja de presentar problemas, según lo destacan otros autores. Es el caso del antropólogo Clifford Geertz (2000), quien señala que lo anterior refleja que Bruner no reconoce el alcance revolucionario de sus propios planteamientos. La propuesta de psicología cultural que articula Bruner es, para Geertz, mucho más incompatible con otros enfoques de lo que su mismo autor está dispuesto a aceptar.

1.5 JEROME BRUNER: LA ESPECIFICIDAD DEL CONOCIMIENTO HUMANO

En este apartado se busca defender la afirmación de que Bruner orienta su estudio del conocimiento de un modo específico más que de uno general. En este tema, la especificidad de su perspectiva se refleja fundamentalmente en dos hechos interrelacionados: 1) el interés por la educación conduce al autor a un estudio del conocimiento en contextos de interacción humana; y, 2) su conceptualización del conocimiento está hecha de un modo tal que señala rasgos exclusivamente humanos. El primer punto se desarrolla en el numeral 1.5.1. El segundo, en los numerales 1.5.2, 1.5.3 y 1.5.4.

1.5.1 El interés en la educación como razón para contextualizar el estudio del conocimiento

Se puede comenzar afirmando decididamente que el enfoque que adopta Bruner frente al conocimiento, e incluso frente al ser humano en general, está muy influido por su profundo y persistente interés en la educación¹⁶. “Educación”, cabe aclarar, se toma en un sentido amplio y no restringido al ámbito de la enseñanza formal, aunque algunos de sus escritos se refieran específicamente a este ámbito. Abordar este interés es muy importante para la tesis que se intenta sostener, porque va a conducir al autor hacia un abordaje altamente específico del conocimiento. En concreto, lo va a orientar hacia el estudio del conocimiento como un fenómeno que se desarrolla a través de la interacción humana en contextos naturales¹⁷.

Es importante tener en cuenta que lo anterior no significa, para Bruner, que los seres humanos sólo aprendan a través de la interacción con otros, ya que en él es claro que hay variedad de situaciones en las cuales se puede desarrollar el aprendizaje. Aún más, tampoco significa que no haya en la especie humana

¹⁶ Prueba de este interés es la reciente publicación, en la colección World Library of Educationalists, de dos volúmenes recopilatorios de ensayos sobre pedagogía escritos por él (Bruner, 2006).

¹⁷ Según lo relata Bruner en su libro de 1983 titulado *El Habla del Niño*, fue durante su estadía en Oxford en la década de 1970, y bajo la influencia del ambiente intelectual de aquella época y lugar, que llegó a la conclusión, en relación con el desarrollo del conocimiento del lenguaje, de que “la adquisición del lenguaje se puede estudiar sólo en casa, in vivo, no en el laboratorio, in vitro” (p.13). Lo que lo convenció de la necesidad de esta aproximación fue que, en el dominio del lenguaje, están presentes “[...] los temas de la sensibilidad del contexto y del formato de la interacción madre-hijo” (p.13).

formas de aprendizaje compartidas con otras especies. Pero sí significa, como se verá más adelante, que esa es una forma de aprender específica de nuestra especie que merece una atención particular. Pero siempre hay que tener en cuenta la convicción del autor de que “You cannot strip learning of its content, nor study it in a ‘neutral’ context. It is always situated, always related to some ongoing enterprise. Perhaps there is no such thing as ‘learning in general’” (2004, p.228).

Ahora bien, el interés de Bruner por la educación no es sólo teórico sino también, y en gran medida, práctico. Así, puede verse que tanto en su búsqueda de teorías psicológicas como en el juicio que hace de ellas, el autor presta especial atención a su utilidad para guiar la transformación de la mente y para dotar a ésta de mayores capacidades. Y en un sentido aún más general, se puede decir que, para él, las teorías que construye la mente acerca de ella misma son, no sólo teorías, sino también herramientas, y en cierta medida deben ser juzgadas por su efectividad como tales.

Lo anterior coincide con la afirmación de Bakhurst y Shanker (2001b) de que Bruner es un pensador pragmatista en la medida en que, para él, los productos que inspira la teoría son “the ultimate court in which theoretical conceptions [...] face the tribunal of experience” (p.17). Y como se ha señalado, y como también lo destaca Geertz en una cita anteriormente reseñada, para dicho autor el tribunal de la experiencia que más le interesa superar es el educativo.

Precisamente, uno de los argumentos que utiliza Bruner en *Educación, Puerta de la Cultura*, para preferir una perspectiva cultural de la mente y del conocimiento a una perspectiva computacional de los mismos, es que “la cuestión [...] es si la propia perspectiva computacional de la mente ofrece una visión suficientemente adecuada sobre cómo funciona la mente como para guiar nuestros esfuerzos e intentos de ‘educarla’” (p.20). Para él, sin embargo, el enfoque computacional procede principalmente mediante un análisis de adentro hacia afuera, o del individuo a la cultura¹⁸, mientras que las teorías que son interesantes educativamente proceden más mediante un enfoque de afuera hacia adentro, o de la cultura al individuo, y “contienen especificaciones de algún tipo sobre los ‘recursos’ que una mente necesita para operar eficientemente. Esto incluye no sólo recursos instrumentales (como ‘herramientas’ mentales), sino también situaciones y condiciones que se requieren para la eficacia de las operaciones” (p.27).

Claramente, el autor circunscribe sus temas de interés en lugar de llevarlos a términos abstractos. Concretamente, le interesa desarrollar teorías e investigaciones que exploren el desarrollo de la mente bajo la influencia de la cultura. Esta conclusión va justamente en la línea de la afirmación de que hay en

¹⁸ William Frawley (1997) coincide con esta descripción del enfoque computacional, caracterizándolo como un modelo internalista, esto es, que explica el comportamiento principalmente “en términos de lo que sucede dentro de la cabeza” (p.28). Señala, además, que algunos de los principales antecedentes de este punto de vista son Kant, Brentano y William James.

Bruner una orientación hacia la especificidad en el estudio de la mente y del conocimiento.

1.5.2 Especificidad en las condiciones biológicas iniciales

Si bien es cierto que Bruner ve el conocimiento como un fenómeno profundamente cultural, es decir, dependiente en gran medida de las herramientas simbólicas y de las convenciones que rodean a las personas, esto no implica que desconozca algunas bases biológicas iniciales, tal como se verá a continuación. Por otra parte, el hecho de que el autor le otorgue a la biología un lugar en sus planteamientos, no es contradictorio con la crítica que hace de los enfoques biológicos (ver el apartado 1.4.1 de esta investigación), principalmente porque su visión de la biología, más que como una causa de la acción, es como una condición de ésta, e incluso, debido a sus convicciones no reduccionistas (ver apartado 1.4.2), Bruner tampoco niega que, bajo algunas circunstancias, la biología puede actuar como causa del comportamiento humano. En síntesis, su crítica a las perspectivas biológicas del conocimiento va dirigida fundamentalmente a los esfuerzos de generalización que hay en éstas, y a la consiguiente reducción a explicaciones causales biológicas, y no a la pertinencia de aquellos enfoques dentro de ciertos límites.

Conviene aclarar, también, que hablar de la especificidad de las condiciones biológicas humanas significa, necesariamente, adoptar en este aspecto un punto

de vista centrado en la especie más que en los individuos¹⁹. Puede decirse que, para Bruner, al igual que para Piaget, el desarrollo del conocimiento en los individuos constituye el terreno para el estudio de los procesos de conocimiento, pero en la medida en que su teoría abre el espacio para la consideración de unas bases biológicas, producto de la selección natural, se acerca, en este aspecto, a lo que Ferrater Mora (1979) considera que es la epistemología evolucionista: un empirismo centrado en la especie. Sin embargo, como se señaló anteriormente, no habrá en Bruner una reducción a lo biológico, que es algo con lo que normalmente se asocia esta epistemología.

Hechas las anteriores precisiones, vamos a adentrarnos ahora en el análisis de las bases biológicas del conocimiento que plantea el autor, con el fin de identificar las que son exclusivamente humanas y que abren la posibilidad para que exista la forma de conocimiento característica de nuestra especie. Si la tesis que se ha planteado es correcta, el autor debe centrar su atención en estas últimas.

¹⁹ J.A. Mejía (comunicación personal, 2008) señala que este planteamiento implica un límite al alcance de la especificidad en Jerome Bruner, toda vez que una teoría que propendiera por el máximo nivel de ésta se centraría únicamente en los individuos (que son seres concretos) y evitaría usar términos abstractos como el de especie, que, en sus palabras, “es una ficción, en el sentido en que no es algo concreto”. Lo anterior indica que el nivel de especificidad en Bruner tiene un alcance, más allá del individuo, en la especie humana, lo cual implica reconocer un cierto nivel de generalidad en su planteamiento. Reconocer esto no es contradictorio con la tesis que se defiende en esta investigación ya que, al igual que se sostuvo anteriormente frente a la crítica que Shotter hace de una cierta orientación hacia la generalidad en Bruner (recuérdese que, tal como se señaló al comienzo del apartado 1.4, Shotter aspira en su teoría al máximo nivel de concreción, esto es, a los individuos), en este caso habría que indicar que la afirmación que constituye el núcleo de este trabajo no es que Bruner se orienta al máximo nivel de especificidad en el estudio del conocimiento, sino, más bien, que sus niveles de especificidad son contrastes con los enfoques generalizadores que no reconocen diferencias cualitativas entre los seres humanos y otras especies o, incluso, entre aquéllos y algunos fenómenos artificiales.

Hay que empezar por señalar que las condiciones biológicas iniciales que plantea Bruner tienen una cierta complejidad, y hasta cierto punto resulta sorprendente encontrar que algunas de sus ideas en este terreno coinciden, al menos en parte, con las que sostienen psicólogos cuya orientación es marcadamente biológica en relación con el tema del conocimiento. Por ejemplo, Olivier Houdé (2004), en su reciente libro *La Psicología del Niño: Piaget revisado y superado*, cuya tesis central depende de la idea de que la evolución ha dotado al ser humano con una gran cantidad de conocimientos que están presentes desde el mismo momento en que se nace o apenas transcurrido muy poco tiempo –algo, según él, insospechado por Piaget, para quien el conocimiento se desarrolla a través de un largo proceso, empezando desde un conjunto muy básico de instintos–, remite al lector a la psicología cultural de Bruner en su capítulo final titulado “El niño psicólogo” –es decir, el niño que atribuye estados intencionales a los demás y se comporta de acuerdo con dicha atribución. Esta referencia a Bruner, en un libro cuyas raíces se hunden en la biología, refleja que sus ideas no son completamente extrañas a este ámbito.

Ya en *El Habla del Niño*, libro escrito a comienzos de la década de 1980, Bruner (1983) hace descansar su explicación del desarrollo del lenguaje en una gran complejidad biológica, lo cual llevó a Taylor (1984) a afirmar, con toda razón, que ello resultaba un rasgo irónico en dicha obra. La ironía, para él, reside en que Bruner se propuso plantear una alternativa teórica al innatismo de Chomsky mediante la inclusión de la experiencia en los procesos a través de los cuales los

seres humanos conocen el lenguaje (en parte, empirismo), pero “ends up attributing many more innates endowments to the child than Chomsky does” (p.83). Como se dijo, se comparte esta afirmación de Taylor. En el esfuerzo por explicar de qué manera diversos aspectos del mundo exterior sirven de apoyo para el dominio del lenguaje, Bruner no sólo invoca lo planteado por Chomsky acerca de un mecanismo natural de adquisición del mismo, sino que formula la existencia de otras capacidades naturales adicionales. Aunque ciertamente la experiencia tendrá un importante papel en su teoría, no deja de ser paradójico que, con el fin de darle tal importancia, el autor haya tenido que formular una mayor complejidad biológica. Ahora bien, lo que es importante de este libro, además de que refleja el interés del autor por diversos aspectos biológicos, es que entre éstos ya incluye algunos que serán relevantes en su obra posterior y que definirán una visión específica de las capacidades cognitivas humanas; en concreto, ya está presente la idea de que los seres humanos tienen una predisposición natural a la intersubjetividad.

Algunos años después de la publicación de *El Habla del Niño*, en *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Bruner, 1987b), y concretamente en el ensayo titulado *Dos modalidades de pensamiento*, Bruner manifiesta su acuerdo con la existencia de categorías primitivas y naturales que sirven de base al pensamiento. Aunque para la época en que escribió dicho texto, sólo se contaba con datos experimentales que respaldaban la hipótesis de una categoría primitiva de causalidad, o de la

“irreductibilidad de la causalidad como ‘categoría mental’ en el sentido kantiano” (p.29), el autor se mostraba a la expectativa de un hallazgo contundente que demostrara la existencia de otra categoría primitiva igualmente importante, la de intencionalidad. En ese texto escribió que, si se obtenía dicha evidencia, “tendríamos que llegar a la conclusión de que la ‘intención y sus vicisitudes’ constituyen un sistema primitivo de categorías en función del cual se organiza la experiencia, por lo menos tan primitivo como el sistema de categorías de la causalidad” (p.30).

Casi cinco años más tarde, en *Actos de Significado*, Bruner se muestra más claramente convencido de la existencia de una base biológica que orienta la organización del mundo social, e incluso la considera una condición necesaria para la “entrada en el significado” (este es el título del tercer capítulo de dicho libro, en donde aborda en detalle este problema). Allí señaló que: “la cuestión crítica es que no es posible interactuar *humanamente* con los demás, ni siquiera antes de que el lenguaje se convierta en el instrumento de esa interacción, sin poseer alguna forma protolingüística de ‘teoría de la mente’” (p.81). Lo cual significa, para él, que venimos “al mundo equipados con una forma primitiva de psicología popular” (p.80), es decir, de una capacidad natural para atribuir intencionalidad.

Pero sin duda, uno de los textos en los que Bruner (1991b) explora con mayor detalle las bases biológicas del conocimiento, y en el que además pasa

completamente desapercibido el psicólogo interesado en la influencia de la cultura, es *Izquierda y Derecha: dos maneras distintas de activar la imaginación*. Escrito para el encuentro de Filosofía de la Ciencia “Spoleto-scienza” de 1991, en este texto el autor se muestra claramente de acuerdo con la tesis de que existen capacidades conceptuales innatas a partir de las cuales los seres humanos categorizan²⁰ el mundo desde el nacimiento. A través de la presentación y el análisis de datos empíricos obtenidos en la investigación experimental, Bruner presenta evidencias de que los bebés reaccionan al mundo físico de un modo diferente a como lo hacen frente al mundo animado. Más concretamente, intenta demostrar que, en la observación del mundo de los objetos, los bebés aplican un elaborado concepto de causalidad, mientras que en la observación del mundo de las personas utilizan el igualmente complejo concepto de intencionalidad. Por ejemplo, si un objeto se mueve *sin* haber sido golpeado por otro, el bebé muestra sorpresa; y al contrario, se muestra indiferente si el que inicia el movimiento por sí mismo no es un objeto sino una persona.

En *Minding The Law* (Bruner y Amsterdam, 2000), escrito en compañía de Anthony Amsterdam y muy posterior a su artículo *Izquierda y Derecha: Dos maneras distintas de activar la imaginación* (Bruner, 1991b), Bruner parece matizar el planteamiento acerca de la existencia de unas categorías innatas, y

²⁰ Se adopta en este trabajo la definición de categoría proporcionada por Bruner y Amsterdam (2000): “A category is a set of things or creatures or events or actions (or whatever) treated as if they were, for the purposes at hand, similar or equivalent or somehow substitutable for each other” (p.20).

prefiere hablar de una predisposición a organizar el mundo de determinadas maneras o a formar determinados tipos de categorías. Así, en el capítulo titulado “On Categories”, después de presentar algunos ejemplos que muestran que los bebés tienen una predisposición a ver la conducta humana como conducta intencional, Bruner y Amsterdam dicen que con esto no buscan argumentar que las categorías son innatas o necesarias “but only to note that initially they take certain characteristic shapes or forms rather than others” (p.39). Sin embargo, de acuerdo con una lectura general del autor, se puede ver que no hay en él una clara diferencia entre, por una parte, la afirmación de que existen unas categorías innatas y, por otra, la de que hay una predisposición a que las categorías tomen determinadas formas al comienzo de nuestras vidas; en ambos casos, lo biológico está orientando una forma característicamente humana de organizar la experiencia, un cierto sesgo conceptual preparado biológicamente para interactuar con el mundo. Uno de los problemas centrales para analizar en la teoría de Bruner va a ser, como se verá en un apartado posterior, de qué manera encajan estos planteamientos biológicos con una concepción cultural del conocimiento.

Aunque acá lo que interesa es, fundamentalmente, analizar las bases biológicas que postula Bruner para la existencia y el desarrollo del conocimiento humano, resulta informativo, y a la vez útil para ubicar sus planteamientos en las discusiones contemporáneas, señalar que aún no hay acuerdo entre los investigadores acerca de si las categorías que utilizan los bebés para organizar en un comienzo el mundo físico y social son innatas o fuertemente predisuestas

(como, de acuerdo a la interpretación que se ha hecho, lo plantea Bruner), o producto de la interacción entre el organismo y el ambiente.

Para autores como Elizabeth Spelke, los seres humanos poseen núcleos innatos de conocimiento sobre los cuales construyen las representaciones de la realidad, coincidiendo, por tanto, *en un sentido general*, con las ideas de Bruner. Por el contrario, Baillargeon y Lecuyer sostienen que las formas de categorización del mundo físico y social son productos extremadamente tempranos de la interacción entre el organismo y el medio, posición ésta más cercana al constructivismo de Piaget, quien planteaba que la acción sobre el mundo era el aspecto fundamental en la elaboración del conocimiento. El problema se complejiza aún más si se tiene en cuenta que no sólo al momento de nacer empieza a contar la experiencia, y se considera el fenómeno del aprendizaje prenatal, lo que implica que las capacidades que muestra un bebé a las pocas horas de haber nacido no constituyen, necesariamente, las bases innatas del conocimiento.

Estas preguntas, acerca de la posible influencia de las experiencias prenatales y postnatales, han sido agudamente formuladas por el psicólogo español, y discípulo de Jean Piaget, Juan Delval, en un texto escrito en compañía de Ileana Enesco: “¿Por qué descartar que esas [pocas] semanas de vida postnatal hayan supuesto una considerable experiencia con el entorno? Pero incluso si una capacidad está presente en el bebé de pocos días [...] no se puede concluir que el aprendizaje no haya tenido un papel importante durante la vida prenatal” (2006,

p.257). De hecho, hay un ejemplo concreto y significativo que muestra la importancia que puede tener la experiencia antes del nacimiento: Konrad Lorenz interpretó la conducta de las aves que, al momento de nacer, seguían al primer objeto que se movía y graznaba, como una evidencia de “un comportamiento complejo que no requiere de ninguna experiencia para su expresión” (Hernández-Blasi, Bering & Bjorklund, 2003, p.277). Sin embargo, ahora se afirma que dicha conducta depende de las experiencias que ha tenido el animal antes de nacer y, por tanto, en la actualidad no se considera una conducta que esté codificada en los genes (Hernández-Blasi, Bering & Bjorklund, 2003).

En conclusión, aunque en general los investigadores aceptan que, desde muy temprano en nuestra vida, observamos con diferentes lentes los acontecimientos físicos y la acción humana, aún es objeto de debate si tales filtros son, en realidad, categorías *a priori* o, más bien, categorías que son producto de la interacción con el ambiente.

Partiendo de que la hipótesis de Bruner acerca de las bases biológicas es, como hemos visto, una entre otras, y que aún no hay elementos para decidir entre ellas, hay que anotar que ella no deja de tener consecuencias en su construcción teórica. En concreto, la hipótesis de que los seres humanos poseen la capacidad para la intersubjetividad (atribución de intencionalidad) hasta un nivel que permite la ocurrencia de un fenómeno único en la naturaleza, esto es, la enseñanza (Bruner, 1998), será para él un rasgo biológico distintivo de nuestra especie y, en

particular, *el rasgo* a partir del cual va a ser posible la existencia de una forma de conocimiento característicamente humana. Un rasgo de ese tipo es, justamente, el que debía ser central en su obra si el autor se orientara, tal como se sostiene en este trabajo, hacia la especificidad en su visión del conocimiento.

Es importante ser supremamente preciso en la afirmación que se ha hecho, porque fácilmente pueden encontrarse en Bruner afirmaciones en el sentido de que existe intersubjetividad en algunas especies de primates, y no sólo en la especie humana. Lo que aquí se sostiene es que, para dicho autor, los seres humanos poseen la capacidad intersubjetiva en un nivel tal que da lugar a la educación –este sería el salto cualitativo– y, con ésta, a una forma de vida mediada culturalmente; a partir de esto, se afirma que dicho énfasis hace de él un autor orientado hacia la especificidad. La siguiente cita, tomada de su libro *La Fábrica de Historias: Derecho, Literatura, Vida*, refleja lo que se acaba de señalar: “Michael Tomasello afirma persuasivamente que lo que diferenció en su origen a la especie humana de los otros primates fue nuestra aumentada capacidad de leer las recíprocas intenciones y los estados mentales ajenos: nuestra capacidad de intersubjetividad o ‘lectura del pensamiento’. Es una condición previa de nuestra vida colectiva en una cultura”. (p.33).

Sin duda, entonces, Bruner *no* simplifica la naturaleza humana. Las anteriores son pruebas de ello. Por eso es conveniente señalar explícitamente cuál es su lugar en relación a las críticas que el influyente científico cognitivo Steven Pinker

(1994) ha hecho a lo que llamó, en su libro *El Instinto del Lenguaje*, el Modelo Estándar de las Ciencias Sociales²¹, y que, equivocadamente, podrían considerarse aplicables a cualquier psicología que enfatice el componente cultural. Para dicho autor, ese modelo se caracteriza por sostener dos ideas que son insostenibles y que, sin embargo, han dominado la academia y la cultura occidental. La primera de ellas, es que no hay restricciones biológicas y, en consecuencia, que las culturas pueden distinguirse entre sí “de forma arbitraria e ilimitada” (Pinker, 1994, p.447). Claramente, la teoría de Bruner contiene un análisis detallado de algunas condiciones biológicas, tal como se ha visto, las cuales incluso encuentran expresión en uno de los postulados que propuso en 1996 para una psicología cultural: “el postulado de los límites” (Bruner, 1996). De acuerdo con este postulado, las perspectivas o conocimientos que los seres humanos pueden construir acerca del mundo físico y social, están limitados tanto por las herramientas simbólicas que están disponibles en la cultura en un momento dado, resultado de la historia socio-cultural, *como por las características naturales de la especie, producto de la evolución*. La segunda idea que, según Pinker, sostiene el Modelo Estándar de las Ciencias Sociales, es coincidente con la visión conductista de que los niños “nacen con poco más que unos cuantos reflejos y una capacidad de aprendizaje” (p.447). Una vez más, Bruner está lejos de esta afirmación. Para él, la mente humana está dotada de una predisposición compleja que orienta la organización de las experiencias, y no se restringe a *una*

²¹ En realidad, este nombre fue propuesto por John Tooby y Leda Cosmides, según lo reseña Pinker (2003) en su libro *La Tabla Rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*.

capacidad de aprendizaje general que, por así decirlo, sea aplicable por igual a cualquier hecho del mundo. Como mínimo, su concepción de la mente implica unas capacidades diferenciadas para organizar el mundo físico y el mundo social. Por consiguiente, Bruner no es un caso del Modelo Estándar de las Ciencias Sociales.

Ahora bien, lo anterior no significa que la teoría de Bruner coincida con el modelo alternativo que propone Pinker (1994) para el estudio del ser humano y de sus procesos de conocimiento: el Modelo Causal Integrado. Este modelo plantea, en pocas palabras, que la herencia forma los mecanismos psicológicos innatos, los cuales, a partir de la información proveniente del ambiente, causan el comportamiento; sobre esta base se da el desarrollo de las habilidades, los valores y los conocimientos. Como destaca Pinker, desde este punto de vista no se niega el aprendizaje, pero es difícil no ver que sí se le considera fuertemente restringido por el diseño universal de la mente. A diferencia de él, el tema de Bruner es cómo, a pesar de la existencia de unas condiciones biológicas iniciales que hacen posible el conocimiento, es concebible una influencia significativa de la cultura.

Veamos, entonces, cómo la cultura, que descansa en una capacidad biológica distintiva, la intersubjetividad, va a dar lugar, en la teoría de Bruner, a una forma de conocimiento también singular.

1.5.3 Las herramientas culturales y las convenciones como bases del conocimiento humano

El objetivo de este apartado consiste en determinar las características particulares que, según Bruner, adopta finalmente el conocimiento humano una vez que la cultura ha entrado a participar en la formación de la mente. Debido a que el concepto de cultura es central en lo que sigue, es necesario realizar primero una exploración de lo que el autor entiende por él.

En *Actos de Significado*, Bruner define muy brevemente la cultura como “sistemas simbólicos compartidos, formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” (p.28). Esta definición se puede dividir en dos partes, si se tiene en cuenta que, en varias ocasiones en su obra, el autor distingue dos características de las culturas, que están presentes en dicha definición. La primera característica, “sistemas simbólicos compartidos”, está estrechamente ligada a las herramientas, las cuales tienen para Bruner un papel central en todas las culturas. En el mismo libro describe las herramientas como “un conjunto de prótesis mediante las cuales los seres humanos pueden superar, e incluso redefinir, los ‘límites naturales’ del funcionamiento humano” (p.36). Y añade, “Las herramientas humanas son precisamente de este género, tanto las tangibles como las inmateriales” (p.36). Un punto central es que a través de los sistemas simbólicos, es decir, de las herramientas inmateriales, los seres humanos construyen y dan sentido al mundo y a ellos mismos o, en otras palabras, elaboran significados.

La segunda característica de las culturas, esto es, “las formas tradicionales de vivir y trabajar juntos”, refuerza el sentido del término “cultura” como un consenso alrededor de determinadas creencias, valoraciones y prácticas. De allí que el autor plantee que uno de los supuestos fundamentales de la psicología cultural es que las culturas tienen relaciones establecidas entre lo que se dice, lo que se hace y las circunstancias o contextos en los que se dice y hace algo, y que dichas relaciones “gobiernan cómo conducimos nuestras vidas unos con otros” (p.34). Al igual que las herramientas simbólicas, estas convenciones son medios para construir significados o, de un modo más abstracto, también puede decirse que son significados en práctica. En relación con la idea de la cultura como consenso, es necesario anotar que Bruner destaca en su libro *La Educación, Puerta de la Cultura*, que las culturas siempre están y han estado en proceso de cambio (y aún más en la actualidad), y que su concepto de cultura no excluye esa constante transformación de las convenciones.

La anterior definición de cultura es, sin duda, breve, pero suficiente para los propósitos de esta investigación. En pocas palabras, la cultura se caracteriza por dos rasgos: la presencia de sistemas simbólicos compartidos con un propósito instrumental y el establecimiento de relaciones convencionales entre acciones, palabras y situaciones. Ambas características, además, están estrechamente relacionadas con la construcción de significados.

Puede comentarse esta definición señalando que el énfasis de Bruner en las herramientas culturales refleja la reconocida influencia de Vygotsky en su pensamiento. Para Vygotsky, la historia socio-cultural es la historia de las herramientas tanto materiales como psicológicas –estas últimas, herramientas a través de las cuales se transforma el funcionamiento de la mente–, las cuales van aumentando su complejidad a medida que transcurre el tiempo. El desarrollo de los procesos de conocimiento en los individuos es posibilitado por la internalización de dichas herramientas, de tal modo que la cultura es central en el proceso a través del cual la mente conoce el mundo.

Por otra parte, en esa definición puede notarse también la presencia de las ideas de Wittgenstein, otro autor que también ha sido relacionado con los intereses de Bruner²², en la noción de las convenciones como medios para construir significados. Recuérdese que, para dicho filósofo, como para Bruner, en las relaciones establecidas entre lo que se dice, lo que se hace y las circunstancias o contextos en los que se dice o se hace algo, descansa el significado de las palabras y las acciones. Así, por ejemplo, en el aforismo 229 de *Sobre la Certeza*, dice Wittgenstein (1969): “nuestro hablar obtiene su sentido del resto de nuestra actuación”. Y al final del aforismo 237 señala: “[...] Sólo el contexto habitual hace posible que se muestre con claridad lo que se quiere decir”.

²² Ocasionalmente, pueden encontrarse referencias a Wittgenstein en las obras de Bruner.

Por último, y en relación estrecha con la tesis que se defiende en este trabajo, puede notarse que el concepto de cultura utilizado por Bruner es claramente específico de la especie humana, muy distante de la definición abstracta que utiliza Edward O. Wilson (1975) en su libro *Sociobiología: La nueva síntesis*: “la cultura, incluyendo a las más esplendorosas manifestaciones del ritual y la religión, puede interpretarse como un sistema jerárquico de mecanismos de seguimiento del ambiente” (p.577). Lo más importante es que esa especificidad en la definición del concepto de cultura conlleva, en la teoría de Bruner, una especificidad en la noción de conocimiento, en la medida en que, para él, el conocimiento depende en gran medida de la cultura.

Retomando lo visto en el apartado acerca de la biología (1.5.2), y relacionándolo con lo que se acaba de analizar sobre el concepto de “cultura”, se puede decir que las condiciones biológicas iniciales sirven, en Bruner, como punto de partida a partir del cual los seres humanos conocen el mundo, pero, por muy especializadas y propias de la especie humana que sean, en dichas condiciones no están todavía la mente y el conocimiento en las formas finales y propias de nuestra especie. Por esta razón, aún más que la biología, el autor enfatiza la cultura como el fenómeno que llevó a formas de conocimiento radicalmente distintas y propiamente humanas. Esto se ve reflejado en el acuerdo que muestra con el antropólogo Alfred Kroeber, para quien: “La distinción entre animal y hombre que importa no es la de lo físico y lo mental, que es una cuestión de grado relativo, sino la de lo orgánico y lo social... La bestia tiene mentalidad y nosotros tenemos cuerpos;

pero, en la civilización, el hombre tiene algo que no tiene el animal” (Kroeber citado por Bruner, 1996a, p.130)²³.

Con base en lo anterior, Bruner sostiene una visión del conocimiento aplicable únicamente al ser humano, que incluye las dos características definitorias de la cultura mencionadas anteriormente. Llegamos así al punto central de la presente investigación. En primer lugar, el conocimiento humano depende del uso de las herramientas simbólicas de la cultura: “nuestro conocimiento [...] se convierte en conocimiento aculturado, que no puede definirse como no sea mediante un sistema de notación basado culturalmente” (1991a, p.36). Y, en segundo lugar, el conocimiento es una construcción convencional del mundo: “en la mayor parte de las interacciones humanas, la ‘realidad’ es el resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura” (p.39).

A partir de estas características del conocimiento humano, se abre un abanico de nuevas e importantes consideraciones. En primer lugar, Bruner identifica dos

²³ El texto original de Kroeber dice: “The distinction between animal and man which counts is not that of the physical or mental, but that of the organic and social, which is one of kind. The beast has mentality, and we have bodies, but in civilization man has something that no animal has” (Kroeber, 1917, p.169). El término *mentalidad* ha ido adquiriendo, en el ámbito académico, principalmente el sentido de “cultura y modo de pensar que caracteriza a una persona, a un pueblo, a una generación, etc.”. Este sentido es reconocido en el diccionario RAE (2008), y también aparece en la definición que proporciona el MWD (2008) del término *mentality* (“mode or way of thought”). En el contexto del escrito de Kroeber, el término *mentalidad* connota, más probablemente, “capacidad, actividad mental” (significado que aparece en segundo lugar en el diccionario RAE). En inglés, *mentality* también recibe, como uno de sus significados, la definición de “mental power or capacity” (MWD, 2008).

grandes clases de herramientas simbólicas a través de las cuales el conocimiento de nuestra especie se convierte en conocimiento aculturado: por una parte, las herramientas que amplían las capacidades del pensamiento paradigmático; por otra, las que amplían las posibilidades del pensamiento narrativo²⁴. La cultura occidental se ha centrado en el estudio, desarrollo y reflexión de las primeras, y en algunos casos ha intentado reducir el conocimiento al que se construye sólo a través de ellas. Seguramente como un intento de este tipo puede interpretarse la epistemología positivista formulada por Hempel y Paul Oppenheim en 1948, según la cual la ciencia sigue un modelo deductivo-nomológico: explicación causal basada en leyes, las cuales se verifican indirectamente a través de conclusiones que se refieren a fenómenos observables y han sido derivadas de dichas leyes (Gordon, 1991). Sin profundizar en los detalles lógicos que años después condujeron a la conclusión de que, en este esquema, es imposible verificar las leyes, y sólo puede llegar a obtenerse certeza de su falsedad –cuando ese sea el caso–, lo importante es señalar que este tipo de definiciones de ciencia excluyen otras formas de conocimiento cuyo objetivo no es establecer causas y cuyo método no es la deducción; en concreto, el conocimiento basado en las herramientas narrativas, originadas y desarrolladas en parte por las Ciencias Sociales y Humanas.

No obstante, ha habido reacciones a dicho esfuerzo de reducir todo el conocimiento al que se basa en el pensamiento paradigmático y en las

²⁴ Para una definición de estos dos tipos de pensamiento, véase la nota 10.

herramientas que lo apoyan. Precisamente, destacar la importancia del pensamiento y de las herramientas narrativas como medios de conocimiento ha ocupado en gran parte el esfuerzo de Bruner en su obra reciente e, incluso, en *Actos de Significado*, dicho autor polemiza directamente con Hempel y con la visión que éste tiene de la Historia como ciencia en búsqueda de leyes. Alejándose aún más de lo que normalmente se considera “conocimiento”, Bruner explora las características que tienen las narraciones como instrumentos a través de los cuales los individuos se conocen a sí mismos, un tema que desarrolla en profundidad en su ensayo *Life as Narrative* (Bruner, 1987a). Unas palabras de este ensayo son representativas del propósito general que tiene el autor de destacar la particularidad narrativa del conocimiento que los seres humanos construimos del mundo social y personal:

[...] logical thought is not the only or even the most ubiquitous mode of thought. For the last several years, I have been looking at another kind of thought [...], one that is quite different in form from reasoning: the form of thought that goes into the construction not of logical or inductive arguments but of stories or narratives. What I want to do now is to extend these ideas about narrative to the analysis of the stories we tell about our lives: our “autobiographies” (Bruner, 1987a, p.129).

No se trata, sin embargo, de que Bruner busque una reducción de todo el conocimiento al conocimiento narrativo, tomando el camino contrario al que con frecuencia han tomado la ciencia y la filosofía. Más bien, cada tipo de pensamiento, el paradigmático y el narrativo, es adecuado para distintos aspectos del mundo y para distintos objetivos:

Following von Wright (1971), we say that the method of proof yields *explanation* with its attendant benefits of predictability, easy falsifiability, and replicability. The method of narrative authentication yields *understanding* after the fact, and rests upon interpretation. We know now that the two are not antithetic to each other, that explaining and interpreting have different developmental trajectories, have different social uses, and must be studied by quite different methods (Bruner, 1997, p.194-195).

En segundo lugar, una importante implicación metodológica de la idea de que el conocimiento humano está apoyado en los sistemas simbólicos es que éstos son públicos y, por tanto, proporcionan un ingreso, desde el exterior, a las formas de representación de los seres humanos individuales. Precisamente, en *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Bruner plantea que una de las razones que justifican su dedicación al estudio de las grandes narraciones es que, en definitiva, la mente sólo puede alcanzar un verdadero funcionamiento a través del uso de las herramientas culturales y, por tanto, la comprensión de las narraciones permite una comprensión del funcionamiento mental.

En tercer lugar, una implicación práctica. En *Educación, Puerta de la Cultura*, Bruner incluye la externalización o exteriorización del pensamiento en productos, como uno de los postulados para una psicología cultural, y señala que no es sólo un hecho de las culturas, sino que incluso debería cultivarse, ya que “[...] rescata a la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria. Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición” (p.43). Lo anterior *debería* promoverse, para Bruner, porque la

conciencia así adquirida amplía los límites del propio pensamiento, haciéndolo un poco más libre de las limitaciones inherentes al uso de las herramientas culturales. Sobre esto último es necesario señalar que, debido a que se trata de una prescripción sobre lo que debería desarrollarse, refleja inevitablemente las valoraciones del autor en este terreno.

Sin pretender establecer una completa semejanza entre la noción que Bruner tiene de la cultura (con sus herramientas y convenciones) y la que tiene Karl Popper del mundo 3, cabe señalar que la implicación arriba mencionada recuerda algunas de las ideas de este filósofo, que vale la pena destacar. Se ha dicho que Bruner presenta la exteriorización del pensamiento como un fenómeno que, por una parte, ocurre espontáneamente y, por otra, que debe promoverse, ya que así el pensamiento se torna más accesible a la propia reflexión. Pues bien, para Popper, la generación de los productos que conforman el Mundo 3 –dentro de los cuales incluye no sólo las herramientas materiales sino también los diversos productos artísticos y, en un lugar muy destacado, los problemas, las conjeturas y las teorías– es una de las principales funciones de la mente humana (Mundo 2) y, a su vez, el Mundo 3 es origen de grandes transformaciones en la mente misma y, por su intermedio, también de cambios en el mundo de los estados físicos (Mundo 1). En esta dinámica, el proceso de hacer literalmente exteriores los productos de la mente –exteriorización que, como se vio, también destaca Bruner– aparece como un paso importante, ya que así se hace posible la inspección de ellos de un modo independiente de su origen concreto, autonomía que, en realidad, según el

filósofo, adquieren los objetos del Mundo 3. Lo anterior significa que, en relación con los seres humanos, incluyendo a la persona que ha originado el objeto del Mundo 3 del que se trate, éste se constituye en un hecho *independiente* que se puede investigar y en el cual *existen* y se pueden *encontrar* relaciones lógicas, problemas por resolver, soluciones a estos problemas, entre otros, que no habían sido previstos inicialmente –Popper (1994) llama a esto las “consecuencias no intencionadas” de las invenciones humanas–. Cabe pensar, en este punto, si la posibilidad de una más accesible “reflexión y metacognición”, que Bruner destaca como un beneficio de la exteriorización de los productos de la mente, no implica que éstos, en cuanto objetos de la reflexión, ya tienen una autonomía que es la que da sentido a esa acción de reflexionar –en la medida en que se hace posible encontrar nuevos hechos desconocidos y no previstos– y si, por tanto, el planteamiento de Bruner no implica también, en este aspecto, la existencia autónoma de los productos de la mente (Mundo 3 de Popper). Hasta acá, la última implicación.

Con base en todo lo anterior, puede decirse entonces que, para Bruner, el estudio del conocimiento incluye, de un modo sustancial, el estudio de los *soportes culturales* de éste, lo cual hace necesario un abordaje específico en relación con el contexto histórico y situacional en el que se desarrolla²⁵. El contraste entre un

²⁵ Esto no significa que las narraciones, por ejemplo, no posean características universales. Un ejemplo de un análisis detallado de tales características se encuentra en el ensayo de Bruner (1991c) *The Narrative Construction of Reality*. Este ensayo aparece, con revisiones, en el libro de Bruner de 1996 *La educación, puerta de la cultura* (cap.7).

enfoque generalizador y uno específico, salta a la vista en la siguiente cita del autor: “parece absurdo estudiar los procesos mentales humanos sin conexión con ellos [los recursos protéticos], en un tanque de cristal, *in vitro*” (1996a, p.186), ya que, por ejemplo en relación con la memoria: “¿está la memoria humana realmente conformada por la evolución para operar libre de esos apoyos?” (p.186).

En relación con la idea del conocimiento como *convención*, necesariamente un asunto polémico, como se verá más adelante en la crítica que hace Bakhurst a Bruner sobre dicho planteamiento, puede señalarse que, al igual que las herramientas, conduce a la necesidad de una aproximación concreta en el estudio del conocimiento. Las convenciones son específicas de una época y lugar. Por otra parte, cabe anotar que para el autor las convenciones operan tanto implícita como explícitamente, lo cual hace que la tarea del investigador del conocimiento humano consista muchas veces, no en explicar, sino en interpretar y sacar a la luz las convenciones presentes en una cultura. Así, estudiar dicho conocimiento requiere la aplicación de la interpretación, el método de buscar significados, que es propio de las Ciencias Sociales y Humanas.

Tal vez no haya en la obra de Bruner (1996b) un mejor ejemplo de un análisis de las convenciones que el ensayo *Folk Pedagogy*, cuyo tema, por el interés educativo del autor, consiste en el estudio del conocimiento convencional y popular acerca de lo que significa “conocer” y “aprender”, pero que bien podría

haber sido sobre otro asunto. A manera de ejemplo, entonces, veamos cómo plantea el autor sus propósitos en dicho trabajo:

Our purpose [...] is to explore more general ways in which learner's minds are conventionally thought about, and the pedagogic practices that follow from these ways of thinking about mind. Nor will we stop there, for we also want to offer some reflections on 'consciousness raising' in this setting: what can be accomplished by getting teachers (and students) to think *explicitly* about their folk psychological assumptions, in order to bring them out of the shadows of tacit knowledge (Bruner, 1996b, p.161-162).

Puede preguntarse, en relación con esta labor de interpretar y explicitar las convenciones, atribuida por Bruner al investigador del conocimiento, si no hay también en este aspecto una semejanza metodológica con Wittgenstein, para quien "The only kinds of explanation in philosophy are explanations by *description* - description of the use of words. This Wittgenstein does, *inter alia*, by describing 'language-games': the practices, activities, actions and reactions in characteristic contexts in which the rule-governed use of a word is integrated. These descriptions and associated explanations of meaning are not a philosophy, but a methodology." (Hacker, 1997, p.9). La cercanía es aún mayor si se tiene en cuenta que parte de los análisis que Bruner hace en su obra trata sobre el uso convencional de los conceptos psicológicos, los cuales también ocuparon en gran medida la atención de filósofo austriaco.

Se señaló anteriormente que el tema de la convención es polémico, y que Bakhurst critica tal planteamiento en Bruner. En realidad, sus críticas se orientan, no sólo hacia esta idea, sino también hacia la estrecha interdependencia que este

autor establece entre conocimiento y herramientas culturales, que hemos visto en los párrafos anteriores. Si bien es cierto que estas críticas no afectan la tesis que se está intentando defender, esto es, la especificidad en el abordaje del conocimiento por parte de Bruner, vale la pena revisar brevemente dichas críticas, con el fin de tener una perspectiva más amplia de los planteamientos de este autor sobre el conocimiento.

En relación con el papel de las herramientas en el proceso de conocer, Bakhurst describe a Bruner como un autor que defiende un constructivismo tal que parece negar la existencia independiente del mundo. Ciertamente, el psicólogo que estamos estudiando permite una interpretación de este tipo, ya que una de las afirmaciones más presentes en su obra es que “‘world making` is the principal function of mind, whether in the sciences or in the arts” (Bruner, 1987a, p.129). Para Bakhurst (2001), sin embargo, es más conveniente ver la mente, no en los términos de procesos de construcción de mundos, sino en los términos de una actividad consistente en explicar y comprender un mundo, e incluso una experiencia de él, que es independiente de nuestros mismos procesos de conocer. En sus palabras, la tarea consiste en “to embrace this realistic vision while giving full weight to the sociocultural dimensions of mind” (p.189). A partir de esto, Bakhurst sugiere que la psicología cultural se sostenga sobre un autor que combine el realismo con la importancia de las herramientas culturales y, para él, quien mejor lo hace en la actualidad es el filósofo John McDowell.

No cabe duda, como se ha señalado, que Bruner es susceptible de ser interpretado de la forma en que lo ha hecho Bakhurst. Pero cabe anotar también que él ha afirmado, aunque haya sido en pocas ocasiones, que no niega la existencia de la realidad, y que su énfasis en las propiedades de la mente y en las herramientas que ésta usa se debe a su convicción de que el mundo no puede ser conocido sino a través de éstas. En síntesis, hay elementos para considerar que este es un tema abierto para ser abordado y analizado en ulteriores investigaciones sobre la obra de Bruner.

Sin embargo, Bakhurst hace otra afirmación, relacionada con la anterior, la cual, si fuera cierta, tendría varias implicaciones para las ideas desarrolladas en este primer capítulo; afirma dicho autor que, tal como lo hace en relación con el mundo, Bruner también niega la realidad de la mente y la reduce a un producto de las herramientas y de las convenciones. Esta afirmación será analizada en el segundo capítulo.

La otra crítica de Bakhurst, dirigida a la noción del conocimiento como convención, consiste en que, para él, desde este punto de vista se supone que lo que constituye una buena razón para sostener una creencia es la aprobación de la comunidad cultural. Pero "It does violence to our conception of ourselves and our relation to the world to think that what constitutes a compelling reason for a belief or action is ultimately a matter of communal agreement. This represents the community as policing the requirements of rationality and ultimately truth (or even

worse –as constituting the requirements they police)” (Bakhurst, 2001, p.192). Es polémico, sin duda, plantear, como lo hace Bruner y lo hicieron muchos autores en el transcurso del siglo XX, que el conocimiento tiene un aspecto convencional, pero no es un tema tampoco tan extraño a las discusiones que, por ejemplo sobre aspectos metodológicos, sostuvieron filósofos que se distinguieron por una marcada búsqueda de rigurosidad científica. Tal es el caso de la idea planteada por Karl Popper (1935) en su libro *La lógica de la investigación científica* de que los problemas relacionados con los métodos de la ciencia empírica no pueden ser resueltos empíricamente, de tal modo que el método reposa, finalmente, sobre una propuesta de convención. Una propuesta que no excluye la posibilidad de una elevada rigurosidad, por supuesto, pero cuyo origen es el ser humano y no la naturaleza.

Las dos características del conocimiento humano, que se han identificado y planteado como centrales en la concepción de Bruner, dan lugar a una de las preguntas que más interesan a este autor. Esta pregunta -que abre el próximo apartado- está formulada en términos del desarrollo del conocimiento, lo cual se denomina, técnicamente, una perspectiva genética del mismo. Más específicamente, es una pregunta planteada en términos del desarrollo ontogenético del conocimiento. La respuesta que proporciona el autor combina prácticamente todos los elementos vistos hasta este momento y, por tanto, es una prueba más de que su visión del conocimiento está orientada hacia la especificidad humana en este ámbito.

1.5.4 ¿Cómo obtienen los seres humanos, a través de su desarrollo ontogenético, un conocimiento de las convenciones y de las herramientas?

Este apartado tiene el objetivo de determinar cómo, a través de los procesos de *interacción humana*, los individuos llegan a conocer las herramientas y las convenciones culturales –todo esto según Bruner–. Como se pudo ver en el apartado anterior, para dicho autor el conocimiento del mundo se apoya en el dominio de dichas herramientas y convenciones, pero entonces ¿cómo llegan los individuos a conocer esa parte del mundo que es cultural más que natural, y que les brindará los medios para conocer a su vez los aspectos más complejos de la misma cultura y de la naturaleza?

Plantear ese objetivo conlleva un viraje sustancial en relación con los supuestos básicos de Piaget, ya que, como señala Bruner, acorde con sus propios planteamientos: “Piaget había hecho que pareciera como si el niño en crecimiento obtuviera su conocimiento del mundo a través del contacto manual directamente con él, más que, como solía ser el caso normalmente, aprendiendo sobre él a través de otros. Pues incluso aprendemos buena parte de lo que ‘sabemos’ sobre el mundo *físico* escuchando las creencias de otros sobre él, no tocándolo directamente” (Bruner, 1996a, p.196). Es posible que este cambio de énfasis, desde el niño que conoce el mundo en solitario y principalmente a través de la experimentación (Piaget), al niño que lo conoce en interacción con otros y fundamentalmente a través de la negociación (Bruner), se corresponda con el

cambio que hubo en la visión de la ciencia en el siglo XX –en relación con la concepción que provenía desde el Renacimiento–, desde ser considerada una actividad fundamentalmente individual a una grupal²⁶.

Precisamente, uno de los autores más influyentes de la filosofía de la ciencia en el siglo XX, Thomas Kuhn (1922-1996), sostuvo que la ciencia tiene una naturaleza principalmente social y, por tanto, que debería ser estudiada empíricamente mediante un abordaje sociológico. En contraste con la perspectiva *normativa* de la filosofía de la ciencia, la cual se proponía establecer los métodos adecuados para alcanzar el conocimiento científico –es decir, los medios para llegar a este fin–, Kuhn se orientó hacia una perspectiva *descriptiva* de la actividad científica, girando la vista hacia el pasado. En esta excursión histórica, cuyo propósito describe como “it’s aim is sketch of the quite different concept of science that can emerge from the historical record of the research activity itself” (Kuhn, 1970, p.1), Kuhn encontró diversas dinámicas, propias de las comunidades científicas, que influían en los procesos de adopción y cambio de lo que en su obra denominó los “paradigmas”²⁷. Así, con Kuhn, la ciencia pasó a ser vista en su faceta humana y grupal. Antes de él, sin embargo, se encuentra una larga estela dejada por varios autores, cuyo énfasis en el componente social de las actividades humanas merece

²⁶ J.A. Mejía (comunicación personal, 2005), señala que la teoría de la ciencia del siglo XX representó un viraje en relación a la teoría del conocimiento que provenía desde el renacimiento y que se mantuvo hasta el siglo XIX. Mientras ésta se centró en los individuos como constructores del conocimiento, aquélla se preocupó por el papel de lo social en la actividad científica. Esta comunicación de J.A. Mejía es la base de la idea que se presenta en el texto.

²⁷ Los paradigmas son: “[...] conceptual world-views, that consist of formal theories, classic experiments, and trusted methods” (Kuhn, Thomas S..., 2008).

ser destacado, y cuyos aportes sin duda contribuyeron al proceso de cambio que llevó desde una concepción del científico como alguien que trabaja en solitario a una que lo ve haciéndolo en colaboración; se trata de Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920), Ludwik Fleck (1896-1961) y Robert Merton (1910-2003).

La influencia de Durkheim y Weber traspasa el ámbito de la sociología del conocimiento y alcanza a la sociología en general. Fleck y Merton, por su parte, desarrollaron elementos específicos de la sociología del conocimiento, que permiten comprender mejor el cambio, al que se ha aludido antes, desde una visión de la actividad científica centrada en los individuos a una que lo hace en los grupos. Robert Merton, discípulo de Sarton²⁸, es reconocido como uno de los sociólogos más brillantes del siglo XX e, igualmente, como uno de los fundadores de la sociología de la ciencia en ese mismo siglo. En una semblanza de la vida y obra de este autor, Gerald Holton (2004) señala que los intereses que Merton tenía por la ciencia se pueden diferenciar a partir de dos momentos: en el primero, se interesó por la relación entre la ciencia y otras instituciones culturales; en el segundo, por el funcionamiento de la ciencia al interior de sí misma. Sobre este último interés, dice Holton “[i]n this newer focus on the social organization of science, Merton studied the reward system in science, priority disputes between scientists, and the effect according to which already famous scientists receive

²⁸ George Sarton (1884-1956). La Enciclopedia Británica lo define como un autor “whose voluminous research and publications concerning the history of science did much to make the subject an independent discipline” (*Sarton, George Alfred Leon...2008*).

disproportionately more credit for their contributions, whereas the contributions of less well-known scientists receive disproportionately little attention” (p.510). Por otra parte, Ludwik Fleck, de quien precisamente Robert Merton –junto con Thaddeus J. Trenn– preparó la edición al inglés en 1979 del libro *Genesis and Development of a Scientific Fact* (originalmente escrito en 1935), y cuyo prólogo fue realizado por Thomas Kuhn, fue otro autor que, mediante conceptos como “colectivo de pensamiento” y “estilo de pensamiento” presentó la labor del científico en una dimensión interactiva tanto al interior de las mismas comunidades científicas como en relación con otras comunidades.

El contexto académico y cultural que los anteriores autores ayudaron a crear, y la consiguiente visión del conocimiento científico como un producto que no depende de individuos aislados sino de un trabajo conjunto entre ellos en el seno de una cultura, permite comprender mejor el contraste entre los intereses de Piaget y los de Bruner y, aún más, el alcance de la pregunta que abre el presente apartado y que es de vital importancia para el último de ellos. Ya que, a la luz de lo visto en relación con la faceta social de la ciencia –y, podemos agregar, del conocimiento en general–, adquiere todo el sentido preguntarse: ¿cómo aprenden los individuos a ser parte de las comunidades científicas? O, más generalmente, ¿cómo aprenden las personas a participar en la comunidad de conocimiento en que consiste toda cultura? Podemos ver que esta es una pregunta psicológica que presupone, sin embargo, la importancia del enfoque cultural del conocimiento. De hecho, el nombre del proyecto de Bruner (“psicología cultural”) refleja la necesaria

combinación de las perspectivas individual y cultural sobre aquél. Aún más, se puede agregar, la primera perspectiva adquiere relieve, para dicho autor, en cuanto se centra principalmente en cómo se da la relación entre el individuo y la cultura. Todo lo anterior permite pensar que uno de los principales aportes de la teoría desarrollada por Bruner acerca del conocimiento humano es que proporciona las bases biológicas y psicológicas de la sociología del conocimiento.

Además del contraste entre Bruner y Piaget –tema que dio origen a las anteriores páginas–, el objetivo de este apartado también encuentra un punto de comparación con Vygotsky, que ha sido destacado por David Olson (2001). Cabe anotar primero que el término “interacción humana”, presente en dicho objetivo, tiene el propósito de señalar una participación activa del niño en el proceso de conocer las herramientas y convenciones culturales, de tal modo que dicho proceso no puede ser descrito como una apropiación o internalización sino, más bien, como una reconstrucción individual de la cultura. Ahora bien, según Olson, mientras Vygotsky estaba inclinado a un cierto determinismo cultural, Bruner es más precavido acerca de la función de la cultura, ya que, para éste, “teachers, as instruments of culture, are restricted to ‘aiding and abetting’ intellectual growth” (Olson, 2001, p.108) y así el niño, como un conocedor activo, como alguien en *interacción* con los demás, tiene un papel más destacado.

Antes de comenzar con el análisis de los planteamientos de Bruner acerca de cómo los seres humanos conocen la cultura, es importante recordar lo visto en el

apartado 1.5.2 sobre las condiciones biológicas iniciales características de la especie humana. En concreto, la capacidad humana para la intersubjetividad, la cual se presentó como la condición biológica necesaria para que se diera la vida en comunidad que es propia de nuestra especie. Aún más, a partir de los desarrollos vistos en el apartado 1.5.3 (“Las herramientas culturales y las convenciones como bases del conocimiento humano”), se puede afirmar más claramente que la intersubjetividad proporciona las bases para que los seres humanos conozcan las herramientas y convenciones propias de su cultura. Ahora bien, ¿cómo se da, exactamente, este proceso de conocimiento? ¿Cómo logran los individuos, a través de su desarrollo cognitivo, construir un conocimiento que sea específicamente humano –basado en las herramientas y las convenciones–? ¿Cómo afronta Bruner las preguntas claves en este terreno?

En primer lugar, conviene aclarar cuáles son esas preguntas claves. El ensayo de David Olson *Education: the bridge from culture to mind* representa una gran ayuda para la comprensión de estas grandes cuestiones. Olson retoma la distinción establecida por Peirce entre la fijación de creencias y la formación de conceptos, y plantea la pregunta acerca de cómo participa cada una de ellas en el proceso de conocer la cultura. Formula, así, dos preguntas diferentes, la primera de las cuales es: ¿Cómo adquieren los individuos los sistemas de creencias culturales (fijación de creencias)? Una solución es, para Olson, que el niño explora aquellos sistemas “by hypothesis formation and evaluation using the symbolic resources of language and notational systems of the culture” (p.109). La segunda pregunta,

que deriva de la solución a la primera, es que entonces es necesario especificar “how children acquire the concepts out of which the hypothesized beliefs and narratives are to be constructed” (p.109). En síntesis, la fijación de creencias requiere de la formulación de hipótesis y éstas, a su vez, requieren conceptos que las hagan posibles. ¿Cuál es el origen de estos conceptos?

La generación de hipótesis, como parte de los procesos de conocimiento, tiene un lugar importante en la teoría de Bruner. En *Educación, puerta de la cultura*, dicho autor critica lo que llama la tradición empirista clásica (esto es, la idea de aprendizaje por asociación), mientras que define su postura como una perspectiva dinámica que “toma la mente como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada atencionalmente, constructiva, dirigida a fines. Lo que ‘entra’ en la mente es más una función de las hipótesis en funcionamiento que de lo que está bombardeando los sentidos” (p.111). Por consiguiente, en Bruner, la elaboración de hipótesis es un paso importante en la fijación de las creencias acerca del mundo y de los diversos aspectos de la cultura²⁹. Sin embargo, a diferencia de

²⁹ En relación con el conocimiento científico, en *Realidad Mental y Mundos Posibles*, Bruner (1987b) destaca la utilidad de la idea de falsación, propuesta por Popper como central en la ciencia, a partir del hecho de que la mente busca con frecuencia confirmar, más que rechazar, sus hipótesis. Así, dice: “La falsación es fundamental para mí por un motivo incontestable. Sabemos que el hombre tiene una capacidad infinita de creer. Sorprende que no se lo haya definido como *Homo credens*”. (p.60). Sin embargo, para Bruner, las exigencias que tienen que cumplir las hipótesis del científico son distintas a las del humanista. El primero tiene que presentar pruebas que muestren que las hipótesis superan los intentos de falsación; el segundo, tiene que construir una perspectiva verosímil de los acontecimientos. La idea de que las humanidades logran su fuerza a partir de la verosimilitud, más que de la verificación o de la superación de intentos de falsación es, en un plano más general, uno de los planteamientos centrales de Bruner. Ahora bien, la verosimilitud no implica falta de criterios, tal como lo ha señalado más recientemente el autor (Bruner, 1996a) en respuesta a la duda acerca de si en las ciencias humanas todo vale: “¿No hay nada sagrado?”. Lo que es sagrado es que cualquier construcción bien organizada, bien

Olson, quien hace depender dichas hipótesis de un dominio previo de la cultura (debido a que incluye dentro de la formulación de aquéllas el lenguaje y los sistemas de notación culturales –ver la cita del párrafo anterior–), Bruner –desde la interpretación que se hace de él en esta investigación– considera que ya desde el nacimiento la mente es generadora de esas diversas hipótesis –aunque no explícitamente y, por tanto, seguramente de modo inconsciente–. En sus palabras: “literalmente desde el nacimiento, parecemos estar guiados en nuestras respuestas a miembros de nuestra especie por lo que se ha venido a llamar una ‘teoría de la mente’, una epistemología que nos guía pero que cambia” (1996a, p.184). El anterior planteamiento conlleva una respuesta a la segunda pregunta de Olson; para Bruner, el origen de las categorías, o la fuerte predisposición hacia algunas de ellas, que hace posible en un primer momento la elaboración de hipótesis, es la biología.

Un respaldo al anterior análisis se puede encontrar en el comentario que hace Geertz (2000) acerca de las implicaciones que, para la educación, ha tenido y tiene el planteamiento del psicólogo que estamos estudiando:

argumenta [Bruner] que los resultados de su [clase]³⁰ de investigación sobre el desarrollo mental de los niños –convertida ahora en un campo en sí mismo que aporta más y más evidencias de las *capacidades conceptuales de los niños*– dejan obsoleto el enfoque de la ‘privación’. Ver al bebé y al preescolar

argumentada, escrupulosamente documentada y perspectivístamente honesta del pasado, el presente y lo posible [de la condición humana] merece respeto. Todos sabemos que, sin embargo, debemos decidir entre versiones alternativas, narraciones alternativas. Es la realidad política y social” (p.110).

³⁰ Corrección del texto original, en el cual se utiliza la palabra “tipo”.

como agentes activos volcados en el dominio de una forma particular de vida, en el desarrollo de una manera eficaz de estar en el mundo, exige replantearse todo el proceso educacional. No se trata tanto de proporcionarle al niño algo de lo que carece sino de hacerle posible al niño algo con lo que ya cuenta: el deseo de dar sentido al yo y a los otros, el impulso de comprender qué demonios está pasando (La cursiva es mía. p.177).

En esta cita, se ha destacado la expresión “capacidades conceptuales de los niños”, porque esta idea da, efectivamente, sostén a la afirmación que se hizo anteriormente acerca de que, en Bruner, las hipótesis ya están en funcionamiento aún antes de que el sujeto posea el dominio de los sistemas simbólicos de la cultura, y que precisamente eso permite acceder al conocimiento de éstos. Que el niño puede tener en mente una hipótesis narrativa acerca de las acciones humanas que ocurren a su alrededor aún antes de dominar el lenguaje, se ve muy claramente en las siguientes palabras de Bruner: “[Los experimentos que demuestran el carácter primitivo de la intencionalidad] no nos dicen nada sobre el discurso que convierte a una *narración no formulada en palabras* en elocuentes y cautivantes relatos” (La cursiva es mía. Bruner, 1987b, p.30).

El problema en la lectura de Bruner surge al encontrar que este autor también critica, no sólo la tradición empirista clásica, sino el racionalismo, y frente a éste plantea la necesidad de una perspectiva colaborativa, ya que “no aprendemos una forma de vida y formas de aplicar la mente desatendidos, desandamiados, desnudos frente al mundo” (p.111). Sin embargo, para que esta afirmación no sea contradictoria con la anterior, hay que suponer que la idea del autor es que, si bien hay en el comienzo una “epistemología que nos guía”, ésta no deja de cambiar

como efecto de la interacción con los otros miembros de la especie humana, hasta que llegamos a ser capaces de formular hipótesis sobre la cultura que son cada vez más elaboradas, es decir, hipótesis que están apoyadas, a su vez, en herramientas y en categorías cuyo origen mismo es cultural.

En conclusión, la mezcla de lo biológico y de lo cultural es central en Bruner, ya que, si bien en un primer momento lo biológico proporciona las bases para la generación de hipótesis acerca de la cultura, en un segundo momento es ésta, con sus herramientas y convenciones, la que proporciona nuevas categorías para comprender el mundo físico y social. A la luz de lo anterior, cobran sentido las siguientes palabras de Bruner y Amsterdam (2000), que aparecen después de una presentación, por parte de los autores, de la predisposición inicial de los seres humanos a la intersubjetividad:

[...] an initial answer to the question “Where do categories come from?” is that they are products of the human imagination. They often get born as empty categories, constructed to explore hypothetical possibilities [...].

We have made it seem as if imagination works in a vacuum, ‘mind in a vat.’ But of course it does not. [...] And when we refine the question “Where do categories systems come from?” the answer has got to be that they come not just *de novo* from human imagination, but from the storehouse of any culture’s ways of constructing the world (p.39-40).

Ahora bien, todo lo anterior es una presentación bastante abstracta de la perspectiva de Bruner. ¿Cómo se da, en la vida real, el proceso descrito? ¿Cómo se da, concretamente, el conocimiento de las herramientas y de las convenciones culturales? Sin duda, una de las observaciones más sorprendentes que puede

realizar una persona es la de un niño que, después de ver a un adulto realizar una actividad, no imita simplemente la conducta de éste, sino que busca, más bien, alcanzar el mismo objetivo. No se aprende a utilizar una herramienta con sólo repetir lo que otra persona hace con ella; es necesario identificar los fines y es esto, justamente, lo que permite un aprendizaje eficaz de aquélla. Pero las finalidades no pueden, como las conductas, ser observadas; deben ser inferidas. Esta inferencia es, justamente, la hipótesis que permitirá el aprendizaje de las herramientas y de las convenciones. Pero plantear dicha hipótesis acerca de una posible finalidad, implica ya un concepto: que los seres humanos se guían por finalidades.

La idea de que el lenguaje, como herramienta cultural por excelencia, requiere un aprendizaje a través del uso, con las implicaciones que se acaban de señalar, es precisamente el planteamiento de Bruner en su libro *El Habla del Niño*. También en este libro es claro que ello conduce, metodológicamente, a la necesidad de un estudio contextualizado del proceso de conocimiento del lenguaje, lo cual refuerza la tesis de la especificidad. En ese texto, en el que Bruner reconoce las influencias de los filósofos John Austin y Ludwig Wittgenstein, el autor retoma al primero para destacar que: “un enunciado no puede ser analizado fuera del contexto de su uso y su uso debe incluir la intención de quien habla y la interpretación de esa intención por parte del receptor a la luz de las convenciones de comunicación” (Bruner, 1983, p.38-39). Así, al estudiar los enunciados que realiza un niño, y los que realizan los adultos cuando intentan enseñar a éste un

idioma, deben tenerse en cuenta las intenciones y las convenciones que regulan su expresión en una cultura dada.

Lo anterior condensa la respuesta de Bruner a la pregunta de este apartado –o, más bien, la interpretación que se hace de su respuesta–. Con base en el análisis realizado, resulta difícil no estar de acuerdo con la tesis que plantea Taylor de que, en el *Habla del Niño*, Bruner está influido por las implicaciones de lo que Taylor llama el problema de Locke. Este problema consiste en que el lenguaje pronunciado por una persona “signify only thoughts in the speaker`s mind” (Taylor, 1984, p.71), y debido a que las otras personas no pueden acceder a los pensamientos de esa persona, el lenguaje significa para ellas solo en relación a sus propias mentes; así: “How, in spite of the privacy of our minds, do we manage to communicate with each other?” (p.71). O, en las palabras que se han venido utilizando en esta investigación: ¿cómo, a pesar de la privacidad de los estados intencionales, logramos captarlos y comunicarlos?

La afirmación de Taylor, sin embargo, puede incluso extenderse a la obra posterior de Bruner. En *Folk Pedagogy*, este autor plantea que hay un problema que siempre está presente en las situaciones educativas: “how human beings achieve a meeting of minds [...]? This is the classic problem of Other Minds, as it was originally called in philosophy [...]” (p.160). Y en una entrevista reciente para el periódico *El País*, de España, justifica la enseñanza, no sólo de lo que se sabe, sino también de las posibilidades, es decir, de otras formas de interpretar lo que

los seres humanos dicen y hacen, ya que: “Somos seres que no sabemos qué está en la mente de los otros. Por eso está bien enseñar a los niños las distintas maneras de pensar y los distintos mundos” (Sauquillo, 2007).

En síntesis, la interpretación de los estados intencionales que subyacen al uso de las herramientas y de las convenciones en una cultura dada es un elemento clave de la explicación que da Bruner del aprendizaje de éstas. Dicha interpretación es, en realidad, una hipótesis que permite la adquisición de nuevos conceptos y de nuevas herramientas, con los cuales el conocimiento se convierte en conocimiento aculturado. Por último, en lo anterior está ampliamente implicado el problema de cómo conocen los seres humanos los estados subjetivos (estados intencionales) de los demás, problema filosófico que lleva el nombre de “el problema de las Otras Mentes”. Pero elegir este problema como central para un abordaje del “conocimiento” presupone mucho: presupone, como hemos visto a lo largo de todo este capítulo, una perspectiva centrada en lo específicamente humano de nuestras formas de conocer.

2. LA NOCIÓN DE LA “MENTE” EN JEROME BRUNER

El capítulo anterior giró alrededor del concepto de “conocimiento” en Jerome Bruner. Allí se defendió la tesis de que dicho autor se caracteriza por adoptar un pensamiento dirigido hacia la especificidad más que hacia la generalidad en relación con dicho tema. Así, su programa de investigación se diferencia claramente de la Ciencia Cognitiva y de los enfoques biológicos del conocimiento, y es una alternativa a los esfuerzos de generalización de éstos.

El presente capítulo trata acerca de otro concepto en Bruner: la “mente”. En general, se acepta que las concepciones que a lo largo del tiempo han sostenido filósofos y epistemólogos sobre cómo conocen los seres humanos, han estado influidas por la noción más general que ellos, sus épocas y sus culturas, han tenido del hombre y de la mente. Por tanto, es razonable pensar que las concepciones del “conocimiento” y de la “mente” en Bruner tienen, también, una estrecha relación. De hecho, mucho de lo que se planteó en el capítulo anterior incluye, explícita o implícitamente, su concepción de la mente. Entonces, ¿qué justifica un tratamiento independiente de su visión acerca de este tema?

Recientemente, David Bakhurst ha planteado una interpretación de la concepción de la mente en Bruner que justifica una discusión en un capítulo aparte –dicha interpretación se mencionó brevemente en el numeral 1.5.3 del primer capítulo y

se presentará más adelante—. Los planteamientos de Bakhurst son importantes para esta investigación porque si tuviera razón, sería difícil que se diera el fenómeno del conocimiento tal como se describió en el capítulo anterior. Sin embargo, a pesar de que se pueden encontrar elementos para respaldar a Bakhurst, su interpretación no tiene en cuenta importantes aspectos de la teoría de Bruner que son esenciales para una comprensión de las ideas de este autor acerca del ser humano, la mente y el conocimiento.

Uno de los problemas centrales en la lectura de la obra de Bruner, que seguramente da lugar a la interpretación de Bakhurst, es la presentación de la “mente” en unas ocasiones como una realidad independiente, mientras que en otras se la presenta como un artificio humano. En el primer caso, los estados intencionales³¹ tienen una existencia en sí mismos, mientras que en el segundo son, en palabras de Dennett (1991), las “ficciones de un teórico”, es decir, formas de hablar que pueden ser útiles, sin que esto implique la existencia real de dichos estados.

Antes de analizar en detalle los planteamientos de Bruner acerca de la mente, y de Bakhurst acerca de aquél, resulta útil hacer un recorrido por las posibilidades teóricas que existen en relación con: 1) los *estados intencionales* y; 2) los *lenguajes* que utilizan conceptos relacionados con estados intencionales. Dicho

³¹ Para una definición del término “estados intencionales”, veáse la nota 2.

recorrido nos permitirá abordar con mayor claridad el problema y tener un panorama de las posibilidades.

2.1 UN PANORAMA DE LAS POSIBILIDADES

Una manera fructífera de revisar las alternativas teóricas que existen sobre los dos puntos mencionados anteriormente es a través del estudio de las tres posturas principales que se han adoptado sobre la *psicología popular*. La psicología popular es el “conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo ‘funcionan’ los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y las mentes de los demás, etc.” (Bruner, 1991a, p.49). En otras palabras, es el conocimiento cotidiano y convencional que se construye acerca de los seres humanos. Lo relevante para esta investigación es que dicho conocimiento posee dos características centrales, que están presentes en todas las culturas: en primer lugar, es un conocimiento que se basa en el supuesto de que los estados intencionales son reales; en segundo lugar, es un conocimiento que posee una forma narrativa. Aunque son muchas las características que se han dado acerca de las formas narrativas, una en particular parece indicada para caracterizarlas: las formas narrativas se basan en la péntada de Burke³², esto es, en alguien (*un actor*) que hace algo (*acción*) con un objetivo (*meta*) en un lugar (*escenario*) y a

³² La péntada de Burke es frecuentemente citada por Bruner en sus análisis de las formas narrativas.

través de unos medios (*instrumentos*). De un modo más abstracto, “el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1987b, p.27).

Frente a la psicología popular, con su aceptación de los estados intencionales y su forma narrativa, se pueden identificar tres posturas principales: la primera de ellas, denominada “eliminativismo”, es una crítica severa a las dos características centrales de esa psicología, que se acaban de mencionar. Esta perspectiva niega, por una parte, la existencia de los estados intencionales, confrontando así la creencia popular en la realidad de dichos estados. Por otra parte, aboga por una reducción de las explicaciones a un solo tipo de lenguaje, el lenguaje referido a lo material, lo cual supone una eliminación de las que adoptan la forma narrativa y se apoyan, por tanto, en conceptos relacionados con estados intencionales³³. Un excelente ejemplo de esta postura lo constituye la siguiente afirmación del filósofo Paul Churchland (1981): “[La psicología popular] no constituye una barrera infranqueable para la marea progresiva de la neurociencia. Por el contrario, el desplazamiento razonado [de ella] no es sólo altamente posible, sino que representa uno de los desplazamientos teóricos más estimulantes que podamos imaginar en la actualidad” (p.68).

Una segunda postura frente a la psicología popular niega –o, mejor, se mantiene imparcial frente a– el estatus científico de su primer presupuesto, es decir, la

³³ De acuerdo con la diferencia que establece McCauley (1999) entre un reduccionismo tradicional, que propone *sólo* la reducción teórica, y un reduccionismo más ambicioso, que además postula la reducción ontológica, el “eliminativismo” sería un ejemplo de este último.

existencia de los estados intencionales, pero, a diferencia del eliminativismo, acepta la utilidad práctica de la forma narrativa en la descripción y explicación del comportamiento humano. Tal vez el mayor representante de esta perspectiva sea el filósofo Daniel Dennett, quien ha descrito la forma habitual de entender la conducta humana, esto es, la forma narrativa, como una “actitud intencional”:

“The *intentional stance* is the strategy of interpreting the behavior of an entity (person, animal, artifact, or the like) by treating it as if it were a rationale agent that governed its ‘choice’ of ‘action’ by a ‘consideration’ of its ‘beliefs’ and ‘desires’”.

(Dennett, 1999, p. 412). En síntesis, esta perspectiva cuestiona el presupuesto popular de la realidad de los estados intencionales, mientras acepta la utilidad de las formas de explicación que se basan en conceptos asociados con dichos estados. En el siguiente apartado se explorarán más detalles de este punto de vista.

La tercera postura frente a la psicología popular consiste en aceptar, por una parte, el presupuesto de ésta de la existencia de los estados intencionales, aceptación que, según Houdé et al. (1998), es propia de los filósofos realistas. Por otra parte, esta postura también acepta que la forma narrativa es el medio más adecuado para comprender la acción humana. En otras palabras, esta perspectiva coincide con la psicología popular.

Frente a este panorama de posibilidades, la teoría de Bruner está claramente lejos del eliminativismo, en particular porque reconoce –sin lugar a dudas– la utilidad de

la forma narrativa en cuanto medio para comprender la acción humana, mientras que, como vimos, el eliminativismo rechaza la necesidad de usar dicha forma. Como se planteó en el capítulo anterior (numeral 1.5.3), Bruner incluso defiende el uso de las herramientas narrativas en las ciencias que estudian al hombre.

Es más difícil, sin embargo, ubicar a Bruner en relación a las otras dos posturas. Bakhurst ha destacado las similitudes entre la perspectiva de Bruner y la de Dennett y, de este modo, ha categorizado al primero como un autor que concibe la “mente” y “los estados intencionales” como formas de hablar y como presupuestos de nuestras relaciones interpersonales, más que como realidades del mundo. A diferencia de Bakhurst, en este capítulo se defiende la idea de que la perspectiva que más coincide con los planteamientos de Bruner es la tercera, esto es, el punto de vista que concuerda con la psicología popular. En concreto, se defiende la afirmación de que Bruner adopta, en su teoría, una visión realista de la mente, a diferencia de la visión irrealista que Bakhurst encuentra en él.

2.2 ANÁLISIS DE LA NOCIÓN DE LA MENTE EN BRUNER A PARTIR DEL TEXTO DE BAKHURST INTITULADO *MEMORY, IDENTITY AND THE FUTURE OF CULTURAL PSYCHOLOGY*

En un texto claramente crítico de varias de las ideas de Bruner, titulado *Memory, Identity and the Future of Cultural Psychology*³⁴, Bakhurst (2001) sostiene que es necesario que la psicología cultural se aleje de la visión irrealista que, según él, caracteriza los planteamientos del psicólogo estadounidense acerca del mundo y la mente. En el primer capítulo de la presente investigación (numeral 1.5.3) se hizo una breve mención a la interpretación de Bakhurst de que en la teoría de Bruner hay un irrealismo frente al mundo. Debido a que esta afirmación no afectaba la tesis de la especificidad, se dejó abierta la cuestión para posteriores investigaciones. Sin embargo, la afirmación de Bakhurst de que hay en Bruner un irrealismo frente a la mente debe ser cuestionada con base en el anterior capítulo, en el cual se hizo referencia a diversas capacidades mentales (en particular, la *intersubjetividad*) que permiten que exista el conocimiento característico de nuestra especie, lo cual supone una concepción realista de parte de Bruner. Aún más, en algunos apartados de dicho capítulo (en particular, en el apartado 1.4.1)

³⁴ Cabe anotar que el texto de Bakhurst se basa en una bibliografía de Bruner que es, a juicio del autor de la presente investigación, limitada. El autor referencia solamente dos libros y dos artículos del psicólogo estadounidense, lo que es poco si se tiene en cuenta que Bruner es un autor prolífico en publicaciones. Más adelante, en esta investigación, se confrontarán las afirmaciones de Bakhurst con textos de Bruner que no fueron referenciados por él, y se hará explícita esta circunstancia, ya que se estará yendo más allá del ámbito de discusión que dicho autor plantea en su texto.

se hizo referencia a los estados intencionales como componentes importantes de la acción humana, lo cual incluía una vez más dicho realismo.

Bakhurst estructura su texto a partir de la descripción de dos ejemplos, uno de *memoria experiencial* y otro de *memoria colectiva*, y contrasta lo que, para él, es una visión equivocada de la memoria y la identidad (la de Bruner), con su propia propuesta de análisis desde el marco de una nueva psicología cultural. Concretamente, se propone reemplazar la supuesta concepción irrealista de los dos fenómenos, por una visión que combine, por una parte, el realismo de la mente y, por otra, las capacidades adquiridas culturalmente a través del desarrollo mental. Su análisis, sin embargo, no se restringe a la memoria y la identidad, y se extiende a la mente en general.

Para comenzar, el autor presenta, como ejemplo de *memoria experiencial*, la sensación de pasado que él experimenta cada vez que escucha una melodía de los Beatles que conoce desde hace varios años. Con el ejemplo, se propone destacar un aspecto de la memoria que es privado y personal y, aún más importante, que según su planteamiento *no* depende de procesos de construcción o conceptualización en los que estén implicadas las herramientas culturales que domina, en general, la mente adulta. De acuerdo con su visión, la sensación de pasado que le despierta la melodía de los Beatles representa la faceta real –no construida de la mente–. Por otra parte, como ejemplo de *memoria colectiva*, presenta el fragmento de un libro, en el cual una persona rememora los últimos

días de la vida de un amigo, dado que se apoya, necesariamente, en habilidades adquiridas culturalmente.

Ahora bien, el planteamiento central del autor es que aunque las dos clases de memoria están estrechamente interrelacionadas porque la memoria experiencial usualmente va seguida de memoria colectiva³⁵, y la memoria colectiva es antecedida de memoria experiencial, es vital conservar la diferencia conceptual entre ambas. Sólo así, es posible dar cabida a una dimensión real de la memoria –la memoria experiencial– frente a la cual los seres humanos desplegamos el proceso de conocimiento e indagación apoyado por las herramientas culturales, del cual se deriva el producto final –la memoria colectiva– En sus palabras: “[...] my memory experience is not itself a social or cultural construct, for it is not a construct at all. It is a presentiment of the past that warrants one or other interpretation [...]. The past intrudes upon us in personal memory [...], and our beliefs and interpretations must conform to its deliverances” (p.187).

Vale la pena detenerse, por un momento, en la palabra “garantizar” (to warrant) que el autor utiliza en esta cita. Igual que sostiene, como una de sus tesis, que es necesario establecer una diferencia entre un mundo independiente de nuestros procesos de conocimiento, y *garantía* para ellos, así en el plano mental, hay

³⁵ Para Bakhurst, la memoria colectiva se caracteriza por ser una memoria que se apoya en herramientas culturales. Por tanto, aún un recuerdo que *no* haya sido registrado externamente puede ser considerado un tipo de memoria colectiva, si el rememorante utiliza para su representación interna algún apoyo proveniente del entorno cultural.

fenómenos independientes del conocedor, que representan una *garantía* para sus representaciones finales. Un poco antes de la cita anterior, y en relación a la memoria colectiva, el autor había dicho que el producto final que esa memoria representa obtiene su valor cognoscitivo de su relación con la memoria experiencial: “Mareev’s account [se refiere al escrito de Mareev sobre su amigo muerto, que es el ejemplo de memoria colectiva] stand or falls on the evidence of experiential memory, which plays a key role in the epistemic evaluation of narrative” (p.186).

Sobre la base de esta concepción de la memoria, de la identidad –que el autor señala como estrechamente relacionada con la memoria– y de la mente en general, Bakhurst desarrolla su crítica de la teoría de Bruner y, en concreto, de las nociones de la identidad (el Yo) y de la mente que éste tiene. En este capítulo no se trata, sin embargo, de analizar las críticas de Bakhurst a Bruner. Antes bien, el objetivo, básico y fundamental, es revisar la interpretación que el primero hace de la “noción” de mente que tiene el segundo, la cual conforma el objeto de su crítica, y de cuya corrección depende su pertinencia.

Como ya se mencionó al finalizar el apartado 2.1, Bakhurst enfatiza explícitamente las similitudes entre Bruner y Dennett y, presenta al primero como un autor que desconoce la realidad de la mente, se centra en ésta como una construcción exclusivamente conceptual o discursiva y, como corolario, considera que su único sustento está en las herramientas culturales. En otras palabras, ve en Bruner a un

psicólogo “irrealista” en relación a la mente, que orienta su atención hacia los estados intencionales como formas de explicación, más que como realidades en sí mismas. Esta es la interpretación de Bakhurst: “[Bruner] endorses the mainstream belief that folk psychology is primarily a *tool* for the explanation of behavior, a *device* for organizing our experience of behavior. This inclines Bruner to a constructivist view of mental states and the ‘self’ that possesses them. Mental states are seen as creatures of attribution, and the self is portrayed as *an explanatory construct*” (Bakhurst, 2001, p.188. Las cursivas son mías).

¿Tiene razón Bakhurst al plantear esta similitud entre Bruner y Dennett?
¿Corresponde el objeto de su crítica, así presentado, a la concepción de la mente del psicólogo que estamos estudiando? Sin duda pueden encontrarse en el psicólogo estadounidense afirmaciones y argumentos que hacen plausible esa interpretación. En tales lugares, es característico encontrar que Bruner enfoca los estados intencionales principalmente como atribuciones, conceptos, o formas de entender y relacionarnos con las acciones humanas. A partir de lo visto en el primer capítulo, se puede decir que en dichos escritos el autor aborda los estados intencionales desde el punto de vista de las herramientas y las convenciones a través de las cuales los conocemos, es decir, desde una perspectiva epistemológica más que ontológica.

Uno de los textos en los que se apoya Bakhurst para respaldar su interpretación de que Bruner tiene una orientación eminentemente conceptual en relación a la

mente es el artículo de 1991 titulado *The Narrative Construction of Reality* (Bruner, 1991c). Revisado por Bruner para ser incorporado como un capítulo de su libro de 1996 *La educación, puerta de la cultura*, efectivamente el autor analiza en él las características de la realidad, más concretamente de la realidad social, no en sí misma, sino en cuanto producto de los procesos humanos de narrativización o atribución. La pregunta que abre el texto señala expresamente en esa dirección: “¿Qué se gana, de hecho, y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?” (Bruner, 1996, p.149). Una vez que ha destacado la utilidad de esta forma de construir el mundo, su irreductibilidad, para retomar un tema desarrollado en el primer capítulo, se adentra en ella mediante el análisis de nueve de sus características que considera universales. Lo que es importante destacar en este texto es el marcado énfasis conceptual y constructivo, que respalda la idea de Bakhurst de que Bruner tiene un interés por los estados intencionales en cuanto atribuciones y, correlativamente, que dicho interés lo lleva al estudio de la estructura de éstas.

Pero tal vez uno de los mejores ejemplos de la semejanza que destaca Bakhurst entre Bruner y Dennett, lo constituya el último capítulo de *Actos de Significado* (Bruner, 1991a), el cual está dedicado al tema de la identidad o el “Yo”. Allí, Bruner hace un recorrido histórico por las distintas visiones de dicho tema, empezando por el esencialismo, pasando por una mezcla de realismo y conceptualismo, hasta llegar al conceptualismo en sí. En relación con el

esencialismo, critica el supuesto realista de una existencia independiente del Yo, que “ha marcado tantas veces la búsqueda de su elucidación, como si el Yo fuera una sustancia o una esencia que existiese con anterioridad a nuestro esfuerzo por describirlo” (p.101). Frente a la postura que combina el realismo y el conceptualismo, continúa la crítica al presupuesto realista: “la alternativa que surgió a la idea de un Yo directamente observable fue la noción de un Yo conceptual, el Yo como concepto creado por la reflexión [...] Pero el ‘realismo del yo’ persistía. Ya que la cuestión se convirtió ahora en si el *concepto* de Yo construido de esa forma era un concepto *verdadero* [...]” (p.101-102). Por último, presenta el conceptualismo, que abandona todas las preguntas acerca de la correspondencia entre el concepto y la realidad y se centra en el estudio del Yo como concepto. Esta última es, precisamente, la perspectiva que adopta el autor para abordar dicho tema, la cual exige –y se centra en– estudiar tanto el lenguaje como las prácticas por medio de los cuales se construyen los significados –el concepto– de lo que en una época, cultura y contexto particular se considera el “Yo”.

Si se compara el anterior enfoque del “Yo” con el que adopta Dennett (1991) frente a la “conciencia”, en su libro *La Conciencia Explicada*, hay que aceptar una gran similitud: en ambos se enfatiza la importancia de los *conceptos* mentales en comparación con la *realidad* de los mismos. Efectivamente –y entraremos en detalles que permitirán comparar mejor a Bruner y Dennett–, aunque en dicho libro Dennett comienza haciendo una descripción del jardín fenomenológico –expresión

que utiliza para referirse a las experiencias, los eventos mentales o el *fenome*³⁶—, lo que inicialmente da la impresión de un reconocimiento de los estados intencionales en un sentido realista, más adelante señala la imparcialidad de su teoría frente a la existencia de ellos y se centra en desarrollar un enfoque orientado hacia el lenguaje con el que los investigadores y los seres humanos en general se refieren a los mismos. ¿Cómo llega Dennett a este punto? ¿De qué manera se convierte, el suyo, en un enfoque imparcial frente a la existencia de los fenómenos mentales que Bakhurst considera reales y sobre los que apoya su planteamiento acerca de la memoria —recuérdese el ejemplo de la sensación de pasado que le despierta la melodía de los Beatles—?

Para empezar, el filósofo critica el enfoque tradicional en el estudio de la conciencia, que consiste en adoptar el punto de vista de primera persona³⁷ del plural para hablar sobre ella, lo cual supone que “nosotros [...] podemos hablar tranquilamente sobre conocidos mutuos, aquellos con los que nos encontramos en nuestras respectivas corrientes de la conciencia” (pág. 80). Para él, sin embargo, adoptar ese punto de vista de primera persona conlleva, necesariamente, partir de

³⁶ “Nuestro fenome se divide en tres partes: 1) experiencias del mundo “exterior”, tales como imágenes, sonidos, olores [...]; 2) experiencias del mundo puramente “interno”, tales como imágenes fantásticas, las visiones y sonidos interiores fruto de nuestros sueños o nuestras conversaciones con nosotros mismos [...]; 3) experiencias emotivas o de afecto, entre las que encontramos, por un lado, los dolores corporales, las cosquillas, las “sensaciones” de hambre y sed [...]” (Dennett, 1991, pág. 57).

³⁷ La diferencia entre el punto de vista de primera persona y el punto de vista de tercera persona — este último se mencionará más adelante en el texto— consiste en el contraste que hay entre la forma en que uno accede a sus propios estados mentales (esto es, desde una perspectiva de primera persona) y la forma en que los infiere en los demás (es decir, desde la perspectiva de tercera persona). (Wilson, R. 1999).

“hechos” personales y privados que, en términos estrictos, no pueden ser extendidos a las otras personas (esto es, utilizar el término “nosotros” para describir y estudiar los eventos mentales implica ir más allá de lo que en realidad se puede constatar). A partir de lo anterior, Dennett se decanta por una perspectiva de tercera persona, según la cual “únicamente los hechos recogidos ‘desde el exterior’ merecen ser considerados como datos” (Dennett, 1991, pág. 83). En otras palabras, adopta un enfoque de estudio de la conciencia que se basa exclusivamente en hechos objetivos y públicos. Esto conduce a una extraña situación, que vale la pena destacar: el investigador de la conciencia no puede partir de sus propias experiencias conscientes para estudiarla. Sólo puede partir de datos obtenidos desde el exterior tales como las conductas observables o las emisiones verbales. Pero entonces, ¿cómo estudiar la conciencia sin tomar las propias experiencias conscientes como datos? ¿Qué sentido tiene estudiar la conciencia dentro de este marco?

Lo anterior lleva a Dennett a la construcción de una metodología de estudio de la conciencia en la cual se deja en suspenso si ésta hace parte o no del mundo, y se la entiende como una construcción conceptual que realiza el investigador sobre la base de las conductas –verbales y no verbales– de su sujeto de estudio, construcción que tiene por finalidad servir para explicar esas mismas conductas y para predecir otras³⁸. De este modo, la “conciencia”, al igual que el “Yo” en el

³⁸ Dennett (1991) llama a esta metodología el “método de la heterofenomenología”. Éste es descrito por el autor como el proceso a través del cual, empezando por hechos recogidos desde el

texto de Bruner analizado anteriormente, se entiende como un “artefacto”, un “concepto”. En el texto de Dennett, un concepto que utiliza el investigador para dar sentido a los datos recopilados y para predecir nuevas conductas; en el de Bruner, un concepto distribuido culturalmente en los sistemas simbólicos y en las prácticas culturales. Coherente con todo lo anterior, Dennett reconoce que: 1) “el método que voy a describir no toma partido sobre la conciencia real de los seres humanos adultos aparentemente normales” (pág. 86), con lo cual señala que su teoría no parte de aceptar como un hecho el jardín fenomenológico o la conciencia –la sensación de pasado experimentada por Bakhurst queda, entonces, en entredicho–; y 2) “dado que la heterofenomenología es una manera de interpretar la conducta (incluida la conducta interna de los cerebros, etc.), ésta llegará exactamente al mismo mundo heterofenomenológico sea para Zoe que para Zoe la Zombi[...]”³⁹, su gemela sin conciencia⁴⁰. Los Zombi[s] tienen un mundo

exterior (datos), el investigador procede a construir entidades teóricas (en este caso, los estados intencionales o la conciencia). Brevemente, el método consiste en tres pasos: 1) Todo empieza con unos datos, que pueden ser conductas observables o emisiones verbales; 2) Se registra la conducta o emisión verbal, con lo cual empieza a operarse una transformación del dato, debido a que lo convierte en un texto (señala Dennett que, por ejemplo, en los sonidos de por sí no hay palabras; las palabras son identificadas y transcritas por un mecanógrafo); 3) Es el paso definitivo para Dennett, y consiste en tratar el texto –resultado del paso anterior– como actos de habla. En palabras del autor: “Debemos ir más allá del texto; debemos interpretarlo como un registro de actos de habla: no ya como una mera preferencia o articulación de palabras, sino como aseveraciones, preguntas, respuestas, promesas, comentarios [...]”. Esta interpretación nos obliga a adoptar lo que yo he denominado la actitud intencional: debemos tratar a ese emisor de sonidos como un agente, como un agente racional, que posee creencias y deseos y otros estados mentales característicos por manifestar intencionalidad [...], y cuyas acciones pueden ser explicadas (o predichas) a partir del contenido de estos estados” (1991, p. 89).

³⁹ En la traducción, “Zombie”. Se cambia por “Zombi”, utilizando así la palabra que registra el diccionario de la RAE (2008). Igual en la siguiente línea, en la que “Zombies” ha sido modificada por Zombis

⁴⁰ Dennett se refiere a un ejemplo imaginario en el cual estamos frente a la conducta de dos objetos de estudio idénticos *excepto* porque uno de los dos posee conciencia (Zoe) y el otro no (Zoe la zombie). Desde la perspectiva de tercera persona, sin embargo, no se puede establecer esta diferencia, ya que los “datos” que se tienen de uno y otro objeto de estudio son exactamente

heterofenomenológico, lo cual solo significa que cuando los teóricos lo interpretan, llevan a cabo exactamente la misma tarea, utilizando exactamente los mismos medios, que cuando nosotros interpretamos a nuestros amigos” (pág. 108). Y con esta frase se hace explícito que, para Dennett, el mundo heterofenomenológico – los estados intencionales que se atribuyen– es el producto de unos procesos de investigación y de interpretación más que una realidad del mundo –si hay o no hechos conscientes permanece incierto, debido a que el autor no toma la experiencia como una fuente de datos que sirva de base para el estudio–.

Con base en lo anterior, puede decirse que el filósofo John Searle describe acertadamente a Dennett cuando señala que éste es un autor para quien el vocabulario mental no debería entenderse como algo que representa “fenómenos intrínsecamente mentales, sino más bien como una manera de hablar” (Searle, 1994, pág. 21)⁴¹. Ahora bien ¿ocurre esto mismo en la obra de Bruner? Concretamente, ¿ocurre en la obra que se está abarcando en esta investigación – 1980 en adelante–?

iguales. De allí que Dennett plantee que su metodología llegará al mismo mundo heterofenomenológico en ambos casos o, lo que es lo mismo, a la misma atribución de estados intencionales. Obsérvese la semejanza entre este ejemplo imaginario y el Test de Turing (mencionado al comienzo del primer capítulo).

⁴¹ Refiriéndose a los autores que adoptan un punto de vista similar al de Dennett, Searle presenta el presupuesto nuclear de dicho enfoque en los siguientes términos: [...] se ha convertido en un lugar común entre ciertos autores redefinir la noción de conciencia de modo que ya no se refiera a estados conscientes efectivos, esto es: a estados mentales de primera persona, cualitativos, subjetivos, internos, sino más bien a fenómenos de tercera persona públicamente observables. *Tales autores aparentan pensar que la conciencia existe, pero, de hecho, terminan negando su existencia.* (La cursiva es mía. Searle, 1994, pág. 22).

Los anteriores textos de Bruner y Dennett muestran, sin duda, una estrecha relación. La interpretación que hace Bakhurst es plausible. Pero las preguntas empiezan a surgir: ¿realmente quiere desconocer Bruner la existencia de los estados intencionales? ¿Son éstos, en su teoría, sólo una atribución? Si fuera así, ¿cómo podría darse, por parte de los individuos, el conocimiento de las herramientas y de las convenciones culturales, que fue uno de los temas centrales en el anterior capítulo? ¿O toda esa explicación es sólo una *estrategia* para comprender a los seres humanos? ¿No es la intersubjetividad un hecho de la naturaleza? ¿No tiene el Yo, además de un carácter conceptual, un lugar en la realidad?

Algunas de las evidencias que se pueden presentar para demostrar que Bruner incluye en sus planteamientos el supuesto popular de la realidad de los estados intencionales se encuentran, curiosamente, en el libro que Bakhurst utiliza para su crítica. Encontrar en dicho libro estos argumentos contrarios a la idea de Bakhurst es muy importante para la presente discusión, ya que ése es, junto con *The Narrative Construction of Reality*, uno de los textos principales que él referencia para respaldar su afirmación.

En el primer capítulo de *Actos de Significado*, en el cual Bruner se propone establecer las bases para la psicología cultural, los estados intencionales, en cuanto hechos del mundo y no sólo como conceptos, hacen parte de la definición de lo que, para el autor, es la mente. En una alusión crítica a lo que, en el primer

capítulo de la presente investigación se denominó la excesiva generalización de la Ciencia Cognitiva, el autor señala que ésta condujo a una eliminación de los estados intencionales, ya que “con la mente equiparada a un programa, ¿cuál sería el *status* de los estados mentales (estados mentales a la vieja usanza, identificables no por sus características programáticas en un sistema computacional, sino por su vitola subjetiva)? En estos sistemas no había sitio para la ‘mente’ (‘mente’ en el sentido de estados intencionales como creer, desear, pretender, captar un significado)” (p.25). Hay en esta cita una noción de la mente que, a la luz de lo revisado en anteriores párrafos sobre Dennett, implica una diferencia sustancial entre ambos. En efecto, la referencia al aspecto subjetivo – vitola subjetiva– como una característica definitoria de lo mental, contrasta con la defensa que hace Dennett de la perspectiva de tercera persona para el estudio de la “conciencia” y su consecuente rechazo de la perspectiva de primera persona. Por ello, tal vez no resulta sorprendente encontrar que, unas líneas más adelante, Bruner se muestre irónico en relación con el aspecto central de la teoría de Dennett, esto es, con la adopción de la “actitud intencional”⁴²: “Dennett propuso que lo que había que hacer era simplemente actuar *como si* la gente tuviera estados intencionales que les hicieran comportarse de determinadas maneras; más adelante, descubriríamos que no necesitamos esas nociones tan imprecisas” (p.25).

⁴² Para una definición de este concepto, véase el numeral 2.1.

A partir de lo anterior, surge la duda acerca de si Bruner se contradice en *Actos de Significado*, o si hay alguna manera de entender el énfasis en lo conceptual, característico del cuarto capítulo de este libro –y también, como vimos, de *The Narrative Construction of Reality*–, sin que implique una negación –o imparcialidad– frente a la realidad de los estados intencionales, que aparece como un rasgo característico de la mente en la definición dada en el primer capítulo. De encontrarse esta interpretación habría que reconsiderar el punto de vista de Bakhurst, que enfatiza las similitudes entre Bruner y Dennett, y evaluar las características de la noción que Bruner tiene de la mente, que surgen de esta otra interpretación.

Teniendo en cuenta el planteamiento general del libro de Bruner que ha sido objeto central de este análisis (*Actos de Significado*), hay una interpretación posible que permite reunir, sin contradicciones, las dimensiones conceptual y realista de su teoría sobre los estados intencionales. Esta interpretación es la siguiente: los conceptos que los seres humanos construyen sobre la mente (el Yo, el pensamiento, el aprendizaje, la conciencia, etc.) se constituyen en *creencias* que configuran las *experiencias* (por tanto, la subjetividad) y que orientan la *acción*.

Se encuentra apoyo a la interpretación que se acaba de proponer en los dos argumentos que el autor señala como *centrales* para la psicología cultural al comienzo del segundo capítulo de *Actos de Significado*: 1) “[...] para comprender

al hombre, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales” y; 2) “[...] la forma de esos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura” (p.47). El primer argumento señala la realidad de los estados intencionales, a la vez que el poder causal que tienen sobre el comportamiento humano⁴³. El segundo argumento da relieve al carácter cultural y conceptual de dichos estados. En esta cita, y en la interpretación global del texto que se planteó antes de ella, está implicado el supuesto, característico de la psicología popular, de la realidad de los estados intencionales. De acuerdo con esto, el Yo, para aplicar dicha interpretación a un tema discutido anteriormente, no existiría sólo en el plano del lenguaje y de las prácticas de los miembros de una cultura, sino también en cuanto fenómeno *experimentado* e, incluso, con consecuencias y, por tanto, real. No habría entonces en la teoría de Bruner divergencia con la psicología popular acerca de la *realidad* de dichos estados. Dicho autor no estaría, como subtitula Bakhurst uno de los apartados de su texto, “on the road to irrationalism” (2001, p.187).

⁴³ Se diferencia, en este análisis, el reconocimiento de los estados intencionales como hechos del mundo, del reconocimiento de su papel causal. Esta diferenciación es relevante, y añade un nuevo elemento a la noción de la mente que tiene Bruner, ya que existe otra postura, denominada epifenomenalismo, según la cual los estados conscientes son reales pero no tienen ningún papel causal en el mundo. El MWD (2008) define así el término epiphenomenalism: “a doctrine that mental processes are epiphenomena of brain processes”; y define epiphenomenon como: “a secondary mental phenomenon that is caused by and accompanies a physical phenomenon but has no causal influence itself”. El diccionario de la RAE (2008) define el término *epifenómeno* como “fenómeno accesorio que acompaña al fenómeno principal y que no tiene influencia sobre él”. Este diccionario no incluye la palabra *epifenomenalismo*.

Otro texto de Bruner permite encontrar respaldo a la interpretación propuesta. Se trata del artículo de 1996 titulado *Folk Pedagogy* (Bruner, 1996b)⁴⁴, en el cual el autor combina su visión realista de los estados intencionales con una que da relieve al contexto cultural, todo ello para arrojar luz acerca del fenómeno de la educación. En dicho texto, el planteamiento general de Bruner es que, en toda situación educativa, las personas implicadas en la interacción siempre hacen atribuciones acerca de los estados de conocimiento y de las formas en que el conocimiento es obtenido por los seres humanos⁴⁵ –esta es la faceta conceptual que realza Bakhurst en su interpretación del psicólogo norteamericano: el “conocimiento” en tanto atribución–; por otra parte, el autor sostiene que la propia acción de los educadores y de los aprendices es resultado de sus propios estados intencionales y, más concretamente y en un lugar destacado, de sus creencias acerca del conocimiento y su adquisición –esta es la faceta realista que, desde el punto de vista desarrollado, no considera Bakhurst en su interpretación, y cuya recuperación para una concepción distinta de la teoría de Bruner constituye la base de este capítulo–. A partir de la combinación de estas dos ideas, resulta más claramente comprensible que el autor se manifieste de acuerdo y, aún más, que tome como base de su proyecto, la propuesta del psicólogo Howard Gardner según la cual: “We must place ourselves inside the heads of our students and try to understand as far as posible the sources and strengths of their conceptions”

⁴⁴ Este texto, y los dos siguientes, no hacen parte de la bibliografía de Bruner que referencia Bakhurst en su artículo.

⁴⁵ Estas atribuciones constituyen la pedagogía popular, término asociado con el de psicología popular, definido anteriormente, pero más específico, en la medida en que está conformado por las concepciones populares acerca del conocimiento y el aprendizaje.

(Gardner citado por Bruner, 1996b, p.163). En otras palabras, para Bruner las nociones sobre el conocimiento hacen parte de los estados intencionales en la mente de las personas que interactúan en la situación educativa (serían, en este caso, creencias) y, por tanto, no son exclusivamente atribuciones, en el sentido de Dennett. Son, es cierto, concepciones –primera idea de Bruner, reseñada anteriormente–, pero también estados intencionales reales –y con consecuencias sobre la acción– en las mentes de las personas implicadas en la actividad educativa –segunda idea–.

En relación con el tema de la identidad o el Yo, también es posible revisar la interacción entre los dos componentes centrales y no excluyentes de la noción que Bruner tiene de la mente, y que han sido señalados en párrafos anteriores: 1) la realidad de los estados intencionales y; 2) su moldeamiento a través de los apoyos culturales. En *Educación, puerta de la cultura* (Bruner, 1996a), y en concreto en el primer capítulo, titulado *Cultura, mente y educación*, el autor plantea que uno de los postulados de la psicología cultural es el reconocimiento de la “identidad” o el “Yo”, y lo considera como uno de los hechos más universales de la *experiencia* humana. A diferencia del cuarto capítulo de *Actos de Significado*, analizado anteriormente, en este libro Bruner hace descansar originariamente el Yo en una *sensación* interna y, así, plantea la realidad de estados intencionales, incluso de modo independiente de cualquier apoyo cultural, que hacen posible y, podríamos conjeturar, tal vez necesaria, la posterior construcción del Yo que se basa en estos apoyos. “El yo, según creen la mayoría de los estudiosos de la materia, deriva de

nuestra sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta. Si esto es ‘realmente’ así, o sencillamente una creencia popular, como nos harían creer los conductistas radicales, está más allá del alcance de esta investigación. Sencillamente, lo tomaré como tal” (p.54). Seguramente, si se analizara esta afirmación desde el punto de vista sostenido por Dennett en *La Conciencia Explicada*, sería objeto de una fuerte crítica, ya que Bruner utiliza allí un pronombre posesivo de primera persona del plural para hacer referencia a un estado intencional (la sensación) cuando dice que el Yo se deriva de “*nuestra* sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta”, que es el enfoque de primera persona que Dennett, tal como se vio anteriormente, critica. Y es que aceptar los estados intencionales como realidades que conforman la “mente” que el psicólogo estudia supone, necesariamente, recurrir a dicho enfoque, tal como Bruner lo hace en la cita reseñada.

Un planteamiento muy similar al anterior se encuentra en su libro de 2002 *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida* (Bruner, 2002). Allí, Bruner aborda de nuevo el tema del Yo, señalando su complejidad en los siguientes términos: “la anomalía de la creación del Yo reside en su arribo tanto del interior como del exterior” (p.94). Sobre lo primero, señala *sensaciones* que hacen parte de la estructura biológica de la especie humana y, como tales, que inicialmente se manifiestan independientemente de la cultura, como por ejemplo “nuestro sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio, el sentimiento de nosotros mismos al adoptar una postura” (p.94); sobre lo segundo, señala los apoyos obtenidos del

contexto cultural a partir de los cuales los seres humanos conceptualizan y dan sentido a esa sensación inicial, tales como “las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, inclusive inconscientemente, a partir de la cultura en que estamos inmersos” (p.94). Todo esto, tanto lo relacionado con el texto anterior como con éste, recuerda la estrecha interacción entre los aspectos biológicos y culturales que conformó parte sustancial del primer capítulo, y nos permite ver que para, Bruner, la “mente” es un fenómeno complejo, con varias aristas.

A la conclusión que se deriva de todo lo anterior, esto es, que Bruner incluye en sus planteamientos una visión realista de los estados intencionales y, por tanto, que es un caso de la *psicología popular* –ya que su psicología también cumple la condición de la forma narrativa, la cual no ha sido puesta en duda–, podría plantearse una objeción: que Bakhurst, más que afirmar que Bruner niega la realidad de los estados intencionales, sostiene que los hace depender de las herramientas culturales en un nivel tal que les desconoce cualquier autonomía. Que la memoria, para él, si bien incluye el componente de la experiencia, es una memoria que “even in its most intimate personal aspects, is imbued with the social” (Bakhurst, 2001, p.186). Esta objeción, que partiría de una interpretación del artículo de Bakhurst que enfatizaría otro componente de su postura –y no la idea del irrealismo en Bruner, que fue el objeto de este análisis–, conlleva, sin embargo, reconocer que hay en él un realismo frente a la mente, y desplaza la discusión hacia el origen y desarrollo de la misma. Este origen y desarrollo fue, en gran parte, el tema del primer capítulo de esta investigación.

3. CONCLUSIONES

La conclusión principal de esta investigación es que Jerome Bruner tiene una orientación hacia la especificidad en su abordaje de los diferentes temas de interés y, en consecuencia, también en relación con el tema central de este trabajo: el conocimiento. Dicha orientación se refleja en la presencia, característica en su obra –por lo menos en la producción abarcada en este estudio, esto es, desde 1980–, de conceptos y explicaciones que son de aplicación exclusiva al ser humano; términos como *significado, construcción del significado, acción, intersubjetividad, cultura, conocimiento*, tal como son definidos en su obra, suponen diferencias cualitativas entre la especie humana y otros fenómenos (tanto naturales como artificiales), lo cual a su vez plantea la necesidad de explicaciones también únicas en relación con dicha especie.

Acerca de la visión que tiene Bruner del conocimiento humano, se pudo establecer que su orientación hacia la especificidad se refleja en diversos aspectos: en primer lugar, el interés por la educación hace que el autor centre su atención en el aprendizaje, y por tanto en el conocimiento, que se produce en situaciones de interacción humana. Así, el autor indica claramente el agente y el contexto que conforman su objeto de estudio, lo cual es, siguiendo los criterios de Kagan, una señal inequívoca de un abordaje específico de un tema. En segundo lugar, la búsqueda de unos rasgos biológicos distintivos que sirvan de base a las formas de

conocimiento humano, y la tesis de que dicho rasgo es la *intersubjetividad* -en niveles tales que dan lugar a la educación-, reflejan una vez más que Bruner está orientado hacia la investigación de lo exclusivamente humano. En tercer lugar, la definición del conocimiento humano como un conocimiento que inevitablemente está basado en sistemas simbólicos y en convenciones culturales, y por tanto que es exclusivo de nuestra especie, permiten ver de nuevo con claridad la orientación que tiene el autor hacia la especificidad. En cuarto lugar, todo lo anterior se reúne en una explicación, que tiene validez únicamente en relación con nuestra especie, de un fenómeno que no encuentra paralelo en la naturaleza ni en mecanismos artificiales: el desarrollo ontogenético del conocimiento humano.

En relación con la concepción que tiene Bruner de la “mente”, la cual requirió un desarrollo independiente –capítulo 2–, se pudo determinar que comparte los dos rasgos centrales de la psicología popular: 1) aceptación de la realidad de los estados intencionales y; 2) utilización de la forma narrativa para la comprensión de la acción humana. En la medida en que dichos rasgos son características definitorias de la psicología que propone Bruner, esto es, de la *psicología cultural*, impregnan todos los temas que desde ésta se abordan y, por tanto, también el tema del “conocimiento”.

Una última conclusión consiste en que, a pesar de su orientación hacia lo específicamente humano, Bruner no desconoce la pertinencia de las teorías que aspiran a la generalización –por ejemplo, la Ciencia Cognitiva y los enfoques

biológicos del conocimiento—, aunque ciertamente sea, para él, una pertinencia dentro ciertos límites. Así, Bruner no es reduccionista en relación con su propia teoría, pero tampoco acepta la reducción de la complejidad del ser humano a los términos de las teorías que tienen orientación hacia lo general.

En síntesis, las tres conclusiones más importantes con respecto a la obra examinada del psicólogo estadounidense -1980 en adelante-, y a partir de los objetivos trazados para esta investigación, son:

- 1) especificidad en el enfoque del ser humano y del conocimiento;
- 2) acuerdo con la psicología popular y;
- 3) no reduccionismo.

Se considera, así, que se ha cumplido el propósito fundamental del presente trabajo, consistente en establecer algunos rasgos de las teorías de Jerome Bruner sobre el conocimiento y la mente –en el periodo examinado–, que le dan sentido filosófico y epistemológico a su obra, y que permiten ubicarlo en un lugar importante en el contexto de las discusiones actuales sobre el conocimiento humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Bakhurst, D. (2001). Memory, Identity and the Future of Cultural Psychology. En D. Bakhurst y S. Shanker (Eds.). *Jerome Bruner. Language, Culture, Self.* (pp.184-198). London: SAGE.
- Bakhurst, D. y Shanker, S. (Eds.). (2001a). *Jerome Bruner. Language, Culture, Self.* London: SAGE.
- Bakhurst, D. y Shanker, S. (2001b). Introduction: Bruner's Way. En D. Bakhurst y S. Shanker (Eds.). *Jerome Bruner. Language, Culture, Self.* (pp.1-18). London: SAGE.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño.* Barcelona: Paidós, 1988.
- (1987a). Life as Narrative. En J. Bruner (Comp.). (2006). *In Search of Pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner. Volume II.* (pp.129-140). USA: Routledge.
- (1987b). *Realidad Mental y Mundos Posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa, 1994.
- (1991a). *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva.* Madrid: Alianza, 1995.
- (1991b). Derecha e izquierda: dos maneras distintas de activar la imaginación. En P. Lorena. (Comp.). (1993). *Imágenes y Metáforas de la Ciencia.* (pp. 129-142). Madrid: Alianza.
- (1991c). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry, 18, autumn.*
- (1996a). *Educación, puerta de la cultura.* España: Visor, 2000.
- (1996b). Folk Pedagogy. En J. Bruner (Comp.) (2006). *In Search of Pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner. Volume II.* (pp.160-174). USA: Routledge.
- (1997). Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky. En J. Bruner (Comp.). (2006). *In Search of Pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner. Volume II.* (pp. 187-197). USA: Routledge.

- (1998). Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios. (Discurso de Jerome S. Bruner en el acto de su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universitat de Girona, 26 de junio de 1997). *Infancia y aprendizaje*, 82, 119-127.
- (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2003
- (2004). A Short History of Psychological Theories of Learning. En J. Bruner. (Comp.). (2006). *In Search of Pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner. Volume II*. (pp. 222-229). USA: Routledge.
- (Comp.) (2006). *In Search of Pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner. Volume I. Volume II*. USA: Routledge.
- Bruner, J. y Amsterdam, A. G. (2000). *Minding the law*. USA: Harvard University Press.
- Campbell, D. (1974). Epistemología evolucionista. En S. Martínez y L. Olive (Comps.). (1997). *Epistemología evolucionista*. (pp.43-103). México: Paidós.
- Cohen, A. (Director y productor) y Greenfield, S. (Narradora). (2000). *Brain Story. The mind's eye*. [Cinta cinematográfica]. BBC.
- Churchland, P. M. (1981). El materialismo eliminativo y las actitudes proposicionales. En E. RABOSSI. (comp.). (1995). *Filosofía de la mente y ciencias cognitivas*. Barcelona: Paidós. p. 43-68.
- Delval, J. y Enesco, I. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, 29, (003), 249-267.
- Dennett, D. (1991). *La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar*. Barcelona: Paidós, 1995.
- (1999). Intentional Stance. En R. A. Wilson y F. Keil (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. (pp. 412-413). Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.
- epistemology. (2008). En *Encyclopædia Britannica*. Recuperado el 18 de marzo de 2008, en <http://www.britannica.com/eb/article-9106052>
- Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. España: Ariel, 2002
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós, 1999.

- Gardner, H. (1985). *The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (2000). Acta del desequilibrio: la psicología cultural de Jerome Bruner. En C. Geertz. (2000). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. (pp.171-190). Barcelona: Paidós, 2002.
- Gordon, S. (1991). *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. España: Ariel, 1995.
- Hacker, P.M.S. (1997). *Wittgenstein: on Human Nature*. Great Britain: Phoenix.
- Hanson, N. R. (1958). *Patrones de descubrimiento*. Madrid: Alianza, 1977.
- Hernández-Blasi, C., Bering, J.M. y Bjorklund, D.F. (2003). Psicología evolucionista del desarrollo: contemplando la ontogénesis humana desde los ojos del evolucionismo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (3), 267-285.
- Holton, G. (2004, diciembre). Robert K. Merton. *Proceedings of the american philosophical society*, 148, (4), 505-517.
- Houdé, O. (2004). *La psicología del niño: Piaget revisado y superado*. España: Editorial popular, 2006.
- Houdé, O. et al. (1998). *Diccionario de ciencias cognitivas: neurociencia, psicología, inteligencia artificial, lingüística y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003
- Kagan, J. (1998). *Tres ideas seductoras: la abstracción, el determinismo en la infancia y el principio del placer*. Barcelona: Paidós, 2000.
- (2005). A Time for Specificity. *Journal of Personality Assessment*, 85 (2), 125–127. Recuperado el 6 de agosto de 2007, de la base de datos Psychology and Behavioral Sciences Collection.
- Kroeber, A. (1917). The Superorganic. *American Anthropologist, New Series*, 19, (2), 163-213. Recuperado el 28 de marzo de 2008, de la base de datos Jstor.
- Kuhn, T. S. (1970, 2d edition, enlarged). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- .. (2008). En *Encyclopædia Britannica*. Recuperado el 22 de marzo de 2008, en <http://www.britannica.com/eb/article-9002756>

- Martínez-Freire, P. F. (2005). *La importancia del conocimiento: filosofía y ciencias cognitivas*. Servicio de publicaciones de la universidad de Málaga.
- McCauley, R. (1999). Reductionism. En R. A. Wilson y F. Keil (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. (pp. 712-713). Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.
- Olson, D. (2001). Education: The bridge from culture to mind. En D. Bakhurst y S. Shanker (Eds.). *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. (pp.104-115). London: SAGE.
- Pinker, S. (1994). *El Instinto del Lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. España: Alianza, 2003.
- (2003). *La Tabla Rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Popper, K. (1935). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 1962.
- (1994). *El cuerpo y la mente*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Riedl, R. y Kaspar, R. (1980). *Biología del conocimiento. Los fundamentos filogenéticos de la razón*. España: Labor, 1983.
- Sarton, George Alfred Leon. (2008). En *Encyclopædia Britannica*. Recuperado el 23 de marzo de 2008, en <http://www.britannica.com/eb/article-9065809>
- Sauquillo, M. R. (2007, 9 de abril). Entrevista a Jerome Bruner: "Hay que evitar que los alumnos se aburran en las escuelas". *El País*. Recuperado el 30 de agosto de 2007 en http://www.elpais.com/articulo/educacion/Hay/evitar/alumnos/aburran/escuelas/elpepuedu/20070409elpepuedu_5/Tes
- Searle, J. R. (1994). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona: Crítica, 1996.
- (2004). *La mente: una breve introducción*. Colombia: Norma, 2006.
- Shootter, J. (2001). Towards a Third Revolution in Psychology: From Inner Mental Representations to Dialogically-Structured Social Practices. En D. Bakhurst y S. Shanker (Eds.). *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. (pp.167-183). London: SAGE.
- Taylor, T. J. (1984). Bruner and Condillac on learning how to talk. En: D. Bakhurst y S. Shanker (Eds.). (2001). *Language, Culture and Self*. (pp.71-87). London: SAGE.

- Vonèche, J. (1999). Jean Piaget. En R. A. Wilson y F. Keil (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. Pp. 647-648. Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiología: la nueva síntesis*. España: Omega, 1980.
- Wilson, M. (1999). Descartes, René. En R. A. Wilson y F. Keil (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. (pp. 229-230). Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.
- Wilson, R. (1999). Philosophy. En R. A. Wilson, R. A. y F. Keil (Eds.). *The MIT Encyclopedia of The Cognitive Sciences*. (pp. XV-XXXVIII). Cambridge, Massachusetts: Bradford Books.
- Wittgenstein, L. (1969). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa, 1991.