

## Algunas notas sobre la vida y la obra de Jerome S. Bruner

J.L. Linaza, Fundación Educación y Desarrollo, Universidad Autónoma de Madrid

Aunque algunos de sus más conocidos escritos tienen que ver con estudios experimentales sobre la percepción, el pensamiento, el aprendizaje, la adquisición del lenguaje, o las habilidades tempranas, el interés de Bruner por la educación ha sido una constante a lo largo de su dilatada vida. Durante décadas como objetivo de ensayos individuales, o colectivos. En las últimas décadas como actividad cotidiana en sus visitas anuales a las Escuelas de Reggio Emilia, en Italia, y en alguna de sus obras más teóricas sobre educación (*The Culture of Education, 1996*). Pero sus aportaciones a la psicología y a la educación eran ya importantes, e internacionalmente reconocidas, hace más de 6 décadas. En la primera como uno de los pioneros de la llamada revolución cognitiva, que modificó radicalmente el panorama de la psicología contemporánea. En la educación por su sostenido apoyo a la reforma del sistema educativo y por sus trabajos interdisciplinarios sobre el currículum escolar.

Su trayectoria es bastante atípica, a contracorriente de la creciente especialización, buscando siempre establecer nuevas relaciones entre el conocimiento fragmentado de las diversas ciencias sociales y aspirando a una visión cada vez más global y más comprensiva. En alguna ocasión me he referido a su forma de abordar los problemas como una doble espiral, profundizando en su desmenuzamiento y análisis y relacionándolos, simultáneamente, con aspectos y cuestiones más generales. Por ejemplo, en una de sus últimas conferencias, en el ISPA de Lisboa, retomaba la Revolución Cognitiva para tratar de entenderla, no como una evolución de la psicología desde ella misma, sino como la respuesta de esa disciplina a los profundos cambios que se estaban produciendo en el mundo en la mitad del siglo XX. No es difícil rastrear en su obra los antecedentes de otros problemas y conceptos que sólo abordará y desarrollará en profundidad años más tarde. Y, a la inversa, hay en sus escritos un continuo volver sobre temas estudiados anteriormente, a veces varias décadas antes, para enriquecerlos a la luz de otros temas más recientes.

Pero cualquier reflexión sobre la trayectoria vital de Bruner debe comenzar señalando que él mismo ha convertido en nueva aventura intelectual ese volver la vista atrás y tratar de dar sentido a esa sucesión de acontecimientos en la propia vida. Su autobiografía, **En busca de la mente** (1983), se convirtió en el punto de partida de un nuevo y brillante capítulo de su actividad investigadora. Narrar la propia vida, que él relaciona explícitamente con el esfuerzo y las características del análisis clínico en presencia del terapeuta, persigue dar sentido, **explicar** en cierto modo, hacer explícitas las claves de nuestra trayectoria vital.

En el Prefacio de esa Autobiografía de Bruner, Albert Rees señala como objetivo de esas publicaciones de la Fundación A.P.Sloan que preside, facilitar al gran público la comprensión de la actividad de los científicos, contraponiéndola a los datos, conceptos y teorías que configuran la propia ciencia y cuyo acceso al gran público se habría vuelto una quimera tras su enorme desarrollo, especialmente en este último siglo.

"En último término, la actividad científica es llevada a cabo por hombres y mujeres que pueden ser nuestros vecinos, que van y vienen diariamente a sus lugares de trabajo, estimulados por esperanzas y propósitos parecidos a las de todos nosotros y que, como la mayoría de nosotros, se sienten ocasionalmente recompensados por el éxito o desanimados por el fracaso. Es una actividad con sus propias reglas y costumbres pero cuya comprensión es accesible a cualquiera de nosotros pues es esencialmente humana".

Probablemente nos falta perspectiva histórica para poder valorar sus muchas contribuciones a los campos más diversos de la psicología y de la educación. Muy posiblemente muchas de las personas que han leído y disfrutado de sus escritos en alguno de estos campos ignoran sus aportaciones a otros. Entre los educadores, por ejemplo, son muy conocidos trabajos de la década de los 60, como **El proceso de la educación** (1960), **Hacia una teoría de la instrucción** (1966) o **La importancia de la educación** (1971). Pero muchos pueden ignorar que igualmente importantes, si no más, han sido sus aportaciones a la comprensión del desarrollo humano, recogidas algunas de ellas en trabajos como **Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo** (1966), del contexto específico en el que se produce, abordado en trabajos como **Under five in Britain** (1980) o sus reformulaciones, con profundas implicaciones teóricas, de procesos tan complejos como la adquisición de habilidades motoras, en **Beyond the Information Given** (1973), o del lenguaje materno, en **El habla del niño** (1984).

Se necesitarían adjetivos muy diversos para calificar la dilatada aventura vital de este gran psicólogo que, octogenario, sigue proporcionándonos nuevas obras maestras, como **Actos de significado** (1990), **La educación puerta de la cultura** (1996) o **Minding the Law** (en prensa). Seleccione estos tres últimos porque estoy convencido de que, cada uno en su campo, ejercerán una profunda influencia en la psicología, la educación y el derecho. Al mismo tiempo, cada uno de ellos nos obliga a ampliar la perspectiva desde la que tratar de entender los temas específicos de cada una de estas disciplinas.

La trayectoria científica de Bruner sorprende tanto por su extensión como por su intensidad. Nacido en 1915 en la ciudad de Nueva York ha regresado a ella como profesor de psicología y de derecho de la Universidad de Nueva York, después de un amplísimo recorrido por otras tan conocidas como las de Harvard u Oxford.

Fué estudiante de psicología en la universidad de Carolina del Norte y se doctoró, con apenas 26 años, en la de Harvard. Entre sus profesores hay nombres tan históricos ya como Tolman, MacDougall, Lashley, Boring, Allport o Krech. Compartió docencia universitaria con otros como Skinner, Postman, Stevens, Solomon, White, Brown, Kagan, etc... y mantuvo prolongadas relaciones con otros grandes de la psicología como Piaget, Inhelder, Luria, Bartlett, Wason, Broadbent, Gregory, Pribram, etc... Pero la extensión e intensidad de esta dilatada trayectoria investigadora y docente se percibe mejor en la amplísima relación de quienes han compuesto las diversas generaciones de sus alumnos: H.Tajfel, D.Slobin, E.Rosch, J.Anglin, J.Goodnow, P.Greenfield, C.Threvarthen, D.Kahneman, A.Tversky, T.Bower, W.Levelt, P.Harris, J.Churcher, A.Melzoff, A.Leslie, A.White, A.Gopnick, etc...

En 1945 fue nombrado profesor de la universidad de Harvard en la que, como he comentado, realizó su doctorado unos años antes. En ella permaneció hasta 1972, cuando acepta una cátedra en la universidad de Oxford. Fueron años muy fructíferos y, algunas de sus iniciativas, como el Centro de Estudios Cognitivos creado con George Miller, se convirtieron en referencias importantísimas para la nueva psicología cognitiva que se abre camino en esos años.

Las contradicciones de la sociedad estadounidense, y muy especialmente las consecuencias de la intervención en Vietnam, genera movimientos de protesta estudiantiles que llegan incluso a instituciones tan elitistas como la Universidad de Harvard. Los conflictos y las tomas de posición afectan también al profesorado. En medio de tales tensiones entre conservadores y reformistas Bruner recibe una invitación para aceptar una cátedra de psicología en la universidad de Oxford, en Inglaterra. Entre 1972 y 1979 es Watts Professor en el Departamento de Psicología Experimental de dicha universidad.

Los años en Inglaterra fueron igualmente muy productivos, como reflejan algunos de sus libros y artículos sobre la adquisición del lenguaje o la educación preescolar. Sin embargo, considero que muchos de los frutos de aquellos años tardarían años en madurar y lo harían en las investigaciones y trabajos de quienes entonces eran sus alumnos: A.Leslie, A.Meltzoff, J.Churcher, A.Gopnick, C.Pratt, A.White,...y un larguísimo etc... Ha sido una constante en la vida de Bruner la organización de espacios de debate, de intercambio profundo de ideas. Tuve el privilegio de compartirlo en esos años de Oxford y de intuir, años más tarde, algunas de esas mismas características en sus grupos de Harvard y Nueva York. En realidad Bruner necesita de esos ambientes de intercambio de ideas para elaborar las suyas propias. En realidad todos lo necesitamos pero él hace explícita esa necesidad y elabora teóricamente las consecuencias de este intercambio en la construcción del conocimiento.

Pero no todo son colaboraciones afectuosas y reconocimientos en estos foros. Por ejemplo, los años de Oxford fueron también años de debates y controversias enconadas. En el Departamento de Psicología Experimental se utilizaron los seminarios semanales, comunes a los diversos campos de la disciplina, para responder bastante agresivamente, a algunas de las críticas que Bruner formulaba en esos años a la imagen fragmentada del ser humano que subyacía a muchos de los experimentos psicológicos.

Las ideas realmente nuevas, la propuesta de cambios profundos, no puede llevarse a cabo sin una simultánea crítica a las ideas vigentes, al conocimiento **consolidado**. Y, por ello, los cambios de orientación profundos en una disciplina no pueden tener lugar sin estos debates y rupturas intelectuales que, con frecuencia, llegan a afectar también las relaciones personales entre científicos. La controversia entre conductismo y psicología cognitiva es un ejemplo de este tipo de cambios. El cruce de cartas entre Skinner y Bruner en el Suplemento Literario del periódico Times, a propósito de la imagen del hombre que proyectan estos dos enfoques psicológicos, ilustra la tenue frontera entre la discrepancia intelectual y el ataque personal.

Describir el Departamento de Psicología Experimental de Oxford como "menor que la suma de sus miembros" ilustra muy claramente la percepción que Bruner llegó a tener del ambiente intelectual de la institución en aquellos años. Porque, si hay educadores y ambientes educativos que estimulan y hacen crecer a quienes los integran, también los hay que restan, limitan y paralizan. Tan importante como la búsqueda de los primeros es tratar de escapar de los segundos.

Con la sensación de haber cerrado un capítulo de su vida, Bruner vuelve a Estados Unidos y dedica tiempo y energía a esa aventura intelectual en la que se convierte su autobiografía.

Entre 1981 y 1987 es Profesor de la New School for Social Research, institución de enorme importancia para los intelectuales que huyeron del totalitarismo nazi. Desde la mitad de la década de los 80 es profesor de la Universidad de Nueva York, habiendo sido director de su Instituto de Humanidades, miembro del Departamento de Psicología y, finalmente, Profesor de la Facultad de Derecho en la que actualmente imparte docencia.

Es, sin duda, un psicólogo "académico", como gustan adjetivar quienes se dedican a la práctica de la psicología. Buena parte de sus publicaciones tienen que ver con los estudios empíricos y las investigaciones experimentales realizadas en laboratorios. Desde su nombramiento como profesor de Harvard, en 1945, las universidades han sido su "medio ambiente". Profesor invitado de centros como el Instituto de Estudios Avanzados de Princeton, el Departamento de Psicología de Cambridge, el Centro de Epistemología de Ginebra, o el Instituto Max-Planck de Nimega, su vida profesional como investigador ha girado, como señalaba más arriba, en torno a 3 grandes universidades: Harvard, Oxford, y Nueva York.

Su producción científica en Harvard, entre 1945 y 1970, le consolidaron ya como uno de los grandes psicólogos americanos de este siglo y, sin duda, como uno de los que más han contribuido a nuestra comprensión del desarrollo humano. A sus propias investigaciones sobre percepción, pensamiento, procesos de representación, desarrollo de habilidades motrices, estudios transculturales, etc... incorporó el debate y la utilización de ideas y conceptos de otros investigadores como Piaget, Luria o Vigotsky, hasta entonces poco conocidos en la psicología americana, profundamente dominada por el conductismo.

El Centro de Estudios Cognitivos, que fundó y dirigió con Georges Miller en Harvard, tuvo un enorme impacto en campos muy diversos de la psicología y se convirtió en foro de debate para algunas de las más innovadoras ideas de la psicología durante una década. Tanto por sus contribuciones individuales como por la colaboración que hizo posible el Centro de Estudios Cognitivos, Miller y Bruner son considerados fundadores del nuevo enfoque cognitivo en la psicología. Y, por ello, cuando en el mundo entero dicho Centro se ha convertido en modelo y punto de referencia para empresas renovadoras, resulta paradójico que el Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard no aluda siquiera a él en el folleto que resume su breve historia. No es el localismo ni la falta de perspectiva histórica quienes contribuirán a mantener el prestigio y el reconocimiento de instituciones como Harvard.

Esa falta de reconocimiento de sus colegas psicólogos no ha impedido que la propia universidad de Harvard reconociera en 1997 la contribución de Bruner al conocimiento nombrándole doctor honoris causa.

Durante su estancia de casi una década en la universidad de Oxford contribuyó muy decisivamente a modificar nuestras ideas sobre las capacidades de los niños pequeños, sobre el papel que los adultos desempeñamos en su desarrollo y sobre las complejas relaciones entre educación, cultura y sociedad. No renunció a las preguntas complejas y difíciles, aunque fuera plenamente consciente de la imposibilidad de abordarlas desde el reduccionismo y la fragmentación que imponían tradiciones como la "experimentalista" del Departamento de Oxford.

Las dos últimas décadas en Nueva York nos han proporcionado un Bruner que, de nuevo, traza caminos al andar y retoma antiguos problemas desde perspectivas nuevas. Sus ideas sobre el pensamiento narrativo le han permitido reinterpretar y profundizar el análisis de la adquisición del lenguaje como paradigma de la educación humana. Ha ido acercándose a la antropología para poder proporcionar a las instituciones escolares un marco de referencia e interpretación bastante más amplio que el que ilustraba los trabajos de la década de los 60. Una noción más compleja y multidisciplinar de cultura se vincula a los nuevos objetivos de la psicología. El laboratorio debe ser un medio para entender la vida humana que discurre fuera de él, no a la inversa. Tampoco la escuela debe convertirse en meta de sí misma, pues los conocimientos que los niños necesitan adquirir tienen como horizonte el mundo extraescolar para el que, teóricamente, se están preparando.

Finalmente, de este nuevo capítulo neoyorkino de su vida, quiero destacar el esfuerzo que ha hecho para reelaborar sus ideas sobre el pensamiento narrativo, la cultura, y la psicología y abordar un terreno nuevo en su trayectoria intelectual: el problema de las leyes y de su interpretación.

### La "teoría" de Bruner y las teorías sobre el desarrollo y la educación.

En alguna ocasión he dicho que no estaba seguro de que el pensamiento de Bruner pueda ser clasificado como una teoría propiamente tal. En ciertos aspectos es el polo opuesto a la sistematicidad que caracteriza la obra de autores como Piaget. Tal sistematicidad se deriva, en parte, de la fidelidad a unas ideas maestras que seleccionan los hechos a estudiar para regresar inmediatamente a ellas y poder seguir elaborando la teoría. Bruner se podría clasificar casi en el extremo contrario, siempre dispuesto a abandonar el terreno conocido, en ocasiones hasta suspender provisionalmente las propias ideas, para adentrarse en lo desconocido. Desconfía de las orejas que imponen las grandes teorías, la sistematicidad. Su consejo a cualquier psicólogo que se inicie en la disciplina es un reflejo de su propia trayectoria intelectual: conviene dejarse llevar por el olfato. Me parece que con ello reivindica la intuición frente a la búsqueda paciente y sistemática. Y, de hecho, creo que esa es la cualidad que más admira, tanto en científicos como en artistas. Sus frecuentes viajes a otras universidades y laboratorios, su capacidad para acomodarse a marcos de referencia muy diferentes del propio y llegar a asumíroslos, hasta el punto de poder contribuir de

modo original en ellos, contrasta con la fidelidad de los grandes teóricos a su propio proyecto. Por ejemplo, frente al deambular por el mundo de Bruner, Piaget optó por la estabilidad y la continuidad de su departamento de Ginebra y del Instituto de Epistemología Genética durante décadas.

Los trabajos de Bruner abarcan áreas muy diversas y se extienden en un período de tiempo de casi medio siglo. Es obvio que, a lo largo de ellos subyace una teoría sobre la concepción de la infancia, sobre el desarrollo y la educación, que es original y cuya fecundidad puede calibrarse por la enorme cantidad de investigaciones que ha suscitado. Pero es una teoría más implícita que explícita, dirigida a descubrir nuevos campos más que a elaborar lo ya conocido. Y es, sobre todo, una teoría que sigue elaborándose en niveles diferentes y cuyas formulaciones más ambiciosas y generales son las de estas dos últimas décadas.

Cuando la comparamos con otras teorías sobre el desarrollo, como las de Piaget o Vigotsky, vemos que su objetivo es elaborar una comprensión más amplia de procesos tan complejos a partir de ellas, más que como **alternativa a ellas**.

Por ello, uno de los problemas que se plantean, a la hora de identificar esta teoría **bruneriana**, viene recogido en el párrafo final del prólogo a Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo (1966):

"Los muchos puntos de desacuerdo son infinitamente menores, comparados con los puntos de acuerdo fundamental que compartimos con el profesor Jean Piaget. Este volumen hubiera sido imposible sin su monumental obra. Su genio ha creado la Psicología Evolutiva moderna".  
(1966, trad.cast. pp.20-21).

Pero si las coincidencias con Piaget fueron muchas, mayor es aún su reconocida deuda intelectual con Vygotsky. El producto final es una original combinación de ambos, y una aguda crítica a la concepción del ser humano como máquina de procesar símbolos. En medio de un panorama intelectual dominado por el paradigma del procesamiento de la información, y por el ordenador como metáfora del ser humano, Bruner recurre a otras ciencias sociales, como la antropología, y a las humanidades, a la literatura, a la crítica literaria, etc... para reivindicar la cultura como medio específicamente humano y la interpretación y la construcción de significados compartidos como actividades que nos diferencian de los ordenadores. Ello no le impide reconocer explícitamente lo mucho que tal metáfora del ordenador ha contribuido al conocimiento de algunas características de nuestros procesos mentales. Tampoco le ha impedido seguir muy de cerca los trabajos de los primatólogos e, incluso, contribuir con ideas muy originales a la interpretación de los cambios filogenéticos que están en el origen de la especie humana.

Uno de los puntos en los que la coincidencia entre Bruner y Piaget es profunda radica, precisamente, en su común interés por establecer un cierto paralelismo entre la evolución filogenética y el desarrollo ontogenético. Bruner (1972), que no es biólogo, considera que el desarrollo humano viene moldeado por su evolución como especie. Ve en la inmadurez del recién nacido, y en su prolongada infancia, un rasgo

característico de la especie humana que ha sido seleccionado en el curso de su evolución por sus ventajas adaptativas. En este aspecto pueden encontrarse claros paralelismos con la concepción piagetiana de la inteligencia, como órgano especialmente diferenciado de adaptación a un medio en continua expansión.

De esta visión común del desarrollo se deriva otro paralelismo importante: el papel fundamental que ambos otorgan a la actividad del sujeto y su mutua lejanía del reduccionismo que entiende ésta como una mera respuesta pasiva del organismo.

Pero, junto a esa coincidencia fundamental, encontramos también una importante diferencia de matiz. La inmadurez acarrea consigo la capacidad de ser educado, de aprender a partir de la experiencia ajena, sin tener que depender para la supervivencia exclusivamente de la propia. Implica también una importante diferencia respecto a la noción misma de "evolución". La capacidad para aprender modifica el curso de ésta y, sin negar la influencia de los factores biológicos, éstos se convierten en secundarios frente a la influencia de la "evolución" cultural. El desarrollo del hombre como especie es aloplástico, no autoplástico, sobrevive no tanto por la selección de nuevos rasgos morfológicos como por la incorporación de instrumentos, utensilios y formas de vida sedentaria. La idea de evolución de Bruner rechaza la súbita modificación al azar de nuestros mecanismos hereditarios. El incremento en el tamaño del cerebro se concibe más como consecuencia que como causa de ese modo de vida que se beneficia del conocimiento acumulado por la generación anterior. No pretende, como Piaget, una reformulación de la teoría biológica de la evolución. Le bastan las modificaciones producidas por la selección natural en las primeras fases de la vida, la inmadurez progresiva de los primates y la neotenia derivada de ella, para abrir el espacio psicológico en el que la educación y la transmisión cultural sean posibles. Por lo demás su explicación del hecho creativo no difiere sustancialmente de la piagetiana. La acción que transforma el medio permitirá una progresiva incorporación de instrumentos cada vez más potentes que amplifican las capacidades originales. Esos mismos instrumentos se pliegan sobre el propio sujeto para lograr una coordinación de los procesos internos que amplían su eficacia original.

Relacionada con la importancia atribuida a la coordinación social en el curso de la evolución, hay otra discrepancia de base entre ambos autores. A Bruner no le parece que la **equilibración** sea el mecanismo fundamental del desarrollo. De acuerdo con la importancia concedida a la capacidad de ser educado, considera la cultura y el lenguaje como dos factores esenciales del desarrollo. El medio social, los otros, crean continuamente ese desequilibrio tratando de proporcionar información "externa" a un organismo que ha ido siendo seleccionado por su capacidad "receptiva" a los otros miembros de la especie. La inmadurez trae como consecuencia una larga etapa de dependencia y es en el seno de ésta donde se producen las fuerzas que "tiran" del desarrollo.

Una de las propuestas de Bruner que atrajo considerable interés fué la relacionada con los diferentes modos de representación. Las diferencias observadas entre los niños de diferente edad, en diversas tareas, pretendió explicarlas por el modo como se representaban los datos del problema y su propia actuación. Buena parte de las modernas teorías del desarrollo, inspiradas en el procesamiento de la información, tienen en estos trabajos un importante precursor. Bruner establece tres modos

diferentes de representación (enactivo, icónico y simbólico) que, aunque tienen un orden secuencial de aparición -tanto en la filogenia como en la ontogenia- permanecen a disposición del sujeto durante toda su vida. La edad a la que se adquiere el más complejo de ellos, el simbólico -que incluye el lenguaje- es la misma que propone Piaget para el surgimiento de la función simbólica: la segunda mitad del segundo año de vida.

Representaciones, lenguaje, pensamiento lógico, tecnologías, etc...en la concepción de Bruner se convierten en instrumentos a disposición del sujeto para ampliar su capacidad de adaptación y dominio sobre el medio. No se siente más obligado a explicar la necesidad lógica, tema que es central en Piaget, que la complejidad de la tecnología o del lenguaje humanos. Es consciente de que el hombre va siempre más allá de "la información dada", pero no considera la lógica como un producto más necesitado de explicación que otros logros de nuestra cultura.

Respecto a la "construcción" de las propias estructuras intelectuales, proceso constructivo que comparte con Piaget, discrepa de él por lo que califica "una visión del desarrollo de un niño solitario". Los sistemas de representación -que incluyen la lógica, que no le interesa, y el lenguaje, que le apasiona- se adquieren no por "re-descubrimiento" individual, sino como respuesta a los esfuerzos del medio social por proporcionárselos y a los rasgos biológicos que, desde el momento del nacimiento, nos predisponen para atender selectivamente a estos requerimientos de los demás para que adquiramos estos sistemas de representación.

Bruner concede al lenguaje una enorme importancia, incluso para desarrollar las estrategias lógicas que, según él, permitirán al niño resolver las tareas piagetianas de la conservación. El fracaso en ellas es entendido como una incapacidad para manipular las representaciones icónicas de los objetos mediante un lenguaje que, si bien está adquirido desde el punto de vista sintáctico, tiene que recorrer aún un largo camino de adquisición pragmática, de aprender a utilizarlo en la resolución de diferentes tareas y en la instrumentalización de otros procesos psicológicos (por ejemplo, la coordinación con los modos de representación más primitivos).

El énfasis puesto en el papel que la cultura tiene sobre el desarrollo infantil, le llevó a comprobarlo en diferentes culturas. Su conclusión es que la universalidad de las operaciones piagetianas queda condicionada a la influencia de la escolaridad que habitúa al niño a separar el funcionamiento simbólico del icónico. Este continuo proceso de descontextualización del conocimiento sería para Bruner la condición necesaria para la aparición de un pensamiento lógico similar al de nuestras sociedades industrializadas.

Sin embargo, entre la década de los 60 y la de los 80, Bruner puso menos énfasis en los procesos de representación y más en los de acción o, para ser más exacto, en los de interacción social y comunicación tempranas. Su objetivo ha sido establecer la importancia que estas interacciones tienen en el posterior desarrollo lingüístico y no-lingüístico.

Podría afirmarse que sus trabajos sobre adquisición del lenguaje están teniendo una influencia similar a la que en su día tuvieron sus trabajos de percepción, de

formación de conceptos, de desarrollo cognitivo en otras culturas, de adquisición de habilidades tempranas, etc... Nociones como la de Formato, andamiaje, o la de Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (SAAL), están resultando útiles en la explicación de datos pero, sobre todo, extraordinariamente eficaces para promover nuevas investigaciones.

Ese es probablemente el papel que mejor define su "teoría implícita", ser un continuo animador de debates y de reorientaciones en el modo de abordar los problemas.

## **Resumen:**

Estas Notas Biográficas pretenden proporcionar al lector unas breves pinceladas de los contextos académicos y geográficos en los que Bruner ha desarrollado la mayor parte de una obra que constituye, no solo para psicólogos y educadores, una referencia importante de la segunda mitad de este siglo. El contexto es importante para poder entender el carácter original y el placer del descubrimiento que supone la construcción del conocimiento, bien sea un niño o un científico quienes se embarquen en esa aventura. Y es importante identificar, para poder entender los diferentes tramos o etapas recorridos, tanto los "aliados" en cada una de estas empresas como los "contrarios" a quienes se pretende rebatir, más numerosos, a lo largo de tan larga y fructífera trayectoria intelectual, de lo que cabe señalar en estas Notas.

Finalmente aludimos a alguna peculiaridad de su teoría, en permanente reformulación, y a su relación con otras como la de Piaget o Vygotski de las que ha sido, también, uno de sus mayores y mejores divulgadores en el mundo anglosajón.

## REFERENCIAS:

Bruner, J.S. (1960), **The process of Education**, Cambridge, Mass: Harvard University Press. Trad.cast. **El proceso de la educación** (1963), México: Uthea.

Bruner, J.S. (1966), **Toward a Theory of Instruction**, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1971), **The Relevance of Education**, N.York: Norton. Trad.cast. **La importancia de la educación** (1987), Barcelona: Paidós.

Bruner, J.S. (1972), Nature and Uses of Inmaturity, en **Psychological Review**, 27, 8, 1-22. Trad.cast. de I.Enesco en **Jerome Bruner: Acción, Pensamiento y Lenguaje** (comp. de J.L.Linaza), Madrid:Alianza Psicología (1984).

Bruner, J.S. (1973), **Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing**, comp. de J.M.Anglin, N.York: Norton.

Bruner, J.S. (1980), **Under five in Britain**, Londres: Grant McIntyre

Bruner, J.S. (1983), **In Search of Mind: Essays in Autobiography**, N.York: Harper and Row. Trad.cast. **En busca de la mente** (198), Barcelona: Paidós

Bruner, J.S. (1983), **Child's Talk: Learning to Use Language**, N.York: Norton. Trad.catalana de I.Vila **La parla del nens**, Barcelona: Vic.Eumo. Trad.cast. **El habla del niño** (1986), Barcelona: Paidós.

Bruner, J.S. (1990), **Acts of Meaning**, Cambridge, Mass: Harvard University Press. Trad.cast. de J.C.Gómez y J.L.Linaza **Actos de significado** (1994), Madrid: Alianza Minor

Bruner, J.S. (1996) **The Culture of Education**, Cambridge, Mass: Harvard University Press. Trad.cast. de Félix Díaz, **La educación puerta de la cultura** (1997), Madrid:Visor.

Bruner, J.S., Olver, R.R. y Greenfield, P.M. (1966) **Studies in Cognitive Growth**, N.York: John Wiley and Sons. Trad.cast. de A.Maldonado **Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo** (1980), Madrid: Ed.Pablo del Río

Bruner, J.S. y Amsterdam, A. (en prensa) **Minding the Law**

By [Jerome S. Bruner](#)

[The Culture of Control: Crime and Social Order in Contemporary Society](#)  
by David Garland

El inquietante nuevo libro de David Garland plantea por qué hay mucha más población reclusa en Estados Unidos de América y en Gran Bretaña que en ningún otro lugar. Ése es, en cualquier caso, su foco específico. Su preocupación más

amplia tiene que ver con las "culturas del control," con el problema de cómo las sociedades abordan la desviación de la norma y la violencia y sobre a quién eligen y para qué tipo de tratamiento.

La nueva cultura del control que surgió en los años 70 ha producido mayor sesgo racial en las cárceles de la que ya había. Y resulta especialmente llamativa en aquellos estados que cuentan con una historia previa de linchamientos (5) como el de Luisiana, por ejemplo, con 794 reclusos por cada 100.000 habitantes, mientras el de Maine tiene sólo 141. Hoy, 3 de cada 10 hombres negros, entre las edades de dieciocho y treinta y cinco años, habrán pasado por la cárcel, o bajo supervisión criminal, en el curso de sus vidas. Nuestras cárceles están llenas de jóvenes negros, pobres, de inmigrantes latinos, y de sus hijos nacidos ya en Estados Unidos. Nuestra política ha llevado al crítico francés, Loïc Wacquant, a preguntarse si América afronta sus problemas con la pobreza y el racismo construyendo nuevas cárceles en lugar de viviendas urbanas (6) Y, ciertamente, el coste enorme de esta política carcelaria succionan los fondos de otras estrategias más indirectas de control del crimen, como el plan federal de 10 años para financiar en la ciudad de Nueva York una política de viviendas.

Para reducir estos **abrumadores costes de las cárceles**, California, como otros estados, ha comenzado a privatizar sus prisiones. El resultado es que encarcelar se está convirtiendo en un negocio bueno y competitivo. En los últimos 15 años, **media docena** de "compañías de seguridad" se han convertido potentes instituciones financieras que mantienen encerradas a más de 150.000 de los dos millones de reclusos que componen nuestra población de presos, una cifra superior a la de toda la población de las cárceles de Francia.

Nuestras ciudades de tamaño medio compiten en la búsqueda de nuevos empleos para sus ciudadanos con nuevas prisiones y ofreciendo buenos terrenos y precios reducidos para construirlos. Alardean, en esta oferta comercial de nuevas prisiones, de la carencia de amenidades y de la drástica reducción de las mismas a los servicios mínimos, lo que significa minimizar la rehabilitación social y la libertad condicional.

¿Y qué pasa con estos presos, cada día más hacinados en nuestras cárceles?

¿Quiénes son? El Henrio Ruth y Kevin Reitz, en su nuevo libro "El desafío del crimen", nos lo cuentan:

"Desde principios de los años 70 hasta mediada la década de los ochenta, las prisiones de los E.E.U.U. incrementaron el número de internos porque los tribunales enviaban más delincuentes "marginales" a la cárcel de lo que habían hecho en el pasado. Condenaron a muchos por pequeños hurtos, o por sustracciones de vehículos, que podrían haber sido puestos en la libertad condicional en los años 50 o en los 60 en lugar de ser encarcelados .... Más tarde, a partir de mediados de los años ochenta y en los primeros de la década de los 90 , el crecimiento de la población reclusa fue debido fundamentalmente a la lucha contra las drogas.... Y en los años 90, la causa primaria de este crecimiento de internos en las cárceles cambió de nuevo. Por primera vez en esta era expansionista, el principal motor de este aumento de población reclusa se debía a una mayor longitud de las sentencias y no al incremento del número de admisiones en las prisiones" (9).

¿Cómo llegó EEUU (y, en menor medida Gran Bretaña) a aferrarse a este nuevo estilo de gestión del crimen? La cultura del control de estas últimas tres décadas tiene sin dudas precedentes aunque su eficacia pueda que sea, efectivamente, novedosa. Como señala Garland, se trata de la reaparición de la vieja ideología de la recompensa “el postre cuando te lo ganes”, reforzada por un profundo y bien disimulado racismo. El nuevo enfoque de encerrar en la cárcel da por supuesto que la medida es merecida sin plantearse siquiera si está justificada moralmente. El “negocio” es proteger a los ciudadanos (más que reducir el crimen).

Y la despersonalización encaja bien con la eficacia de las nuevas teorías conservadoras sobre el control del crimen, bien ejemplificadas por el pensamiento enormemente influyente de James Q. Wilson ] *Pensando sobre el crimen* (11). Políticos y los legisladores, detectando el cambio de clima social, se apresuraron a endurecer el derecho penal.

Encarcelar a las personas durante períodos más largos de tiempo s una característica casi exclusiva del mundo desarrollado y urbanizado. Aunque el objetivo de estas políticas siempre ha sido el de castigar, dan por supuesto que encarcelando a los criminales se les disuade de cometer nuevos crímenes. Y es evidente que, encarcelados, no puede seguir cometiendo fechorías sobre el resto de nosotros. Las ideas liberales sobre la reforma de las prisiones, con conceptos como la rehabilitación, la reinserción y "las reformas", no surgen ni son puestas en práctica hasta finales del siglo diecinueve. Luego tuvieron una rapidísima expansión. Hacia 1950, como señala Garland, el bienestar de la prisión se había convertido en un objetivo habitual de la práctica penal. Con las condenas flexibles, la libertad vigilada, los tratamientos para la dependencia de las drogas, el asesoramiento psicológico, y la formación laboral, se pretendía que los presos dejaran atrás la vida criminal y volvieran a reingresar en la sociedad rehaciendo su vida cotidiana. Tan profunda y extensa fue la aceptación del bienestar de la prisión hacia mediados de siglo que su rápida disolución todavía sorprende a algunos penalistas...”.

Pero, a mediados de los años setenta, se instala un nuevo cambio: Mientras que los estratos mejor cualificados de la fuerza de trabajo podían exigir mejoras salariales, la base de ese mercado de trabajo la conformaban masas de gente sin cualificar, sin escolarizar, en paro, ... muchos de ellos jóvenes, urbanos, de grupos minoritarios,... con una perspectiva de desempleo continuo y a largo plazo.

Gran Bretaña sufrió este declive un poco antes que EEUU, pero enseguida les alcanzamos. Nuestra desigual distribución de la riqueza equivale a la situada en cualquier otra parte del mundo civilizado. Y esto era un elemento de desestabilización.

La vida familiar también sufrió cambios profundos. En Gran Bretaña, por ejemplo, el

cociente entre divorcios y bodas pasó de 1 a 58, en 1938, a 1 a 1.22 a mitad de los años ochenta. En los años 90, un tercio de los niños estadounidenses era hijo de madre soltera, y casi las tres cuartas de ellos Africano-Americanas. El tamaño del hogar se redujo en el Reino Unido, en la última mitad del siglo, desde una media de 3.4 personas a otra de 2.7. La renovación urbana tuvo el efecto inadvertido, particularmente en los años 50 y los años 60, de destruir vecindades establecidas en ambos países, substituyéndolos por otros complejos de viviendas de alta densidad y generadores de violencia. Y hubo una "huída de blancos" hacia las afueras de las ciudades como no se había producido nunca, dejando vacíos los centros de ciudades como Chicago, Los Ángeles, Newark (o los "estados de absorción" en Gran Bretaña) y generando guetos inmanejables de población negra.

... En estos años, entre mediados de los años 50 y los comienzos de los 70, creció la tasa de criminalidad. Garland cree que el oportunismo incentivó dicho crecimiento. Al desarrollar la clase media unos hábitos más extravagantes de consumo, las oportunidades de robar aumentaron. La gente llevaba encima más objetos y de más valor que podían ser sustraídos. También se incrementaron los robos en un número creciente de los hogares bien aprovisionados y todo del día abandonados por una clase media que sale de ellos a trabajar. El aumento constante muchachos adolescentes (fruto de la explosión demográfica o baby-boom), que pululan desatendidos por las calles mientras sus padres están trabajando, permite a los delincuentes reclutar nuevos adeptos sin ningún problema. Sumemos a todo el esto el comienzo generalizado del abuso de la droga, y entenderemos que era casi inevitable este aumento de la criminalidad en los tormentosos años 50 y 60.

El crimen ha continuado creciendo constantemente desde mediados de los años 50 pero ahora se ha convertido en un tema de intensa preocupación política, cuando no de obsesión. Y fue a partir de 1972 cuando las tasas de encarcelamiento comenzaron a crecer y han continuado haciéndolo a lo largo de más de 3 décadas, en la era de Reagan/Thatcher y sus sucesores...

En el último cuarto del siglo XX presenciamos la aparición de justificaciones no-correccionistas, de criminologistas que abogaban por los nuevos sistemas de control del crimen, por las nuevas filosofías del castigo, por nuevos objetivos y metas penales. En esos mismos años aparecen también esfuerzos de políticos y otros ámbitos por mejorar el ajuste entre la política penal y el nuevo contexto político y cultural en el que dicha política actúa. Se trata de inventar nuevos y más eficaces mecanismos del control del crimen, así como nuevas formas de representar el crimen y la justicia.

Detener al criminal por el camino, sacarlo de la calle, encerrarlo entre rejas. La libertad condicional, el tratamiento, y la rehabilitación fueron abandonados en gran parte.

El modo de luchar contra el crimen puede ser, por supuesto, tan irracional como el propio crimen. Rara vez es motivo de debate público, excepto cuando un desastre tal como la sublevación en la prisión de Attica en 1971, nos obliga a ello. Ni en Gran

Bretaña ni en EEUU ha habido nunca una declaración oficial, bien argumentada y razonada, de la política de encarcelamiento.

Sin una política nacional para castigar y hacer frente al crimen, las "demandas locales" asumen el control sin considerar ni atender a las consecuencias de largo alcance. Por ejemplo a los desequilibrios raciales en el encarcelamiento y a los efectos que pueden ser. Las tres cuartas partes de los reclusos internos en las cárceles estadounidenses son negros, pero no parece que nos demos cuenta, ni nos preocupe, el efecto que estas cifras pueden causar en la población negra, ni la sensación que pueda provocar de sentirse marginada de la sociedad americana. Ni parece que nos preocupe un sistema obsesionado con el castigo y la recompensa y que ignora las tremendas condiciones de las prisiones, que pueden incrementar aún más esta alineación.

¿No deberían preocuparnos estos problemas?.

... sí, construimos prisiones para proporcionar vivienda a los negros pobres. Y sí, por supuesto, hemos comenzado a aceptar a los negros que han conseguido educación. La cárcel es para los negros que no la tienen. ¿Es esto progreso?

David Garland nos ha hecho un gran favor (aunque duela) al escribir este importante libro. Probablemente ha llegado el momento de lanzar una mirada fresca a lo que él llama la cultura del control, y darnos cuenta de que ésta puede causarnos más problemas de los que nos soluciona.

#### Notas

[ 5 ] El linchamiento en el sur se difundió, a partir de 1890, durante el primer cuarto del siglo XX. Terminó cuando se convirtió en una ofensa federal en 1936, y los funcionarios locales eran imputados como conspiradores junto a los ciudadanos a quienes entregaban a los criminales negros sospechosos.

[ 6 ] Vea Loïc Wacquant, *Prisiones de la pobreza* (Minnesota University Press, 2001). Una visión más amplia puede encontrarse en el libro de David Garland, *Prisiones de masas: causas sociales y consecuencias* (Londres, Sage, 2001).

9 ] Ruth y Reitz, *El desafío del crimen*, pp. 95-96.

[11] Basic Books, 1983.