

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA IDEA DE “MENTE” EN LA PSICOLOGÍA CULTURAL DE BRUNER

T E S I S,
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA,
P R E S E N T A :
GABRIELA ROCÍO MÉNDEZ MÁRQUEZ

DIRECTOR: DR. ADRIÁN MEDINA LIBERTY
REVISORA: DRA. ZURAYA MONROY NASR

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2005.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco

Al Dr. Adrián Medina por haber aceptado dirigir este trabajo después de que tantos, tantos maestros me dijeron que “no tenían tiempo”, “que no era su tema”, “que porqué no le preguntaba a otro profesor”, etc.

Muy especialmente a la Dra. Zuraya Monroy. Sin su apoyo, material y objetivamente, este trabajo no hubiera sido posible. Por lo mismo, a la DGAPA-UNAM, por el apoyo recibido para realizar esta tesis, por medio del proyecto de investigación “Filosofía, historia y psicología” (PAPIIT IN400502). Nuevamente a la doctora, por la dedicación puesta en la revisión de mi trabajo.

A la maestra Rebeca Paz que me contagia su entusiasmo y por decirme que “no soltara el punto”. Espero no volverlo a soltar en lo sucesivo. También por escucharme y mencionar que “si alguien puede, tú puedes”.

A la maestra Paty De Buen, por su gentileza y amabilidad al aceptar ser miembro del jurado.

Con renovado respeto y admiración al maestro Alfredo Muñoz por el tiempo e interés puesto en mi trabajo, sus sugerencias y, sobre todo, por rescatarme de la profunda depresión al creer que no podría llegar a concluir esta investigación. Además, debo mencionar que en ocasiones me obsequió sus libros para facilitar mi estudio y que sin su impulso aún seguiría pensando en un tema de tesis.

También a Lupita Márquez por toda una vida de lucha por sacar a sus hijas adelante.

Y a Rosita Villafuerte por su incondicionalidad de *Siempre*.

Por supuesto a Jerome S. Bruner que ilumina y enriquece a la psicología y al conocimiento en general. Por mis conversaciones con él a través de sus libros.

A Lupita Márquez Lozano

*Te pidió vida y se la diste:
días que se prolongan para siempre
jamás.
Por tu protección es grande su gloria,
le has revestido de esplendor y
magnificencia.
Tú le otorgas bendiciones para siempre
y le colmas de alegría ante tu faz (García,
1962, p. 276).*

*¡Pues bien! Yo necesito
decirte que te adoro,
decirte que te quiero
con todo el corazón;
que es mucho lo que lloro,
que ya no puedo tanto,
y al grito en que te imploro
te imploro y te hablo en nombre
de mi última ilusión (Acuña, 1981, p. 3).*

A Rosita Villafuerte Espejel

A Alfredo Muñoz Cuevas

*Tu alma será una hoguera
en el azul invierno atarecido
para aguardar la amada primavera
(Machado, 1983, p. 94).*

ÍNDICE

<i>Reconocimientos</i>	6
<i>Introducción</i>	7
<i>Capítulo primero</i>	17
ANTECEDENTES AL ESTUDIO DEL FENÓMENO MENTAL	17
La doxa y la epistéme.....	19
Algunas escuelas psicológicas.....	20
La psicofisiología.....	22
La posición conductista.....	23
Enfoque evolucionista y social.....	28
Las representaciones sociales.....	45
<i>Capítulo segundo</i>	49
LA PRIMERA “REVOLUCIÓN COGNOSCITIVA”	49
Aproximaciones recientes al estudio del problema de la mente.....	58
El niño: interacción simbólica.....	58
El perfil cultural.....	61
<i>Capítulo tercero</i>	67
LA PSICOLOGÍA CULTURAL DE BRUNER: HACIA UNA SEGUNDA REVOLUCIÓN COGNOSCITIVA	67
Explicación del viejo paradigma en relación con la nueva ciencia de la mente.....	67
Desarrollo del pensamiento de Bruner.....	76
Conceptos y categorías.....	76
La psicología del conocimiento.....	80
La etapa preconceptual.....	82

Sistema codificado: ir más allá de los datos.....	83
El lenguaje constructivo.....	86
Procesos cognitivos en el aprendizaje.....	89
El proceso creativo.....	91
La evolución de la mente.....	97
De la comunicación y el habla.....	105
La literatura y el constructivismo.....	109
Sobre los actos de significado: hacia la verdad narrativa.....	112
La mente de los otros.....	118
Empirismo o interpretación.....	121
Los usos de la narración.....	122
<i>Capítulo cuarto</i>	126
ALGUNAS APLICACIONES E IMPLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA POPULAR DE	
BRUNER	126
La narración	126
Aplicaciones	143
La clínica.....	143
La educación.....	147
Algunas implicaciones	157
Implicaciones antropológicas.....	157
Implicaciones psicológicas.....	163
Implicaciones filosóficas.....	168
<i>Conclusiones</i>	172
Anexo.....	182
GLOSARIO	185
<i>Bibliografía</i>	193

Introducción

La principal motivación que generó este trabajo es el interés por el conocimiento. ¿Qué tipo de conocimiento? El conocimiento en general en todas sus formas y manifestaciones. En seguida se preguntaría, pero el conocimiento ¿para qué?, a este respecto debo confesar que el conocimiento me interesa en sí. Hay personas, supongo, para las que todos los objetos de investigación deben obedecer a una aplicación práctica “que sirvan para algo”, sin embargo, yo creo que el conocimiento es valioso aunque no tenga una aplicación inmediata directa. Por ese motivo me gustó e interesó llevar a cabo una investigación que hablara sobre la mente, sobre el conocimiento, sobre la subjetividad, así, sin más, sin justificaciones retóricas que hagan olas para reiterar la utilidad y relevancia de su investigación. Creo que el conocimiento es útil, aunque no necesariamente utilitario.

La idea de “mente” puede prestarse a múltiples y diversas interpretaciones. Además, podemos preguntarnos por el motivo por el cual deba estudiarse este tipo de noción en la psicología. Pues bien, para Bruner, la psicología no debió de transformar su antigua definición de “ciencia de la mente” (Bruner, 1991, p.11) por la de ciencia de la conducta. De hecho, dice que éste era, precisamente, el objetivo principal de la revolución cognoscitiva: recuperar el estudio de la mente. Pero en algún sentido, esto no fue así. La revolución cognoscitiva se tornó en el estudio del ser humano bajo el modelo del procesamiento humano de la información que de alguna forma, transformaba los datos entrantes y los elaboraba al darles salida, esto es, los procesaba. Este

procesamiento, se llevaba a cabo gracias a una serie de variables de las más simples a las más complejas de entre las cuales el sujeto tendría que escoger para emitir una respuesta.

Frente a esta propuesta, Bruner contra-argumenta que lo fundamental de la revolución cognoscitiva, era salir del reduccionismo en el que el conductismo había puesto a la psicología al hacer a un lado el estudio de los aspectos culturales más básicos.

Contrastando la idea de mente en el sentido de programa, con el de mente en el sentido cultural que propone Bruner, ésta es una construcción que se realiza en lo social y que no obedece a un proceso individual autista pues participamos en una cultura que aprecia una serie de valores y significados que son públicos y compartidos y con los cuales estamos negociando constantemente, no simplemente emitiendo respuestas.

Del mismo modo que la teoría de la mente se encuentra inserta dentro de una cultura específica, la comprensión de la cultura refiere al marco referencial que aporten los estudios de la psicología popular:

La psicología popular [...] es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen. Consta de una teoría de la mente, la propia y la de los demás, una teoría de la motivación, y todo lo demás. (*ibíd*, p. 29).

La psicología popular, por supuesto, se ocupa de todo aquello que el positivismo anuló, las intenciones, las creencias o los deseos como posibles explicaciones de la conducta humana. Esta nueva psicología, también se permite ser flexible frente al dinamismo de los cambios sociales e históricos ya que la cultura cambia en la medida en que lo hacen las personas que viven en ella.

Para decirlo claro y contundentemente, la propuesta de Bruner es una psicología centrada en el significado, orientada culturalmente. Para empezar con este compromiso

de revolucionar la psicología objetiva, substituye el término conducta por el de acción situada para darle esa carga y ese matiz subjetivo con el que pretende reestructurar a la psicología. De igual forma suple la noción de procesamiento por la de “mente”. “Acción situada” se refiere a la circunstancia, escenario e intenciones de los participantes de la cultura.

La idea de Bruner no es que se deje de hacer psicología experimental propiamente, sino rescatar el estudio del significado, desmitificarlo y darle la importancia que merece. Esto, como una manera de asumir la responsabilidad de los actos humanos y no adjudicársela a factores biológicos, religiosos o aspectos del comportamiento.

El estudio del significado se lleva a cabo por medio de los sistemas simbólicos pertenecientes a cada cultura en la que sus miembros se conducen, piensan y se desarrollan de acuerdo al patrón canónico u ordinario que se represente en cada comunidad. En este sentido, mediante la participación del individuo en la cultura, de su experiencia en ella y su aprendizaje en ella, el sujeto construye su “mente” (*ibíd.*, p. 47).

El significado es público y se organiza por medio de la narración. La narración, cual si fuera obra teatral, contiene escenarios, personajes, una historia con una secuencia, que puede o no ser coincidente con la cronología o con la realidad con la que ocurren los acontecimientos, tiene un sentido y su forma está dada por la tradición en la que se configura. La narración ordena o alinea los elementos discordantes de la experiencia, lo que Bruner llama canonicidad, hace que lo que se salga de contexto o forma, tenga la posibilidad de ser explicado, interpretado o llevado al orden de lo canónico para poder ser comprendido por los participantes (*ibíd.*).

Dentro de esta organización, que se lleva a efecto por medio de la narración, se encuentran los esquemas que se usan para clasificar, entender y ordenar la experiencia

humana. Pero estos esquemas distan mucho de ser puros ya que entrañan o llevan en su seno el cúmulo de afectos que requiere dicha experiencia. Los esquemas son compartidos, ya que sólo así, se podrían negociar sus contenidos. Dice Bruner:

Shotter insiste con fuerza en que la elaboración de marcos es una actividad *social*, cuyo objetivo es *compartir* la memoria en una cultura en lugar de servir meramente para garantizar el almacenamiento individual (*ibíd.*, p. 67).

El hecho es que la manera de comprender la intencionalidad humana es mediante el lenguaje, su manifestación en la cultura y su capacidad de construir significados como propósito de la psicología renovada que propone Bruner. En la medida en que se comprenda el ambiente general en que se elaboran los significados, se comprenderá también, advierte, su estructura particular (cfr. *ibíd.*, p. 73).

En la búsqueda del significado Bruner requiere dar cuenta de la narración y la teoría de la mente para dar sentido a la vida social, dar congruencia a la realidad, explicarla y justificarla. Para relacionarnos socialmente tenemos que ir aprendiendo como en un proceso. Es por ello, que entre las primeras narraciones infantiles y las jurídicas altamente desarrolladas, el autor supone un vínculo.

La teoría de la mente, es un recurso necesario “para reconocer y explotar las creencias y deseos de sus congéneres” (*ibíd.*, p.76) y en esto consiste básicamente esa capacidad cognitiva que se llevará a cabo por medio de la narración. La manera en que la narración, la teoría de la mente y el significado se vinculan es que dependen, un recurso del otro del “interpretante” que puede dar distintas versiones o razones de la ocurrencia de un fenómeno y necesita negociar constantemente con otros interpretantes del mundo la validez o incongruencia de los hechos que afectan la vida social en común.

El significado *simbólico*, por tanto, depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje y usar su *sistema* de signos como interpretante de estas relaciones de <<representación>> (*ibíd*, p. 77).

De esta forma, el ir adquiriendo una teoría de la mente o aprendiéndola al participar en ella, nos lleva a comportarnos de acuerdo a ella, vivir de acuerdo con ella y explicar las cosas dependiendo de su estructura. Resulta ser una especie de condicionamiento donde no todos son acuerdos, por lo cual hay que negociar y cambiar nuestra interpretación de los hechos. Si no, no habría diversidad y dinamismo en la interacción humana. Conocer la estructura general en que se narran diversas historias es lo que nos permite conocer las intenciones que dan fe de determinados acontecimientos ya sean familiares o históricos. Sin esta habilidad para narrar que se va aprendiendo y mejorando a lo largo del tiempo “nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura” (*ibíd*, p. 99).

El diálogo que existe entre la mente y la cultura es permanente y no está condicionado por causalidad alguna, aunque sí está plagado de interpretaciones que van y vienen marcando un flujo constante en la construcción del individuo y de la sociedad.

La interpretación es el método que se debe emplear no sólo para el análisis y estudio de la mente dentro de la psicología popular sino también para comprender otras mentes y crear significados que generen el cambio social, el acercamiento entre los individuos y la capacidad de entender lo que sucede en la constante relación intersubjetiva en que nos desarrollamos a diario. Pero la interpretación, el habla y los significados no estuvieron ahí siempre, se derivaron de una larga cadena a lo largo de la historia en la interacción del hombre con su medio, del acto, de la utilización de los materiales y la necesidad de transmitir el conocimiento (cfr. Bruner, 1991).

Hablamos entonces de dos movimientos a lo largo de la historia de la psicología a la cual alude nuestro autor. Primero, el momento en que la psicología abandona el tema del pensar en términos de “caja negra”, de la que no podemos hablar porque no es observable lo que ahí ocurre y dejamos que entren al territorio de la psicología nociones como el procesamiento humano de la información e inteligencia artificial, movimiento llamado primera revolución cognoscitiva; y una segunda revolución que se atreve a hablar de “mente” en términos de actos de significado y analizándole en el sentido de la interacción humana y el contexto en que ésta se desarrolla.¹

El interés de la presente investigación fue examinar la noción de “mente” en la obra de Bruner, ya que resulta una propuesta que abre las fronteras del conocimiento y cambia la forma en que se ha entendido tal concepto en otras épocas y en otras fuentes o corrientes de pensamiento.

También fue necesario rastrear de dónde proviene esta concepción de “mente” que desarrolla Bruner y frente a qué reaccionaba, así como exponer y explicar los distintos argumentos que da a sus opositores, pues el estudio de esta noción bajo esta perspectiva, no ha sido agotada y sigue en discusión.

Además, fue indispensable argumentar cómo funciona la narrativa, que es un tema fundamental para este estudio, en el proceso de la construcción, exposición y transformación de la dinámica cultural que se expresa en la comunidad (cualquiera) en un momento determinado.

¹ En la historia de la psicología nos encontramos con diversas aproximaciones teóricas que nos podrían explicar el problema de la mente desde distintos lugares de reflexión. Para el psicoanálisis por ejemplo, el aparato psíquico está compuesto de ello, yo y superyó. Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia tiene que ver más con la relación que el individuo establece con los objetos de la realidad y su internalización. Vigotsky vincula el pensamiento con el lenguaje como mancuernas inseparables. Éstas serían unas cuantas aproximaciones, seguramente hay más, sin embargo, la corriente que en la historia de la psicología Bruner discute es la del Procesamiento Humano de la Información como fruto del estudio de la mente bajo la sombra del método objetivo que en la historia de la psicología el conductismo dejó. Para el conductismo, la “mente” es una “caja negra”.

El objetivo principal de este trabajo es proponer y exponer la concepción de “mente” en el sentido de la “psicología cultural” que desarrolla Bruner. Más específicamente, analizó la forma como se ha estudiado el fenómeno mental, de forma breve, por otros autores o corrientes. Además, analizó y discutió frente a qué reacciona o responde la psicología cultural de Bruner que hace interesante y pertinente su propuesta.

El interés en revisar esta propuesta ha sido que, a lo largo de la historia de la psicología, no se ha dejado de discutir este tema. Día a día, surgen nuevos argumentos y teorías que hacen que cambie la idea que teníamos del desarrollo humano, de la cultura, de la mente y de las relaciones sociales, lo que nos llevó a creer que la discusión no había sido agotada y que merecía una nueva revisión y exposición.

Al ser Bruner, no sólo un autor que ha trazado una gran trayectoria con respecto al tema en cuestión, convirtiéndolo en uno de los fundadores del constructo “mente” bajo una nueva perspectiva, sino además un autor que aún en la actualidad sigue refrescando y reconstruyendo sus ideas, se hizo necesaria una revisión de su obra, al menos en uno de los múltiples temas que desarrolla para conocer el estado actual de esta propuesta, que hasta ahora, sigue causando múltiples y muy diversas discusiones, refutaciones y defensas.

La presente investigación es de orden teórico, ya que el tema requirió ser tratado bajo la necesidad de una revisión, análisis y discusión conceptual que manifieste los alcances y limitaciones de los protagonistas que le han dado oportunidad, vigencia y tradición. De esta manera, se revisó la literatura correspondiente al tema de forma crítica y expositiva principalmente.

El método a seguir para el análisis, comprensión y alcances de la concepción bruneriana de la mente, no fue una temática de tipo empírico sino que exigió un análisis

teórico-epistemológico de la génesis y desarrollo de las ideas del autor. Para cumplir con este propósito de índole conceptual, se analizaron las principales obras del autor que van, desde los primeros años, hasta los textos más recientes. Este trabajo se propone, primordialmente, desarrollar las ideas del autor en relación con las caracterizaciones y usos del concepto de mente.

En segundo lugar, se trató de exponer lo que condujo al autor a analizar el tema de la “mente” bajo una perspectiva cultural, lo cual constituye, al mismo tiempo, su respuesta a la tradición ortodoxa que le antecede y frente a la cual reacciona dando una respuesta propositiva.

Finalmente se sacaron a la luz las críticas que le fueron hechas y su respuesta a ellos como una manera de enriquecer al conocimiento en general y a esta propuesta en particular.

El cuerpo de la presente investigación se encuentra desarrollado a través de los siguientes temas: 1) Antecedentes al estudio del fenómeno mental. 2) La primera revolución cognoscitiva. 3) La psicología cultural de Bruner: hacia una segunda revolución cognitiva. 4) Algunas aplicaciones e implicaciones de la psicología popular de Bruner.

En el capítulo primero “Antecedentes al estudio del fenómeno mental” se puede encontrar el interés que nace desde los griegos y su preocupación por el conocimiento y del susodicho fenómeno mental. Con Descartes el problema es puesto en evidencia con mayor profundidad, pues de la mente, depende la propia existencia. También se expuso un poco el debate que se dio entre los racionalistas y los empiristas. Cuando surge la psicología, ésta estudia el fenómeno de una manera distinta de la forma en la que lo había estado haciendo la filosofía, por ello, se exponen algunas escuelas y corrientes

psicológicas como la Gestalt, la psicofisiología o el conductismo. Se expuso también la noción de inteligencia de Piaget y el desarrollo del pensamiento y el lenguaje que hace Vygotsky así como la controversia entre los dos planteamientos. Brevemente, se describe porqué la teoría de las representaciones sociales y la psicología popular que desarrolla Bruner, pueden ser compatibles.

Jerome Bruner discute principalmente con lo que debió ser el objeto de estudio de la Revolución Cognoscitiva, por eso, en el capítulo segundo, se desarrolló lo que representó esta revolución para la psicología, su nacimiento y la convergencia de varios especialistas que se reunieron en torno a una misma inquietud ¿qué es el pensar?

El capítulo tercero continúa con la discusión que generó la revolución cognoscitiva pero señalando, particularmente, la posición de Bruner como fundador y crítico de ese movimiento. Ya que la crítica de Bruner es de carácter propositivo, este capítulo también describe cómo se fue desarrollando el pensamiento del autor, desde sus primeras investigaciones sobre la formación de conceptos y categorías y su búsqueda de una etapa preconceptual, hasta el desarrollo de sus textos más recientes que hablan sobre literatura, el pensamiento creativo y el más importante de sus textos desde el punto de vista de esta investigación *En busca de la mente*. También se exponen sus textos sobre el desarrollo del habla en el niño, cómo se desarrolla la mente a través de la educación además de explicar la manera en la que narramos haciendo uso de los recursos simbólicos de que nos dota la cultura.

El último capítulo es de orden interpretativo, ya que más que explicar se ha tratado de hacer una reflexión sobre las aplicaciones e implicaciones de la obra del autor. Se profundiza un poco más sobre los usos de la narración de que habla el autor, se visualiza a la psicología clínica y a la educación en general como dos posibles

aplicaciones de la teoría propuesta por Bruner. La educación de forma directa y la clínica de forma indirecta. También se revisaron posibles implicaciones antropológicas, psicológicas y filosóficas que la psicología popular de Bruner pudiera tener.

Finalmente, concluyo diciendo que este ensayo constituye un pretexto para seguir en la discusión y en el debate, que hay que recurrir a la interdisciplina para enriquecer el espacio psicológico como ya lo había propuesto Bruner y continuar con el compromiso que nos delega: el interés por el conocimiento.

Capítulo primero

ANTECEDENTES AL ESTUDIO DEL FENÓMENO MENTAL

Bruner rescata el problema de la mente de las garras del conductismo: “En los 50’s, él era una figura importante para la revolución cognitiva, que regresó a la psicología la vida interior de la mente después de décadas de árido objetivismo conductista” (Bakhurst, D. 2001, p. 1).¹

Pero, ¿en qué sentido es este rescate?, ¿no es la mente algo que “tenemos” todos los seres humanos? Para Bruner, la mente no es algo ya dado por la naturaleza. Es una construcción que se gesta en la cultura, en la constante negociación de significados que usamos a diario para comunicarnos, expresarnos y sobrevivir:

El significado no es algo dado, sino hecho por el ser humano mientras negocia el mundo. El significado es un fenómeno cultural, no computacional. Y mientras el significado es el vehículo de lo mental, la cultura construye la mente (*ibid*, p.2).²

La discusión no es nueva, se remonta ya a los viejos tiempos de la filosofía.

Para Platón la “mente” es una tablilla de cera que Mnemósine (madre de todas las diosas que representa a la memoria) nos dio como un don para recordar las percepciones y pensamientos que grabamos en ella. Lo que no haya quedado impreso,

¹ “In the 1950s, he was an instrumental figure in the cognitive revolution, which restored to psychology the inner life of the mind after decades of arid behaviourist objectivism” (Bakhurst, David and Stuart G. Shanker, 2001, p. 1). Las traducciones de las citas son mías.

² “meaning is not a given, but something made by human beings as they negotiate the world. Meaning is a cultural, not computational, phenomenon. And since meaning is the medium of the mental, culture is constitutive of mind” (*ibid*, p. 2).

lo olvidamos y es algo que no sabemos, (Platón, 2000, p. 270). Esta tablilla no es igual en todos los seres humanos. En unos es más dura, en otros más blanda y en otros tiene la proporción adecuada. Se refiere a que, los que tienen la tablilla blanda, aprenden con rapidez pero se hacen los olvidadizos, mientras que en los que poseen la tablilla dura ocurre lo contrario. Esta tablilla se encuentra en el alma.

“Pienso, luego existo” (Descartes, *Discurso del método*, Cuarta Parte, AT VI. 33),³ es la frase que Descartes acuñó; ¿cuál es su sentido?. El método que Platón emplearía para conocer es la reminiscencia. Las ideas ya preexisten en un mundo aparte y lo que hacemos los seres humanos es llegar a recordar esos saberes que ya poseíamos cuando nuestra alma habitaba en el mundo de las ideas. Muy distinto será el método cartesiano. Para Descartes la duda es la condición de posibilidad de nuestra existencia como “cosas pensantes”, capaces de tener conocimientos verdaderos. Descartes conoce muy bien que nuestros sentidos nos engañan, que formas que de lejos se ven redondas, de cerca se perciben cuadradas, que si vemos una cera en forma de vela y después en su forma derretida y líquida lo único que nos garantiza que es la misma cera es la razón, ya que nuestros sentidos nos indiquen que son sustancias muy distintas. ¿Cómo sabemos que esta realidad no es un sueño?, ¿cómo distinguimos entre el sueño y la vigilia si cuando dormimos las imágenes se presentan de forma tan vívida?, finalmente, ¿cómo sabemos que no somos la invención de un genio maligno que juega con nosotros de acuerdo a su imaginación y designios? Sí, efectivamente, diría el autor, podemos dudar del mundo, de los sentidos y de nuestra propia existencia, pero de lo que no podemos dudar es de que precisamente, estamos dudando y como alguien no puede dudar sin que exista, por eso, dudando, pensando, adquirimos la certeza de nosotros mismos, de

³ Descartes, René, *Œuvres Philosophiques*, en F. Alquié, Garnier: París, 1987, siguiendo la notación canónica de Adam y Tannery [AT].

nuestra existencia. “Para pensar es preciso existir” (Descartes, *Discurso del método*, Cuarta Parte, AT VI. 33).

Para Descartes hay muchos modos de pensar:

Soy una cosa que piensa, es decir, una cosa que duda, afirma, niega, conoce poco, ignora mucho, ama, odia, quiere, no quiere, imagina y siente. Aunque las cosas que siento e imagino nada sean consideradas en sí, fuera de mí, tengo la seguridad de que esos modos de pensar que yo llamo sentimientos e imágenes, residen y se encuentran en mí, en tanto son modos del pensamiento (Descartes, *Meditaciones metafísicas*, Segunda Meditación, AT IX 27).

Sea pues que el acceso al pensar se lleve a cabo de forma individual haciendo una introspección de nuestras imágenes mentales, nuestras dudas cognoscitivas y nuestras voliciones. “Yo tenía ideas de muchas cosas sensibles y corporales, y aun admitiendo que soñara o que era falso lo que veía o imaginaba, no cabía negar que las ideas de esas cosas estaban en mi pensamiento” (Descartes, *Discurso del método*, AT VI 35). De esta discusión trasciende el escepticismo, la puesta en duda de todo conocimiento previo, el método de descomponer y analizar las cosas, ya sea el cuerpo, la mente o cualquier conocimiento elemento por elemento y el acceso a lo mental como algo individual que se encuentra dentro de nosotros “las ideas como modos de pensar [...] todas me parece que proceden de mí” (Descartes, *Meditaciones metafísicas*, AT IX 31).

La doxa y la epistème.

Sin embargo el método de la duda no se fundó propiamente con Descartes, los griegos ya habían distinguido entre la Epistème y la Doxa. En otras palabras, ya habían establecido distancia y diferencia entre el conocimiento verdadero y el sentido común.

No anulaban al sentido común como uno de los primeros peldaños en la estructura del conocimiento, pero afirmaban francamente, al igual que Descartes lo hizo después, que nuestros sentidos nos engañan, que no son confiables, que se basan sólo en las apariencias. Lo que había que reivindicar, tanto para los antiguos, los modernos y hasta la psicología más contemporánea era el poder de la razón para poder acceder al conocimiento verdadero. Esta idea ha sido muy vigorosa, pero ha cambiado constantemente al paso del tiempo.

Con la presencia de pensadores como Berkeley, Hume y Locke se cambió la perspectiva, su escepticismo iba más allá. Incluso, más allá de la razón. Ellos confiaban en la experiencia y en que lo que llamábamos razón o ideas, sólo eran posibles porque asociábamos datos obtenidos por la experiencia, la sensibilidad, los órganos de los sentidos. Con estos elementos, se formarían los primeros hábitos.

Con estas ideas surgen, en el siglo XIX, las primeras investigaciones psicológicas. Principalmente, con el establecimiento del primer laboratorio de psicología que propone Wundt. En este laboratorio se medían los umbrales de percepción. Una mezcla entre la física y el estudio de las sensaciones humanas. De aquí surgirán una variedad de escuelas de psicología cuyo objeto de estudio sufrirá cambios importantes.

Ahora, cuando decimos algo “en nombre de la ciencia” parecemos olvidar que mucho del interés científico ha surgido por preocupaciones que tienen que ver con la práctica cotidiana, con asuntos propios del “sentido común”.

Algunas escuelas psicológicas

La recurrente pregunta de si la psicología es una ciencia o una disciplina es producto del viejo debate entre racionalistas y empiristas. Aunque no es parte de esta investigación

discutir el punto ni mucho menos resolverlo sí cabe mencionar que, al ir al fondo de la cuestión, todo dependería de lo que se entienda por “ciencia”.⁴ Cuando la psicología se dedicaba a hacer mediciones respecto a la percepción parecía ser que no se le cuestionaba su *status* científico. Pero cuando llegaba otra escuela y hablaba de “introspección”, entonces ya no se sabía bien a bien de lo que se estaba hablando. Y es que la psicología es un tipo de conocimiento que colinda, ya con las ciencias fácticas como la biología o la física, ya con las ciencias sociales como la antropología o la historia.

Entre las escuelas que usaron el método de la introspección para estudiar el pensamiento se encuentra la de Würzburgo. Esta escuela hacía el esfuerzo de estudiar el pensamiento por medio de la introspección de forma sistemática. Entendiendo por sistemática, fraccionar las asociaciones que un sujeto tenía ante un problema planteado, que podía ser 2+2 o 7-5. Los primeros resultados obtenidos señalan que existe la actividad de pensar, aún antes de distinguir (el sujeto) el contenido de estos pensamientos. Desde el principio surgieron importantes críticas respecto a la validez del método de la introspección.

Una de las escuelas que se opuso al análisis de las asociaciones fraccionándolas fue la escuela de la Gestalt. La Gestalt plantea que hay que estudiar el todo y no las partes, la forma completa, la llamada buena forma. Sus demostraciones sobre todo son de índole perceptiva. Son clásicos sus ejemplos de que no percibimos una serie de puntos sino una línea, que captamos formas completas y bien formadas y no sólo elementos. Entre los constructores de la teoría se encuentran Wertheimer, Köler y

⁴ “La psicología experimental se inició en la segunda mitad del siglo XIX con los trabajos de Wilhelm Wundt, orientadas a la deducción de leyes generales sobre la percepción y la sensación. El intento de medir las funciones detectables de la experiencia interior dio origen a la psicofisiología y a la psicofísica” (Temapedia, p. 372). Wundt trató de aplicar el método experimental a las actividades psíquicas.

Koffka. Estos autores también mencionan que los estímulos no se perciben en sí mismos, sino en relación. Por esto, dicen que percibimos objetos, fenómenos y no aspectos sensoriales.

La psicofisiología

No es sorpresa para nadie que se diga que para los psicofisiólogos la mente está en el cerebro, es más, que el cerebro produce pensamientos. Para explicar este vínculo Boring (1995) refiere cuatro teorías; el interaccionismo, el paralelismo psicofísico, la teoría del doble aspecto y la teoría de la identidad.

El interaccionismo plantea que la mente y el cerebro son distintas sustancias que interactúan en algún sitio. El paralelismo psicofísico también veía que la mente y el cerebro eran dos universos diferentes que corrían cada cual por su cuenta pero de alguna forma paralela. Para afirmar este hecho, decían que había muchos fenómenos psicofisiológicos que no necesariamente necesitaban vincularse a un tipo de conciencia en particular.

La teoría del doble aspecto de la mente y el cerebro plantea que ante un hecho físico presentado al sujeto puede existir una percepción fisiológica distinta a su percepción psíquica. Aunque este hecho es complejo, lo demuestran con ciertas enfermedades neurológicas en las que, perceptualmente, el sujeto reporta ver algo, aunque sabe o conoce que esta percepción no es correcta, que el objeto es de forma distinta. Estudios post-mortem de estos individuos, reportan daño neurológico en algún área.

La teoría de la identidad no hace la distinción entre la realidad percibida y la real que presupone la teoría anterior. Se centra en lo que se percibe y ya, llamándole a esto,

introspección. Su método para el estudio del cerebro es el reporte de lo que se observa sin más.

Entre las funciones del cerebro, repito las seis que Boring menciona: percepción, reacción, aprendizaje, memoria, procesos simbólicos y actitud.

Aunque en los últimos años ya no escuchemos posiciones que hagan tanta referencia al dualismo, quizá porque se cuestione su existencia, tenemos problemas al hablar de procesos simbólicos o actitud a nivel psicofisiológico. Estos dos procesos no son estudiados en sí mismos sino en relación a respuestas dadas por un sujeto en experimentación. Esto es, varios minutos después que el pensamiento, o la solución a un problema planteado se llevó a cabo (*ibid*, p. 693).

La posición conductista

Si existe una posición más anticartesiana en el sentido mentalista, esta posición es la conductista. Para el conductismo no resulta claro que el objeto de estudio de la psicología deba ser la mente, los sentimientos o las intenciones, de esas cosas, nada podemos saber. Sólo tenemos evidencia de la conducta, de todo aquello que es observable para cualquier persona. Sólo así se justifica la psicología como ciencia. Para el conductismo los seres humanos nos comportamos de cierta manera o de otra por que hemos sido moldeados así por los estímulos que hemos recibido del medio ambiente, ante los cuales respondemos. De esta forma, nos comportamos de acuerdo al programa de reforzamientos al cual hemos estado sometidos a lo largo de nuestra vida. En conclusión y no es secreto para nadie, la mente para los conductistas es una caja negra de la cual no es posible decir nada si se pretende hablar de psicología como ciencia. *Ergo*, la psicología es el estudio de la conducta.

Skinner (1989) observa que seguimos explicando la naturaleza humana a través de *propósitos, voluntad, impulsos, sensibilidad, actitudes, orgullo, sentido de responsabilidad, preocupación, engaños, autodestrucción, respeto por sí mismos, frustración, ideales, alineación o desesperanza, pérdida de confianza y fe en las innatas posibilidades del hombre*, en fin.

Respecto a la mente, dice que es un problema existente desde hace dos mil quinientos años y sigue sin resolverse “¿Cómo puede la mente,[...]mover el cuerpo?” (*ibid*, p. 8). Citando a Popper, dice que en 1965 él lo planteó así:

lo que pretendemos llegar a entender es cómo realidades no-físicas tales como *propósitos, reflexiones, deliberaciones, planes, decisiones, teorías, tensiones y valores* pueden llegar a jugar un papel en la producción de cambios precisamente físicos en el mundo físico (*ibid*, pp. 8-9).

Añade que si bien para Aristóteles en el intelecto había algo de divino, para Zenón, el intelecto era Dios.

Skinner prefiere aceptar la explicación de la actividad mental a través de la herencia genética, la evolución de la especie y la historia personal.

Dice que Freud creyó que la fisiología podría explicar los fenómenos mentales, línea que continuaron muchos psicofisiólogos al “tratar” de explicar la frustración o la agresividad desde su naturaleza física (cfr., *ibid*, p.10). Skinner, lejos de querer participar de la discusión de cómo son estas transacciones mantiene muy clara su posición: la mente es indemostrable. Al mismo tiempo afirma que a la conducta se le ha minimizado, se le ha considerado como síntoma desde la psicoterapia o como expresión de algo más. El caso es que no podemos confiar en cosas tan poco seguras como los recuerdos, es como explicar los fenómenos desde el punto de vista del orden divino.

Para alejarnos de estas posiciones será menester explicar la conducta desde el punto de vista del análisis científico que identifica las condiciones en las que vive el

individuo como sistema físico. Es distinto *actuar* agresivamente a tener sentimientos de agresión.

Deberíamos seguir el camino que nos trazan la física y la biología. Deberíamos prestar atención directamente a la relación existente entre la conducta y su ambiente, olvidando supuestos estados mentales intermedios (*ibid*, p. 13).

Y así como la biología no avanzó descubriendo los espíritus vitales, también nosotros deberíamos de prescindir de los estados mentales, propósitos, intenciones, etc. La teoría de la evolución vino a suplantarse la idea de la mente creadora. Así, la selección natural explica la influencia del medio en los individuos mediante los estímulos y respuestas. La autonomía y la libertad se ponen en cuestión pues la historia de reforzamientos y castigos determinará lo que hará o dejará de hacer un individuo. Tampoco hay méritos ni fracasos, hay influencia del ambiente. Por lo tanto el conductismo, aplicado en sociedades, refuerza o inhibe patrones de conducta. El control social no es necesariamente algo “malo” para Skinner. Lo que hacen las personas, más que por motivos de bondad o libertad, tiene que ver con los métodos de control empleados.

Las creencias firmes que alguien pueda tener no son más que producto de la experiencia previa, como creer que el piso no se hundirá al pasar por ahí. Y si una persona hace lo que tiene que hacer es porque el control ya no necesita ejercerse, el sujeto está inmerso en el control. Se refuerza la conducta de alguien en diversos sentidos, cambiamos su conducta, no su actitud, se intercambia conducta verbal, no las opiniones (*ibid*, p. 92).

Cuando se dice que cambiamos de “mentalidad” explicando los “motivos” por los que alguien debería actuar de algún modo esto no es otra cosa sino por las

consecuencias que ha tenido determinado comportamiento. En lugar de “cambio de mentalidad” habría que decir que hay un cambio de conducta.

¿Quién habría de utilizar la tecnología conductual? ¿Cuál es el sentido del progreso?. Las personas orientan su conducta para progresar en el mundo, pero este progreso no es otra cosa más que lo que se les enseñó a creer que lo era. El gobierno, según Skinner crea las contingencias necesarias para ver por el bien de los demás. A su vez, hemos sido reforzados para aceptar que el gobierno posibilita estas condiciones, este reforzamiento, por medio de la conducta verbal.

“Una cultura, como una especie, se selecciona por su adaptación a un ambiente” (Skinner, *ibid*, p.125). Las culturas, refuerzan o debilitan conductas que incidirán en la supervivencia de sus miembros como especie, así como la ingesta de alimentos no nutritivos o la falta de cuidado de los recursos naturales necesarios para la vida. Skinner dice que la evolución cultural es lamarkiana pues las prácticas adquiridas se transmiten. Si la especie sobrevive con las prácticas culturales que utiliza, es muy probable que siga utilizando y transmitiendo dichas prácticas. Lo que una persona cree de su cultura o de su gobierno, no depende de la persona, sino de la técnica de control empleada. A fin de cuentas, la selección natural perpetúa los genes y características de cierto tipo y de otro no, entonces la cultura ¿para qué? “No existiría ninguna razón para hablar de *una* cultura” (*ibid*, p. 133). El progreso entonces sólo puede ser entendido en función de la acción selectiva y en la forma en que el hombre modifica el medio ambiente de tal manera, que éste determine la supervivencia posterior de la especie. Para tal consecuencia, si se ha de hablar de cultura y de progreso habría que enfocarse en el control de las consecuencias de la conducta de los participantes de la cultura. Otra arista la constituye quien ejerce el control de los reforzadores y los castigos: el estado. Este puede, efectivamente, usar este poder, pero bien podría ocurrir, que al hacer uso de la

técnica de forma parcial, aleje a sus partidarios ocasionando la consecuencia inversa. Skinner visualiza a la cultura como un espacio experimental, ya que en éste se reparten contingencias de reforzamiento que moldearán determinadas conductas. La meta entonces, sería enseñar a las culturas a luchar por sobrevivir (en el sentido de la sobrevivencia de la especie), generar las prácticas necesarias mediante el uso de la técnica que implique las contingencias necesarias para este propósito. Reemplazar al análisis experimental de la conducta por estados mentales o sentimientos es una simplificación de la explicación de los asuntos humanos para el conductismo. Para manejar la complejidad, Skinner exige la ciencia “ciencia o nada” (*ibid*, p. 155) contra simplificación.

Respecto a nuestro problema, el conductismo afirma que, cuando se dice que la persona *discrimina* como acto mental, *generaliza*, *forma un concepto*, *hace una abstracción o recuerda*, nada de esto es conducta. Los “estados mentales”, como la depresión, resultan de la “impotencia” que siente la persona cuando su repertorio verbal ya no surte el efecto antes establecido (*ibid*, p. 203). El hombre al no ser autónomo (está condicionado), lo único que puede hacer es conocer su medio ambiente y planificar. Esta planificación, atendiendo a los propósitos de la selección natural.

Esta posición ha recibido numerosas críticas a lo largo de la historia de la psicología, como aquella de Chomsky en el sentido de que la conducta verbal es creativa y ocurre independientemente de que al niño se le refuerce o no a ejecutarla. Bruner mismo es un crítico de esta corriente y quizá, el mismo título de esta tesis evoque una provocación para sus aún defensores.

Enfoque evolucionista y social

Piaget y Vygotsky

En la psicología europea del siglo XX destacan dos autores cuyo estudio de la mente vale la pena mencionar. En primer lugar, Jean Piaget (1896- 1980), quien incluye en su teoría del desarrollo mental no sólo el factor fisiológico-biológico sino también el aspecto social. Piaget centraliza por completo su estudio en el crecimiento intelectual y la evolución del individuo. Claro está, especifica (1993) que esta evolución no se refiere a que exista *per se* una finalidad, propósito o plan establecido sino más bien a la construcción que lleva a cabo el sujeto en su desarrollo. Esta construcción del desarrollo mental incluye la constitución de los esquemas senso-motores, la construcción de las relaciones semióticas y su reconstrucción en la representación y la construcción de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación. Añadiendo a estos factores, resumo la evolución mental piagetiana: 1) maduración del sistema nervioso y los sistemas endocrinos, 2) experiencia en la acción sobre los objetos, e 3) interacciones sociales. En esta evolución, señala Piaget, cada progreso sólo se realiza con base en la función precedente.

El desarrollo biológico del niño es en todo momento inseparable del desarrollo mental. Sin embargo, éste no depende de aquél ya que hay todo un campo de la experiencia y de la vida social que influirán en la psicología del niño.

Para explicar un poco, digamos, de manera breve, que el niño, al nacer, ejecuta una serie de movimientos reflejos que en principio, son al azar, después una serie de repeticiones va conduciendo estos movimientos al azar en movimientos dirigidos, se consolidan los primeros hábitos. Esta es la etapa sensoriomotora.

El primer nivel por el que el desarrollo de la inteligencia del niño tiene que pasar es el “senso-motor”. Los primeros dieciocho meses del niño servirán para que éste

configure un conjunto de subestructuras cognoscitivas que tendrán la función de que posteriormente el niño pueda construir sus percepciones, inteligencia y afectividad. La primera inteligencia del niño, es de orden práctico y se da antes de que aparezca el lenguaje. Esta primera inteligencia tiene que ver con organizar estructuras espacio-temporales y causales, alcanzar objetos y buscar los escondidos o alejados. Sin que aún tenga nada que ver la representación o el pensamiento, el niño aprende a coordinar sus movimientos y percepciones (cfr. Piaget, 1993, p.16).

Para explicar la progresión que sigue este desarrollo, Piaget propone su descripción por estadios. En el *estadio I* el organismo presenta reflejos, respuestas aisladas. Donde hay que buscar la evolución o el cambio es en la observación del infante justo cuando éste incorpora nueva información (asimila). En este cambio notable, que no es simple reflejo podríamos avizorar la presencia de un cambio de esquema. El *estadio I* se ve influido por una notable presencia de actividad así como de movimientos reflejos como el de succión y prehensión. El progreso comienza a verse desde el segundo mes⁵ cuando asimila o aprende a coordinar los movimientos del brazo, la mano y la boca para succionar el pulgar (esta es una adquisición pues este reflejo no aparece desde el principio y tampoco hay reflejo o instinto de chupar el pulgar). Esta asimilación es una extensión de una conducta ya establecida, la de succionar el pezón.

En el *estadio II* “se constituyen los primeros hábitos” (*ibid*, p. 19). La base del hábito es una actividad sensoriomotora de conjunto sin que hasta aquí se mencione la intencionalidad.

⁵ Las edades que maneja Piaget son un estimado promedio.

El *estadio III* se determina hasta que ya existe una coordinación entre la visión y la aprehensión.⁶ Distingue entre el fin y el medio (tira de un cordón para que se muevan los juguetes de su cuna). Este estadio aparece alrededor de los cuatro meses y medio.

Al *estadio IV* Piaget ya le llama de “inteligencia práctica”. Incluye alcanzar un objeto lejano o dirigir la mano del adulto para poderlo conseguir. El *estadio V*, alrededor de los once o doce meses busca nuevas maneras de resolver problemas, es decir, no sólo con los esquemas conocidos de movimientos circulares (repetitivos) o por hábito (tirar de un cordón). Piaget ilustra este estadio relatando cómo, si el niño no puede alcanzar un objeto, tira de la esquina en donde se apoya este objeto observando entonces una relación entre el lugar donde se encuentra lo que él quiere, el objeto mismo y el medio para conseguirlo (es decir, no de forma directa).

El *estadio VI* es el último de la etapa “senso-motora”. En ésta el niño interioriza las nuevas formas de obtener las cosas, menciona el autor, posiblemente por *insight*. El *insight* tenderá a generalizarse a nuevas situaciones, en las que el niño comprenderá de forma inmediata, nuevas soluciones a problemas (como abrir una caja de cerillos).

La construcción de lo real se va elaborando desde la etapa senso-motora “El sistema de los esquemas de asimilación senso-motores desemboca en una especie de lógica de la acción” (Piaget, 1993, p. 24). Implica poner en relación los esquemas que constituirán la base del pensamiento posterior. La etapa senso-motora lleva al niño a comprender categorías básicas como lo son: los esquemas de objeto permanente, del espacio, del tiempo y la causalidad. En esta etapa también hay un cambio importante, al principio el niño se encuentra centrado en su cuerpo aunque no tenga noción de sí mismo. A los dieciocho meses, ya se percibe como un objeto entre otros, fenómeno al que Piaget llama “des-centración”.

⁶ “el niño coge y manipula todo lo que ve en su espacio próximo” (Piaget, 1993, p. 21).

Al principio sólo existen “cuadros móviles” que aparecen y desaparecen. Hacia el segundo año el mundo del niño ya se conforma de *objetos permanentes*. Lo mismo ocurre con el *espacio y el tiempo* pues no existen estas categorías de tal forma que los objetos se encuentren en un tiempo y espacio definidos. Sólo existe el espacio táctil, visual y auditivo pero sin coordenadas. Con la coordinación de estos sentidos (bucal, táctil y cinestésico) va desarrollando el esquema que le permitirá distinguir que los desplazamientos del objeto, ocurren en el espacio y en el tiempo ya que unas acciones siguen a otras progresivamente (uno tras otro).

A partir del sistema del objeto permanente y sus desplazamientos se va formando una estructuración *causal*. De una cosa se sigue la otra, un objeto puede ser la causa o el resultado de la ocurrencia de otra cosa. Así se va desarrollando la categoría de la causalidad.

Entonces el aspecto cognoscitivo de la etapa senso-motora al inicio es rítmica, seguida de ciertas regulaciones o hábitos que se denominan reacciones circulares y finalmente la inteligencia práctica lleva a la *reversibilidad* que quiere decir que si puedo traer un objeto del mueble a mi mano, también es posible la operación contraria, sin que esto aún signifique que el niño ya represente al objeto.

Al final del primer año y medio o los dos años, se dice que aparece la función semiótica o simbólica que no estaba en el periodo senso-motor. Esta función sirve para representar ya sea con el lenguaje o gesto simbólico, un objeto que no está presente. Aparecen en evolución progresiva y casi simultáneamente cinco conductas que revelan esta función. La *imitación diferida* llamada así cuando el modelo no está presente. El *juego simbólico* no estaba en la etapa senso-motora, Piaget lo ejemplifica con el caso de una niña que finge estar dormida cerrando los ojos y chupando su dedo, imitando la conducta de cuando, efectivamente, duerme. El *dibujo* es otro elemento que no aparecía

antes de los dos años. La *imagen mental* que se descubre porque el niño ya concibe que el objeto permanece y no que aparece y desaparece, Piaget también la refiere como una imitación interiorizada. Las primeras manifestaciones del lenguaje también hablan de acontecimientos “no actuales”. Por lo tanto, la *evocación verbal* también da cuenta de la aparición de la función simbólica. La imitación es un puente entre la etapa senso-motora y lo que será posteriormente la representación. En sus inicios es tan práctica que se le interpreta como la representación de actos materiales más que de pensamiento. El juego simbólico y el dibujo facilitará el paso de la representación de actos a la representación como pensamiento. Finalmente

La adquisición del lenguaje, hecha accesible en esos contextos de imitación, cubre finalmente el conjunto del proceso, asegurando un contacto con los demás, mucho más potente que la simple imitación y que permite a la representación naciente aumentar sus poderes apoyándose en la comunicación (*ibid*, p. 64).

De lo que trata la función semiótica es de representar algo que no está presente en el momento en que se evoca. Esta función aparece en conjunto y no desintegrada, en unidad. Su progreso posterior será en forma de pensamiento o inteligencia representativa. La imitación, el juego, el dibujo, la imagen, el lenguaje y la memoria se organizan por la estructura de la inteligencia, cuya evolución a nivel de la representación, se explica a través de sus comienzos en la función semiótica que comienza en la etapa preoperatoria (de los 2 a los 7 u 8 años) (*ibid*, pp. 59-95).

Hacia los 7 u 8 años el niño estaría ya preparado para interiorizar lo que lleva a cabo de forma práctica, para transformar la acción en operaciones (operaciones concretas). Para comprender la etapa de las operaciones concretas es necesario tomar en cuenta que el niño se encuentra en constante intercambio, que se coordina con él mismo

y con los demás. Esa cooperación le otorga al niño, desde el punto de vista de Piaget, tanto una coherencia interna, como la universalidad de sus estructuras operatorias (*ibid*, p. 99).

En las operaciones concretas se conserva la noción de objeto permanente,⁷ se agrupa en conjuntos similares, en clases, por géneros. Se pone la capacidad de adicionar y lo contrario, de multiplicar y su operación contraria, de llevar a cabo operaciones reversibles.

Con respecto a la socialización, ésta cristaliza hasta esta etapa “al nivel de las operaciones concretas se constituyen nuevas relaciones interindividuales, de naturaleza cooperativa” (*ibid*, p. 119). También en esta etapa, los aspectos cognoscitivos y afectivos se encuentran estrechamente unidos. Desde este punto de vista, la cooperación induce al niño al descentramiento, esto es, dejar de ver todo desde el propio punto de vista “egocéntrico”. Esto se evidencia en la aceptación de reglas en los juegos, en las acciones en común y en los intercambios verbales. El progreso va desde el desconocimiento del punto de vista como el único a la coordinación y cooperación entre el propio y el punto de vista de los demás.

La elaboración de hipótesis y el razonamiento que no se comprueba en lo inmediato, es propio de las operaciones formales, a las cuales se llega de los once-doce años a los catorce o quince. Piaget afirma que la importancia del pensamiento hipotético-deductivo radica en que se es capaz de considerar varias consecuencias para eventos que son posibles o probables aún antes de que el individuo esté cierto de la

⁷ Por ejemplo el agua vertida en recipientes más anchos o largos. Antes de esta edad aproximada (7 u 8 años) el niño dirá que es más o menos agua dependiendo de su percepción. En el esquema de las operaciones concretas el niño ya contestará que es la misma cantidad independientemente de que se vea más o menos. La noción de objeto permanente se ha conservado. Así, la noción de conservación se expandirá: la conservación de la sustancia hacia los 7 u 8 años (a través de una bolita de plastilina), del peso hacia los 9-10 y volumen a los 11-12 años (medido por el agua desalojada a la inmersión del objeto).

verdad de tales probabilidades. Este tipo de pensamiento le permite no sólo combinar hipótesis sino también ideas, implicaciones (si esto, entonces aquello), disyunciones (o esto “o” aquello), exclusiones e incompatibilidad (ni esto, ni aquello). Lleva a cabo pensamientos lógicos. Además del mejoramiento del discurso, Piaget habla de una inquietud espontánea, en esta etapa, del espíritu científico (*ibid*, pp. 131-150).

El desarrollo mental en la obra del Piaget es explicado a través de los esquemas, una vez alcanzada una etapa, se reconstruye con base en la anterior y así progresivamente. Una sigue a la otra de manera constante e integral sin que una etapa sea sustituida por otra. Piaget menciona que los motores que promueven el desarrollo mental son la necesidad de creer, afirmarse, amar y ser valorado. Tanto la maduración biológica, como las relaciones sociales intervendrán en el desarrollo de la inteligencia, pero sin duda es la afectividad lo que provee de energía al desarrollo cognitivo.

No existe, pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos; pero, recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva (*ibid*, p.156).

De esta manera, se va autoregulando, a cada etapa, el proceso de equilibración. El desarrollo de la inteligencia que propone Piaget sirve para estructurar lo real (1983), para lograr la adaptación. La adaptación es el equilibrio entre la asimiliación y la acomodación.⁸ El individuo construye el conocimiento con base en su experiencia con el mundo externo, con los objetos, las propias respuestas que obtiene de su actuar con el mundo, lo que interioriza y las relaciones que establece.

⁸ Asimilación: lo nuevo, lo que se aprende.

Acomodación: incluir lo nuevo en las estructuras previas.

Vygotsky (1896-1934), por su parte, focaliza el desarrollo mental en la interiorización de las estructuras sociales. Cuestiona que se haya estudiado por separado el pensamiento como la memoria, el lenguaje, etc., y no se le estudie en su unidad o conjunto. Sostiene que en el significado se lleva a cabo la unión del pensamiento con el lenguaje. Se constituye así el pensamiento verbal.

El mecanismo que emplea el autor para estudiar el pensamiento es el análisis semántico, pues en éste se pueden llegar a comprender las relaciones comunicativas existentes en el pensamiento verbal.

Según Vygotsky, la manera apropiada de estudiar la relación entre el pensamiento y el lenguaje es a través del *significado*. Esta propuesta surge de que el autor observa que, en algunos casos, se ha estudiado esta relación como elementos separados y aislados, otras, como lo mismo, de tal manera, que no existiría relación alguna. En el significado se funden la inteligencia y la palabra para explicar el pensamiento verbal. Entonces, la metodología a seguir deberá ser el análisis semántico, ya que bajo esta perspectiva se estudie al pensamiento y al lenguaje en su unidad. La función del lenguaje es la comunicación como intercambio social.

Tras describir su objeto y método de estudio, Vygotsky se concentrará en el análisis de la obra de Piaget, al menos de sus primeras obras, ya que Vygotsky murió muy joven. Primero reconoció que los estudios de Piaget sobre el pensamiento, la lógica y la percepción infantil fueron pioneros hasta ese momento, constituyeron una revolución en ese campo. Posteriormente, describe que para explicar la lógica del niño, Piaget recurre al egocentrismo de su pensamiento. Este rasgo se generaliza a todas las actividades intelectuales del niño. Además, dice que dentro del esquema piagetiano es hasta los 7 u 8 años que el niño se relaciona con los demás. Desde el punto de vista de Piaget, el lenguaje primero es egocéntrico y luego socializado. Vygotsky piensa

exactamente lo contrario, que el lenguaje es funcional, se le usa comunicativamente y después se hace individual. El papel que desempeña el egocentrismo en el pensamiento y el lenguaje es lo que Vygotsky pondrá en cuestión. Piaget, al tratar de generalizar, Vygotsky reclama que es dejar a un lado las condiciones sociales e históricas de la investigación. De esta forma, habría que tomar en cuenta las condiciones del medio y decir que las observaciones son válidas para esa situación social y no para todas (cfr. Vygotsky, 1992, p. 47).

Para empezar, Vygotsky distingue pensamiento de lenguaje, tienen orígenes distintos y se desarrollan con independencia. Además, su relación no es definida y constante. Aunque, por otra parte, Vygotsky descubre que en el desarrollo del habla hay una etapa preintelectual y en el desarrollo intelectual una prelingüística. En un momento del desarrollo el pensamiento se verbaliza y el lenguaje se hace racional.

Metodológicamente Vygotsky se pregunta por el lenguaje interiorizado. Sobre todo por qué el lenguaje se interioriza, llegando a concluir que quizá esto sea porque cambia su función. Piensa que tal vez el proceso sea: lenguaje externo, egocéntrico y lenguaje interiorizado. Encuentra varias etapas en este proceso. La fase primitiva del lenguaje preintelectual y el pensamiento preverbal. La etapa de la psicología simple caracterizada por experimentar con su propio cuerpo y los objetos a sus alrededor como una forma de inteligencia práctica del niño. Usa adecuadamente el lenguaje antes de conocer la gramática o lógica en la que se apoya como sugiere Piaget. Con este uso práctico ingresa a una tercera etapa en la que utiliza las operaciones que realiza externamente para resolver problemas internos. En esta etapa el niño cuenta con los dedos, recurre a su memoria para resolver problemas y el lenguaje se encuentra en la fase egocéntrica. A la cuarta etapa Vygotsky la denomina de “crecimiento interno”. En ésta, las actividades externas se interiorizan, el niño ya no cuenta con los dedos sino de

memoria. Lo mismo con los signos que, de usarlos coloquialmente, empieza a usarlos de forma interna. El habla ya se usa de forma interiorizada, esto es, sin sonido. No se ve diferencia entre el lenguaje con y sin voz, pensado; aunque Vygotsky insiste en que pensamiento y lenguaje no son lo mismo pese a que estén vinculados estrechamente.

La manera en la que las palabras se convierten en símbolos es un proceso. Primero los nombres son como una propiedad o característica de las cosas mismas. Al interiorizar el lenguaje los nombres ya son parte de la estructura interna del sujeto, ya son signos propiamente.

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos: el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (*ibid*, p. 80).

A esto, añade que el pensamiento verbal es un proceso histórico-cultural más que innato. Al ser así, está sujeto al análisis desde el materialismo histórico que se dedica al estudio de los fenómenos sociales en general. Por extensión, el comportamiento es gobernado por los patrones históricos que se desarrollan en las sociedades.

El signo es un mediador pues no está ni en las palabras mismas ni en las cosas. El concepto en el niño no está vinculado directamente con el uso del habla en el infante. Éste habla mucho antes de entender conceptos pero explicar esto es una tarea muy complicada. Podemos caer en el error, como diría Vygotsky, de estar evaluando el

lenguaje solamente o el desarrollo intelectual y no saber si el niño realmente está comprendiendo un concepto (cfr. *ibid*, pp. 83-89). El autor se inclina por demostrar que aunque la formación de conceptos comienza en la primera infancia hasta la madurez de la pubertad, ya reestructurados y con mejor formación éstos (los conceptos) aparecerán como tales. Para que la formación y uso de conceptos aplicados a la resolución de problemas sea más eficiente en los adolescentes, el medio ambiente debe proporcionarle intereses nuevos y metas superiores, de lo contrario este proceso será deficiente o bien, retardado.

Para observar mejor el desarrollo de conceptos, Vygotsky propone la siguiente secuencia: primero, tendemos a *agrupar* por colecciones o grupos de cosas, esta etapa está antecedida por la de relacionar objetos por simple *asociación*. Después sigue la de *complejos cadena*, que se refiere a la agrupación por características similares entre los elementos pero sin que sea jerárquica, se sigue una secuencia por los atributos sin que las cadenas sean homogéneas, por ejemplo, empezar a agrupar por color, luego por figura y luego por tamaño. Se relacionan elementos aislados sin atender a una sola característica en particular. A este proceso sigue el *complejo difuso* en éste se unen objetos por vínculos indeterminados. Vygotsky menciona que por eso su característica es la fluidez pues lo que une a los elementos aislados es la movilidad de los atributos. Como ejemplo, Vygotsky dice que un niño puede asociar un triángulo con un trapecioide y luego agrupar por color. Las bases en las que se agrupa es confusa e inestable. El último tipo de pensamiento en complejos es el de *pseudo-concepto*. Éste surge cuando el niño no tiene a la mano un concepto, tal vez abstracto, para referirse a una unión de objetos y él mismo crea uno, aunque los elementos del conjunto no tengan nada que ver entre ellos. De esta forma, Vygotsky concluye que hay una equivalencia funcional entre la estructura que organiza en “complejos” y el concepto, lo que no quiere decir, que el

niño piense igual al adulto, pues en este despliegue puede verse que hay una evolución y no una similitud *per se* entre los esquemas del adulto y del niño.

Por medio de la equivalencia funcional que se establece entre los complejos y los conceptos es posible la adquisición del lenguaje como es comprendido por el adulto por parte del niño (*ibid*, p. 102). El intercambio verbal con los adultos, añade Vygotsky, es decisivo en el desarrollo de los conceptos en el niño. Este análisis en complejos explica cómo, aunque los niños y los adultos se entienden y se refieran a los mismos objetos, piensan de un modo diferente, pues aplican operaciones mentales distintas.

Existe una tercera fase en la formación de conceptos que se desarrolla paralelamente a los procesos en complejos. En esta fase el pensamiento complejo empieza por unir asociaciones o impresiones dispersas, con estas agrupaciones después habrá una tendencia a generalizar. Además, no sólo es importante unir grupos sino también separarlos, en lo que hay ya una abstracción. La abstracción empieza desde que decide separar o unir ciertos elementos característicos de un objeto y otros elementos como escoger, en un experimento, fichas pequeñas y redondas o rojas y chatas. Ésta representa una tercera fase de la formación de conceptos. La primera es la simple asociación, la segunda, la evolución en complejos y la tercera es a la que me acabo de referir (la abstracción).

En realidad, la tercera etapa, de la *abstracción* tiene también varias etapas, de las cuales la primera ya se ha mencionado. Así, mientras que en la primera se agrupa por semejanza entre elementos, en la segunda se agrupa por la influencia de un solo atributo, como lo menciona Vygotsky, los redondos o los chatos. Estas formaciones, como encontró el autor, pueden ser vistas como conceptos potenciales aunque no aún

como conceptos verdaderos.⁹ El concepto *abstracción* aplicado en niños, se refiere a cosas muy concretas, prácticas, inclusive la aplicación de los conceptos potenciales.

La palabra dirige los conceptos a una etapa avanzada. En esta etapa, se forma una síntesis entre el pensamiento en complejos y la capacidad de abstraer. Sólo hasta esta síntesis es posible hablar de conceptos:

Un concepto emerge solamente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento (*ibid*, p. 114).

El estudio de los conceptos en adolescentes y adultos reveló que aunque éstos los empleen adecuadamente, no saben cómo definirlos. La implicación para este examen es que los conceptos evolucionan independientemente de la reflexión acerca de ellos o su elaboración conciente. Además el proceso para formarlos es distinto del estudio del concepto en sí mismo (en sentido lógico, por el adolescente); “El análisis de la realidad con la ayuda de los conceptos precede al análisis de los conceptos mismos” (*ibid*, p. 115). En ocasiones, al pedirle a un adolescente que defina un concepto, en la experiencia de Vygotsky, lo hacían por medio de complejos. El uso de conceptos al inicio de la adolescencia es escaso, al final se hace más frecuente aplicándolos para definir lo particular a través de lo general o lo general a través de lo particular y desarrollando cada vez más su potencialidad de abstraer (cfr. *ibid*, pp. 115-117).

Los conceptos científicos¹⁰ se relacionan con la edad escolar y con la reflexión, es decir, con la conciencia de que se poseen conceptos, que es distinto de sólo aplicarlos.¹¹ Los conceptos científicos no tienen que ver con la simple repetición, sino,

⁹ Una vez asociado un nombre a un objeto, el niño aplicará el nombre a objetos semejantes al primero (Vygotsky, 1992, p. 113).

¹⁰ Entendidos como sistemáticos y metodológicos.

¹¹ La conciencia reflexiva, llega al niño a través de los portales de los conceptos científicos” (*ibid*, p. 130).

no habría comprensión de ellos. El mecanismo de apropiación de los conceptos científicos consiste en incorporarlos a través de la instrucción, progresivamente, se van generalizando estos concepto a otros ámbitos de experiencia y permean a los viejos conceptos ya adquiridos, finalmente; los conceptos científicos se integran a las operaciones intelectuales superiores. Vygotsky se encuentra en desacuerdo con Piaget en relación a la cuestión de la instrucción. Dice que para Piaget es un asunto marginal que choca con la psicología del niño. Vygotsky afirma que la instrucción empieza antes de la edad escolar y, en lugar de choque, ve complemento entre la instrucción y la formación de conceptos tanto espontáneos como científicos (cfr., *ibid*, p. 157).

Para resumir el estudio del vínculo de pensamiento y lenguaje que aporta Vygotsky digamos que:

Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por lo tanto un criterio de la “palabra” y su componente indispensable [...] El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él (*ibid*, p. 160).

Los significados son dinámicos, se desarrollan durante el crecimiento del niño, no son estáticos. La función que cumplen durante el desarrollo, también se transforma. Con este análisis Vygotsky reitera que el motor de cambio es la palabra. Al igual que con la formación de conceptos, los significados se desarrollan en una línea diferente de la del lenguaje. Mientras el lenguaje del niño y el adulto coinciden, sus significados de las cosas son muy diferentes, así, para el niño una vaca es una vaca porque tiene cuernos, para el adulto, este animal tendrá un significado distinto.

Vygotsky discute con Piaget lo relativo al lenguaje egocéntrico. Dice que mientras que para Piaget dicho lenguaje declina ante la inminente socialización, desde

su perspectiva es un proceso diferente. El lenguaje egocéntrico evoluciona transformándose en lenguaje interiorizado y cumple una función de orientación y comprensión conciente. Al final el lenguaje interior cambia a procesos de reflexión y conciencia. Hay muchos elementos que se relacionan con el significado como lo son el sentido, el contexto y el tono de voz.

El lenguaje interiorizado tiene una función propia. Fluctúa, es dinámico y “sigue siendo un lenguaje” (*ibid*, p. 192), o sea, que se vincula lo mismo con pensamientos que con palabras. Al relacionarse con pensamientos, resuelve problemas y construye otras relaciones. Aún así, el pensamiento sigue sin ser lenguaje en todo momento, está mediado por el signo. El motor del pensamiento, añade el autor, son los afectos, las motivaciones.

Para llegar a comprender a los otros, no es preciso tan sólo entender las palabras, sino su pensamiento y, para ello, se deben tener en cuenta sus motivaciones (*ibid*, p. 195).

Piaget por su parte da la razón en algunas cosas a Vygotsky y discrepa en otras. La primera discrepancia es que, aunque Vygotsky discute los trabajos de Piaget de 1923 y 1924, éste último modificaría su pensamiento en trabajos posteriores. Estas modificaciones ya no podría discutirlos Vygotsky debido a que murió a una edad muy temprana. Dice que el énfasis que Vygotsky otorga a la adaptación social en el sentido funcionalista es muy “optimista” pues la adaptación no necesariamente es exitosa en todos los casos (el sujeto puede no estar preparado para la adaptación). En segundo lugar, el egocentrismo, explica, se refiere a que el niño no distingue entre el punto de vista de los demás y el propio. Esta explicación, añade, difiere mucho de tomar al egocentrismo del niño como un individualismo absoluto, que es el sentido que Vygotsky dio al término. Añade que para estudiar el lenguaje egocéntrico aisló el

lenguaje egocéntrico del niño y el lenguaje colectivo con el fin de evaluar el egocentrismo verbal. Injustamente, dice que sus críticos sólo tomaron en cuenta la primera parte de sus investigaciones y no la segunda. En todo caso, Piaget duda que se haya comprendido correctamente el término lenguaje egocéntrico y apunta que ésta sí podría ser una diferencia con el pensamiento de Vygotsky, ya que no podrían coincidir en todo. En lo que sí le da la razón es en su hipótesis acerca de que el habla egocéntrica genera el lenguaje interiorizado y éste después deriva en otras funciones. Reconoce que la crítica que le hace Vygotsky acerca de que no aborda el aspecto funcional del desarrollo cognitivo, es correcta, sin embargo, lo hace después en otros escritos. Difiere de nuevo, en lo que Vygotsky entiende por “socialización” ya que piensa que el término puede prestarse a ambigüedad. En cuanto a la crítica vygotskyana de que Piaget minimiza el desarrollo espontáneo del niño, aclara que es un mal entendido, pues cree que la escuela, reforzando al niño y no él es quien en realidad puede potencializar las capacidades del infante.

Coinciden en que los conceptos espontáneos y científicos se encuentran en ocasiones y en otras se separan, además que este desarrollo tiene que ver con la socialización, la instrucción y otros factores, aunque Piaget discrepa en cuanto a que todo conocimiento simplemente dependa de la instrucción o de la intervención didáctica del adulto.

Otra diferencia importante consiste en lo que Vygotsky denomina generalización. Piaget insiste en que esta explicación no es suficiente pues para explicar la interiorización Piaget reitera que es preciso explicar los esquemas, las acciones reversibles y la acción total del individuo. Anexa que Vygotsky se aproximó mucho a esta visión pero no llegó completamente a ella. En lugar de generalización desde Piaget vemos una construcción gradual y por etapas. El punto más álgido de la discusión se

relaciona con el concepto socialización, ya que desde el punto de vista de Piaget las construcciones intra e interindividuales siguen teniendo que ver con las operaciones “co-operaciones” cognoscitivas. Esto significa que incluso las acciones cooperativas se relacionan con las estructuras operacionales o esquemas construidos en el desarrollo intelectual. Supongo, a modo de especulación, que Vygotsky seguiría discrepando en este punto, pues para Piaget el pensamiento lógico es socializado, pero no desarrollamos este tipo de pensamiento sino muy tardíamente. Vygotsky refutaría, que la comunicación existe mucho antes de la etapa sugerida por Piaget desde los esquemas (*ibid*, pp. 199-215).

En resumen, el principal punto que cuestiona Vygotsky a Piaget es que este último habla de un pensamiento egocéntrico, en un primer momento y uno socializado en un segundo momento. Es decir que en el pensamiento egocéntrico al niño no le interesan las respuestas de los otros tanto como su propia producción para sí y sobre sí. Vygotsky señala que en todo momento hay interrelación comunicativa.

En todo caso el lenguaje o pensamiento social precede al pensamiento individual. El pensamiento social se acumula paulatinamente hasta que, en determinado momento el niño introyecta estos esquemas y, dominándolos, es que se adquiere el pensamiento individual.

En la experiencia sociocultural el individuo desarrolla el pensamiento ya que esta evolución no depende simplemente de la maduración biológica.

El pensamiento social o lenguaje está lleno de intenciones, actitudes y hasta procesos de memoria que no pueden alcanzarse de forma aislada. A la par que se les conoce en relación con otros se comprenden estos mecanismos. En la medida en que el sujeto se sumerge en estas relaciones, su pensamiento se va haciendo más complejo. El pensamiento interiorizado, dice Vygotsky, es hablar con uno mismo.

Piaget aclara que efectivamente hay una comprensión errónea en el término pues en realidad quiso decir que había en el niño una indiferenciación entre el propio y el punto de vista de los demás. No queriendo decir, con esto, que el pensamiento tuviese este estigma de solitario, autista o individualista.

Convergen en la socialización del pensamiento aunque con diferentes matices “Todo pensamiento lógico es socializado puesto que implica la posibilidad de comunicación entre los individuos” (*ibid*, p. 214). Piaget, podemos pensar que como contra argumento, nos hace la pregunta defendiendo el aspecto individual del pensamiento ¿qué pasa con las construcciones espontáneas que en ocasiones llevan a cabo los niños al crear conceptos?.

Las representaciones sociales

Moscovici es quien da un fuerte impulso a la teoría de la representación social, Jodelet comenta, que era un término ya empleado en la sociología por Durkheim y sin embargo, había sido olvidado. La representación social es un “instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducimos ante él e, incluso, para asignarle un lugar en la sociedad” (Jodelet, 1986, p. 472). Jodelet explica que la representación social es un sistema de referencia, una categoría útil para clasificar o una teoría que usamos los individuos para entender la realidad social. Por ello, la representación social es una *forma de conocimiento* también. Este conocimiento se construye tanto a partir de nuestras experiencias como de la educación y la herencia histórica que se nos transmite a través de la tradición. En este sentido, para la representación social el conocimiento es compartido, práctico y “consensual”.

La representación es un tema que recurrentemente se encontrará en los libros de psicología social o sociología. Para Fernández Christlieb, psicólogo social muy

contemporáneo la representación social puede definirse así: “designa, en general, los pensamientos y sentimientos, las ideas y las imágenes con que labora la espiritualidad, o la mente” (1994, p. 48).

Para él, la representación social puede ser homologada al concepto de inconsciente. El sentido de esta hipótesis consiste en que la representación social es algo que está ahí aunque no necesariamente es algo consciente. No nos damos cuenta de su existencia (cfr. *ibid*, pp. 43-54). Funciona entre nosotros y con el tiempo adquiere autonomía pues parece obedecer (la representación social) a sus propias motivaciones y propósitos “el mundo de las representaciones colectivas es un mundo aparte, autosuficiente y completo; una totalidad” (*ibid*, p. 50). Para Fernández Christlieb, las representaciones son, lo mismo, inconscientes que colectivas.

“El concepto de representación social [...] designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986, p. 474). Esta noción se circunscribe a la circunstancia y dinámica en la que se manifiesta. Jodelet amplía que este concepto incluye la información, imágenes, opiniones y actitudes ya sea de un individuo o de un grupo en el que se relacionan no sólo los individuos sino el *status* que éstos ocupan en su cultura (cfr. *ibid*, p. 475). Además, la representación no es en sí, sino de algo en particular y relativa a algún evento específico. Ya que la representación *está en lugar de* y no es la cosa misma, se encuentra vinculada al signo, sea el referente real, mítico o imaginario. Consiste en “re-presentar, <<hacer presente en la mente, en la conciencia>>” (*ibidem*). Sin embargo, explica que no es nada más representar como repetir o reproducir sino más bien lleva implícito el sentido de construir o crear, ya individual, ya colectivamente. La representación tampoco es copia de la realidad en la mente sino una construcción social.

Según Fernández (1994), para Moscovici las representaciones sociales son como una atmósfera que se mantiene gracias a los mitos, creencias y acontecimientos que los actualizan e incluyen en la historia. Estos eventos se recrean cada vez mediante la comunicación.

La representación es expresión del código que ya preexiste en un ámbito circunscrito de realidad. Sin descartar por esto el aspecto imaginativo de una colectividad. Así, el individuo o actor social es conductor de las normas institucionales e ideologías relacionadas a su posición. Reproduce “los esquemas de pensamiento socialmente establecidos” (Jodelet, 1986, p. 480).

La representación social es un conocimiento colectivo. Un conocimiento que se conoce a sí mismo y se construye a sí mismo, que retoma lo previo y cambia cuando se enfrentan dos posiciones: “Partiendo de la idea de que todo conocimiento se basa en un conocimiento previo, se puede afirmar que el conocimiento sólo crece cuando choca, cuando una idea sufre el embate de otra idea” (Fernández, 1994, p.172).

La colectividad es vista como un pensamiento lento. Tiene memoria, costumbres e identidad. Por lo que se verá en el capítulo 3, esta teoría es perfectamente compatible a la propuesta bruneriana sobre la importancia del estudio de la psicología popular.

En este sentido general, Moscovici visualiza cómo lo social transforma al conocimiento en representación y ésta modifica el orden social. Al estilo de Bruner, Jodelet concluye reivindicando la importancia de la interdisciplinariedad:

el estudio de las representaciones sociales ofrece una poderosa alternativa de los modelos de la cognición social. Su alcance en psicología social no se detiene ahí, ya que debido a los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo ideológico, de lo simbólico y de lo imaginario social y debido a su papel dentro de la orientación de las conductas y de las

prácticas sociales, las representaciones sociales constituyen objetos cuyo estudio devuelve a esta disciplina sus dimensiones históricas, sociales y culturales. Su teoría debería permitir unificar el enfoque de toda una serie de problemas situados en la intersección de la psicología con otras ciencias sociales (Jodelet, 1986, p. 494).

En este capítulo he procurado tratar los temas mínimos necesarios vinculados a la mente para irnos introduciendo en el problema de esta investigación.

Capítulo segundo

LA PRIMERA “REVOLUCIÓN COGNOSCITIVA”

El tema de la inteligencia artificial (IA) es un tópico vigente. Hoy en día se siguen discutiendo los antiguos problemas de cómo conocemos y qué es conocer. El auge e influencia de películas como “Matrix”¹ nos lleva a replantear aquellas dudas que parecía habían quedado resueltas. Esto en gran medida debido a la gran importancia que cobra el uso de la tecnología en nuestra vida cotidiana. Léase computadoras para el ambiente académico.

Si bien en el pasado nos consolaba el hecho de que, aunque las computadoras resolvían los problemas “nosotros” (los seres humanos) las programábamos, que si las computadoras clasificaban y organizaban la información “nosotros” manejábamos los códigos para que tal operación se llevara a efecto, y si, finalmente, concluíamos que “nosotros” las arreglábamos al descomponerse, esto ya quedó atrás. Ahora hay sistemas que generan sistemas, sin necesidad del “nosotros”, sistemas que organizan y reorganizan la información, sistemas “creativos”, que “aprenden” y son capaces de aportar nueva información a partir de lo pedido. No sólo eso, hay sistemas “doctor” que “curan” a los sistemas cuando éstos tiene fallas o “sufren” con algún virus latoso. Todo esto, al menos nos hace cuestionar el supuesto “poder” que creíamos tener sobre las máquinas.

¹ Trilogía de los hermanos Wachowsky que empieza en 1999. *The Matrix*, *Matrix reloaded* y *Matrix revolutions* tratan la historia de ciencia ficción en la cual las máquinas (computadoras o robots cibernéticos) han adquirido autonomía de los humanos, de hecho, utilizan a la humanidad como baterías o pilas y son sólo ellas (las máquinas) quienes ahora gobiernan el mundo haciendo creer a los humanos que los programas o software que les instalan son la propia realidad. La necesidad de los humanos se reduce a ser usados como combustible para la persistencia autónoma de los robots.

Como dice Benedetti (2000), a veces quisiéramos romper con el pasado. Ojalá pudiéramos decretar que la psicología es esto y aquello y empezar de nuevo, eso es más lírico, más bonito, o, en otras palabras: ¿quién quiere ahora hablar del conductismo?. Pero eso no es posible, tenemos que regresar sobre nuestros pasos para ver qué pasó cuando “alguien” decidió que teníamos que ser científicos, objetivos y no andar especulando por ahí.² Me explico: para todo afirmar, al menos tratando de seguir a Gadamer (2003) es necesario antes comprender. Sólo así se podrá acceder a una interpretación nueva, distinta quizás y, en ocasiones (muy escasas), hasta original. No podría ser posible cuestionar sin antes conocer el objeto sometido a crítica.

Howard Gardner define la ciencia cognitiva como sigue:

Defino la ciencia cognitiva como un empeño contemporáneo de base empírica por responder a interrogantes de antigua data, en particular los vinculados a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes, sus fuentes, evolución y difusión (1988, p. 21).

Asimismo, asienta el inicio de la ciencia cognitiva en el Simposio de Hixon, donde John Von Neumann hace la analogía, por vez primera, entre la computadora y el cerebro. La computadora, menciona que era, en 1948, un descubrimiento aún muy reciente (*ibid*, p. 26).

Resalta el papel fundamental que tuvo Lashley en los orígenes de esta ciencia nueva, pues cuestiona al conductismo en el sentido de exponer por qué la explicación de la conducta del individuo no se rige solamente por los condicionamientos ambientales que recibe sino por la propia actividad cerebral que se organiza para generar conductas complejas o el propio lenguaje. Este acontecimiento fue un parte-aguas para la

² Crítica al conductismo.

psicología, pues abre otras formas de explicar la conducta humana que va, ya no de lo externo a lo interno sino de lo interno a lo externo.

La guerra, o la situación política mundial,³ desencadenó una serie de problemas y preguntas científicas que antes no habían sido planteadas, como el problema de las lesiones cerebrales y las habilidades que pudieran ser recuperadas o no, en los heridos, así como otras investigaciones sociales relacionadas con las aptitudes de los hombres combatientes o el efecto de la propaganda en la influencia social (*ibid*, pp. 30-32).

La otra parte de la ciencia cognitiva, el descubrimiento de la computadora, surge al desarrollarse la lógica y mostrar que con el código binario (compuesto de ceros y unos) podía ejecutarse cualquier programa. Las ideas de que el cerebro es como una computadora empezaban a proliferar a fines de los años cuarentas. Estas dos influencias (las de los estudios neuro-psicológicos y la computación) fueron enriquecidas por la teoría de la información, que propone al *bit* como unidad básica de información y cabe la posibilidad de seleccionar entre alternativas probables independientemente del contenido de éstas informaciones, de este modo era posible hablar del procesamiento de la información al margen de su materialidad o vía de transmisión (cfr. *ibid*, pp. 37-38).

El surgimiento y auge de la ciencia cognitiva es fruto del descubrimiento por un lado y la crítica a tradiciones previas por el otro, como reitera Gardner: "Tuvo [...] especial importancia en nuestra historia, a raíz de dos hechos: su vinculación del cerebro con la computadora, y su implacable desafío al conductismo prevaleciente" (*ibid*, pp. 39-40).

La postura respecto de la mente, empezaba a perfilarse, citando a Herbert Simon, Gardner escribe: "tanto la computadora como la mente humana debían concebirse como <<sistemas simbólicos>>, entidades materiales capaces de procesar, transformar,

³ Está hablando de la década de los 40's.

elaborar y manipular de varias otras maneras, símbolos de diversas especies" (*ibid*, p. 50).

Pese a que Gardner no ignora las críticas a la epistemología y a la psicología cognitiva sostiene la metáfora de la mente como computadora por la funcionalidad, es decir, que es posible el estudio de la mente si la explicamos como procesos (procesamiento humano de la información, PHI), estrategias y capacidades organizativas y también por lo que llama "sistemas intencionales" que quiere decir que si pensamos en intención como en la capacidad de llegar a metas o cumplir propósitos, ambas entidades, la computadora y la mente seguirían siendo equiparables. Además no es que el autor no quiera decir que la máquina tenga deseos sino que éstos pueden ser explicados en términos de fines a los que hay que llegar. El autor tampoco excluye la importancia de la neurofisiología para el estudio de estos temas pero sí habla de que es posible estudiar la mente sin recurrir necesariamente a su sustrato neural. De Fodor, Gardner retoma: "las actividades cognitivas se materializan" (*ibid.*, p. 99),⁴ además de: "la constitución psicológica de un sistema no depende de su soporte material (o de su concreción física) sino de su soporte lógico" (*ibidem*). Con esto, Gardner quiere decir que el problema sólo está en traducir los conceptos mentalistas en términos funcionales u operacionales, que no quiere decir, materiales; como sería el propósito de la neurofisiología.

La historia de la psicología cognitiva no es para nada unívoca, han sido diversos los aportes que la han ido nutriendo como el diagrama de flujo del procesamiento de la información de Broadbent, las mismas aportaciones de Bruner sobre las formas de categorización y cómo se emplean diversas estrategias para la resolución de tareas y posiciones como las de Brentano que dice que la persona no ve en general sino ve algo,

⁴ Lo que iría redondeando la concepción cognoscitivista.

enjuicia, imagina, siente y este algo tiene que ver con la psique de la persona y no es en lo general. La psicología empírica, arguye Gardner, consistía en "estudiar la mente del actor al ocuparse de objetos, propósitos y finalidades" (*ibid.*, p. 119).

La historia de la revolución cognitiva que nos cuenta Gardner no anula la importancia que tuvo Jean Piaget y sus descubrimientos sobre la inteligencia infantil, sólo que apunta a afirmar que tal vez no todas sus afirmaciones se mantuvieron sólidas a lo largo del tiempo. Otro de los temas que desarrolla abundantemente es el de los esquemas y los estudios que se han hecho respecto a esta forma de organizar la "información entrante", además de los estudios logrados en torno a la memoria y los tipos de ésta.

Al final del capítulo quinto (*ibidem*) Gardner vaticina que la psicología cognitiva no podrá sobrevivir como ciencia independiente sino en colindancia con la lingüística, la música y otras áreas del conocimiento. No es que la psicología en general no tenga razón de ser, afirma, pero en particular la ciencia cognitiva, no podrá sobrevivir en la ausencia de la interdisciplina. La inteligencia artificial, por otra parte, ocupa un lugar muy importante dentro de las ciencias cognitivas y son muchas las relaciones que se establecen con diferentes ámbitos de su haber que relacionan al pensar con los programas, planificación y auto elaboración de programas de las máquinas.

La efervescencia de la inteligencia artificial devino en una serie de debates acerca de la funcionalidad. Se crearon programas que simulaban la "representación declarativa", en la cual se van acumulando los datos y los programas que "representan procedimientos" que resuelven acciones a efectuarse. Posteriormente estos dos programas se fusionan pero no sin la crítica que acompaña a estos debates como son las diferencias entre las máquinas y los humanos como la "subjetividad" o la "tolerancia a la ambigüedad" que aporta Dreyfus (en *What Computers can't do: A Critique of*

Artificial Reason, citado en Gardner, *ibid*, p.183) además del argumento de que las computadoras sólo pueden hacer lo que se les programa para hacer. Esto no anula que se siguiera viendo al humano como un sistema organizacional que aprende y que en esa medida hay programas muy avanzados que “aprenden” y son capaces de reorganizarse en torno a esquemas básicos dados (cfr. *ibid*, pp. 181-188).

Otro de los planteamientos ha sido aquel del lenguaje, pareciera ser que sólo es un problema de traducir un código por otro. Para Searle, según Gardner, el asunto se resolvería, en primer lugar, traduciendo las intenciones, creencias, deseos y además a su correlato en expresiones neurofisiológicas. De entrada se excluye, añade Gardner, el nivel simbólico que ha acompañado la historia cognitiva. El debate continúa, ha habido quien, incluso, compara la inteligencia artificial con un castillo de naipes que puede crecer mucho pero que es muy frágil en cuanto a que no cumple ni siquiera funciones específicas para las cuales se crea, en otras palabras, que ni los sistemas más complejos podrán compararse al ser humano.

Gardner sintetiza como moderador que no es asunto de una mera traducción hombre-máquina como innegable es el hecho de comparar el paralelismo. Aduce que como modelo (la IA) puede ser cuestionado sin subestimar sus alcances, pero que la lingüística, puede aportar con su análisis numerosos elementos que realcen el carácter importantísimo del lenguaje como facultad cognitiva, “así como no hay razones para pensar que los seres humanos son totalmente idénticos a las computadoras, tampoco las hay para negar que existen semejanzas o paralelismos útiles entre estas dos entidades (potencialmente) pensantes” (*ibid*, p. 202).

El desafío que Chomsky presenta a la ciencia cognitiva al estudiar las reglas que configuran el lenguaje como facultad cognoscitiva es crucial. Él estudia la sintaxis de las oraciones y cómo a partir de las estructuras gramaticales básicas se pueden crear un

número muy amplio de oraciones distintas, el lenguaje como manera de reacomodar símbolos con sentido.

De la mente, Chomsky dice que “nuestra interpretación del mundo se basa en sistemas representacionales derivados de la estructura de la propia mente y no espejan de manera directa la forma del mundo exterior” (*ibid*, p. 215) poniéndose en franca oposición al conductismo que afirma que nuestra conducta es expresión de los estímulos del medio. Chomsky propone a la mente como “módulos” independientes pero que se relacionaban entre sí y de la que participan los seres humanos en general. Estableciendo así, y de acuerdo con Gardner, el reino del lenguaje como disciplina autónoma frente a las corrientes que trataban de encasillarla en el cajón de una conducta verbal o una conducta más, pues éste es libre, creativo, se reorganiza a cada momento y no está condicionado (repito) al reforzamiento externo. Además abre nuevas interrogantes:

que era necesario abordar el lenguaje con un enfoque en esencia matemático o formal [...], de que había una relación [...]entre el problema de escribir un lenguaje y el de explicar su adquisición; y de que el estudio de la *lengua*, o de la competencia, difiere profundamente del estudio del *habla*, o de la ejecución (*ibid*, p. 218).

Chomsky plantea una gramática universal como principios generales y una gramática básica que atiende a la información específica que anuncia al lenguaje como un estado orgánico del cerebro (cfr. *ibid*, pp. 234-235). Finalmente, parece ser que la independencia de la sintaxis no pudo ser sostenida, pero la teoría general de Chomsky evolucionó, se desarrolló y se hizo más compleja. Esto repercutió en que, para efectos de la psicología, se encontrara, muy difícilmente, su aplicabilidad.

De entre los aportes de la antropología, al tema de estudio, podemos trazar una línea divisoria con el personaje de Lévi- Strauss. Los aportes previos a este autor, se enfrascarán en el análisis de la mente primitiva y la comparación entre culturas, pero sus conclusiones en ocasiones han quedado rebasadas por sus críticos. Lévi- Strauss observa a la mente como una entidad que organiza en categorías los objetos de la experiencia. También hace un esfuerzo en explicar al mito en relación a los “mensajes” de que dan cuenta y las relaciones sociales y/o parentales en diversas culturas. Se le objeta el desdén por los métodos e historia que acompaña a los mitos, costumbres y tradiciones de los pueblos a los que estudia (ver crítica de Geertz, *ibid*, pp. 267-268). El enfoque posterior a él oscila entre la particularidad y generalidad del estudio de las culturas: Si los antropólogos tienden al universalismo, provocan falta de especialidad en su objeto de estudio. Si se especializan en un aspecto de la cultura, pierden el contexto de fondo y el resto de los vínculos con que ese aspecto se relaciona. Gardner menciona el ejemplo de la bebida en la sociedad chiapaneca:

En Chiapas, la bebida es una institución que impregna toda la vida de la gente: la religión, la política, la vida familiar y hasta la agricultura están inextricablemente ligadas a ella; de modo tal que hacer la etnografía de la ingestión de bebidas alcohólicas equivale a hacer la etnografía total de este pueblo (Paul Kay, citado en Gardner, *ibid*, p. 277).

Con el advenimiento de la teoría de Jean Piaget se organizó un poco la comparación entre culturas, pero Michael Cole, de acuerdo a esta historia que nos propone Gardner, encontró sesgos que se encontraban en el interior de las investigaciones (como emplear instrumentos occidentales para medir o evaluar a culturas no occidentalizadas). Esta teoría, en el marco antropológico, no se excluye de la polémica particularismo-universalismo.

Por otra parte, aunque Gardner afirma la importancia de la interdisciplina reiteradamente, reconoce que cada investigador en lo sucesivo siguió investigando en su propia área de especialidad sin relacionar este conocimiento con los de otras áreas, sin proponer un vínculo. La inteligencia artificial siguió por su lado, lo mismo que la neurofisiología, la antropología o la lingüística.

Ya en los 80's, Gardner expone esta historia ya no como aquella disputa entre similitudes y diferencias entre el cerebro y la inteligencia artificial, ya que para Pylyshyn la computadora no constituye una mera metáfora del cerebro, sino que la mente "computadoriza", "literalmente" (*ibid*, p.358). Es loable preguntarse, por qué si Gardner conoce todas las líneas de investigación: la antropología, la lingüística, etc., regresa a los planteamientos que se elaboran desde la inteligencia artificial. Quizá sea por los constantes y rápidos avances que se producen a cada momento en esta área de conocimiento, quizá, por ser la que más convence al autor.⁵

Finalmente, tras hacer un análisis de los temas que más han influido en la corriente cognoscitiva como las imágenes mentales, los conceptos o las categorías, Gardner llega al problema filosófico "¿Hasta qué punto es racional el ser humano?" (*ibid*, pp. 387-420). Aquí, muestra experimentos empíricos hechos desde la lógica de los cuales no se desglosa, al menos usando estos métodos, que el ser humano sea racional pues ante experimentos con la misma probabilidad de ocurrencia, los sujetos respondían de forma sesgada haciendo caso omiso a los planteamientos, valga la redundancia, lógicos. Lo que a Gardner realmente le interesa, es la cognición y todo lo que implica, la forma en que se categoriza, la elaboración de conceptos, etc., para quedarse con este

⁵ No obstante, trata de empatar estudios específicos de percepción, con funciones culturales "el sistema perceptual (y en general, la mente) es un implemento de la cultura, una estructura organizativa que puede ser aprovechada para cualquier empresa cultural humana" (*ibid*, p. 377).

ámbito de análisis hace una crítica al conductismo que no explica estos fenómenos, menciona los problemas con que se topan los científicos sociales al enfrentarlos y regresa al modelo de la computadora, no por la computadora en sí misma, sino como modelo explicativo que sirve para explicar la cognición además de fomentar, de entre todas las relaciones interdisciplinarias posibles, aquella que enlaza la biología con el modelo de la computadora para ampliar los alcances de la ciencia cognoscitiva (cfr. *ibid*, pp. 409-420).

Era menester demostrar las insuficiencias del enfoque conductista; en segundo lugar, había que reconocer las particulares limitaciones de cada ciencia social; por último, el advenimiento de la computadora daría el impulso final para esta nueva ciencia cognitiva (*ibid*, p. 409).

Aproximaciones recientes al estudio del problema de la mente

Podemos pensar en dos líneas para estudiar la mente. Por una parte desde su desarrollo durante el crecimiento en la infancia y, por la otra, su estudio a través de los procesos culturales.

El niño: interacción simbólica

Adrián Medina retoma la figura de Vygotsky para recordarnos que “el pensamiento no sólo se expresa en la palabra sino que se realiza en ella” (1994, p. 10) pues desde la comunicación prelingüística, el niño comienza a desarrollar el lenguaje. El carácter prelingüístico se refiere al conjunto de gestos con los que se comunica con los adultos, con sus padres. Dice que la idea de que no es la conciencia del hombre la que lo forme sino el ser social lo que determina la conciencia del hombre es una idea completamente marxista ya que Vygotsky se formó con la ideología de Marx. También de Marx,

Vygotsky retoma la idea de romper con el individuo como elemento aislado, el individuo es un ser social. Sin embargo, afirma Medina, esta base o esquema general no le era suficiente a Vygotsky para explicar cómo se estructuraba la mente o cómo se interiorizaba lo social en la conciencia.

De la psicología vygotskiana Medina resalta: el carácter simbólico de los procesos psicológicos superiores, por la relación con los demás se transita del gesto al símbolo y finalmente, los procesos sociales se internalizan (*ibid*, p. 13). Así, los símbolos son un medio, un vehículo, una herramienta que usa la mente para relacionarnos con otros o con nosotros mismos “la estructura de la conciencia es *semiótica*, es decir, se constituye con base en los signos emanados y sostenidos -y con frecuencia modificados- en las interacciones sociales” (*ibidem*).

En este sentido, los símbolos ejercen una doble representación. Clarifican nuestros pensamientos ante los demás y representan la realidad internamente. Por supuesto que la primera de estas representaciones, se refiere al lenguaje. El lenguaje, reitera Medina siguiendo a Vygotsky primero es comunicativo, “después egocéntrico, y finalmente interiorizado” (*ibid*, p. 14). Por eso, añade, la actividad simbólica empieza a desarrollarse desde los primeros meses de vida, mucho antes de la aparición del lenguaje.

Menciona que, cuando el niño llega al mundo, se encuentra con un medio que ya preexiste, que está ya dado, predeterminado históricamente, donde cada quien ya tiene un rol asignado, incluso el bebé que aún no lo sabe. Organizan el mundo del niño con base en el contexto vigente. Cuando el niño asume lo externo como propio, es que ya internalizó⁶ la estructura social.

⁶ Internalización: “reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky citado por Medina, 1994, p. 15).

La evolución que sigue la conversión de un hecho fortuito a su acepción como significado es descrito como un proceso. Al principio, el niño extiende el brazo, posteriormente la madre “infiere” que el niño “quiere” algo y se lo alcanza. Con frecuencia, el niño ejerce de manera circular o ritual distintos movimientos, que no significan nada, aunque la madre crea que sí. Posteriormente el niño aprende a responder ante las interpretaciones que la madre hace de sus actos generando una cadena de comunicación. Aquel ejercicio muscular del niño, ya tiene un sentido, un significado que se interpreta por la comunidad niño-madre. Un elemento importante de los símbolos es que, para que lo sean, requieren de cierta generalización o ser entendibles por otros ya que no hay significados particulares. Otro elemento del símbolo es que el acto simbólico, genera una reacción acorde con la acción llevada a cabo, se habla de intención comunicativa.

Cuando el infante aprendió a interpretar, no sólo la reacción de la madre sino su propia conducta, la ejerce voluntariamente para producir los resultados que ya conoce. Se comporta de acuerdo a la expectativa de su acción.

La interacción favorece la generación de múltiples significaciones entre los participantes: los gestos del niño y los gestos de los padres y/o los demás.

Los símbolos gráficos, las modas o las formas específicas de vestir, los dibujos y, sobre todo, el lenguaje, son ejemplos, entre otros muchos, del mundo simbólico que rodea al niño y al cual paulatinamente se incorporará al ir internalizando ese casi infinito universo de significados (*ibid*, p. 17).

Así, afirma Medina que las funciones psicológicas superiores, llámese conciencia o mente, no tienen su origen en la biología sino en el entorno social e histórico. Por eso, es menester trascender al individuo y observar las fuerzas que operan en el contexto

cultural en que se desarrollan las personas (*ibidem*). De esta forma se explica la absorción de la cultura en el ser individual.

El último nivel en *La construcción simbólica de la mente humana* lo constituye una serie de recursos para conseguir fines particulares. Estos recursos los constituyen las herramientas y medios para conseguir objetivos en nuestro medio; como el lenguaje, que no sólo sirve para comunicarnos con el exterior sino para “reflexionar” o pensar. Verbalizamos los signos lingüísticos (cfr. *ibid*, p. 18) “cualquier adquisición cognoscitiva se ve precedida por una adquisición social” (*ibid*, p. 19).

Con similares consecuencias pero desde una visión antropológica también se puede analizar el desarrollo de la mente.

El perfil cultural

En el texto del 2002⁷ el mismo autor denuncia que haya ciertos temas asignados al uso particular de ciertas disciplinas. Esto ocurre con el tema de la mente, reservado para el grupo de los psicólogos o la cultura, tema que por muchos años estuvo sólo en las doctrinas de los antropólogos sin querer decir que los unos o los otros no mencionaran, en ocasiones, los campos conceptuales de los otros.

Centra (Medina, 2002) el origen de la antropología con figuras como Spencer que veía a la sociedad como un organismo, Morgan que estudió el parentesco, la consanguinidad y la organización tribal y Taylor que afirmaba que el conocimiento de las formas culturales podía establecerse a través de la reconstrucción del pasado por el presente y los resabios culturales o remanentes que sobrevivían aunque ya no tuvieran un uso. Con estos antecedentes, define la cultura como sigue:

⁷ Tesis del doctorado.

Las acepciones de cultura (del latín *cultus*, es decir, adoración) eran muy variadas. En la antigüedad refería este término a homenaje o reverencia, posteriormente aludía al acto de arar y a los cuidados de la tierra y, finalmente, vino a referirse al ‘cultivo’ o educación de la mente y de las maneras o comportamientos en sociedad. En el siglo XIX, la palabra cultura representaba la dimensión intelectual y los aspectos estéticos de una sociedad (*ibid*, p. 17, nota al pie).

A esta definición añade que para Kroeber y Kluckhohn, cultura es equivalente a civilización (*ibidem*).

De esta forma, el origen de la antropología como ciencia tendió a homogenizar las mentes. Esto es, no a concebir la idea individual de la mente, sino a perfilar que todos los seres humanos compartían el mismo tipo de mentalidad. Retomando a White, dice que “el comportamiento humano es simbólico por naturaleza y es esta capacidad de simbolizar lo que le permitió evolucionar y elevarse a la categoría de animal racional” (*ibid*, p. 20).⁸

En el contexto de concebir al universo como un orden, el estructuralista Lévi-Strauss plantea la tesis de la arquitectura básica en la naturaleza humana. Esta arquitectura engloba al pensamiento humano, los mitos y a todo tipo de racionalidad constituidos para obedecer a cierta lógica.

Hasta aquí podemos visualizar que el tomar los modelos de la biología para explicar formas sociales no fue un evento que influyó a la disciplina de la psicología solamente, sino también le ocurrió lo mismo a la antropología o a la sociología que

⁸ “<<el símbolo es la unidad básica de toda civilización y comportamiento humano. Todo comportamiento humano se origina en el uso de símbolos. Fue el símbolo el que transformó a nuestros antepasados antropoides en hombres y los hizo humanos. Todas las civilizaciones se han generado, y perpetuado, sólo por el uso del símbolo [...]El símbolo es el universo de la humanidad>>” White: citado en Medina, 2002, p. 21.

después, dentro de su seno, al igual que en el caso de la psicología, surgieron críticos que explicaron los fenómenos desde otros ángulos.⁹

Sin embargo, aquellos primeros planteamientos de la antropología distan mucho del ahora llamado interaccionismo simbólico. Esto porque se puso en entredicho el supuesto de la cultura como organismo. La cultura no es estática sino diversa. Ideas como las de Moscovici o Lévi Bruhl ven a la cultura como un proceso en desarrollo. De las representaciones, Lévi-Bruhl en 1975 dice que tienen su origen en la esfera sociocultural. Esto implica que tanto Vygotsky como Luria, le reconozcan que fue el pionero en ver al pensamiento como parte del desarrollo histórico (Medina, 2002, p. 65).

Dentro del desarrollo de la antropología, también se encuentra la aportación de Franz Boas, que cuestiona la investigación de otras culturas a partir de nuestra propia concepción, afirmando que hay un sesgo etnocéntrico al aplicar nuestras categorías para representar a otras culturas. Aquí se presenta con mayor profundidad el argumento del relativismo cultural.

Por fin en los años sesenta, la antropología y la psicología cognitiva unieron esfuerzos generando un interaccionismo. A pesar de esto, la antropología cognitiva siguió los pasos de la psicología de aquél entonces enfocándose en el problema de la mente bajo la metáfora del ordenador (cfr. *ibid*, p. 75-80).

Medina retoma la teoría de George Herbert Mead para demostrar, por fin, cómo la antropología ha llegado al planteamiento del interaccionismo simbólico. Para Mead, los individuos quedamos disueltos. Los seres humanos somos parte de un fluido (de una corriente) social. Explica que cuando hago algo (se habla en un principio de gestos) y el otro lo entiende y, más aún, cuando esta ejecución se realiza pensando en la reacción del

⁹ Por ejemplo, el pensamiento crítico de Chomsky modifica los paradigmas en psicología, lingüística, sociología y antropología.

otro y el otro hace lo mismo, entonces ya estamos hablando de un construccionismo semiótico. Estas ideas, como bien asocia Medina, son bastante parecidas a las de Vygotsky “el significado se construye en el intercambio” (*ibid*, p. 92). De aquí en adelante, la psicología social se centrará en el interés por la interacción (*ibidem*). Mead también pensaba que somos seres subjetivos, las personas “internalizabamos” los procesos culturales.

Aunque al parecer el interaccionismo aproxima, más que otras posiciones, a la mente y a la cultura, esto no es suficiente para Medina. Va más allá, afirma que no es sólo cuestión de señalar que existe una relación entre ambas entidades sino de estrechar los campos que se habían mantenido aislados e independientes. “La mente, entonces, no interactúa con la cultura sino que se relaciona con ésta mediante empalmes o sobreposiciones, se afectan y se exigen mutuamente pero nunca llegan a perder su perfil propio” (*ibid*, p. 94).

¿Pero, no es una contradicción argumentar que la cultura y la mente se vinculan íntimamente y, por otro lado, afirmar su autonomía? En realidad no lo es. A través de las teorías de Vygotsky, Clifford Geertz y Bruner, Medina reitera la estrecha cercanía existente entre Mente y Cultura, a pesar de su autonomía. Esto es posible por la mediación del signo, que es como un vehículo, una herramienta de los procesos cognoscitivos para hacer o crear cosas. Con la mente: “la estructura de la conciencia es semiótica, es decir, se constituye con base en los signos emanados y sostenidos –y con frecuencia modificados- en las interacciones sociales” (*ibid*, pp. 96-112).

El niño aprende a usar los signos primero de forma pragmática y, posteriormente, utilizando el lenguaje, llegándose a convertir muy pronto en un experto de sus usos. Con este conocimiento, el niño planificará, conseguirá objetivos, chantajeará a sus padres y tendrá gestos de bondad. Esto es posible porque al mismo

tiempo que usa los signos para comunicarse, aprende a interpretar los signos de los otros (la lectura del texto de las narraciones de los demás).

De Ricoeur retoma la idea de que los actos son como textos abiertos a ser interpretados. Esto adquiere sentido pues el significado no es privado, sino una convención que, aunque es arbitraria (no está dada en la naturaleza), es susceptible de ser interpretada por varios en contextos posibles.

El propósito de retomar a todos estos autores es conformar una aproximación que el autor (Medina) llama “construccionismo simbólico” que se refiere al hecho de convocar otra vez a todas esas disciplinas que quedaron por ahí, aisladamente, hablando del signo, la interpretación o la psicología subjetiva. Es un esfuerzo por conjuntarse en torno al mismo tema “el significado”¹⁰ por constituirse en un elemento que hace converger a la cultura y a la mente. Con todo esto, el autor añadiría que, siendo el propósito original de la revolución cognitiva sacar del reduccionismo impuesto por el conductismo a la psicología, se volvió ella misma reduccionista al virar hacia la metáfora de la computadora.¹¹ Sin embargo no todo está perdido, si hemos de aceptar que la psicología es social, no podemos desconocer las propuestas como ésta que centran en la interpretación, la historia y la subjetividad una nueva manera de entender la psicología. Eso sí, más abierta, dinámica y no necesariamente cuantitativa.

Tampoco es enteramente cierto que los autores que defendieron la tesis de la cognición humana como procesamiento humano de la información hayan sido convencidos por los antropólogos cognoscitivistas, sus proposiciones y críticas. De ser así no habría tal despunte de todo el desarrollo tecnológico respecto de la inteligencia

¹⁰ “El significado es el acontecimiento que articula a la mente y a la cultura, las congrega y las pone de manifiesto en la concreción de la praxis humana” (Medina, 2002, p. 281).

¹¹ “El cognoscitivismo había nacido como una contra-propuesta del conductismo, abriendo sendas para el estudio del ser humano en tanto ser activo y poseedor del una <<subjetividad>> difícilmente reducible a estímulos y respuestas; lo que ocurrió, sin embargo, fue que gradualmente se adoptó otro modelo igualmente reduccionista: el computacional” (*ibid*, p. 244).

artificial (sobretudo abunda sobre el tema la literatura de ciencia ficción). Posiciones más mesuradas, como las de Oscar Nudler (1997), afirman que la cognición humana es un cierto balance entre las dos posiciones. Arguyendo contra el radicalismo del cognoscitismo y el radicalismo de sus críticos, dice que la cognición ni está exenta de mentalismo (sensaciones, sentimientos y estados de ánimo), ni de procesos funcionales, como resolver problemas lógicos o aritméticos. En lo personal, prefiero la aproximación de Medina, Bruner, Ricoeur, Rogoff y algunos otros antropólogos cognoscitivistas. La discusión sigue abierta en torno a la revolución cognoscitiva. El debate continúa.

Capítulo tercero

LA PSICOLOGÍA CULTURAL DE BRUNER: HACIA UNA SEGUNDA REVOLUCIÓN COGNOSCITIVA

*Los pensamientos son sólo sueños en
tanto no se ponen a prueba y en acción*
Juan Antonio Razo

Explicación del viejo paradigma en relación con la nueva ciencia de la mente

En 1950 Bruner ya realizaba estudios de la actitud de lo observado con relación a presuntos “datos objetivos” (Gardner, 1987, p. 41), mientras el ambiente científico de la época pretendía hacer una máquina que pensara. Paralelamente se llevaban a cabo avances en antropología, lingüística, neuropsicología, lógica y la nueva ciencia cibernética. Bruner declara sobre la incipiente ciencia cognitiva:

A mediados de la década de 1950 estaban surgiendo nuevas metáforas, y una de las más atractivas era la de la computación [...]. Mi ‘generación’ creó y alimentó la Revolución Cognitiva, cuyos límites todavía no podemos vislumbrar (*ibid*, p. 45).

Otro impulso fuerte que Bruner dio a la ciencia cognitiva lo constituye la fundación que hizo en 1956 en Harvard del Centro para Estudios Cognitivos (*ibid*, p. 48). Este Centro se empeña en descartar el estudio de la conducta en términos de estímulos y respuestas (rechaza el conductismo) y propone el enfoque cibernético por ser interactivo y proporcionar retroalimentación en torno a planes o propósitos previamente establecidos.

¿Porqué se decía que una computadora pensaba?, ¿en qué sentido? Está más que dicho: resolvía problemas, alcanzaba metas, corregía su sistema y reorganizaba la información que poseía tal como un humano. Así se convirtió la computadora en más que un instrumento de trabajo, en un modelo para explicar los antiguos problemas del conocimiento.

El sentido que Gardner le otorga a la participación de Bruner en el desarrollo de la ciencia cognoscitiva es en relación a su trascendencia en los primeros años (los primeros años de la ciencia cognoscitiva y las primeras investigaciones de Bruner dentro de la ciencia cognoscitiva. En las últimas investigaciones de Bruner, éste ha modificado su pensamiento). Gardner resalta, de las investigaciones de Bruner, su trabajo en torno a la formación y adquisición de conceptos y cómo éstos se organizan en categorías. Un paso más allá, a decir de Gardner, se logra cuando Bruner y su equipo explican la solución de tareas de los sujetos por el uso que estos hacen de las estrategias. Esto es crucial, dice Gardner, porque implica las respuestas de los sujetos vista de forma global y no enfocada al clásico responder en torno a un estímulo específico. En otras palabras, explica el complejo de la comprensión humana saliéndose del enfoque reduccionista:

La aceptación de las limitaciones inherentes a la cantidad de información que el sujeto podía recibir, los intentos por trazar los pasos del procesamiento de la información, y la postulación de las estrategias globales empleadas para resolver un problema, todo ello era índice de una mayor disposición a abordar en forma directa los temas relacionados con la mente, en lugar de descartarlos reemplazándolos por una larga serie de estímulos y respuestas públicamente verificables (*ibid*, p. 113).

En los años que dieron luz a la ciencia cognoscitiva, nadie sabía a ciencia cierta en qué iba a devenir esa amalgama de posiciones antropológicas, lingüísticas, fisiológicas y cibernéticas. Gardner mismo comenta, al final de *La nueva ciencia de la mente*, que cualquier investigador de la ciencia cognoscitiva, no puede darse el lujo de ignorar todas estas aportaciones que surgen de áreas tan diversas. Bruner tiene su propia posición respecto a la historia y devenir de la ciencia cognoscitiva.

En la actualidad, Bruner dice que dentro de esta amalgama de posiciones se ha ido perdiendo la cohesión, que se ha ido fragmentando la psicología (Bruner, 1991, p. 11), en lugar de enriquecerse y tener un propósito común, pero no por ello está todo perdido. Para empezar, le parece superficial reducir el estudio de la mente a un sustrato biológico. De hecho él prefiere “comprender” desde una perspectiva interpretativa a “simplemente” “explicar” partiendo de una relación causal los fenómenos que atañen al ser humano.

De acuerdo con Bruner, piensa que el objetivo de la Revolución Cognoscitiva debió ser el siguiente: “El objetivo de esta revolución era recuperar la <<mente>> en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo” (*ibid*, p. 19). Pero este propósito se fue perdiendo derivando en cuestiones “marginales” (*ibidem*) respecto a su intención original.

Respecto a la visión del desarrollo de la Revolución Cognoscitiva, Bruner señala una inversión de términos ya que afirma que desde la década de los 50 se hablaba de estudiar el significado como tema central de la psicología, sin embargo, el modelo de la computadora fue cobrando terreno y muy pronto se invirtió el término significado por el de información y se tradujo de igual manera el de “construcción del significado” por el de “procesamiento humano de la información”. No se trataba de traducir unos términos por

otros, sino más bien, de otra cosa diferente. De orientar el desarrollo de la psicología hacia su vertiente antropológica, lingüística, social en otras palabras.

Bruner dice que la revolución cognoscitiva quedó “subordinada” (*ibid*, p. 26) a la computación, que la pretensión original de la psicología era centrarse en el significado y estudiarle en un sentido cultural. Por otra parte, no niega que por el pasado positivista que tiene la historia de la psicología, no sean tan fácilmente aceptadas explicaciones que hablen de la creencia, el deseo o las intenciones por ser posturas subjetivas.

“La psicología cultural de Bruner: hacia una segunda revolución cognitiva” y “ La idea de <<mente>> en la psicología cultural de Bruner” son oraciones que cobran sentido en la medida en que proponen un cambio, de ahí que se use la palabra “revolución”. Un cambio en la forma de analizar la experiencia humana, de pensar la psicología, de re-conceptualizar el objeto de estudio de ésta y de interpretar la experiencia humana a la luz de la circunstancia o escenario en el que se desenvuelven, comunican y relacionan los seres humanos.

De esta forma, mientras que el advenimiento del procesamiento humano de la información supuso un cambio frente a la posición conductista en cuanto a su manera de describir el comportamiento con base en estímulos y respuestas. Así, también, la psicología de Bruner sugiere un cambio respecto a lo que fuera la corriente cognitiva que termina por reducir la compleja motivación humana en términos computacionales de procesamiento y de elección entre variables. Es en este contexto del desarrollo de la psicología que puede hablarse de una primera y una segunda revolución cognoscitiva como dos paradigmas existentes relacionados con un mismo problema ¿cómo pensamos?.

A Bruner le interesa, más que la forma exacta y ‘real’ en que suceden los acontecimientos, cómo la gente narra, cómo es que se viven y describen estos hechos y no tanto si se adecuan o no a la forma en que estos ocurren.

Pero pareciera que hay dos Bruner. El primero que reconoce la pluralidad de concepciones que pueden fundirse para conformar la psicología cognoscitiva y el segundo que ve un riesgo al ver que cada aportación se conduce por su cuenta fragmentando el esfuerzo común que pudiera constituir la corriente cognoscitiva. ¿Qué pasó en todos estos años?, ¿cuáles han sido los cambios conceptuales que ha sufrido la teoría de Bruner respecto al tema de la mente?, ¿en qué sentido se ha desarrollado su propuesta?, ¿cómo se ha ido modificando a lo largo del tiempo?, ¿porqué si Bruner es uno de los fundadores de la ciencia cognoscitiva ahora se puede decir que es uno de sus críticos?

La psicología, al ser una ciencia nueva (que no data mucho más allá de la modernidad) surge con problemas de origen. ¿Cómo se le va a definir?, ¿cuál es su objeto de estudio? A todos nos parece más o menos claro que está justo en medio de las ciencias naturales y las ciencias sociales, o que en otras palabras, es inclasificable. ¿Es una ciencia?, ¿es una disciplina? Pareciera que la psicología tiene que ver con todo lo relacionado con el hombre pero, ¿desde qué ángulos le va a estudiar? Al heredar este complejo asunto, también asume sus contradicciones: ¿el hombre es materia más espíritu, o sólo materia?, ¿es mente y cuerpo o, siendo el cerebro el lugar donde se producen los pensamientos (si aceptamos esto), una parte del cuerpo, es entonces sólo cuerpo?, ¿hay mente y cerebro o sólo cerebro o sólo mente?, ¿el lenguaje es producto del pensamiento o al revés o son lo mismo?

Es necesario entender todo este bagaje y aún más, para comprender mejor lo que pasa con el conductismo, que es producto del positivismo. El positivismo¹ es un esfuerzo por ponerse de acuerdo en lo que puede o no ser entendido como ciencia. Ciencia es aquello que puede ser observado, medido y comprobado por todo aquél que quiera ponerlo a prueba casi en cualquier época y por cualquier observador. Es necesario unificar un método que sea aceptado en lo general para poder probar los asertos de lo que se investiga y, sobre todo, hay que hacer a un lado la metafísica, entendida ésta como cualquier especulación o conformación de términos que no sean comprobables, observables o verificables. La nueva tarea de la filosofía, entonces, será aclarar los términos y explicarlos. Limpiar a la ciencia del lenguaje que no sea reducible a términos lógicos.

La psicología, por su parte, si pretendía ser considerada una ciencia, tenía que definir sus términos en un sentido observacional, además de excluir nociones como “mente”, “espíritu”, “intención”, “deseo” y otros. Por otro lado la psicología misma tenía métodos surgidos de la física como aquellos que medían las sensaciones, los umbrales de percepción, el dolor o las explicaciones fisiológicas del cerebro, su funcionamiento y anatomía.

El conductismo asume los acuerdos positivistas y considera que la psicología debe ser definida como el estudio de la conducta. Toma el modelo de la biología y, concibiendo al humano como parte de la evolución afirma que, de la misma forma que se estudian otros organismos de esa forma puede ser estudiado y observado un organismo humano. La mente no puede ser objeto de estudio de este tipo de psicología, ya que lo que ahí pasa no puede ser observado por nadie. Es por ello que sólo sabemos los estímulos a que se somete a los

¹ Ha sido una de las corrientes de pensamiento que más ha impactado a las ciencias en general y a la psicología en particular.

organismos y podemos observar y cuantificar sus respuestas, pero de la mente no es posible decir nada. Al menos, nada que no tienda a “especular”. En todo caso, si se pudiera hablar de mente, tendría esta que ser estudiada bajo el método experimental como una conducta más (Harré, 1994, p. 5).

Por supuesto, el conductismo difícilmente explica cómo se construyen las relaciones sociales en una comunidad, el comportamiento social en base a reglas o normas o por qué la gente finge o cambia de comportamiento de acuerdo a la circunstancia en la que se encuentre.

Dentro de las ciencias empíricas se usan los enunciados hipotético-deductivos para confirmar o rechazar hipótesis. El modelo sería “si x entonces y”, con sus variables de si en tales condiciones y con tales instrumentos etc., con algún margen de probabilidad se producirán tales por cuales consecuencias. La primera revolución cognoscitiva usó este método de verificación con la variante de que, si bien la mente humana era inaccesible, no sus productos ni las causas que originaban esos productos. El deducir o predecir la conducta futura, es y ha sido una de las principales pretensiones científicas, así sea para la química, los microbios o los patrones conductuales que procesen información. Hay otros aportes de las ciencias sociales y que retoma Bruner para verificar o, más que verificar confirmar lo que ocurre en la estructura social. Me refiero a que Bruner argumenta que la conducta es pública así como (las consecuencias de) los estados mentales por ser parte de la expresión cultural. La mente es observable, verificable y actuada por muchos. Me parece que aquí podríamos encontrar un atisbo de pretensión de verificabilidad en el estudio científico de la conducta social (*ibid*, pp. 9-12).

Otro apunte que podemos hacer es que, para el propósito de verificar hipótesis de forma experimental resultaba muy conveniente el primer enfoque cognoscitivo pues por

medio de la computadora podría predecirse, ordenarse y jerarquizar el actuar de un sujeto en condiciones similares.

Aunque los significados sean compartidos, como comprende la segunda revolución cognoscitiva, los acuerdos entre los participantes en una comunidad no son unívocos. De hecho, constantemente hay que estar negociando el sentido de lo dicho, lo que se quiso decir y las pretensiones que hay en cada discurso. Los objetivos implícitos. Muy rara vez se llegará a un consenso.

Muchos de los postulados de verificabilidad que detenta la ciencia experimental se ven trastocados. En primer lugar, porque los significados son dinámicos, cambian entre las personas y entre las culturas así como a lo largo del tiempo. En el ámbito social, no pueden seguirse muy puntualmente los enunciados hipotético-deductivos (si x entonces y). Es muy difícil que un acontecimiento social, aún teniendo las mismas condiciones de ocurrencia, se repita de la misma manera que una vez ocurrió, además ¿cómo puede hablarse de predicción hablando de las ciencias del hombre?

Para Bruner, la mente es discursiva. Si uno habla con otro podríamos entender que es conducta verbal, si uno habla con uno mismo, digamos que hablamos de pensamiento pues no hay cosas tales que estén dentro de nosotros que no preexistan en el exterior en la cultura. Las normas y reglas regulan el comportamiento, eso nos hace entender y ser entendidos por los otros. En la segunda revolución cognoscitiva, ya no se habla de conducta o comportamiento, se habla de *Actos de significado*. Este conjunto de normas no se aprenden y luego se llevan a la práctica. Actuándolas, en la práctica misma, es en donde se irán ajustando los integrantes de la cultura. Por ello, se habla de un “canon”. Esto es: los maestros se conducen como se supone que se conducen los maestros, los estudiantes como

lo hacen los estudiantes y cualquiera pronunciará un “gracias” después de haber recibido un favor.

Otro aspecto del pensar es que es intencional (*ibid*, pp. 37-49), obedece a objetivos, metas, propósitos, inclusive, se anticipa a la respuesta de los otros. La experiencia con los demás nos dota de distintas habilidades discursivas con las que nos comunicamos en distintas situaciones. Usamos conceptos, los relacionamos entre sí y los adecuamos a las formas más abstractas de su uso (*ibid*, p. 48). Harré dice que hablar de pensamiento significa hablar de actividad discursiva (*ibid*, p. 49).

Por otra parte, no por ser Bruner un crítico de la primera ciencia cognitiva se deslinda completamente de la psicología experimental. Coincido con Bakhurst (2001) cuando afirma que más bien se trata de hacer un enlace entre la psicología experimental y la social. No anula los aportes que las psicologías biologicistas hacen al conocimiento, pero no por ello, deja de hacer una reflexión crítica y propositiva de lo que debió haber constituido el objeto de estudio de aquella primera revolución cognoscitiva. Sobre todo para no volver a estrechar los límites que el reduccionismo una vez le impuso a la ciencia de la mente. Un problema que nos delega Bakhurst (*ibidem*), y es imposible negarlo, es el referente al estudio de la cultura. Si hay que buscar la mente en la cultura ¿Qué método seguiremos para estudiarle? ¿Qué entendemos por cultura?

Patricia Greenfield, colaboradora de Bruner, sí reconoce dos etapas en el pensamiento de Bruner. Los primeros años, en Harvard, siguiendo la línea de investigación y métodos de su maestro Allport (Greenfield, 1990). En esta época sus estudios estaban más orientados a la percepción y su correlación con distintos grupos sociales. De esta época, Greenfield anticipa del pensamiento bruneriano que “la biología es una base, pero

no determina”² el desarrollo cognoscitivo. En los años posteriores ya se ve a un Bruner más cercano a las posiciones constructivistas (Gopnik, 1990), aquí ya asevera que conocer es hacer que el niño desde su nacimiento no sólo descubra sino construya su mundo. Cuando éste construye algo, no es al azar, es en interacción con algo específico y no en abstracto. Esta acción se lleva a cabo en un contexto específico y en una comunidad determinada. Se dice que el individuo es funcional de acuerdo a los patrones o cánones establecidos.

Sus más recientes escritos dan mayor soporte al análisis del discurso, a la forma narrativa, la manera de hablar de nosotros porque para Bruner “no hay sólo una manera de entender la naturaleza humana” (Bruner, 1990).³ El marco general de interpretación que el autor ocupa será la psicología popular que para explicarse hará uso de las intenciones de los participantes, las metáforas, ironías y la construcción autobiográfica narrativa (*ibidem*).

Desarrollo del pensamiento de Bruner

El desarrollo del tema que nos ocupa, podemos verlo como un proceso en el pensamiento de Bruner. Veámoslo por etapas.

Conceptos y categorías

Dice Bruner que entre todas las cosas que nos rodean y con las que tenemos contacto (1978) hay una tendencia a categorizar:

²Dice Greenfield: “biology is a foundation, but not a determinant” (1990, p. 332).

³ “I do not believe that there ever will be or can be one sole and unitary way or understanding human nature, its variations, its settings, or its growth” (Bruner, 1990, p. 344).

Categorizar es hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases, y responder a ellos en términos de su pertenencia de clase, antes que en términos de su unicidad. Nuestra refinada actividad discriminatoria queda reservada exclusivamente a aquellos segmentos del entorno que nos afectan de modo especial. Para lo demás, respondemos mediante formas relativamente toscas de asignación categorial (*ibid*, p. 15).

Las categorías son invenciones, no las descubrimos porque ya estén ahí en los objetos mismos y quién sabe por qué las hacemos. El hecho es que reducen la complejidad del entorno, hacen que los objetos se identifiquen, reducen el aprendizaje constante (Bruner menciona el ejemplo de que no tenemos que aprender que un árbol es un árbol cada vez que lo vemos pues al observar uno, inmediatamente lo incluimos en la categoría), proporcionan dirección pues dirigen la conducta de acuerdo a la propiedad de la categoría (no nos comeríamos un alimento que esté en la categoría venenoso) y ordena y relaciona los elementos. De la observación de las categorías se sigue la súper-estructuración que elaboran los individuos:

Nosotros trabajamos, como efectivamente se ha observado antes, con *sistemas* de categorías, es decir, clases de acontecimientos relacionados entre sí de diversas formas constituyendo estructuras supra ordenadas. Estructuramos y damos sentido a nuestro mundo relacionando clases de acontecimientos antes que hechos individuales (*ibid*, p. 26).

Otro aspecto es que un vehículo para validar nuestras categorías es el consenso, el acuerdo que varios hacen para considerar que un objeto con determinadas características o propiedades pertenece a una categoría y no a otra. De cualquier manera, la categorización

implicará un ahorro.⁴ Las categorías pueden ser conjuntivas, disyuntivas o relacionales. La categoría conjuntiva es aquella en la que los atributos de los objetos son similares o comunes.⁵ En la disyuntiva el requerimiento no es presentar atributos comunes sino pertenecer a cierta clase de cosas, ejemplo: personalidad tipo ‘A’. La categoría relacional hace referencia a relaciones entre atributos, por ejemplo ganar menos salarios mínimos se relaciona con una mayor pobreza, esto, sugeriría la pertenencia a la categoría ‘pobreza’ (*ibid*, pp. 52-55). La adquisición de conceptos “hace referencia al proceso de encontrar atributos definitorios predictivos que distingan los ejemplares de los no- ejemplares de la clase que se intenta discriminar” (*ibid*, p. 34).

El adquirir y usar categorías no implica que pueda ser predecible la decisión que optará un sujeto en alguna condición particular. Además, la estructura conceptual de un sujeto es tan compleja, que no puede ser explicada por un simple reforzamiento de estímulos. Más bien, los conceptos se adquieren como una instancia mediadora entre lo previo aprendido y el medio ambiente exterior:

Aprendemos conceptos mediante la asociación de estímulos externos con estímulos internos mediadores, ya sea por una sencilla ley de continuidad o frecuencia, o por una ley del efecto relativamente circular [...] El hombre no es una máquina lógica, pero resulta capaz ciertamente de tomar decisiones y recoger información de una forma que refleja más su capacidad de aprendizaje de lo que nos hubiéramos atrevido a dar por sentado (*ibid*, p. 86).

⁴ “Estos objetivos [de la categorización] pueden ir desde ahorrar tiempo, acentuar al máximo la exactitud, conservar energía, minimizar el número de errores, demorar una decisión hasta disponer de plena evidencia, tomar una decisión con el mínimo de evidencia imprescindible, etc.” (Bruner, 1978, p. 47).

⁵ Atributo: Propiedades o parámetros de un objeto. (*ibid*, p. 37).

Las investigaciones empíricas que expone Bruner respecto a la formación de conceptos⁶ (1978) resaltan el importante papel del uso de estrategias⁷ para decidir entre opciones de resolución de problemas o tareas. Los objetivos de estas estrategias pueden ser el garantizar lo que se sabe en relación a lo elegido o disminuir el esfuerzo de asimilar nueva información así como regular el riesgo de error en determinada circunstancia. Si la estrategia usada por el sujeto le lleva al éxito, esto habla de que se incrementen las probabilidades de ensayar estrategias más arriesgadas a las conocidas. Otras aportaciones que hacen estas primeras investigaciones brunerianas se refieren al uso que hacemos de indicadores. Algunos de estos indicadores pueden ser secuenciales. Bruner nos refiere el ejemplo del jugador con una máquina tragamonedas que, si ya perdió varias veces, el individuo cree que la próxima vez acertará, éste es un ejemplo del uso de un indicador secuencial directamente ligado a un indicador probabilístico. En suma, las primeras investigaciones de Bruner referentes a la resolución de problemas, manejo de hipótesis y formación de conceptos con carácter empírico le llevan a extrapolar estos resultados afirmando así que el uso de categorías estará vinculado con las demandas de la comunidad en que estas categorías se elaboran. También nuestro autor afirma que las actividades cognoscitivas implican y dependen del proceso de categorización “el acto de categorización se deriva de la capacidad del hombre para inferir del signo el significado” (*ibid* p. 234), siendo la inferencia también, un fenómeno psicológico. De hecho en el texto de 1978 incluye varias muestras de cómo derivar consecuencias de ámbitos experimentales a aspectos de la vida cotidiana. El lenguaje, hasta aquí, es presentado como un sistema de

⁶ Concepto: “Modalidad de agrupamiento de una serie de objetos o sucesos de acuerdo con aquellas características que lo distinguen de otros objetos o sucesos en el universo total” (*ibid*, p. 309).

⁷ Estrategia: “Modelo de decisiones en la adquisición, retención y utilización de información que sirve para obtener ciertos objetivos; es decir, para asegurar la presencia de determinadas formas de resultado y la exclusión de otras” (*ibid*, p. 310).

categorías que, en su origen (su adquisición), puede tener muy poco que ver con la fonología, además de no ser exactamente equivalente a su traducción a otros idiomas, lo que indicaría, otra vez, que tiene que ver más con los escenarios en los que se desempeña que con una generalización que se pudiera estudiar de forma neutral y universal. Otro elemento es que en el lenguaje a veces dice más la entonación que la estructura de lo dicho para determinar el sentido de una frase u oración.

La psicología del conocimiento

Beyond information given incluye los trabajos publicados durante las décadas de los años 50, 60 y 70. Entre éstos destacan aquellos realizados sobre percepción, pensamiento, habilidades en la infancia, representación y educación, también de corte empírico pero colindando con otras áreas del conocimiento como la lingüística y filosofía de la ciencia.

Siguiendo la línea precedente, aquí apunta que la percepción es un proceso de categorización. Este proceso no se nota a simple vista. Generalmente se hacen inferencias con base en pistas o señales pero el proceso en sí mismo, permanece inconsciente. Los resultados de la categorización, son de naturaleza representacional,⁸ esto significa que por medio de la percepción obtenemos alguna idea (representación) bastante verídica de los objetos del mundo físico. Las categorías se encuentran inmersas en un sistema o esquema⁹ que varía en su grado de accesibilidad o complejidad.

El sistema nervioso usa las diversas señales o pistas (clues) del medio de forma estratégica. Esto significa que hay una tendencia a discriminar de entre una gama de

⁸ “Moreover, the results of such categorizations are representational in nature: They represent with varying degrees of predictive veridicality the nature of the physical world in which the organism operates” (Bruner, 1973, p. 14).

⁹ “categories are not isolated” (*ibid.*, p. 15).

estímulos; así, el autor afirma hasta aquí que la percepción es un proceso de decisión también.¹⁰ Evidencia cómo desde el plano fisiológico el sistema nervioso es capaz de discriminar entre estímulos. Pero esta predisposición, lleva el germen del fracaso cuando se hacen generalizaciones. En cuanto a la predisposición perceptiva Bruner argumenta que lo que generalmente ocurre, no es necesariamente lo que va a ocurrir. Al trasladar la predisposición perceptiva, al campo de las relaciones interpersonales, ocurre una falla, pues se generan expectativas que no siempre se cumplen. Estas fallas se generan al percibir los estados de otras personas, sus características e intenciones con base en sus señales externas (cfr., Bruner, 1973, p. 30). También se observa esta falla o fracaso perceptivo, cuando en condiciones experimentales el sujeto resuelve problemas bajo presión dando así respuestas incorrectas.

Bruner, como psicólogo social, lo que trata de hacer al describir los experimentos hechos en percepción y trasladarlos a su interpretación social es redefinir lo que sólo había sido un campo de análisis para la psicología fisiológica y experimental dándole sentido para la vida cotidiana de los seres humanos. Un ejemplo de esto lo constituyen sus famosos experimentos llevados a cabo con niños de 10 años. Utiliza dos tipos de población, los niños pobres y los niños ricos. Lo que resalta de este experimento son sus resultados ya que se encontró que había diferencias significativas en cuanto a percepción del tamaño de monedas en estos dos tipos de poblaciones, lo que indica que la percepción que se consideraba lo más físico y medible para los psicólogos experimentales resulte ser un valor tan variable y no unívoco, no válido para todos y con tendencia fuertemente circunstancial.

Los experimentos descritos en *Beyond the information given* también indican que la organización perceptual es determinada por las expectativas construidas en la relación con

¹⁰ “perception is a decision process” (*ibid*, p. 18).

el medio ambiente. Cuando las expectativas no se corroboran en el entorno, puede haber una resistencia a reconocer los elementos discordantes o no esperados¹¹ (incongruentes). Los estudios de esta época demuestran que también la personalidad, como los factores económicos, afectan la percepción.

La etapa preconceptual

Para introducirnos ya en el tema del pensar, Bruner indica retrospectivamente acerca de la adquisición de conceptos que: es realmente difícil hablar de una etapa preconceptual.¹² Brazelton (1980) nos da una idea del desarrollo de esta etapa. Por una parte, el bebé aprende practicando y experimentando, pero también observando, imitando e identificándose con otros. Digamos que el bebé recibe toda clase de estímulos del medio ambiente, de entre otros los de la madre. Las observaciones de Brazelton *et al.* sugieren que en el bebé se perciben ciclos de atención y no atención respecto a la estimulación que recibe de la madre. Sin meterse en el problema de si es biológico o aprendido, Brazelton arguye que durante estos ciclos el niño cambia su forma de recibir la información, en principio azarosa. De esta atención dirigida por la madre empieza un ciclo de interacción en la cual, si la madre ejecuta una acción, espera recibir algún tipo de respuesta a este comando. Esta relación, se hace una constante. No se sabe si por *serendipity* o por el moldeamiento de conductas que va dirigiendo la madre este mecanismo de *feedback* se convierte en un método de aprendizaje útil para el desarrollo posterior del niño. Hasta aquí hay una interdependencia de los ritmos del niño y la madre. De las respuestas conductuales

¹¹ Se refiere a que dudamos de lo que vemos pero no esperábamos ver: a esto Bruner le llama incongruencia perceptiva. Dudamos de lo que no está acorde a lo que esperábamos percibir. Lo que no se aproxima al patrón o canon.

¹² "It is curiously difficult to recapture preconceptual innocence" (*ibid*, p. 131).

reflejas se pasa a los ritmos conductuales donde el adulto funciona como organizador. En un momento posterior el niño interiorizará las habilidades aprendidas en los ritmos o ciclos conductuales para ejercer el control sobre sí mismo y su medio ambiente. Brazelton dice que ya hacia los dos meses ya tenemos al infante diferenciado (que ya no se observa en unidad con la madre). Asimismo, la madre va desarrollando la confianza en la autorregulación del niño. De aquí en adelante el bebé expandirá su área de competencias, su sistema (retomando la organización de esquemas conceptuales de Bruner en sistemas) se hace más complejo y en la medida en que se amplía la interacción con otros este sistema cambia y se enriquece (palabras del autor) (cfr. Brazelton, 1980, p. 311).

Sistema codificado: ir más allá de los datos

Cuando una investigación le da más prioridad a los datos obtenidos que al fortalecimiento o fundamentación de la propia teoría o supuesto del que emergen aquellos datos, es que la teoría es pobre. Los datos no son algo que en sí mismo busca el investigador sino la lectura que hace de ellos a la luz de la teoría que explica determinado fenómeno. Esto es lo que interpreto del texto de Bruner (1973), lo que importa es explicar cómo pensamos y porqué más que si en los problemas planteados por un sistema computacional el 25 por ciento lo resolvió en menos tiempo que el 75 por ciento de los participantes restantes. La pretensión es ir más allá de respuestas específicas.

Si definimos aprendizaje con base en la información dada, podemos vincularle con una habilidad más general que consiste en resolver problemas tomando en cuenta las regularidades que preexisten y reconocemos en un medio determinado.¹³ La creatividad, si

¹³ “Much of what we classify as learning, recognition, and problem solving consists of being able to identify recurrent regularities in the environment” (Bruner, 1973, p. 198).

vemos al pensar como un acto creativo, no tiene que ver con el genio que quién sabe de donde saca sus ideas que son novedosas y que le llegan quién sabe de dónde, de un ingenio peculiar. Crear consiste en escoger, discernir, tal vez la alternativa menos convencional pero una alternativa posible.¹⁴

La vida imita al arte o la naturaleza a la ciencia. Los productos creativos tienen el poder de reordenar la experiencia y pensamiento a su imagen. En ciencia, el reordenamiento es el mismo desde la observación de una u otra fórmula. En arte, la imitación es auto-imitación. Es el caso, también, de que el efecto sorpresa del hombre creativo provee un nuevo instrumento para manipular el mundo- físico como con la creación de la rueda o simbólico como con la creación de $e=mc^2$ (Bruner, 1973, p. 212).¹⁵

Cuando aprendemos a pensar, en realidad lo que aprendemos es un código¹⁶ como Piaget observa en el caso de los niños. Este código se inserta en un sistema más general. Este sistema obedece a ciertas regularidades preexistentes (*General regulatory systems*). En realidad la percepción, la adquisición de conceptos, la capacidad para detectar regularidades en el medio y el desarrollo de teorías científicas son descritas por Bruner como actos de construcción (cfr. *ibid*, p. 242).

Esta construcción empieza desde el desarrollo de las primeras habilidades del niño como la succión, hasta el control motor voluntario del uso de las manos así como

¹⁴ “To create consists precisely in not making useless combinations and in making those which are useful and which are only a small minority. Invention is discernment, choice” (*ibid*, p. 210).

¹⁵ “Life most deeply imitates art or that nature imitates science. Creative products have this power of reordering experience and thought in their image. In science, the reordering is much the same from one beholder of a formula to another. In art, the imitation is in part self-imitation. It is the case, too, that the effective surprise of the creative man provides a new instrument for manipulating the world-physically as with the creation of wheel or symbolically as with the creation of $e=mc^2$ ” (*ibid*, p. 212).

¹⁶ “When one learns a language one learns a coding system that goes beyond words” (*ibid*, p. 224).

posteriormente será la coordinación entre lo que ve, manipula y estructura. La estructuración de la acción motora voluntaria evoluciona primero como una práctica y después como un sistema reflexivo. Las habilidades, en su fase reflexiva, se ven acompañadas ya de intención y un sistema de retroalimentación, ya sea del niño consigo mismo o de los demás en relación a él. De las primeras habilidades se llega a la conceptualización de la representación y su desarrollo, que puede ser de tres formas; representación enactiva o de la acción, representación icónica o de la imaginación y simbólica o del lenguaje. Cada uno de estos sistemas suple aunque no reemplaza al otro sistema y parece en este orden durante el desarrollo: enactiva, icónica y simbólica.

La representación se origina mediante un sistema de selección, ya que no es posible absorber, como esponja, toda la información que existe en el medio. El aprendizaje de las reglas que tienen que ver con el desarrollo cognitivo tienen más que ver con reglas sintácticas que con relaciones asociativas.¹⁷

Para Bruner el desarrollo cognitivo tiene más que ver con la interacción cultural que con el crecimiento biológico individual de un niño. Pero este aspecto no lo da por sentado. Lo demuestra llevando a cabo los clásicos problemas piagetianos en diferentes culturas -principalmente la cultura Wolof- en donde encuentra diferencias cuali-cuantitativas importantes respecto a la resolución de problemas. Para empezar, el autor se da cuenta que ni siquiera la experiencia será la misma, ni en el ámbito perceptivo, en esta cultura, que en las occidentalizadas. Tampoco será el mismo tipo de intercambio con sus mayores el que se establece ni las explicaciones que le dan a los fenómenos naturales. Esto, por no hablar del lenguaje, para ellos, el naranja es lo mismo que el rojo. ¿Cómo investigar

¹⁷ “But the models that he growing child constructs seem not to be anticipatory, or inferencial, or probabilistic frequency models. They seem to be governed by rules that can more properly be called syntactical rather than associative” (*ibid*, p. 348).

las diferencias conceptuales en cuanto al color? En ellos, el pensamiento mágico abunda en relación con las explicaciones fácticas que tienen otros grupos en estudio. Esto podría, principalmente, constatar que tenemos dificultades, al menos en principio, al tratar de universalizar la génesis del conocimiento.

El aprendizaje es concebido como un proceso activo por parte del individuo más que ser éste un acumulador de información o de estímulos y respuestas. El individuo selecciona la información, construye hipótesis y las transforma.

La historia del desarrollo mental es la historia del desarrollo cultural. La cultura posibilita al individuo hacer uso de las habilidades que le capacita para utilizar. De ella depende la maestría que el sujeto emplee al desarrollarse en su entorno. La inteligencia es el resultado del bipedalismo y el uso de herramientas, esto, devino en el desarrollo gradual del cerebro. La selección natural favoreció este rasgo en los homínidos. La evolución humana permitió la transmisión de las habilidades necesarias para usar herramientas, técnicas y demás. Posteriormente ocurrió el desarrollo del lenguaje. Cuando el niño nace, entonces, deviene un proceso pedagógico que le instruirá acerca de la manera de conducirse y actuar. La historia del desarrollo mental del niño está circunscrita a la educación; la escuela, sus compañeros, sus padres y sus hermanos. La enseñanza es una forma de hacer comprender algo a los jóvenes y comprender nosotros mismos a la vez (cfr. *ibid*, p. 479).

El lenguaje constructivo

Aunque Bruner continúa la línea de Vygotsky en cuanto a la íntima relación de pensamiento y lenguaje, el primero profundiza un poco más acerca de cómo se da este vínculo, cómo se desarrolla y cómo se origina el lenguaje hasta que el niño se convierte en un usuario competente de su lengua. Para comprender la adquisición del lenguaje, el autor

critica el modelo de Chomsky (Bruner, 1978b, pp. 63-68) en cuanto a que se procede por descubrimiento a encontrar las reglas mediante las que se construyen las oraciones en una determinada lengua. Una vez conociendo la estructura sintáctica de una lengua, se podrían así generar todas las oraciones posibles con esta misma estructura. Esto es, oraciones bien formadas. Las reglas sintácticas al proponerse como formas universales se suponían innatas, ya que todo hablante usase oraciones bien formadas. Al ser un programa universal subsume a los lenguajes locales, pero además anula el conocimiento no lingüístico que Bruner retoma para explicar, precisamente, la adquisición del lenguaje.

Un elemento que sí reivindica Bruner de Chomsky es que el lenguaje o las reglas sintácticas, no se adquieren simplemente por asociación y reforzamiento. A toda esta discusión Bruner propone “el niño comunica antes de adquirir el lenguaje” (*ibid*).¹⁸ Estos primeros “actos comunicativos” se refieren a la gesticulación, la vocalización y el uso del contexto. Para mesurar la postura de Chomsky, Bruner diría, que de estos actos comunicativos hay algo de innato y algo que se va adquiriendo. El desarrollo de estos actos es progresivo y va siendo reemplazado por los procedimientos lingüísticos habituales. Añade Bruner que este desarrollo, depende de la relación madre-hijo.

Este vínculo es descrito, en primer lugar, como una orientación que hace la madre sobre la atención del hijo, además la madre responde a las señas del niño “como si” estas tuvieran intención. Estas respuestas de las primeras vocalizaciones del niño, hacen que éste se comunique con ella, precisamente, gesticulando y vocalizando. Al final del primer año la atención de un miembro de la diada alterará la atención del otro por medio del patrón sonoro que ya se habrá establecido.

¹⁸ “I shall propose that the child communicates before he has language” (Bruner, 1978b, p. 65).

La acción y el habla no se relacionan arbitrariamente. En una investigación (*ibid*, pp. 68-76) hecha con niños de tres meses a dos años de edad, en la que se videograbó la relación de éstos con sus madres se encontró que la madre tiende a interpretar los movimientos del niño “como si” quisiera o necesitara algo. Por otra parte, lo que el niño ve es seguido por la línea visual de la madre hasta que se crea una situación tal, que los dos miembros de la relación tienen la misma atención concentrada al mismo referente. La relación atención-referente es construida por la relación madre-hijo. También se observó en estos experimentos que con el tiempo, el niño va dirigiendo cada vez más progresivamente su atención al lugar en el que su madre la deposita. Esto es, que se va invirtiendo un poco la primera fase en la que el adulto dirigía la atención del infante.

El niño progresivamente irá focalizando su atención en el rostro de la madre, establecerá un contacto visual con ella, prestará atención a su sonrisa, vocalizaciones y otros gestos (*ibid*, p. 70). En este aprendizaje, el niño terminará por orientar y dirigir la atención de la madre.

Ya hacia los 8 meses, describe, el niño ya responde a ciertos indicadores, como a los brazos extendidos. Después de algunos meses, irá expandiendo su respuesta a muchos indicadores más. A los 14 meses, el niño ya señala acompañando esta conducta de vocalización y mirada hacia el destinatario del mensaje, su madre interpreta de alguna forma dirigida esta conducta. Alrededor de los 15 meses se observó la aparición de las primeras palabras. Después de los ensayos de nombrar las cosas se establecerán (desde antes de los 18 meses) los primeros diálogos. Posteriormente, estará capacitado para responder preguntas y no sólo eso, sino también responderá gestualmente a los requerimientos de la madre.

La transición, en resumen, de la adquisición del lenguaje, pasa por dos etapas: la primera en la cual la atención y el referente por fin se unen en la percepción del niño. En esta etapa hay que repetir que la comunicación ya existe aunque no de forma verbal; y la segunda, en la que por medio de la acción¹⁹ se va estructurando la gramática inicial del niño. Cuando el niño aprende el poder del lenguaje por fin, intencionalmente, consigue cosas por medio de las palabras. Esto, desde la primera enunciación del “no”.

Procesos cognitivos en el aprendizaje

Después de los primeros hábitos ¿qué sigue? Bruner diría que el proceso de la educación (1960). Lo que importa es la estructura para aprender, o sea, tener una idea general sobre algo. Con esta estructura, reconoceremos objetos similares e incluiremos los nuevos. En la estructura se insertará, también, lo aprendido por descubrimiento. Cuando aprendemos algo, nuestra memoria es limitada, es por ello que la educación es un proceso y no algo que termina con la escolaridad, los conocimientos, en este entendido, tienen un carácter regenerativo y relacional. Tendemos a relacionar unos conocimientos con otros. La educación depende del desarrollo del niño, del aprendizaje y del *curriculum*²⁰ que puede ser descrito en espiral.

A manera de ir esquematizando el proceso mental en el aprendizaje digamos que a) primero se relaciona la experiencia con la acción, b) después se maneja el mundo mediante la acción, c) el proceso escolar, d) el desarrollo posterior (*ibid*, p. 34).

Algunas de las etapas del desarrollo cognoscitivo y que retomará Bruner (a partir de los 5 o 6 años) se vinculan con la escolaridad como la etapa preoperacional en la que ya se

¹⁹ El llanto es uno de los primeros actos.

²⁰ El *curriculum* es un arma de doble filo. El riesgo es caer en la meritocracia, su virtud, avanzar en la educación con la ayuda de la planeación y la investigación (Bruner, 1960).

representa al mundo externo mediante símbolos por generalización. Otras etapas también acompañan el proceso del aprendizaje en la escuela, como la etapa de las operaciones concretas y la de las operaciones formales. Efectivamente, la estructura mental del niño, que va atravesando estas etapas y el proceso de la educación están íntimamente relacionados. La evaluación es una manera de cotejar si con la información adquirida han sido resueltos de forma adecuada los problemas planteados. Esto después de considerar la adquisición de nueva información y el manejo de esta información aplicada a nuevas metas. Es necesario reiterar que al menos en el texto de 1960 el proceso mental del aprendizaje es explicado por Bruner con base en el modelo del desarrollo de Piaget.

La estructura²¹ es fundamental, la base, para el desarrollo del aprendizaje. Es la manera de hacer que lo desconocido se haga conocido (*ibid*, p. 7). La estructura es lo que familiariza (*ibid*, p. 8) lo que es ajeno y lo que permitirá el entendimiento de conocimientos más complejos.

Ahora entiendo cuando Bruner dice “cualquier cosa puede ser enseñada a cualquier niño de una forma honesta” (*ibid*, p. 52).²² Se refiere a que el niño ya es un físico, un explorador, un biólogo aún antes de saber lo que es la física o la biología, en otras palabras utiliza de forma eficiente la estructura gramática sin que sepa que está usando susodichas reglas gramaticales.

²¹ “To learn structure, in short, is to learn how things are related” (*ibid*, p. 7).

²² Dice Bruner: “any subject can be taught to any child in some honest form” (1960, p. 52).

El proceso creativo

Bruner divide su obra *El saber y el sentir* en tres apartados. La forma de la experiencia, la búsqueda de claridad y la idea de acción. En general aborda el tema de cómo el saber o el conocimiento construye el “intelecto humano”.

A manera de metáfora coloca los productos de la razón con el símbolo de la mano derecha y los de los sentimientos, imaginación y creatividad representados por la izquierda. Quizás esta distinción no sea tan correcta, pues la imaginación sola no es suficiente sin una técnica y disciplina para formar una obra de arte. Sin embargo, a pesar de anticipar una posición conciliatoria, se aboca a estudiar los llamados y escasamente estudiados procesos de la mano izquierda. “Hay algo grotesco en la actividad de crear, aunque la empresa sea seria. Y hay un correspondiente espíritu grotesco en escribir acerca de ella, pues si alguna vez ha habido un proceso silencioso, es el proceso creativo. Grotesco, serio y silencioso” (Bruner, 1967, p. 29).

Los actos creativos, a decir de Bruner tienen más que ver con la dignidad humana. Una vez el mito unió al hombre con lo sagrado por medio de los objetos creados. Dios crea y el hombre crea para honrar la gloria de Dios. Pero ahora nos encontramos al servicio de las máquinas y de sus fines utilitarios. No nos confundamos entonces, reitera, cuando se nos hable de presuntos “anuncios creativos” o “ingenierías creativas”. A todo este asunto, es preciso señalar una definición a lo creativo y la que Bruner da es “Un acto que produzca sorpresa efectiva” (*ibid*, p. 30).²³ Y relacionándole con la experimentación, la sorpresa efectiva:

²³ Define sorpresa como aquello que nos causa admiración o asombro (Bruner, 1967, p. 31).

Es el acto de conectar diversas experiencias, por medio del símbolo, la metáfora y la imagen. Experimentar, en términos literales, significa establecer un sistema de categorías, colocar los conceptos en un marco de sintaxis. La combinación metafórica salta por encima de la colocación sistemática, explora conexiones que antes eran insospechadas (*ibid*, p. 33).

Entonces la creación no es aleatoria, precisa de cierta selección, sensibilidad e intuición no solamente por sí sino en la armonía que sale de lo convencional. Sí, el proceso creativo requiere de pasión y de dejarse llevar por los requerimientos de la obra. Cuando se tiene una idea, se tiene urgencia por concluir, pero al ir realizando, el fin es postergado pues la obra va cambiando. También, por supuesto, en un objeto creado, estarán representadas las demandas, fantasías y figuras míticas del creador. Entre las capacidades se encuentran la energía, el gusto para combinar, la inteligencia, vivacidad y perseverancia. El mito está en el límite entre la fantasía y lo real. Por un lado explica una realidad exterior, por la otra expresa las necesidades internas. El mito tiene que ver con la experiencia y el proceso creativo en el que, al exteriorizar las necesidades internas un individuo y ponerlas o depositarlas en un objeto externo, es donde Bruner indica, comienza la obra de arte. Otro vínculo importante entre el mito y el arte, es su expresión en el drama (para especificar, se habla de un drama realista que tiene que ver con el origen y el destino).

En el drama nos identificamos con la vida, con alguien parecido a nosotros o con algún acontecimiento que nos es familiar, que reconocemos. Después de este análisis se compara al mito con la novela, ¿qué cambió para que el hombre narrara de forma distinta su experiencia? El mito es sobrehumano, la novela tiene un origen interno que se preocupa

por la muerte porque valora la vida.²⁴ En el mito la forma de la experiencia se explica en un más allá, en el destino. En la novela, la experiencia es una forma de conciencia (cfr. *ibid*).²⁵

La percepción del arte es estudiada en cuatro aspectos. La coherencia, la constancia en el esfuerzo por comprender, la conversión y las características generales del objeto que percibimos. La coherencia se refiere a lograr una unidad comprensiva. El esfuerzo comprende el abandono de las formas cotidianas de percibir para aclarar la vaguedad que pueda caracterizar una obra, establecer “nuevas conexiones”. La conversión del impulso sugiere que, al ser la obra el producto de un deseo, este no alcanza sus fines porque se sublima, en otras palabras, es la refinación exquisita del deseo más mundano, su estilización y su no-realización. La generalidad característica de las obras de arte habla de que, sin perder la originalidad propia de la obra, el arte comparte un lenguaje que le es propio, épocas, formas preceptuales que las hacen familiares entre sí, códigos que les reconocen como la ciencia tiene los suyos.

En la búsqueda de claridad Bruner comenta que la organización mental tiende a eliminar los detalles de lo que se quiere comprender en pos de formar estructuras generales. Pero al hacer esto, es, precisamente, en la comprensión de las minuciosidades y los detalles en que se puede acceder a formas de entendimiento más amplios y complejos (cfr. *ibid*, p. 106). De la enseñanza resalta dos tipos de ésta. El aprendizaje pasivo y activo. En el pasivo el individuo es un oyente. En cambio el aprendizaje activo favorece el acto del descubrimiento, la información no es acumulativa sino participativa y tiende a organizarse y reorganizarse. Para Bruner la importancia de este tipo de aprendizaje consiste en que es

²⁴ Bruner dice: “el concepto de la muerte y de su dignidad siempre son inherentes a una cultura que imparte un sentido de significación a la vida” (*ibid*, p.78).

²⁵ “El cambio es tan enorme, seguramente, como la diferencia entre el concepto de posesión demoníaca y el de neurosis, el primero insistiendo en un origen externo, el otro haciendo hincapié en el origen interno” (*ibid*, p. 81).

construccionista. También en las matemáticas será muy útil este tipo de aprendizaje pues coadyuvará a simplificar los problemas, manipularlos y representarlos

el desarrollo mental entraña la construcción de un modelo del mundo en la cabeza del niño, un conjunto interno de estructuras para representar el mundo que lo rodea. Esas estructuras están organizadas de acuerdo con principios perfectamente definidos y reglas propias, y en el curso del desarrollo las estructuras cambian y el principio que las rige cambia también ciertas formas sistemáticas. La manera de sacar ventaja al tiempo para prever lo que ocurrirá en seguida y lo que se debe hacer, es exhibir nuestros modelos internos un poco más rápidamente que lo que el mundo marcha (*ibid*, pp. 136-137).

Sobra decir que la transformación de unas estructuras en otras más complejas se ilustra como en espiral siendo los conocimientos básicos más simples y los posteriores formas más complejas. Así como en otros textos, en *El saber y el sentir* el autor vincula el proceso de la educación con los procesos cognitivos, en este caso, como un motor “La educación procura desarrollar el poder y sensibilidad de la mente” (*ibid*, p. 150). Para Bruner, la educación es un proceso vital y no algo que tenga que hacerse para resolver el futuro del individuo. La educación es una de las primeras formas de vida en comunidad “los procesos mentales mismos son interiorizaciones del intercambio social, un coloquio interno moldeado por anteriores diálogos externos” (*ibid*, p. 151). La educación es un medio para crear alternativas frente a lo convencional. No es tan importante la cantidad de cosas que se enseñan como generar el impulso o interés para que el estudiante quiera profundizar en el conocimiento. “La meta de la educación es el logro de la comprensión disciplinada; el proceso es lo mismo” (*ibid*, p. 159). Entender es buscar un camino para

acceder a un tipo de conocimiento ignorando otras formas posibles. Una forma de evaluar lo aprendido es observar la capacidad para organizar, generalizar, relacionar con otros conocimientos y crear, es decir, producir algún tipo de teoría de forma hipotética. No es exagerado pensar que para Bruner la mejor escuela es la vida social, artística, política y literaria. Hacer de la vida un proceso educativo, es un esfuerzo que vale la pena intentar.

Cuando Bruner expone su idea de acción, en realidad el problema que trata es el vínculo entre pensamiento y acción. Muy lejos de formulaciones pragmáticas absolutas dice que “la acción se determina por lo que el hombre sabe” (*ibid*, p. 167) y matizando este supuesto:

sabemos a la luz de muchas situaciones y es destino del hombre que saber a una luz, con frecuencia impide saber a la de otra al mismo tiempo, como el ahora famoso aforismo de Niels Bohr, de que no podemos saber cómo es una persona a la luz del amor, y al mismo tiempo a la de la justicia. Por lo que podemos decir que aunque la acción deriva de lo que uno sabe, nunca deriva de todo lo que uno sabe. Tal vez esto sea bueno, pues de otro modo estaríamos en un continuo pasmo de indecisión (*ibid*, p. 167).

De esta manera, Bruner hace alusión al principio de selección que se usa para decidir el tipo de información que se requerirá para alguna situación en particular. Pero el actuar humano se ve restringido por una serie de controles que el autor señala como los mitos, controles auto administrados como controles cognoscitivos, la legislación punitiva y la administración por pérdidas y ganancias reconocidas como castigos y recompensas que funcionan como coerción y seducción. El control se entiende como una reducción en la variabilidad en la conducta y se basa en una serie de valores que acompañan a las

sociedades, el punto está en que, así como el control del comportamiento restringe o limita las oportunidades también habría que pensar en cómo controlar aquellas conductas que si constituyen un riesgo para los miembros de un grupo. Una explicación, que escapa a los términos de bueno y malo, lo constituye la posición freudiana de la imagen del hombre, esto es así porque nos permite explicar de un modo comprensible el actuar humano. La imagen del hombre en este sentido, se declara como la continuidad de un proceso evolutivo que lucha con sus pasiones y sus métodos de control para construirse a él mismo más allá de si la persona es así por su naturaleza o porque una divinidad se apoderó de su ser. Pese a esta interpretación, el hombre es un ser simbólico, no un ser de la naturaleza. Más bien, la naturaleza es una interpretación simbólica de aquél. Después de crear su mundo, éste se subsume en él, creándose a sí mismo dentro de él. Para hacer de lo cognoscitivo un acto político Bruner ironiza:

Ha habido el absolutismo laico de derecha, con su divinización del estado y el destino racial y con su genocidio. En la izquierda igualmente absoluta ha habido la santificación de una doctrina marxista hegeliana de inevitabilidad que necesitaba el apoyo de métodos policíacos (*ibid*, p. 208).

En este contexto nuestro autor polemiza acerca de lo que se puede hacer y lo que escapa a nuestro control (destino vs potencia) dándole la respuesta al ser humano en su realización dentro de lo posible, responsabilizándole del producto de sus construcciones, de sus actos creativos. Generar una ética humanista que regule, corrija y planea por medio de la inteligencia humana.

La evolución de la mente

La línea que Bruner siguió en su desarrollo del concepto de mente y después de haberse interesado en sus inicios en la neurología, comienza con las discusiones de Thorndike y Adams. Thorndike decía que los organismos (gatos) actuaban por ensayo y error. Adams decía que no, que eran ciertas hipótesis acerca del medio las que guiaban a los animales a resolver los problemas. De aquí Bruner desarrolla su “teoría de la hipótesis”²⁶ en el campo de la percepción. Con este clima de discusión Chomsky creó su teoría de la gramática generativa y dio pie a que Bruner desarrollara su teoría del pensamiento. Después de ésta, Bruner continúa con el desarrollo sobre la teoría de la educación (Bruner, 1985, pp. 48-49).

Declara (*ibid*, pp. 101-103) que en la historia de la psicología donde predominaba el estudio de las sensaciones, el empirismo, objetivismo y fisicalismo unos “héroes” vinieron a rescatarla: Von Newman, Simon, Chomsky, Piaget y Vygotsky “Ellos redescubrieron la mente” (*ibid*, p. 103). Aquí surge el primer Bruner, decidido a aceptar la subjetividad pero firmemente afianzado a estudiarle con métodos experimentales. Aquí el surgimiento de los estudios cognoscitivos: “En lugar de asociación mental existen cogniciones” (*ibidem*).

Recordando la ruta que nos propone Bruner para nuestro estudio, recapitulemos: el proyecto del estudio de la percepción, la mente, el desarrollo de ésta en los niños, el vínculo de ésta con el lenguaje y su utilidad práctica en la educación.

Es preciso mencionar, en este punto que, aunque Bruner reconoce que la revolución cognoscitiva cambió el panorama de la investigación en aquellos días, también, a la postre, puede verse a la luz de ser (la mente) un producto de la tecnificación e industrialización de esos tiempos. Se generó una mente de tipo funcional.

²⁶ “hipótesis generadas por claves disponibles y por programas para unir las a todas” (Bruner, 1985, p. 49).

Para mejor hacer entender el cambio que representó para la psicología la aportación de las investigaciones de Jerome Bruner ejemplifiquémoslo de éste modo. Se creía que lo que llegaba a la mente era a través de los sentidos, cierto, pero las percepciones las interpretamos conforme a nuestras actitudes, valores, esperanzas, defensas, etc. Recuérdese las diferencias preceptuales encontradas en los niños de diez años siendo un grupo el de los niños ricos y el otro el de los niños pobres en cuanto al tamaño de monedas presentadas. Con lo cual se demuestra que los estímulos no son neutros, repito, están mediados por los antecedentes culturales de las personas.

Me parecía que concebir una materia sensoria fundadora era tanto como poner la carreta delante de los bueyes. La materia prima de la percepción era el mundo de los objetos, acontecimientos y sentidos experimentados. Éstos daban a la experiencia sus coyunturas naturales. Sensaciones y atributos y dimensiones eran abstracciones tomadas de aquel mundo de la experiencia ordinaria. Eran productos de la abstracción y no, en absoluto, la materia fundadora (Bruner, 1985, pp. 123-124).

Otro punto que podemos aplicar por igual a la percepción que al pensar es la constancia que deja de cómo en un mundo “ordenado” al azar se puede construir una congruencia, algo con sentido por medio de la convención social.

Cómo podía hacerse que un mundo de “jeroglifos” sin sentido se convirtiera en la apariencia de un sentido. Era un mundo “de supuestos”. Como “la naturaleza sólo es una hipótesis”, que dijo Manet, y las convenciones de la representación de Ernst Gombrich (*ibid*, p. 152).

Sobrepasando, aunque no concluyendo la evolución de la mente en términos de la relación percepción-expectativas o actitud, la etapa fisicalista de la psicología, arriba un giro hacia el estudio de la solución de problemas. Köler, relata Bruner, demuestra cómo los chimpancés resuelven problemas y más aún, problemas que no se habían planteado o ensayado antes, soluciones por *insight*. Para Bruner, cuando la psicología llegó a plantear los problemas del pensamiento, dice que todos ellos le olían a mente, aunque había que “camuflarlos” pues eso de la mente, en los años 50’s les sonaba francamente exótico. Pensamientos, añade, era hablar de silogismos o de solución de problemas a la manera de Köler.

Bruner retoma la idea de Tolman de que el comportamiento parecía inducido por propósitos, es decir, que usaba medios para obtener fines. No acumulamos información, nos planteamos metas. Otro argumento para proponer su idea de mente es el de Bartlett respecto a la memoria, pues era algo que no estaba ya dado, era dinámica “agudizaba cosas para destacarlas, asimilaba lo extraño a lo familiar y convencionalizaba lo que había quedado en reserva” (*ibid*, p. 182) y el motor que impelía la empresa (incluyendo la memoria) era “el esfuerzo por el significado” (*ibidem*).

Los primeros avances en la evolución de la historia de la mente se concentraron en “ir más allá de la información dada” y los estudios sobre las categorías. En este desarrollo, Bruner acude al simposio sobre cognición de donde recoge una nueva idea mencionada por Heider “La psicología del sentido común es abierta y palmariamente una psicología cognoscitiva. Es lo que regula la forma en que la gente interactúa, lo que esperan unos de otros” (*ibid*, p. 190). Los experimentos sobre estrategia demostraron que los conceptos tienen referencia y sentido, que no eran arbitrarios. Otro descubrimiento, en cuanto a las

categorías, revela que éstas, en el mundo ordinario, aparecen en un contexto, no desvinculadas como en los primeros experimentos llevados a cabo.

En el origen del desarrollo de la mente, Bruner se encuentra con las teorías de Piaget y Vygotsky, así que decide estudiar el proceso mental en sus inicios, en los niños. De Piaget discrepa:

El mundo es un lugar apacible para el niño en crecimiento que nos presenta Piaget. Está virtualmente sólo en él, en un mundo de objetos que debe acomodar en el espacio, en el tiempo y en las relaciones causales. Empieza su jornada egocéntricamente y debe imponer propiedades a un mundo que, a la postre, compartirá con otros. Pero los demás le prestan poca ayuda. La reciprocidad social del infante y de la madre desempeña un papel pequeñísimo en la explicación del desarrollo que nos ofrece Piaget. Y el idioma no nos da claves, ni siquiera medios de descifrar los acertijos del mundo a los que se aplica el lenguaje. El niño de Piaget tiene un problema abrumador: poner las representaciones internas de la mente en equilibrio con las estructuras de la experiencia. Los niños de Piaget son pequeños intelectuales, separados del tráfago de la condición humana (*ibid*, p. 229).

Aunque conoció a Piaget y no a Vygotsky, sus planteamientos se encuentran más cerca de éste que de aquél. Describe su obra (la de Vygotsky) como si fuera una obra teatral o una novela. Bruner entonces observa cómo aprenden los niños y cómo resuelven problemas. Ya se había mencionado que aplica los experimentos de Piaget a los niños, sobre todo los de conservación, pero a Bruner le parece que el desarrollo del conocimiento no puede ser tan esquemático y rígido. El conocimiento es representado por: el hábito y la acción o saber qué hacer; imágenes o descripción de acontecimientos y relaciones y su representación en un sistema simbólico o el uso del lenguaje o las matemáticas (*ibid*, pp.

234-235). Entre otras cosas, Bruner no pudo, al parecer, convencer a Piaget del modo en que el lenguaje forma el pensamiento (cfr. *ibid*, p. 236). Esta arista sería a lo que posteriormente se dedicaría Bruner, a explicar el crecimiento cognoscitivo con base en la utilización de los instrumentos de la cultura por el niño.

Al parecer los primeros actos rutinarios del niño (chupar y mirar)²⁷ adquieren una gran potencialidad al desarrollar, posteriormente, habilidades más complejas. De entre las metas del desarrollo temprano del niño se encuentran: “establecer contacto con otros, agrupar y tomar posesión de objetos, explorar con manos y órganos sensorios, alimentarse, confortarse” (*ibid*, p. 247). Concluye que desde sus inicios el niño utiliza medios para conseguir fines de tal manera que tiene propósitos, además, es capaz, desde el principio, de generar hipótesis.

Otorga el merecido crédito a Vygotsky por explorar cómo el lenguaje, además de organizar el mundo en categorías, moldea el pensamiento. De alguna forma, la “gramática generativa de Chomsky le hizo pensar a Bruner que había una especie de innatismo en el lenguaje y en la mente, algo que “ya estaba ahí” al contrario de la tabula rasa empirista (cfr. *ibid*, 264). Bruner comenzó sus estudios del lenguaje haciendo transformaciones de enunciados, de afirmativos a interrogativos o negativos y de pasivos a activos. Como ya se había mencionado, muy pronto Bruner llegó a que más que la sintaxis, lo que le importaba era la intención del hablante y el contexto. Bruner reconoció que la propuesta de Chomsky acerca de la adquisición del lenguaje, no le terminó de convencer y se alejó de tal planteamiento. Aún aceptando el innatismo, los bebés utilizan el lenguaje hasta que “comprenden” de algún modo, el contexto:

²⁷ Mediante el chupeteo se aprende a enfocar una imagen. Principalmente, enfocando a la madre.

La razón de que los bebés no hablen antes, mejor, más convenientemente, no sólo consiste en que les faltan las capacidades “de actuación” con que expresar su innata competencia lingüística. Antes bien, es que aún no saben lo bastante acerca de la palabra, acerca de los demás, acerca de sí mismos para apreciar cómo deben *usarse* las reglas del lenguaje (*ibid*, p. 269).

Afirma Bruner que la adquisición del lenguaje no es de forma abstracta, que se aprende cómo usarlo y con propósito (para comunicarse, ordenar y construir) (*ibidem*).

Este viraje le lleva a proponer que de lo dicho, lo que importa es el sentido, la intención de lo que se dice. Para Bruner es muy importante la función. Es tan importante la función del lenguaje como el lenguaje mismo. A las funciones que desempeña, les llama “protolenguaje” son las cosas accesorias que acompañan a lo dicho como el agente, la acción, el objeto, los instrumentos, la ubicación, etc. Para mejor entender cómo evaluaba todo este conjunto de variables – madre, niño, contexto, juegos, etc.- se videograbó en un cuarto de juegos la relación madre- niño. En un primer momento, se observó que el niño seguía la mirada de la madre (como ya se había señalado).

Dado que el pensamiento y el lenguaje se vinculan de tal forma, recordaré algunos de los experimentos descritos en la adquisición del lenguaje.

La madre, afirma, constituye un conjunto de claves para el niño, pues cuando éste vocaliza, ella, en primera instancia, lo acepta, pero con el tiempo ella (la madre) dependiendo de su “teoría de las capacidades del niño” irá regulando las respuestas del niño. ¿Cómo? Al comienzo, aproximándolo a la forma real de la verbalización con ejemplos. Al transcurrir del tiempo, la madre demuestra expectativas con relación al niño. Por ejemplo, dice Bruner, la madre ya no aceptará balbuceos, sino que nombre las cosas, aunque sea de forma breve. Después la madre preguntará “¿qué es esto?”. Bruner descubre

que, cuando las madres les enseñan a sus hijos a preguntar, más que la estructura gramatical, lo que resalta es la condición necesaria para hacer tal pregunta o los requerimientos para las preguntas en general, su uso.²⁸

Estos rudimentos del lenguaje o primeras funciones nos sumergen por fin en la cuestión de la cultura pues estos “formatos” o maneras de pedir las cosas son parte de la cultura. Con este aprendizaje, después el niño generalizará (*ibid*, p. 284).

El lenguaje es un instrumento del pensamiento (de la mente) que se enriquece con la interacción de los otros, con los sentimientos y demás. Retomando a Jerry Kagan, argumenta que al final del segundo año “el funcionamiento simbólico, la conciencia del yo y el interés por las normas evaluativas ya están en su lugar” (*ibid*, p. 288). De aquí en adelante, con palabras construirá las cosas, el mundo y el sí mismo al distinguirse de los demás. Concluye diciendo que estudiar el lenguaje es estudiar un modo de vida, el mundo con todas sus posibilidades.

Finalmente, sus hallazgos sobre el uso del lenguaje le llevaron a replantear el papel de la educación pues la educación recrea la cultura. Este encuentro se vio favorecido por la reforma educativa de los años sesenta. Nuestro autor dice que a veces los psicólogos prefieren reflexionar sobre la teoría del aprendizaje en abstracto que sobre el papel de la educación, pero que esta resistencia no resuelve problemas más concretos como por ejemplo la forma de enseñar ciencias. Los métodos empleados en la enseñanza en todo momento se caracterizaron por enfatizar la actitud activa ante el conocimiento, preguntar, dudar y hacer examen de las cosas desde puntos de vista diferentes. La escuela es vista por

²⁸ Bruner señala el ejemplo de la oración “¿sería tan amable de pasarme usted la sal?” que no cuestiona si una persona es amable o no sino la intención implícita de querer la sal.

Bruner como un medio para construir nuestro medio ambiente, también es parte del “programa” de la propia sociedad, un producto de ella.

Hablando de los adornos de la conciencia distinguiéndola de la mente, Bruner se pregunta: “Qué designio pudo tener la naturaleza al crear la conciencia: ¿A qué imperativo biológico respondió la evolución al crear esta manera extraordinaria de poner en relieve lo inmediato? ¿A qué nicho del mundo destinó al hombre?” (*ibid*, p. 329).

Bruner afirma que la mente no es nada excepto una idea, un concepto que usan los filósofos para justificar sus ideologías. En cada individuo la idea de “mente” es distinta “La mente es un concepto, una idea que construimos para albergar las notables realizaciones que hacen posibles a los seres humanos” (*ibid*, p. 329). Dice que la conciencia es un instrumento de la mente (*ibidem*). En este sentido, mientras a la mente se le ha entendido como inconsciente, software o lo que sea, la conciencia es algo mucho más específico. La conciencia es un juego, elegir entre opciones, es inmediata pues establece el aquí y el ahora, es un adorno, un vehículo y un instrumento cuya función es hacer presente lo ausente y su propósito es analizar la necesidad y la dificultad en tiempo presente. Pero, ¿es un instrumento de qué? Es un instrumento para continuar el diálogo. Para Bruner, el diálogo interiorizado es el pensamiento, por eso la conciencia es instrumental. Es un instrumento de la mente.

Así tenemos la evolución de la mente desde esa que se pretendía como acumulación de información a la noción más reciente, su versión constructiva en la que el gran diálogo cultural se internaliza y regresa del interior al gran diálogo en el que se negocian los significados. Esta nueva corriente cambia a un método interpretativo, pues no importan los contenidos que ahí se tengan sino la manera en que impactan la realidad de la acción humana. Esta forma de análisis ya incluye el conocimiento artístico y científico como

formas de la experiencia humana. Al pensamiento, a la mente, hay que estudiarle en su función social, lo que llamaría Bruner “una teoría pragmática del significado”. Esto debe entenderse como una forma de investigación diferente, pues para Jerome Bruner, la psicología no es vista como un fundamento de sabiduría sino como un método.

De la comunicación y el habla

Cuando Bruner habla de acción reitera que ésta pareciera funcionar en torno a objetivos, metas o propósitos. Objetivos para los cuales, requiere de un instrumento a una edad muy temprana: otro individuo que provea sus necesidades.

Las facultades cognoscitivas del niño en general buscan regularidades en el medio ambiente. También reflejan una elevada conducta social y comunicativa desde antes del primer año. A su vez, la respuesta social del adulto al niño, asegura, resulta ser un gran estímulo para el infante. Las observaciones del autor indican que se gesta una reciprocidad entre las expresiones faciales de la madre, por una parte y su creciente capacidad para reconocer las causas del llanto del niño.

También infiere que las primeras acciones del niño se perciben como ordenadas y sistemáticas contrariamente a lo que establecía Piaget. Como ejemplo, menciona el hecho de golpear a cuanto objeto se le presente, este acto, se repite y se repite de forma rutinaria. Un elemento que podría sorprendernos es que afirma que aún en etapas muy tempranas el niño tiene capacidad de abstraer, hecho que demuestra al observar el reconocimiento que el niño manifiesta de un objeto al cambiar de apariencia o al reconocer por medio de la vista, un objeto que antes tocó pero no vio.

Para ir acotando la información digamos que el sistema que acompaña la posterior adquisición del lenguaje por el niño se ve acompañado de ciertas facultades cognoscitivas:

disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción (Bruner, 1990b, pp. 31-32). La hipótesis general, como ya se había mencionado para el caso de la adquisición del lenguaje, es que hay comunicación aún antes de que aparezca el lenguaje. Los prerequisites para la adquisición del lenguaje incluirán “dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir” (*ibid*, p. 41) así como las convenciones sociales para que sus requerimientos sean entendidos y cubiertos.

Con estrategias metodológicas de tipo juego, Bruner investiga dos de las primeras manifestaciones comunicativas previas al lenguaje: indicar y solicitar que, al irse desarrollando, expandirán la gama de funciones y recursos.

Aproximadamente a los trece meses, aparece el acto de señalar. El señalar no es un acto previo al alcanzar, aparece en sí mismo, con el objeto de indicar algo.

El desarrollo del lenguaje, en los casos estudiados, seguía la siguiente estructura: la madre llamaba la atención del niño con algún sonido o palabra, hacía una pregunta y le ponía un nombre al objeto señalado en cuestión. Finalmente, a cualquier acto, gesto o vocalización del niño, la madre respondía, es decir, había una conducta de *feedback* como: ¡Sí, es esto! o ¡no, no es aquello!. De todo esto, se traduce que, efectivamente, no es posible establecer si cuando la madre dice algo el niño lo conceptualiza de la misma manera, pero lo que sí es claro es que el niño comprende algo. El residual entre lo que uno y otro entienden, es lo que se negociará e irá ajustando en el curso del desarrollo, teniendo en cuenta estas referencias. Un ejemplo que se me ocurre del caso es cuando un niño va caminando con sus padres y a todos los sujetos del sexo femenino les dice “nena” los padres, que tienen otros referentes, le van diciendo no, es una señora, una enfermera, una vendedora o si, si es una nena cuando efectivamente es una niña. De esta manera se empieza a negociar el significado entre el niño y sus padres.

En cuanto al desarrollo de la petición, Bruner dice que esta función es la que está más apegada al contexto.

Ya sea que pidamos información, cosas, servicios, o simple reconocimiento, debemos adaptarnos a la capacidad de quien escucha, a sus límites, a nuestra relación con él y a las convenciones que él acepta, tanto en el lenguaje como en el mundo real. La finalidad de la petición es conseguir que alguien entregue cosas. Y las cosas están en el mundo real, no sólo en el lenguaje (*ibid*, p. 88).

En un principio, la madre aprende a distinguir, dependiendo del tipo de llanto del niño, lo que el bebé necesita. Posteriormente, alrededor de los ocho meses, la madre comienza a interpretar lo que el niño quiere. La madre reconoce lo que él quiere porque éste extiende la mano y mira (esforzándose) hacia algún objeto. Pronto, este gesto se estilizará, pues ya no habrá esfuerzo implícito, sólo la direccionalidad del brazo, el abrir la mano y la vocalización.

La petición es de un objeto visible que está fuera del alcance, un requerimiento para jugar o conseguir algo. A los dieciocho meses, se hace regular, ejercer la petición nombrando las cosas (con nominales). Cerca de los veintiún meses, la petición es hecha sin la señalización usando sólo la enunciación.

Con la petición, el lenguaje se irá refinando, ya que la mamá no se conforme con simples balbuceos o substitutos, exigirá vocalizaciones cada vez más cercanas a las reales. Al mismo tiempo la mamá irá mediando entre lo que puede y no puede obtener el niño como comer entre comidas, tener más galletas cuando ya tiene algunas o tener un objeto que en ese momento está fuera del alcance de la madre. De esta forma, los niños comienzan

a usar el lenguaje para conseguir lo que quieren. La adquisición del lenguaje lo mismo que el sistema de apoyo que le acompaña adquieren especial relevancia en el desarrollo del niño. Al pedir, el niño se ve obligado a aclarar dependiendo del nivel de lenguaje que haya adquirido, la circunstancia de la petición, tener claro el agente, la acción a llevarse a cabo y el objeto. Accesoriamente (o a veces) deberá precisar acerca del instrumento, el lugar y el receptor (*ibid*, p. 113). Los niños observados por Bruner usan las expresiones gramaticales de forma correcta a los dos años para el caso de hacer peticiones. Antes de eso los rudimentos de lenguaje que usan deben ser acompañados por todo un sistema de actos, señalizaciones y recursos para conseguir sus objetivos. Relevancia de la petición y del uso de la referencia:

La petición, lo mismo que la referencia, en cualquiera de sus formas, sigue un curso negociador hacia la socialización. También como la referencia, se contextualiza en formatos convencionales que se ajustan tanto a los requerimientos culturales como a los lingüísticos (*ibid*, p. 113).

El desarrollo del habla en el niño, no es sólo de la gramática sino el aprendizaje de las convenciones que se usan en la cultura para pedir y conseguir algo. Aprende las reglas antes de su verbalización. Con el lenguaje se internaliza la cultura. La cultura está hecha por reglas simbólicas creadas en el lenguaje. Por eso, el lenguaje está inseparablemente unido al contexto en el que se le usa. También está claro, como reiteradamente ha sido dicho, que el lenguaje se adquiere usándolo. Una vez que el niño ya usa el lenguaje, lo diversificará no sólo pidiendo, sino amenazando, prometiendo, etc. Aprenderá el carácter ordinario o canónico de las formas de uso del lenguaje, esto es, por que la cultura, muy lejos de individualizarse, es compartida. Ritualística o repetitivamente se estandarizarán las

formas de hacer, pedir, dar y manejar el lenguaje y la conducta. Se ajustarán al formato empleado en susodicho contexto cultural.

La literatura y el constructivismo

En *Realidad mental y mundos posibles*, Bruner confronta dos maneras de interpretar la realidad.²⁹ La primera es el llamado mundo objetivo, con sus métodos experimentales y sus hipótesis. El segundo es el mundo creativo, el literario que habla de las mismas cuestiones que el primer mundo pero por una vía muy diferente.³⁰ Bruner no renuncia a ninguna de estas dos formas de conocimiento, tampoco se inclina por una de ellas en particular, sólo las emplea para reiterar que no hay únicamente una manera de acercarse y explorar los fenómenos. En este caso, la mente.

Si ya aceptamos que la mente se construye mediante el lenguaje,³¹ la cultura, el contexto y la circunstancia, entonces es ahí en donde, quizás, tendríamos que estudiarle.³²

La mente es como una obra teatral que tiene sus personajes, su escenario, su trama y un

²⁹ Dos modalidades del pensamiento: “Paul Ricoeur sostiene que 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. A diferencia de los vastos conocimientos que tenemos sobre el funcionamiento del razonamiento lógico y científico, sabemos muy poco en cualquier sentido formal sobre la manera de hacer buenos relatos” (Bruner, 1988, p. 25).

³⁰ Otra alternativa diferente de interpretación la constituyen las teorías populares: “las teorías populares sobre la condición humana están contenidas en la metáfora y en un lenguaje que cumple las finalidades de la narrativa. Y la narrativa folklórica de este tipo tiene tanto derecho a ser considerada la “realidad” como cualquier teoría que podamos construir en psicología empleando nuestros métodos científicos más estrictos” (*ibid*, p. 58).

³¹ El lenguaje también tiene capacidad para crear realidades propias, de hecho, nos concebimos con relación al contacto que hacemos con los demás.

³² Bruner dice que “La cognición consiste en aprender, conocer, lograr la percepción y la comprensión por todos los medios disponibles[...] Llegar a comprender una pintura o una sinfonía de un estilo no conocido, reconocer el trabajo de un artista o una escuela, ver u oír de maneras nuevas, es un logro tan cognitivo como el de aprender a leer o escribir o sumar” y “abordar las innumerables formas que la realidad puede adoptar, tanto las realidades creadas por el relato como las creadas por la ciencia” (*ibid*, p. 111).

lugar muy específico donde ocurren los hechos. La mente es un texto abierto, sensible a ser interpretado pero, ¿desde dónde lo hacemos?, ¿desde una teoría, una corriente, una versión personal? Si tomamos a la mente como texto, hay muchos lugares desde los cuales hablar del texto. Desde lo que interpreta el observador, lo que dice el texto mismo, lo que quiso decir el que lo cuenta.³³ La gramática del texto o la forma de usar el lenguaje en un sentido correcto, sintácticamente hablando, no debería tener mucho que ver, ya que aceptamos que en los usos del lenguaje a veces cuenta más cómo se dicen las cosas, la entonación y el sentido que tienen en una circunstancia, que lo que se suele llamar “oración bien formada”. Bruner se inclina por la interpretación del lenguaje desde su uso. Por una pragmática del lenguaje. Se habla desde un sentido en particular, con intenciones y propósitos.

Pero ha habido otras maneras de estudiar la mente, entre las más representativas se habla (1988) de Freud, Piaget y Vygotsky. Freud le toma como inconsciente, para Bruner, se queda atrapado en un historicismo muy típico de la época, esta psique, se liberaría con el lenguaje al evidenciar lo que ha estado oculto. En contraposición a esta versión se encontraría Piaget con sus esquemas, pues desde la actualidad, desde el presente es que se podría saber qué tipo de objetos del conocimiento el individuo puede elaborar. En esta versión, se ve a un individuo aislado que se organiza desde él mismo.³⁴ La posición de Bruner a este respecto es sostener una actitud totalmente anti-egocéntrica. En este sentido está más cerca de Vygotsky, proponiendo que el lenguaje no es sólo producto del

³³ Incluso “el *self* es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización” (*ibid*, p. 134) pues “La *manera* en la que uno *habla* llega a ser con el tiempo la manera en la que uno *representa* aquello de lo que habla” (*ibid*, p. 136).

³⁴ “Pues si hemos aprendido algo del oscuro pasaje de la historia en la cual nos encontramos ahora, es que el hombre, sin duda, no es <<una isla, completa en sí misma>>, sino una parte de la cultura que hereda y luego recrea. El poder para recrear la realidad, para reinventar la cultura, llegaremos a admitir, es el punto donde una teoría del desarrollo debe comenzar su discusión sobre la mente” (*ibid*, p. 152) así, “El literato [...] es un agente de la evolución de la mente” (*ibid*, p. 155).

pensamiento sino lo que lo constituye principalmente. Con este instrumento, con el tiempo el sujeto recreará la cultura que le formó, confrontará sus puntos de vista con los de otros y reafirmará ciertos modos de vida. La mente es dinámica y, por esta característica, no puede verse de forma estructural.³⁵

Aquí se expone de manera más clara y profunda el constructivismo del autor.³⁶ La realidad es una invención,³⁷ así como se inventó la rueda, la teoría de la relatividad o *Romeo y Julieta*. Los productos de la imaginación y la fantasía no son menos valiosos porque la psicología (en su etapa conductista) no los haya tomado en cuenta como objeto de estudio.³⁸ La realidad no es que esté ahí esperando a ser descubierta, no preexiste al individuo que la interpreta. La realidad se construye.

³⁵ “Según Vygotsky, el lenguaje era un agente para modificar las facultades del pensamiento, para dar al pensamiento nuevos medios para explicar el mundo. A su vez, el lenguaje se convertía en el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados” (*ibid*, p. 146). “Para Piaget, el lenguaje refleja el pensamiento y no lo determina en ningún sentido” (*ibid*, p. 147). “Cada idea, por consiguiente, manifiesta una actitud cultural. La de Freud expresa su <<liberalismo>> mediante la estrategia de burlar el lenguaje convencional con la asociación libre. La de Piaget expresa su fe en la lógica inherente del pensamiento y subordina al lenguaje a ella. La de Vygotsky le da al lenguaje un pasado cultural y un presente generativo a la vez, y le asigna la función de nodriza y tutor del pensamiento. Freud encara al presente desde el pasado, el crecimiento se logra mediante la liberación. Piaget respeta la integridad inviolada del presente, el crecimiento es el alimento de la lógica intrínseca. Y Vygotsky transforma el pasado cultural en el presente generativo por el cual avanzamos hacia el futuro: crecer es avanzar” (*ibid*, p. 148).

³⁶ Visión constructivista: “que no podemos conocer una realidad prístina; que no existe ninguna, que toda realidad que creamos se basa en la transmutación de alguna <<realidad>> anterior que hemos tomado como dada. Construimos muchas realidades, y lo hacemos desde diversas intenciones. Pero no las construimos a partir de los manchones de Roschach, sino a partir de las miles de formas en las cuales estructuramos la experiencia, ya sea la experiencia de los sentidos (y también en este caso, se necesitaría una educación extraordinariamente refinada para persuadirnos de que nuestras percepciones no <<existen>>), la experiencia profundamente codificada en símbolos que adquirimos al interactuar con nuestro mundo social, o la experiencia sustituta que logramos en el acto de la lectura” (*ibid*, p. 159).

³⁷ Cabe hacer la aclaración de que construir es distinto que inventar. También, que las teorías que construye la ciencia se construyen de forma distinta que los objetos del arte.

³⁸ “La literatura [...] es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris” (*ibid*, p. 160).

Con esta posición Bruner abre la puerta a una diversidad de campos y objetos de estudio que habían quedado en el abandono. Diversifica la psicología y, yo diría, que la enriquece.³⁹

Sobre los actos de significado: hacia la verdad narrativa

Una de las maneras de abordar el significado tiene que ver con un criterio pragmático, lo que quiere decir, con su uso. Las realidades que construimos tienen que ver con los sistemas simbólicos que empleamos (lenguaje) para llevarlas a cabo (recrearlas) (Bruner, 1988, p. 103). Generalmente hacemos uso de significados múltiples dependiendo del propósito que queramos alcanzar.

Aceptando que la formación de la mente se realiza por medio de la cultura y la historia el estudio del significado tiene sentido. El autor tiende con frecuencia a desmitificar la psicología, a preguntarse ¿y por qué no voy a estudiar esto o aquello que ha sido vetado por anteriores planteamientos? En esta actitud, Bruner estudia no únicamente la mente, los estados intencionales o el significado, sino también la construcción de la realidad (como ya se mencionó) y las formas culturales. Es por ello, tremendamente difícil abordar un tema y

³⁹ Para Bruner, los seres humanos somos en potencia agentes generadores de cultura, por eso es tan importante para él la educación. El vínculo mente-educación aparecerá como una constante. Aquí una expresión de ello: “Si logra desarrollar ese sentido, controlará y seleccionará el conocimiento según sus necesidades. Si desarrolla un sentido del self que se base en su capacidad para ahondar en el conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones, llega a ser uno de los miembros de la comunidad creadora de cultura” (*ibid*, p. 136). Ahora expongo por qué creo que Bruner enriquece la disciplina psicológica; propongámoslo a manera de objetivo de *Realidad mental y mundos posibles*: “He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empleado el término <<subjuntivizar>> para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris” (*ibid*, p. 160).

atenerse a él. No es posible, con la lectura de Bruner, pensar sólo en la percepción o en la psicología social. Para Bruner la psicología no está escindida como se le ha pretendido estudiar, todo lo contrario, conforma una unidad en la experiencia, la percepción, lo mental, la educación, etc.

Al abordar el tema del significado, Bruner ya ha decidido adoptar una posición interpretativa, más que explicativa de lo mental:

El estudio de la mente humana es tan difícil, se encuentra tan inmerso en el dilema de ser a la vez el objeto y el sujeto de su propio estudio, que no puede limitar sus indagaciones a las formas de pensamiento que se desarrollaron a partir de la física de ayer. La tarea es tan apremiantemente importante que merece toda la rica variedad de inteligencia y perspicacia que seamos capaces de aportar a la comprensión de lo que el hombre piensa de su mundo, de sus congéneres y de sí mismo (Bruner, 2002, p. 14).

La mente estudiada desde un punto de vista cultural debe ser abordada desde el punto de vista del significado. A diferencia de lo que proponía la Revolución Cognoscitiva que afirmaba que los datos que entraban a la mente, eran información que simplemente había que decodificar o traducir a lenguaje simbólico, a cada momento tenemos que estar negociando los significados dentro de una comunidad determinada, poniéndonos de acuerdo. Esto es posible, porque los significados que usamos son públicos y compartidos (*ibid*, p. 29) y no asignados al azar o particulares. El significado se inscribe dentro del marco de la psicología popular. La psicología popular:

es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen. Consta de una teoría de la mente, la propia y la de los demás, una teoría de la motivación, y todo lo demás (*ibid*, p. 29).

La psicología popular no es inmutable. Varía al tiempo que cambian las respuestas que la cultura da al mundo y a las personas que se encuentran en él (*ibid*, p. 30).

La psicología orientada culturalmente, dice Bruner, no rechaza lo que la gente dice por no adscribirse al marco observacional de la psicología científica. Todo lo que se dice, muy lejos de querer ser confrontado con un supuesto de realidad, es interpretable. En este mismo sentido, Bruner rechaza el término conducta substituyéndolo por el de “acción”. Acción sí se refiere a las intenciones y a las circunstancias en que se realiza. Acción situada es el escenario cultural en que se realizan los hechos humanos.

Aunque esta segunda revolución cognoscitiva que reivindica Bruner, constituya una vuelta a la subjetividad, no es que deba declararse que se prescindirá de la experimentación, la observación y el método científico. La idea es, principalmente, sugerir un “además”.

Si ya dijimos entonces que la psicología cultural es una forma de hablar de nosotros mismos, crearnos y recrearnos, entonces habría que valorar las consecuencias de lo que decimos de nosotros mismos. Bruner menciona que la posición constructivista desde el ámbito de la psicología cultural, nos responsabiliza de nuestros actos “Exige que nos hagamos responsables de cómo conocemos y por qué” (*ibid*, p. 44). Aunque no pretende, añade, que haya una sola forma o una forma correcta de construir el significado. La

psicología popular, es pues, una nueva forma de explicar lo que ocurre con los seres humanos desde la perspectiva de los propios seres humanos.⁴⁰

Todas las culturas poseen una psicología popular desde la cual negocian sus significados. Decir significado, aunque pueda ser visto como un concepto vago desde la psicología positivista, no lo es para la nueva psicología popular que propone Bruner. Esto en la medida en que los significados son compartidos y públicos. Para estudiarles, Bruner propone el método de la narrativa.⁴¹ Las narraciones tienen su trama, sus personajes, sus problemas y su escenario. Tal cual obra teatral. Las explicaciones narrativas nos sirven para afirmar algún valor ya construido o bien para dar cuenta de lo que se sale del orden. Lo que se sale del orden es lo no canónico, distinto a lo canónico que se refiere a lo que las personas han establecido, quizás de una forma intuitiva, acerca de cómo deben ser las cosas. Lo no canónico son las varianzas culturales, como ver a un hombre desnudo en medio del periférico. Enseguida, tendemos a elaborar una explicación que haga comprensible el acto, como que está loco, o que es una protesta pacífica por la paz del mundo. La narración es una versión más elaborada del concepto de esquema. Tiende a organizar las cosas en una especie de marco desde el cual se pueden interpretar los acontecimientos. La psicología popular es un instrumento de la cultura. La psicología popular;

⁴⁰ “La psicología popular necesita ser explicada, no descalificada” (Bruner, 2002, p. 45).

⁴¹ La psicología popular “es de naturaleza narrativa en lugar de lógica o categórica [...] una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Pero estos componentes no poseen, por así decir, una vida o un significado propios. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o *fábula*. El acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual: tenemos que captar la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes, que hemos de poner en relación con la trama. Pero la configuración de la trama debe, a su vez, extraerse a partir de la secuencia de acontecimientos (*ibid*, pp. 55-56). Las narraciones “pueden ser <<reales>> o <<imaginarias>> sin menoscabo de su poder como relatos” (*ibid*, p. 56).

consiste en un 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, cómo cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno a estas últimas, etc., etc. El aprendizaje de la psicología popular que caracteriza nuestra cultura se produce muy pronto, la aprendemos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria (*ibid*, pp. 48-49).

La psicología popular admite que la gente tiene creencias y deseos desde los cuales dirige su conducta. Así, distingue entre el proceso de pensar y el pensar puro. El proceso de pensar

es totalmente irrelevante para el ámbito del significado en su sentido filosófico: es subjetivo, privado, sensible al contexto e idiosincrático; mientras que los pensamientos puros, encarnados en proposiciones, son compartidos, públicos y susceptibles de escrutinio riguroso (*ibid*, p. 71).

El propósito de rescatar el propósito original de la psicología cognoscitiva, que más bien sería ir hacia una segunda, implicaría la construcción de significados como base de la nueva psicología cultural.

El sistema simbólico que usamos a diario es el lenguaje, del cual ya se señaló que su adquisición era muy sensible al contexto y a las normas que lo rigen. Las narraciones que hacemos, pues, tienden a explicar las irregularidades para que puedan ser incluidas en lo habitual, en el canon. El proceso narrativo, no sólo estabiliza el orden mental sino también

el social. “El significado *simbólico*, por tanto, depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje y usar su *sistema* de signos como interpretante de estas relaciones de <<representación>>” (*ibid*, p. 77). Una *teoría de la mente*, según nos explica Bruner, incluye poseer este esquema general o marco explicativo que da cuenta de los deseos y creencias que motivaron determinados actos. Los requisitos de la narración, recordemos, hacen referencia a un agente, secuencialidad de los acontecimientos y atestiguar lo canónico y lo no canónico. Bruner hace referencia a la forma en que los niños son sensibles, predominantemente, a lo no canónico, elemento que influirá en la formación de sus narraciones. Las investigaciones con niños confirman, parece ser, que los niños utilizan las narraciones, desde muy temprana edad, para explicar lo que hacen, sienten y creen (*ibid*, p. 92).

Nos construimos a nosotros mismos narrando, dando no sólo nuestra propia versión sino la de los otros. Nuestras historias, desde el punto de vista de la psicología popular, son asequibles de ser interpretadas tomando en cuenta el contexto, la historia y el valor que tiene en el presente. Eso sí, en vista de los motivos que tuvieron los actores para tomar esa actitud o conducirse de algún modo. Para el método narrativo de estudiar la mente, o las intenciones, creencias o deseos, la verdad no está condicionada por su correlato en lo real o su aproximación. Más bien, la verdad es la que se dice, lo que se declara, la “verdad narrativa” (*ibid*, p. 111). Nuestra definición, para redondear el punto, viene a generarse con base en las relaciones que establecemos con los demás, no exactamente en lo que nosotros o el “yo”, para ser más fiel al texto que nos propone Bruner, tiene en “su cabeza” de sí mismo (cfr. *ibid*, p. 133).

La mente de los otros

Recordemos que Bruner siempre vincula la cultura, la mente y la educación (2000, pp. 19-62), esto porque ya aceptamos el rechazo a la metáfora de la computadora pues la mente se forma, como hemos estado diciendo, usando la cultura. En este sentido, el autor siempre visualiza el desarrollo de la mente, mediante la educación. Radicalmente hablando “la mente no podría existir si no fuera por la cultura” (*ibid*, p. 21). También ya se vio que la creación de significados está íntimamente relacionada con los contextos culturales en particular. Los significados, aunque “están <<en la mente>>”, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad” (*ibidem*).

Podríamos pensar que, al ser sujetos moldeados por la cultura hay una especie de determinismo del cual somos víctimas. Sin embargo muy lejos de siquiera insinuar una posición de ésta naturaleza Bruner siempre confiará en que si bien hay formas compartibles y negociables también habrá puntos de vista tan antagónicos y radicalmente opuestos, ya sea de cultura a cultura o intersubjetivamente, que habrá que hacer un gran esfuerzo para conciliar entre mundos abiertamente opuestos. Por eso, Bruner deposita su fe en la educación como instrumento de la cultura para cultivar las mentes y abrir panoramas y perspectivas. Eso me hace a la vez, reflexionar en que la educación, entendida como enseñanza escolar, se enmarca en una institución que sirve para reproducir y mantener esquemas y valores vigentes. Sobre todo aquellos de dominación. Pero Jerome Bruner no es inocente o ingenuo a este respecto, no ignora el papel de la alineación en la educación. Se pronuncia descubriendo todos los vicios inherentes a la institución de la educación como el formar a personas que se puedan controlar después, ver a los niños como sacos vacíos a los que hay que llenar, el elitismo que hay en las escuelas, los perfiles que forman las escuelas

como crear una educación para los que en el futuro gobernarán y otra para los que trabajarán para los que gobernarán, el racismo y la discriminación que puede haber en estas instituciones, así como el falso presupuesto de ver al alumno como un ignorante al que hay que instruir (*ibid*), por no hablar de las consecuencias de la transmisión pasiva del conocimiento. Por este motivo, si en un principio yo quería encontrar el talón de Aquiles de Bruner en este tema, me vi pronto rebasada por el Bruner crítico. Pero no sólo desenmascara estos vicios, va más allá sensibilizándonos acerca de los beneficios y bondades de la educación propositivamente. No es extraño, en este contexto, visualizar la propuesta constructivista de Bruner para el caso del conocimiento, ver a los niños como pensadores y, al situarnos en una postura de intercambio, tomar en cuenta a las otras mentes.

El postulado de “otras mentes” nos devuelve de rebote a nuestro problema original. Si ya hablamos de cómo se origina (con los intercambios de la madre), construye (con el intercambio) y desarrolla (educación) la mente, faltaría abordar el problema de las otras mentes, las que existen además de la del individuo o sujeto cognoscente.

No hay forma de conocer otras mentes que no sea hablando.⁴² Ya se ha visto la mente como un discurso interiorizado y como un lenguaje, al exteriorizarlo.⁴³ Lo mismo en educación al tratar de entender, ya sea los profesores las mentes de sus alumnos o los alumnos al preguntarse “qué quiso decir con esto el maestro”. Estos supuestos acerca de las otras mentes es lo que llama Bruner *metacognición* o poseer una “teoría de la mente”.

Por muy extraño que suene, en un primer momento, es lo que hacemos a diario al tratar de intuir, adelantar o adivinar lo que los demás harán, pensarán o creerán. Es una

⁴² Como también ya lo había planteado el psicoanálisis.

⁴³ Nos representamos, vivimos, construimos y deseamos narrando.

estructura que todos tenemos y que nos dice las posibles intenciones, deseos o propósitos que tienen los demás al decirnos algo o ejecutar alguna acción.

En cuanto a la metacognición, nos refiere a cuatro líneas de investigación. La primera es descrita como la habilidad de “leer otras mentes”, la intersubjetividad que nos dice lo que los otros piensan o sienten.⁴⁴ La segunda no sólo trata de la comprensión de las intenciones, promesas, creencias y deseos de los demás por parte del niño sino también la distinción que empieza a desarrollar de las creencias falsas y las verdaderas.⁴⁵ La tercera línea trata de la *metacognición* propiamente o lo que los niños piensan de su aprendizaje, recuerdo y pensamiento. Por ejemplo, cómo refieren ellos mismos que funciona su memoria (*ibid*, p. 76). La cuarta y última línea de investigación hace referencia al aprendizaje colaborativo y a la resolución de problemas. También ha estudiado la forma en que los niños evalúan tanto su aprendizaje como su discurso (*ibidem*). Estas cuatro líneas conforman lo ya explicado por Bruner: la psicología popular del niño.

Una teoría de la mente incluye aprender términos como “pensar, creer, prestar atención, recordar” (*ibid*, p. 128) porque se vinculan con facultades que les adjudicamos a otros seres humanos como “recuerda qué le hiciste al cepillo”.

Sin duda es la narración la que mejor nos dé referencia del contenido de otras mentes. Cuando la construcción de significados se hace por varios, podríamos estar hablando propiamente de la historia.

⁴⁴ “empieza con el placer que encuentran el bebé y la madre en el contacto visual en las primeras semanas de vida, pasa rápidamente a los dos compartiendo su atención conjunta sobre los objetos comunes y culmina una primera fase preescolar cuando el niño y la cuidadora logran tener un encuentro de mentes a través de un temprano intercambio de palabras: un logro que nunca termina” (Bruner, 2000, p. 75).

⁴⁵ Para esta segunda línea de investigación cita a J. Astington, *The Child's Discovery of the Mind*.

La interpretación es lo que usamos para entendernos ordinariamente. En la psicología cultural comprender más que explicar es la pretensión; sin anularla como parte del cuerpo de la disciplina pero tampoco tomándola como la única forma de estudiar los hechos humanos.

Empirismo o interpretación

Ciertamente, queda pendiente la cuestión de los dos Bruner. El primero fuertemente experimental y el posterior que afirma la interpretación como método para comprender la psicología popular. Aunque los primeros escritos difieren respecto a los posteriores en cuanto al método, aún así resulta muy difícil encontrar la línea que separa un tipo de textos de los otros.

En todo caso, podría decir que el Bruner crítico superó a ambos. Al Bruner de la psicología experimental y al de la mente discursiva. Digo esto porque, cuando el autor se dedicaba con más ahínco a las investigaciones experimentales hacía teoría como el postulado de que respondíamos a hipótesis acerca del medio o a expectativas más que a estímulos y respuestas. Por otra parte, los escritos posteriores resaltan al Bruner teórico, pero éste nunca niega la relevancia de la psicología experimental. Sugiere que sacrificar la una por la otra sería un error. Simplemente en *Actos de significado* observa que la revolución cognoscitiva no debió minimizar el estudio del significado y de los actos humanos como lo hizo al concentrarse en hablar de entrada, procesamiento y salida. Afirma que la revolución cognoscitiva cayó en lo mismo que quería combatir, el reduccionismo. Por eso tiene sentido afirmar a la psicología cultural como una segunda revolución cognoscitiva. Pues rescata el espíritu original que hizo surgir la primera pero relegando el carácter reduccionista para dar paso a una psicología abierta, interpretativa e incluyente.

Por esto coincido con Bakhurst (2001) cuando afirma que la psicología filosófica de Bruner es más conciliadora que confrontadora, aunque no por ello, añadiría yo, menos radical.⁴⁶

Los usos de la narración

Usamos las narraciones para conseguir cosas, desde pretextar un examen no presentado, hasta echar la culpa a alguien por alguna avería.

Una de las construcciones más importantes que hacemos es la construcción de nosotros mismos. La construcción del “yo”: “ El Yo es probablemente la más notable obra de arte que producimos en momento alguno, con seguridad la más compleja. Puesto que no creamos un solo tipo de relato productor del Yo, sino gran cantidad” (Bruner, 2003, p. 30).

La narrativa es una danza entre el pasado, el “hubiera” y lo imprevisto que fue ocasión de la interrupción entre el pasado y lo que “debiera” tenido que pasar de no haber una ruptura. Sin esta ruptura, no habría narración que contar. La ruptura es de lo que es canónico, habitual.

Las narraciones poseen una realidad propia, “La gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana” (*ibid*, p. 38). Es característica de las narraciones, el ser perspectivas desde algún lugar. No será la misma historia, la que cuenta un conquistador a la de un conquistado. Precisamente esta dialéctica entre las versiones es lo que nos da una idea más aproximada de lo real. Al interpretar una historia sí es importante tomar en cuenta las circunstancias, pero sin olvidar las intenciones, este aspecto es tan subjetivo como pragmático. Cuando una comunidad comparte historias, se crea una comunidad de interpretación (*ibid*, p. 45). Bruner señala que este aspecto no sólo cohesiona una cultura,

⁴⁶ En el mejor sentido del término: profundo, que llega hasta sus últimas consecuencias.

sino también, le hace generar sus leyes. En la narración se estandariza lo ambiguo, se le da un sentido a lo que no lo tiene. Al acto de narrar se incluyen hechos probables, relatos que pudieron haber sido posibles. El narrar se convierte en una habilidad que se comparte al ser parte de la cultura (cfr. *ibid*, p. 53). Otro aspecto de las narraciones lo constituye su carácter metafórico.

A Bruner le agrada exponer el ejemplo de los juicios en el caso del derecho donde ocurre que las narraciones del actor y el demandado son opuestas. Esta ruptura se ve atenuada por las circunstancias, los probables motivos de los participantes, los fines. Las dos versiones de la narración están bajo sospecha, tienen antecedentes y se atienen, estas narraciones, a los resultados, que se supone tienen alguna utilidad y legitimidad. Al menos, así es considerado en las sociedades.

Dice Bruner que la dificultad de la narrativa consiste en “abrir nuevas posibilidades sin disminuir la aparente realidad de lo actual” (*ibid*, p. 72). Cuando el caso en que una historia se convierte en “tipo”, entonces estaremos hablando de la metáfora. Esta historia, sirve como forma de explicar la condición humana.

De entre los usos de la narración se encuentra el literario, el caso del derecho (aunque sea como ideal),⁴⁷ el psicoanálisis y la compleja construcción del sí mismo; del yo. Nos definimos de forma polisémica de acuerdo a la situación y las pretensiones que tengamos en cada una de nuestras circunstancias. Así como nuestra historia personal va cambiando, también las historias que contamos de nosotros mismos, incluso de un mismo hecho.

⁴⁷ Estaremos de acuerdo en que la confrontación de las dos versiones de la narración es idealista, ya que en realidad, la justicia y las leyes, al menos en este país (México) se usen de forma facciosa y estén hechas tan sólo para favorecer a los ricos.

No sólo nos construimos a partir de los referentes que obtenemos de los demás acerca de nosotros mismos sino también por el matiz subjetivo propio como nuestras ideas, creencias y sentimientos (*ibid*, p. 94). Naturalmente, la idea o creencia que formamos de nosotros mismos está gestada ya en lo que se “supone” que debería ser de acuerdo a nuestra cultura.

Pero es muy diferente el cuento que nosotros nos contamos a nosotros mismos sobre nosotros que aquél que le contamos a los demás. La construcción del “yo”, tanto como la exteriorización de nuestras creencias o nuestra privacidad, es pública. No tenemos códigos que sean absolutamente propios “los actos mentales [...] dan forma a una autobiografía” (*ibid*, p. 110).

La construcción de nosotros es importante porque implica crearnos la idea de que podemos elegir, que poseemos autonomía. Al mismo tiempo, está el problema de los otros que restringen nuestra autonomía y nos obligan a establecer compromisos. Esta polaridad hace que, como lo dice Bruner, constantemente nos encontremos equilibrando estas dos fuerzas “Una narración creadora del Yo es una especie de acto de balance” (*ibid*, p. 113). Por otra parte, las construcciones que elaboramos de nosotros mismos obedecen a finalidades particulares. O, ¿qué sentido tendría el hablar de nosotros mismos a los demás? ¿Porqué nos describimos de cierta manera? La construcción del “yo”⁴⁸ viene de afuera hacia adentro o lo que es lo mismo, de la cultura a la mente en una incesante dialéctica.⁴⁹

⁴⁸ Esta noción estaría en concordancia con el concepto del Otro en Lacan. Para Lacan “el inconsciente está estructurado como un lenguaje” (Cuevas, 1991, p. 138). En tanto que el lenguaje es signifiante “el inconsciente es el discurso del Otro” (*ibidem*).

⁴⁹ “desde el principio somos expresiones de la cultura que nos nutre. Pero la cultura a su vez; es una dialéctica, llena de narraciones alternativas acerca de qué es el Yo, o qué podría ser. Y las historias que contamos para crearnos a nosotros mismos reflejan esa dialéctica” (Bruner, 2003, p. 124).

La narración es una especie de poder que posee la comunidad para conseguir cosas. El lado romántico del asunto es que con ella nos comunicamos, negociamos los significados y aclaramos nuestras diferencias. El oscuro es que con ella engañamos, manipulamos y conseguimos fines particulares, egoístas. La narración también puede devenir en todo un arte. Un arte popular. De manera más constructivista, nos inventamos cada vez que narramos acerca de nosotros.

La narrativa, afirma Jerome Bruner “es en verdad un asunto serio: sea en el derecho, en la literatura o en la vida” (*ibid*, p. 146). Incluso, sugiere, tiene que ver con la construcción del proceso salud-enfermedad.

Finalmente, el arte, la literatura, la ciencia, la tecnología, el conocimiento en general y la mente son formas de hablar de lo mismo; de la compleja condición humana y sus avatares.

Hasta aquí se ha visto el papel que la narrativa tiene para la investigación, la psicoterapia, el autoconocimiento y su uso cotidiano en la vida diaria para conseguir cosas, permisos, disculpas, justificaciones y legitimidad (en el caso de los gobiernos).

Capítulo cuarto

ALGUNAS APLICACIONES E IMPLICACIONES DE LA PSICOLOGÍA POPULAR DE BRUNER

*La “mente”, es la superficie de inscripción para
el poder cuyo instrumento es la semiología*
Foucault

La narración

Pareciera que el capítulo precedente nos deja con ciertas dudas y necesidades teóricas que trataré de especificar más en este capítulo. Sobre todo, queda pendiente el punto del para qué de la narración, su utilidad, su origen y sus posibles aplicaciones.

La narración para nosotros es como el agua al pez. Nos es tan natural contar historias que no nos damos cuenta de los alcances de lo que decimos. El uso de la narración es tan cotidiano, que parecería retórica hablar de lo que siempre hacemos. Desde muy pequeños la ejercitamos y hacemos uso de sus múltiples sentidos. Los historiadores, psicólogos, niños, políticos, feministas y todo el mundo construye relatos con fines particulares, a veces liberadores como la construcción de discursos revolucionarios, ¿y qué más?¹

La primera implicación es fuerte: que la narrativa es un acto político. La narración está exenta de inocencia o ingenuidad, cuando narramos ya lo hacemos con “ciertas intenciones”, pero esto no es una interpretación mía, Bruner ya menciona esta sospecha: “Los relatos, quizá en contra de la lógica o la ciencia, tienen en conjunto la apariencia de

¹ “la narrativa es tan obvia, de una obviedad que casi nos deprime” (Bruner, 2003, p. 12).

ser demasiado sospechosos de segundas intenciones, de abrigar una finalidad específica y, en especial, de malicia” (Bruner, 2003, p. 18).

La sospecha es un instrumento que los psicoanalistas y los abogados ya habían descubierto y usado como técnica. Pero cierta conciencia objetivista que nos queda como remanente nos hace preguntarnos si la “cosa” no es la “cosa” y nada más, sin que tenga ese trasfondo nebuloso, sin que pretenda representar otra “cosa”. Bruner mismo se pregunta si la narrativa *significa* o *denota* el mundo real (*ibid*, p. 19).

Las respuestas parecieran saltar a la vista cuando hablamos de términos como “autonomía” y sus implicaciones sociales. Sin embargo para Bruner la solución no es tan “inmediata”. Su respuesta primero ejemplifica cómo la “realidad” imita al arte. Al tomar el mito de *Edipo* Freud le otorgó una connotación que no tenía antes. Si de por sí el arte en general se caracteriza por donar a la realidad nuevas interpretaciones que no existían antes, cuando se toma a la literatura y se le otorga vigencia en la realidad y funciona, como en el caso de *Edipo* para el psicoanálisis, resulta algo poderoso.²

En segundo lugar, Bruner decide explorar la estructura de la narrativa para ver cómo funciona. No olvidemos que la misión principal de la narración es hacer familiar lo discordante. Otro propósito es mantener la liga entre lo probable y lo sucedido “el pasado y lo posible” (*ibid*, p. 30). Entre otras funciones, encontramos la construcción del “yo” no como unicidad sino como multiplicidad pues relatamos gran cantidad de cosas respecto a nosotros mismos. A esta construcción, Bruner le llama “la más notable obra de arte que producimos en momento alguno” (*ibidem*). La narrativa se encuentra envuelta en el orden de lo canónico, una fractura en este orden produce la generación de historias. Estas historias tenderán, por una parte, a afirmar la canonicidad vigente y, por la otra, a dar una lección de

² “La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica” (*ibid*, p. 25).

“qué es lo que pasa sí...” se atenta contra ese orden. Pero más que dar soluciones, Bruner afirma, la narración encuentra problemas (cfr. *ibid*, p. 38). Los relatos siempre son desde un lugar, no hay neutralidad en ellos y, cuando existe una versión, siempre hay otra que la rebata.³ La identificación con los personajes literarios también se debe a que se corre una doble vía. La realidad imita al arte tanto como el arte reproduce la vida de las personas. No sólo la literatura y la narración tienen tanto alcance en la cotidianidad. El derecho es una de las aplicaciones más evidentes de la narrativa. Se dan a conocer dos relatos, encontrados, cada uno postulando la validez de su postura y un juez que se pretende imparcial, decidiendo sobre el relato más consistente o sólido. En este caso, o en cualquier otro, el narrador o los narradores llevan sus intenciones explícitas o implícitas. Las metáforas están estrechamente relacionadas con la vida. La ficción dice mucho de lo real porque tiene su contexto en la cultura que las produce.

Los relatos judiciales se asemejan mucho a una puesta en escena con sus contrapartes, sus antecedentes, atenuantes, justificaciones y alusiones al destino o factores que escaparon al control del presunto responsable. No están exentos de drama ni de ciertas formas convincentes de usar el lenguaje.⁴ Los relatos judiciales, distan mucho de los literarios llenos de fantasías y romances. Se atienen a los hechos y las circunstancias y su elemento más importante, es que se reafirman en el aro de la legitimidad. La expectativa de que los sujetos serán juzgados de la misma manera que otros en circunstancias similares.

³ “El relato del triunfo del vencedor es el del fracaso del derrotado” (*ibid*, p. 41).

⁴ “los relatos judiciales tienen estructura narrativa, espíritu de confrontación, finalidades intrínsecamente retóricas y están justificablemente expuestas a la sospecha. Están modelados sobre casos anteriores cuyas sentencias les son favorables. Y, por último, apuntan seriamente a los resultados, ya que las partes deben tener legitimación activa y un interés directo por el resultado final “ (*ibid*, pp. 68-69).

La narrativa sirve para describir, caricaturizar, expresar misericordia. “Las situaciones prototípicas llegan a tornarse metáforas fundamentales de la condición humana” (*ibid*, p. 87) porque la metáfora llega a representar la realidad. Y, metafóricamente hablando (que no significa carente de realidad) Bruner contrasta la narrativa literaria con la jurídica, diciendo que la primera es aparente y mira hacia lo posible y figurativo, es fantástica, mientras que la segunda es efectiva, literal, refiere la memoria del pasado y se concentra en hechos habituales. En esta dialéctica narrativa, en el juego de lo posible y el pasado ilustrado por la literatura y el derecho, Bruner dice que los extremos se tocan⁵ para referir con cierta sospecha que ni la fantasía es tan ficticia, ni el pasado está libre de lo fantástico de lo que en realidad pudo haber pasado, de la “interpretación” de los hechos.

Tanto Bruner como los psicoanalistas estarán de acuerdo en que el “yo” es difícil de definir. Sobre todo, como se había mencionado antes, por las amplias producciones que generamos de nosotros mismos. Por lo pronto, por complejo que pueda parecer digamos que “El yo también es el Otro”. Nos construimos en relación con los demás, incluso lo que pensamos es tan público que atenta contra la noción de mente como lo absolutamente privado. No hay “cosas” tales que estén adentro, que no preexistan ya en el exterior. Comparando la estructura que propone Bruner para comprender el concepto del “yo” con la estructura de la narrativa, entiendo el por qué la narrativa explica el yo en el plano psicológico. Comparemos:

Definiciones de la identidad del yo.

1. El Yo es teleológico, lleno de deseos, intenciones, aspiraciones, siempre intentando perseguir objetivos.

⁵ “*les extremes se touchent*” (*ibid*, p. 87).

2. En consecuencia, es sensible a los obstáculos: responde al éxito o al fracaso, es vacilante al afrontar resultados inciertos.
3. Responde a los que se consideran sus éxitos o fracasos modificando sus aspiraciones y ambiciones y cambiando sus grupos de referencia.
4. Recurre a la memoria selectiva para adaptar el pasado a las exigencias del presente y las expectativas futuras.
5. Está orientado acerca de “grupos de referencia” y “otras personas importantes” que aportan los criterios culturales con los que se juzga a sí mismo.
6. Es posesivo y extensible, en cuanto adopta creencias, valores, devociones, y hasta objetos como aspectos de su propia identidad.
7. De todos modos, parece capaz de despojarse de estos valores y adquisiciones, según las circunstancias, sin perder su continuidad.
8. Es continuo en sus experiencias más allá del tiempo y de las circunstancias, a pesar de las sorprendentes transformaciones de sus contenidos y sus actividades.
9. Es sensible respecto de dónde y con quién se encuentra siendo en el mundo.
10. Puede dar el motivo y asumir la responsabilidad de las palabras con que se expresa, y siente fastidio si no encuentra las palabras.
11. Es caprichoso, enactivo, lábil y sensible a las situaciones.
12. Busca y defiende la coherencia evitando la disonancia y la contradicción mediante procedimientos psíquicos altamente evolucionados (*ibid*, pp. 102-104).

Su traducción en las reglas para narrar:

1. Un relato requiere una trama
2. A las tramas les sirven los obstáculos en la consecución de un fin.
3. Los obstáculos hacen reflexionar a las personas.
4. Expón sólo el pasado que tiene relevancia para el relato.

5. Haz que tus personajes estén provistos de aliados y relaciones.
6. Haz que tus personajes se desarrollen.
7. Pero deja intacta su identidad.
8. Y mantén su continuidad, también evidente.
9. Dispón a tus personajes en el mundo de la gente.
10. Haz que tus personajes se expliquen en la medida necesaria.
11. Haz que tus personajes tengan cambios de humor
12. Los personajes deben preocuparse cuando parecen ser absurdos (*ibid*, pp. 104-105).

Podemos darnos cuenta, afirma Bruner, que hemos aprendido a narrar y a hacer de nosotros mismos los protagonistas. Pero no es suficiente. Las narraciones están gobernadas por un interés. Poseen memoria y están en búsqueda de algún propósito. “Una narración creadora del Yo es una especie de acto de balance” (*ibid*, p. 113). Esto significa, de acuerdo con Bruner que aparte de la construcción narrativa es necesario creer que tenemos autonomía, voluntad propia, libertad de elección y condiciones de posibilidad. Al mismo tiempo estamos en relación con otros referentes, la familia, amigos, el pasado y las instituciones. Entonces este balance al que se refiere Bruner, es propiamente ético, la autonomía y la libertad quedan restringidas al compromiso que tenemos con los demás (*ibid*, p. 113). La construcción del sí mismo es dialéctica “se produce de fuera hacia dentro, tanto como de dentro hacia fuera” (*ibid*, p. 120) porque nos construimos constantemente. Lo “interno” aquí se refiere más a la experiencia previa que a la alusión de conceptos privados. No los hay, sólo hay una cultura que nos construye y que es diversa. Por eso nos narramos, nos representamos de esta manera. Reproducimos la cultura que ya es dinámica, entre otras cosas, porque nosotros también inferimos en ella. La construcción del sí mismo

es una reconstrucción en la actualidad de nuestro pasado, que resignificamos a lo largo de nuestra vida. Nuestro porvenir también va cambiando de objetivos.

También se pregunta Jerome Bruner ¿porqué necesitamos la narrativa para definirnos? La narrativa es un instrumento. Un recurso que nos da la cultura y que utilizamos con diversos propósitos para desenvolvernos y sobrevivir en ella. “La narrativa es un arte profundamente popular” (*ibid*, p. 126) que regula nuestra vida en comunidad. Nos sirve para intercambiar unas cosas por otras que pueden ser económicas o de otro tipo como ‘te respeto para que me respetes’. Como está hartado dicho, convencionaliza las desigualdades no permitiéndole a lo extraño, que siga siendo extraño y amorfo sino otorgándole sentido dentro de la forma “usual” de ser. Sin olvidar, que también sirve para seducir, engañar, chantajear, convencer, manipular y modificar creencias y estilos de vida, ya sea de los demás o de nosotros mismos. Aplicándolo a la medicina, Bruner sugiere que una medicina no basta si el individuo está deprimido. No es que Bruner nos aliente a descuidar la medicación, simplemente, reitera la importancia de reunir los relatos que puedan llevar a la mejoría del paciente junto con el medicamento para construir una salud más integral.

Hasta aquí hemos revisado el por que y el para que de la narración junto con sus aplicaciones en la vida, la literatura y el derecho. Después se revisarán otras aplicaciones. No hay que olvidar que la narración se inscribe dentro del marco general de la psicología popular que propone Bruner. Después de este análisis no queda duda de si la narración es denotativa o representacional. La mente es discursiva.

De tal manera, nos vamos inscribiendo en distintos discursos dependiendo del lugar en el que nos encontremos. El discurso escolar, el laboral, el cuidado de la salud. La

narración reúne elementos heterogéneos en una misma secuencia lógica.⁶ Esta secuencia no es al azar, se organiza en una circunstancia. Dependiendo de ésta le daremos un significado u otro a una oración. Medina (1999) nos da un ejemplo ideal; comenta que si alguien dice “te voy a matar” es una frase que puede tener la más amistosa de las significaciones o la más terrible si el que lo dice es un desconocido y está armado. Todo depende de la organización sémica que se constituya. El individuo es una circunstancia así como la pedagogía y los distintos ámbitos de la realidad.⁷ Por ello, los signos no están relacionados con un referente directo y unánime, dependerán de la circunstancia en la que se les use. Medina (*ibidem*) nos ilustra en cuanto a la circunstancialidad del significado con base en cuatro propiedades: “1) temática, 2) convencionalidad, 3) pertinencia y 4) circunstancialidad” (p. 52), “los signos siempre están ineludiblemente integrados dentro de una organización o sistema semiótico” (*ibidem*). Si yo digo “Aleph” puede referirse a la dirección electrónica de alguien o al libro de Borges, dependerá del tema que estemos hablando. Por otra parte, los códigos sémicos son convencionales. Nadie en particular los inventa, esto permite que las personas se entiendan al hablar aunque no implica que los signos tengan significados unívocos. De hecho, tenemos que negociar mediante el intercambio los distintos referentes de un mismo concepto. Con “pertinencia” Medina refiere la congruencia que existe entre las relaciones de intercambio como contestar “buenos días” a otro “buenos días” y no, como él mismo ejemplifica “me da una torta de

⁶ “La narración los organiza como un todo inteligible” (Medina,1999, p. 58).

⁷ “La mente [...] es también una circunstancia. Las personas poseen, digámoslo así, una circunstancia mental o virtual. Todos los recursos semióticos de los que nos vamos apropiando durante nuestra vida configuran nuestra propia narración, un relato personal que organiza todas nuestras formas de sentir, apetencias, recuerdos, saberes, dolores y, en fin, todas nuestras experiencias en un todo inteligible. Naturalmente, no se trata de una narración finita y estable, al igual que un texto literario, modificamos y resignificamos nuestro relato con cada lectura cada vez que lo compartimos con alguien más. Nuestra mente es nuestra circunstancia” (*ibid*, p. 6).

jamón” (*ibid*, p. 54) como respuesta al “buenos días”. En cuanto a la “circunstancia” se refiere a la situación de significación o al contexto, aunque dice, se ha usado el término “contexto” para referirse más a cuestiones físicas que a semióticas. “El significado de cualquier cosa, evento o acción nunca se manifiesta en el vacío sino en un entorno concreto” (*ibid*, p. 55). Esta breve esquematización sirva para establecer que la mente es signica “El acto de pensar, es un acto simbólico” (*ibid*, p. 56). Así, la “mente es una organización semiótica” (*ibid*, p. 58) como un texto o cada área específica como el derecho o la pedagogía, que poseen su propio ámbito narrativo y su circunstancia. Cada uno de estos ámbitos configuran un sistema. Con estos sistemas, vamos organizando y dirigiendo nuestros esquemas y nuestras acciones.

Los primeros en estudiar la naturaleza del signo en la época contemporánea fueron Saussure y Peirce. Sin embargo Medina prefiere la posición de Peirce porque mientras Saussure señala la naturaleza del signo en relación a su referente, para Peirce no son sólo relevantes estos dos elementos sino también la participación del intérprete.

El significado, en suma, no es una cosa o una propiedad formal estática, sino un proceso y, por tanto, siempre es histórico y se realiza en un momento concreto. Temática, convencionalidad, pertinencia y circunstancia son propiedades ineludibles del acto de significación (*ibid*, p. 55).

En *La mente como narración y la educación como discurso*, Medina menciona la elaboración semiótica, a saber: el contenido, la circunstancia y la forma. De estos factores el contenido hace referencia al significado que se construye, la circunstancia al entorno y la forma articula la narrativa (p. 6).

El proceso de la educación, es un discurso en el que nos inscribimos, el cual tiene sus características peculiares y sin el cual no podríamos entender ni integrarnos en la sociedad en que vivimos. “Cuando el estudiante ingresa a una escuela, ingresa a un discurso” (*ibid*, p. 9). Pero el proceso educativo no empieza con la escolaridad, empieza desde que el niño no tiene mente -porque al nacer no posee una estructura sónica que pueda emplear para relacionarse, se va apropiando de ella-. Con un ejemplo, Medina no sólo describe cómo va adquiriendo el niño susodicha mente, sino también (esta interpretación es mía) cómo el aprendizaje empieza desde antes de la edad escolar. Describe el caso de la madre que, con una mano, sostiene al bebé, mientras que con la otra le va enseñando una serie de ilustraciones en un libro. Al tiempo que se las muestra, le explica que es un perro, una jirafa, etc. Además de imitar los sonidos propios del referente. Puede ser que al principio el niño no entienda nada, a pesar de que la madre crea que sí. Sin embargo, ha empezado un ejercitamiento que no cesará. Estas repeticiones, no están solitas, van acompañadas de toda una circunstancia, juegos, otros familiares, empleos de tonos de voz. Elementos tales que conformarán el “formato” del cual el niño se irá apropiando. Podemos ver entonces, así a la narración, como parte fundamental no sólo de la estructura psíquica, sino también del proceso del aprendizaje. Esto lo veo, como una más de sus posibles aplicaciones.

Aún más, Medina (2002) dice que, si el significado depende del intérprete, y además no es una cosa, el significado es una actividad, un acto (p. 285). El significado se negocia, depende de la circunstancia, es convencional, se transforma y permanece, se le usa. Ya se había mencionado que la narración constituye un método para estudiar al

significado, su circunstancia.⁸ Incluso el analfabeta la emplea porque ya se ha apropiado de los diversos sentidos en que se usa el signo. La narración es caracterizada por Medina de este modo: “una urdimbre de actores o personajes, un escenario, un tema, el desarrollo de una acción y un desenlace, todo engarzado en torno a una trama” (*ibid*, p. 286). Todo esto, alrededor de una temática central. El problema y la virtud de este método es la dinamisidad en la construcción de significados, la capacidad de generar nuevos sentidos para lo dado. No existe ámbito o circunstancia sin narrativa.

Así como Medina ve a la educación como un discurso, Paul Ricoeur plantea al lenguaje como un discurso. Por eso, para él es más importante la oración que la palabra, que sólo cobra sentido, en su relación con un verbo. En otras palabras, una cosa es el código que empleamos para decir lo que decimos y otra la oración. Una cosa es el código y otra el mensaje. Las oraciones tienen que ver con la forma de estructurarles, mientras que el sentido, la semántica es algo más virtual según Ricoeur, menos fáctico o tangible (cfr. Ricoeur, 2003, p. 21). Para Paul Ricoeur, el sentido también tendrá que ver con la situación, la intencionalidad, los actores. Existe una dialéctica entre el acontecimiento y el sentido, señalando con esto que no sólo es importante la vivencia de una experiencia, sino cómo se le menciona en un diálogo o cómo se refiere uno a ella (*ibid*, p. 30). En esta misma línea, la denotación de un referente no está dada tampoco, pues por lo que se ha visto, dependerá más del sentido y su dialéctica con el acontecimiento “El hablante se refiere a algo con base en, o por medio de, la estructura ideal del significado” (*ibid*, p. 34). De esta manera, el juego dialéctico que se establece entre el acontecimiento y sentido, significado y referencia

⁸ Medina es autor del “Método de Interpretación Estructurante” (MIE) para el construccionismo simbólico que, siendo producto de esfuerzos provenientes de la sociología, la antropología y el construccionismo social de la psicología, se propone estudiar al significado de una forma interdisciplinaria.

es un juego que nos permite comprender y dialogar; añade, liberándonos de la unilateralidad. Lo que para Bruner sería, negociar el significado.

Ricoeur menciona un traslape entre la expresión oral y la escrita, esto implica que para el caso, podamos tomarnos al libertad de hablar de texto abierto si se trata de una obra literaria o de la narración de un hablante. Tal y como Bruner lo comprende en *Actos de significado*. El mundo adquiere el sentido de ser una gama de posibilidades ya sea a referentes descriptibles o a la poética. Entendernos con otra persona, implica tratar de comprender otro esquema de ser en el mundo, como diría Heidegger, aquí, retomado por Ricoeur (*ibid*, p. 50).

Con todo esto, Ricoeur señala que hay un excedente de sentido. Ya habíamos comentado esto en la explicación de las investigaciones de Medina (1994, 1999, 2002). Un mismo signo, puede evocar distintos sentidos, la polisemia. Así, Ricoeur llega al planteamiento de la metáfora como una manera de problematizar lo literal y lo figurativo. La metáfora relaciona diversas significaciones existentes en una obra,⁹ hace interactuar a la polisemia. La metáfora consiste en ver a dos referentes distantes en una relación de semejanza. ¿Qué tiene que ver la metáfora con nuestro problema? Como lo habíamos dicho antes, que no es sólo traducir elementos de la realidad con elementos virtuales o literarios. Tenemos un excedente de sentido, un sentido innovador en las metáforas que no se puede atrapar con tan sólo una explicación o una traducción. Hagamos la prueba, tratándole de explicar una metáfora típica local a un extranjero. Pasarán horas, antes de hacer que entienda el sentido más que las palabras en relación o incluso la traducción a su idioma. En un sentido más profundo, Ricoeur añade que la metáfora dice algo nuevo sobre la realidad

⁹ “dentro de la tradición hebrea, Dios es llamado Rey, Padre, Esposo, Señor, Pastor y Juez, así como Roca, Fortaleza, Redentor y Siervo Doliente” (Ricoeur, 2003, p. 77).

porque aporta una nueva información además del carácter emotivo: “una metáfora no es un adorno del discurso. Tiene más que un valor emotivo porque ofrece nueva información” (*ibid*, p. 66). La función más importante de la metáfora es que nos sirve como modelo interpretativo (cfr. *ibid*, p. 79). Éste sirve para establecer analogías y sobretodo, para comprender. Añadiendo a este punto (al comprender) no sólo el significado o las metáforas, sino el discurso completo.¹⁰ Tal como hace Foucault al analizar el discurso encontrándose con que se encuentran fracturas, elementos no dichos que ocultan algo, a veces, formas de poder (1984).

Regresamos al principio, Ricoeur nos recuerda que por medio de la interpretación podemos comprender. Aunque no todas las interpretaciones sean válidas. Hay unas más aproximadas que otras (por ej. un historiador tendrá una versión mejor fundamentada de los acontecimientos históricos que yo). Dependerá de los elementos que se tengan para discernir el evaluar esto. Pero recordemos que en la diversa naturaleza humana, todo es probable y nada certero.¹¹

El pionero al sugerir la interpretación en el campo de la semiótica es Peirce. Mientras que Ferdinand de Saussure refiere una díada semiótica (signo-referente), para Peirce son tres los elementos relevantes: signo, referente e intérprete.

¹⁰ “el lenguaje metafórico y simbólico no es paradigmático para una teoría general de la hermenéutica. Esta teoría debe abarcar el problema completo del discurso, incluyendo la escritura y la composición literaria. Pero aún en este planteamiento se puede decir que la teoría de la metáfora y de las expresiones simbólicas permite que se prolongue decisivamente el campo de las expresiones significativas, al agregar la problemática del sentido múltiple a la del sentido general” (*ibid*, p. 90).

¹¹ Paul Ricoeur distingue entre explicar y comprender: “en la explicación, nosotros explicamos o desplegamos la gama de proposiciones y sentidos, mientras que en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis” (*ibid*, p. 84).

Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aun más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su *objeto*. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen (Peirce, 1974, p. 22).¹²

Para Peirce la mente es interpretada y dinámica por la interpretación que hacen otros intérpretes, no está conectada con el cerebro y no puede existir sin signos (cfr. *ibid*, p. 81).

Hemos de mencionar que entre las contribuciones de Bruner se encuentra la construcción del “yo”. El autoconocimiento también se lleva a cabo por medio de la narrativa. Esta construcción se lleva a cabo tanto del interior al exterior como del exterior al interior. Esto se muestra observando cómo cambian las formas de referirse al sí mismo dependiendo de la cultura en la que se encuentre. También depende del momento histórico y de nuestra participación en él. No es invariable, aún dentro de la misma cultura para todo momento (Bruner, 2002, p. 109).

En términos psicoanalíticos, esto implica que no es la verdad de los hechos lo que cuenta, sino la verdad de su discurso (está claro que hablamos de la realidad psicológica del sujeto). Lo que el sujeto dice y porqué lo dice: la verdad narrativa “las personas narrativizan su experiencia del mundo” (*ibid*, p. 113). Dentro de la psicología popular, marco que el autor utiliza para estudiar al yo, la narrativa plantea centrarse en el

¹² Luego añado que “<<idea>>debe entenderse aquí en cierto sentido platónico, muy familiar en el habla cotidiana; quiero decir, en el mismo sentido en que decimos que un hombre capta la idea de otro hombre, en que decimos que cuando un hombre recuerda lo que estaba pensando anteriormente, recuerda la misma idea, y en que, cuando el hombre continúa pensando en algo, aun cuando sea por un décimo de segundo, en la medida en que el pensamiento concuerda consigo mismo durante ese lapso, o sea, continúa teniendo un contenido *similar*, es <<la misma idea>>, y no es, en cada instante del intervalo, una idea nueva” (Peirce, 1974, p. 22).

significado. Este aspecto, en su relación con la práctica en la cual el significado se desarrolla. Para Bruner, el estado actual de las cosas es el producto de una historia, una economía particular y un lenguaje. Todo un andamiaje. Un sistema, como dirían otros autores. La interpretación es una pieza relevante para este análisis. Pero, para no caer en el juego de que “todo se vale”,¹³ Bruner propone el método de la autobiografía para investigar, de forma retrospectiva, las creencias, razones y opiniones del narrador.

La experiencia que en cuanto a análisis de autobiografías le deja a Bruner es descrita en términos de proyectos. La gente narraba no sólo acontecimientos, sino proyectos. Las historias no eran finitas, se encontraban en proceso de desarrollo. El “yo” era el protagonista pero su actuar se encontraba circunscrito a un entorno más amplio.

Estas investigaciones narrativas dan un giro al salir de la autobiografía individual a la autobiografía familiar. No porque una forma sea mejor que la otra, sino por una necesidad que el autor encontró al observar frases como “éramos una familia unida” (*ibid*, p. 120), entonces, decide estudiar a toda una familia como forma de investigación. El propósito de estas investigaciones era más general que específico, comenta Bruner, que no era la terapia sino saber cómo era la vida de las personas lo que les motivaba (*ibid*, p. 121).

Aunque no reproduciré las investigaciones autobiográficas llevadas a cabo, sí resaltaré algunos de los resultados. Afirma Bruner que de vez en cuando, la sociedad o los distintos grupos se reúnen para ponerse de acuerdo respecto al estado actual de las cosas. Esto es, para perpetuar el canon vigente. Las familias son un ejemplo de esto. La navidad, incluye, y otras fiestas son una circunstancia en la cual esto ocurre. Estas experiencias, le permitieron a Bruner explicar cómo, desde la psicología popular, podía estudiarse la influencia de la cultura en el individuo y viceversa. A tal punto, que Bruner afirma que las

¹³ Más adelante se desarrollará este punto con las aportaciones de Putnam.

historias relatadas, no sólo funcionaban para la investigación autobiográfica, sino que literalmente, eran documentos históricos y sociológicos. No se trata de revolver los campos, únicamente de dar relevancia a la riqueza narrativa encontrada. Como dice Bruner, aunque son distintos niveles de estudio (el sociológico, el de la psicología cultural, etc.), cada nivel le aporta cosas al otro.

En suma, la psicología cultural, el estudio del significado, es pragmático. Refiere cómo experimenta la cultura el individuo y cómo éste influye en aquélla. Pero, ¿porqué éste método? “la <<metodología de la causación>> no puede ni cantar la riqueza social y personal de las vidas que transcurren en una cultura ni empezar siquiera a sondear su profundidad histórica” (*ibid*, p. 132). Por eso, es necesaria la interpretación.

La forma en la que empieza la narración ocurre mucho antes del desarrollo de la estructura de la inteligencia que plantea Piaget.¹⁴ El niño aprende los formatos, los contextos de narración, en primer lugar por los actos. El niño concentra su interés en lo que hacen las personas. Después aprende a distinguir entre lo inusual y lo habitual (esto ha sido probado experimentalmente por Patricia Greenfield, quien hizo el registro de cómo el niño deja de hacer lo que esté haciendo y baja su ritmo cardíaco ante la presencia de lo inusual, lo subrepticio (*ibid*, p. 84). Posteriormente, aprende secuencias o formas gramaticales y, finalmente, la perspectiva o el punto de vista de quien está narrando. La narración es una herramienta que desde niños empleamos para engañar, alagar a alguien, etc., es decir, para conseguir cosas. También ha sido dicho, que la abundancia en narraciones es favorecida por acontecimientos inusuales. Hechos que rompen con lo canónico. Elementos que

¹⁴ Aunque hay que reconocer que el interés de Piaget no era el lenguaje. Además, para él pensamiento y lenguaje son distintas entidades.

rompen el orden de lo acostumbrado. La función psicológica de la narración podría ser aprender a tolerar la fractura, la discontinuidad y el desorden:

Las historias hacen de la <<realidad>> una realidad atenuada [...] nosotros los equipamos [a los niños] con modelos y procedimientos para que perfeccionen esas habilidades [narrativas]. Sin ellas nunca seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad, y nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura (*ibid*, p. 99).

Y en esto coincide Eco: “<<dar una forma al desorden, es decir, ‘uniformar’ el caos, ha sido desde siempre la máxima función del intelecto>> aun cuando <<la obra ordenadora que de ello resulta es obviamente un producto histórico>>” (Elio Pagliarani, citado en Eco, 1979, pp. 12-13).

Hasta aquí hemos dicho que la semiótica tiene que ver con un signo, su referente y el interpretante. Que los signos se gestan en la cultura y son dinámicos. También que los signos son convencionales y están circunscritos a una situación particular. Sin embargo, nos ha faltado definir la ciencia de la semiótica: “la semiótica estudia todos los procesos culturales (es decir, aquellos en los que entran en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales) como *procesos de comunicación*” (*ibid*, p. 57).

Para Eco la semiótica es una teoría de la cultura. Esto no quiere decir que toda la vida social se vea reducida al proceso de la comunicación como señalaría la propia definición antes apuntada. Aunque, por otra parte, todo en una cultura sea comunicable, sin entender comunicación como la simple transmisión de información y de datos. La

comunicabilidad permite que el investigador pueda acceder a la comunidad semiótica y revelar patrones o cánones vigentes. La no simplicidad de las unidades semánticas son ejemplificadas por un elemento simple: un automóvil. Éste, si no fuese polisémico, sería perfectamente traducible a medio de transporte; pero, como la cultura no opera así, entonces es, además, símbolo de status, riqueza, velocidad y confortabilidad (*ibid*). También Eco, como Bruner, Ricoeur y Foucault, señala que bajo los procesos culturales hay *sistemas*. Coinciden también en describir el vínculo entre los procesos y los sistemas como en una relación dialéctica.

Aplicaciones

La clínica

La clínica pretende develar signos ocultos que no son vistos y sin embargo están ahí, como lo mostró Freud. Esta develación no puede efectuarse más que por la palabra, por el uso de otros signos. Signos que evocan otros signos. Desde un punto de vista semiótico la salud sería comprendida como un estado natural del cuerpo, con síntomas pasivos. Cuando los síntomas rompen la armonía dejando de ser pasivos “significan” enfermedad (cfr. Foucault, 1991, p. 133), “la enfermedad no es más que la colección de síntomas” (*ibid*, pp. 133-134).

La narrativa es un método que también ha sido empleado en la práctica clínica. Hasta podría decir, que se ha puesto de moda últimamente. La clínica ha tomado partido en reacción a anteriores modelos de visualizar la experiencia humana.

Frente a los reduccionismos simplificadores que consideraban la mente humana como una emanación de la materia o como una excrecencia de un

principio espiritual la complejidad exige que se la construya en permanente interacción entre el individuo y su entorno, en una serie concatenada de movimientos de internalización y externalización que tienen, respectivamente en los sentidos y en el lenguaje sus bases instrumentales (Linares, 1996, p. 25).

Por eso para la clínica ahora la vida psíquica es entendida como la organización que elabora un individuo del total de sus relaciones. Es curioso observar que hasta los terapeutas, que trabajan con individuos, acepten ya que el medio natural del individuo es el ser social.

Un precursor del análisis del discurso fue Freud; según Linares los antecedentes de la narrativa aplicada a la psicoterapia son Carlos Sluzki, Michael White, David Epton, Foucault y Derridá, así como el socioconstruccionismo en general y, añadiría de forma indirecta: Bruner. De acuerdo con los terapeutas narrativos, los síntomas se vinculan a ciertas narraciones. Estas narraciones dan cuenta de las formas de poder con las que éstas se relacionan y, al externalizar estos discursos como narración adquieren nuevas formas al ser relacionadas con otras narraciones haciendo posible la resignificación de la primera narración por otras alternativas, distendiendo así, el síntoma. Se trata de la deconstrucción de los discursos de poder.

El concentrarse en la narración a decir de Linares (*ibid*), hace de la terapia una guía útil. Esto porque, afirma, si se atiende a la pareja, la familia o el medio laboral equivaldría a un gran esfuerzo “antieconómico”. Por eso, el dedicarse a la “narración sintomática” incidirá en un beneficio terapéutico (beneficio en esfuerzos y resultados efectivos).

A través de su relato, Linares va describiendo cómo las narraciones sintomáticas tienen que ver con la dependencia de los individuos a las historias del pasado. Así como de

las historias familiares, de pareja, las relaciones con los hijos y el conjunto de relaciones que se establecen a lo largo de una terapia. Por supuesto, también el terapeuta ejerce su importancia en el total de las relaciones establecidas de un individuo. La terapia narrativa reconoce que el individuo se encuentra inmerso en una relación sistémica (familiar) que comparte una serie de mitos que les son comunes. He aquí un ejemplo de ello;

A nivel cognitivo, las narraciones individuales están construidas con elementos ideicos congruentes, que pueden incluir incredulidad, escepticismo, persecución, victimismo, fatalismo, resignación, etc. Su confluencia familiar genera valores y creencias como la solidaridad, el espíritu práctico, la responsabilidad o la trascendencia, pero también, a veces, el hipercriticismo, la autoexigencia exagerada o incluso el cinismo (*ibid*, p. 61).

Reconoce que la narrativa, al igual que Bruner vaticina, implica la adaptación social de un ser humano. El propósito terapéutico se inclinará por sustituir esas narraciones sintomáticas, por narraciones de cambio y desarrollo. Tomando en cuenta, no solamente la identidad del individuo sino también la nutrición emocional que obtiene a lo largo de su vida de sus seres más cercanos. Cuando hay desacuerdos respecto de las expectativas que uno deposita en el otro o en los otros, generalmente ocurre un proceso de negociación, pues los otros, también han generado sus propias expectativas acerca de nosotros. Los patrones neuróticos también se transmiten, así como diversos patrones comportamentales, lo que rompería con la idea del individuo autónomo.

Otro elemento que confirma el uso que hacemos de las narraciones en la vida cotidiana (la psicología popular) es el fenómeno terapéutico de la triangulación. Ésta ocurre

cuando alguno o ambos padres utilizan al hijo para conseguir cosas del otro o llamar la atención. También cuando el hijo contrapone a los padres para obtener algún beneficio o conseguir un fin. Son copiosas las historias de este tipo que relata Linares, aquí sólo lo acotamos como un ejemplo más (Ver Linares, *Op. Cit.*): “¿Cómo podrías dejar de dedicar tu vida a tus hermanos, o a tus padres, con lo que nosotros nos hemos sacrificado por ti?” (*ibid*, p. 96).

Linares afirma que los terapeutas de hoy en día, al menos los sistémicos, se han interesado por la comunicación y el lenguaje, por ello, la terapia se circunscribe al discurso subjetivista (*ibid*, p. 129). Es preciso mencionar, que la corriente sistémica surge con toda aquella discusión que abre la revolución cognoscitiva. De aquí que se vea al hombre y sus relaciones como sistemas relacionados. Esta corriente también toma de aquellas discusiones los ingredientes afectivos y subjetivos, por lo que no se centra tan sólo en aspectos del comportamiento.

El espacio terapéutico es un campo dinámico en el cual las narraciones se generan y regeneran. No olvido el caso del psicoanálisis, que trabaja precisamente con los relatos del paciente observando sus *lapses* y trabaja con la libre asociación. Por las necesidades de esta investigación, no se ahondará mucho en este tipo de terapia o alguna otra. Menciono, eso si es pertinente, que la narrativa es el espacio natural de la terapia.

Otra posibilidad es ver a la narrativa como técnica. Esta consiste en contar cuentos a los pacientes con algún propósito en particular. En algunos casos, el terapeuta empieza el cuento y pide que los pacientes lo continúen. En algunas situaciones, se requiere que los participantes elaboren cartas: al terapeuta, al cónyuge, a los hijos, a algún miembro de la familia. Estos recursos narrativos, suelen constituir una estrategia empleada por los psicólogos clínicos.

Hasta aquí, para describir el uso terapéutico que se hace del síntoma como signo de sufrimiento cognoscitivo. Aunque Bruner no se ha dedicado a la clínica propiamente, he expuesto este punto para reiterar cómo, el hecho de haber sido el propulsor de cambio en los paradigmas en la psicología, influye y expande diversas áreas de aplicación. Este es el caso, en que la clínica adopta el modelo narrativo y se permite sondear en la subjetividad. La clínica, bajo el modelo conductista, nunca hubiese aceptado ni siquiera la mención de estos términos (subjetivos, mentales, etc.), no obstante no rechazaría la narrativa como conducta verbal.

La educación

No son novedad las aportaciones que Bruner ha hecho al campo de la educación, ha contribuido considerablemente a su transformación. De tradicional a su concepción constructivista. De pasiva a activa. Ha expuesto una visión fresca y nueva, original de la educación sin por ello dejar de mencionar los vicios y problemas de la institución; como el *curriculum* oculto. Discutamos estos puntos.

Originalmente pretendía hacer una crítica al fervor con que Bruner apoya el proceso de la educación. Hacer esta crítica era bastante tentador ya que para todo pro debe haber un contra. Sin embargo él mismo ya es un crítico de la escuela como institución así que trataré de exponer esos pros y contras, añadiendo algunos otros puntos que considero relevante sumar.

La “cultura introduce a los niños en sus formas canónicas” (Bruner, 2000, p. 11). Esto implica que no importa tanto cuanto se les enseñe a los niños en la escuela si las propias culturas no son la base que sustente el tipo de educación que se les imparte. La cultura es el soporte de las escuelas. Bruner se preocupa por el que las escuelas se

conviertan en meras reproductoras del estilo de vida de la sociedad. El aprendizaje, al igual que el problema de la mente, está situado en un contexto particular. No se puede hablar en abstracto, en un sentido puro, si la enseñanza obedece a los patrones que dispone una determinada comunidad.

Ya que en la teoría se ha avanzado tanto, se preguntaría Bruner “¿estamos más capacitados para mejorar la educación de los niños que sufren las lacras de la pobreza, la discriminación y la alineación?” (*ibid*, p. 15). Las respuestas son nebulosas.

Bruner considera que la educación escolarizada no debe ser sólo una manera de preparar a los hombres del mañana a vivir en sociedad. Algo así como el slogan televisivo de aprender a ser “buenos mexicanos”. La educación debe constituir una entrada en la cultura, abrir alternativas, enseñar a crear cosas y no, de forma alienante, mostrar cómo deben ser. La educación vista bajo el paradigma computacional es limitada porque no responde a contingencias impredecibles. Bajo el paradigma culturalista en cambio, vislumbra generar la conciencia para cambiar y mejorar el mundo, al menos como aspiración, crear “formas *compartidas y negociables* de pensar” (*ibid*, p. 41).

La educación no sólo aporta habilidades, también es enajenante porque transmite formas determinadas de pensar. No es neutral “nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas” (*ibid*, p. 43) y “Por mucho que se pueda afirmar en contra, la educación siempre es política en este sentido más amplio” (*ibid*, p. 44). Por ello, Bruner modifica y reivindica el dicho de que “la educación es demasiado importante como para dejarla en manos de los educadores”. Se preocupa porque, a pesar de todos los esfuerzos llevados a cabo, los niños siguen considerando a las ciencias como repelentes. Tal vez, porque no sea significativa para ellos.

Sin duda el aporte más significativo de la pedagogía bruneriana lo constituye el hecho de pretender cambiar la mentalidad constituida. Deconstruir la pedagogía popular por sus implicaciones en la enseñanza. Cambiar la forma de pensar no únicamente de los alumnos sino también de los maestros. Esto implica no ver a los alumnos como ignorantes a los que hay que adiestrar. Bruner cree que los alumnos piensan, propone el desarrollo de sus habilidades mediante el intercambio intersubjetivo. Propone también ver a los niños como conocedores, pues ningún conocimiento parte de cero; existe la experiencia previa. Todo este bagaje es ya un desafío para la enseñanza de forma tradicional.

Si bien es un hecho que la escuela no es lo mismo para todos (no es lo mismo la enseñanza que se le da a los ricos que a los pobres), que es un esquema en chiquito de lo que ocurre en la sociedad y en la cual se reproducen muchos patrones estereotipados; también hay que aceptar que la escuela es un crisol de oportunidades. La escuela es una forma de contrarrestar en positivo los efectos de la desigualdad social pues genera un escudo contra la debilidad e indefensión que de por sí ya supone el estado de pobreza. Los niños deben ser vistos como participantes responsables y no en minusvalía. En las escuelas a veces se suele premiar al mejor y excluir al que no da tantos resultados. Esta visión también requiere ser modificada. Si en lugar de radicalizar las desigualdades, arguye Bruner, se estimulara el sentido de comunidad, esto tendría efectos en el entorno y ... quizás, aspiraríamos al ideal de una sociedad más equilibrada y justa. En este sentido, la escuela es como un espejo “escuela como cultura de aprendizaje” (*ibid*, p. 103). Yendo todavía más lejos, cuestiona Bruner que Estados Unidos, siendo el país más rico del mundo genere tanta pobreza, destrucción y muerte como la aniquilación de tantos civiles iraquíes.

En la misma línea de la psicología popular, para la pedagogía se plantea el comprender más que el explicar y generar el sentido de colaboración independientemente de que el individuo elabore sus propias estrategias de aprendizaje.

Los aportes a la educación hechos por el autor han sido siempre constantes. Sus esfuerzos se remontan desde la década de los sesenta hasta la actualidad. En los sesentas organizó lo que se llamó la “Conferencia de Woods Hole”, a la cual acudieron conductistas, participantes de la escuela de la Gestalt, psicometristas, y psicólogos de la escuela de Ginebra como Bärbel Inhelder. Todos acudieron a discutir los problemas de la educación en la que también participaron físicos, biólogos, matemáticos, historiadores, educadores y los ya mencionados psicólogos. Los temas fueron muy variados, pero los que principalmente discute Bruner fueron los relacionados con la estructura cognoscitiva, la disposición para aprender, la necesidad de reivindicar el pensamiento intuitivo, las estrategias para aprender y algunas guías técnicas. Dice que si hemos de hablar de excelencia valdría mejor definir en qué sentido se usa esta frase. No para anularla como ideal, sino para ver si puede aplicarse sin que caiga en su acepción elitista y discriminatoria.¹⁵ Lo básico es que el conocimiento es útil, se regenera y posee esa capacidad moldeable de abordar lo general a través de lo específico. También mata el prejuicio de que los niños comprenden ciertas cosas sólo a determinada edad. Él cree que sí se puede generar en todos los niños las bases para comprender incluso contenidos abstractos y complejos. Lo único que hay que tener es la

¹⁵ “No solamente las oportunidades educativas posteriores, sino las subsiguientes oportunidades de empleo, se vuelven crecientemente fijadas por los resultados antes obtenidos en la escuela. El que despunta tardíamente, el que se revela tempranamente, el niño que viene de un hogar educacionalmente indiferente, todos ellos en una meritocracia en gran escala, se vuelven víctimas de una irreversibilidad de decisión frecuentemente sin sentido.

Una meritocracia es susceptible de tener varios efectos indeseables en el clima en que ocurre la educación, aunque mediante una planeación por adelantado podamos lograr controlarlos” (Bruner, 1963, pp. 120-121).

humildad para bajarse a su nivel y hacerles comprensible lo que se supone es difícil. Contra el paradigma de la educación concentrado en la recompensa y el castigo propone motivar el interés y la curiosidad, reforzando el atractivo que puede tener el aprender por descubrimiento “el niño genera información por sí mismo, la cual puede luego comparar o evaluar frente a las fuentes, logrando nueva información en el proceso” (Bruner, 1963, p. 79). Sin desvalorizar la fuerza de las pruebas y las demostraciones, afirma que también el conocimiento intuitivo puede ser una estrategia de aprendizaje. Enfatiza los procedimientos no rigurosos para resolver problemas educativos con el fin de ver qué se puede hacer para alentar las habilidades en los estudiantes.

Pero no se enfoca especialmente en el alumno, también promueve la profesionalización y actualización del profesor, que mejore su calidad. Inmediatamente, sugiere el aumento del presupuesto para profesores y generar apoyos para ellos. El papel del profesor es esencial ya que no solamente comunica, también es un modelo, afirma Bruner. Tan importante es el papel del maestro que dice que los hay los que minan la confianza y matan los sueños. La apuesta es, no escatimar ningún esfuerzo en mejorar la enseñanza aspirando al ideal y sin subestimar las diferencias o las particularidades.

Aclara que adoptar la postura interpretativa no implica ser antiempírico o no experimental o anticuantitativo aunque en la historia esto sea visto como una antinomia. Simplemente no hay una sola manera de conocer o un paradigma al que tengan que rendirle cuentas todos los modelos existentes (Bruner, 2000, pp. 132-133). El ideal de la educación es crear una mejor nación, una mejor sociedad y no, como nos ocurre, llenar los requisitos.

Relacionando la teoría de la mente con la educación, se dice que hay que aprender con el bagaje que ya se tiene. No es que se parta de cero, es ir moldeando la estructura ya adquirida, que se ha ido construyendo a lo largo de la vida. Jerome Bruner es pragmático;

para él, lo que ocurre en la inteligencia es un reflejo de lo que pasa en el exterior, en la práctica humana. Así como cambia el individuo cambian los puntos de vista que defiende y también las prácticas pedagógicas que le rebaten todo el tiempo los supuestos de que parte. Por lo mismo, todos los actos humanos, desde los gestos hasta los comportamientos más elaborados son culturales.

No sobra añadir que para el ámbito educativo, incluso para la enseñanza de las ciencias además de la historia y otras materias se proponga el método narrativo como una manera valiosas de instruir y de aprender; después de todo: “Sin creación de significado, no habría lenguaje, ni mitos, ni arte; y tampoco cultura” (*ibid*, p. 183).

Todo este bagaje constructivista, que tiene entre sus precursores a Bruner, nos lleva al viejo dicho “aprender a aprender”. Bajo esta consigna y modelo educativo, para el caso mexicano, se formaron los actuales Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), muchas Escuelas Nacionales de Educación Profesional (ENEP) y Facultades de Estudios Superiores (FES). Por no hablar de las Universidades Autónomas Metropolitanas (UAM) y más recientemente aún las Preparatorias del Distrito Federal. En las escuelas formadas bajo el modelo constructivista se pretende que el alumno aprenda por su cuenta, que elabore sus propios significados, que debata con sus compañeros como vía para construir el conocimiento. También pretende destruir la idea de “verdad” por la de argumentar a favor de una u otra postura teórica con verdadero rigor y hasta fervor. En el constructivismo el maestro modera más que dictaminar “lo que es”. De hecho, el constructivismo ha sido muy popular y dio muchos frutos algunos años atrás. Sin embargo ahora, muchos maestros, sobre todo de bachillerato dicen que no funciona, que las generaciones cambiaron que “a los chavos ya no les gusta leer” ¿qué ha pasado?, ¿qué cambió?

Muñoz Cuevas (2004)¹⁶ debate a todos estos profesores. En *Algunos Factores que pueden promover el Fracaso Escolar en el Bachillerato en la Ciudad de México. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*, argumenta que lo que se ha dado en llamar “fracaso escolar”¹⁷ es algo que se debe discutir pues aún cuando las instituciones lo perciban como la pérdida de un estudiante matriculado, en realidad lo que ocurre es que éste estudiante después de un tiempo terminará sus estudios en alguna otra institución del sistema educativo nacional. Muñoz Cuevas es otro de los autores que se ha dado cuenta de que la educación es una forma de reproducir las relaciones sociales y de producción como el respeto a la jerarquía y el culto al “mérito” como base de la distribución inequitativa de la riqueza. De aquí se desprende que la institución educativa es otra forma de legitimar la ideología de estado. Encima de todo, ahonda, a los estudiantes se les hace cargar la pesada loza del “fracaso en los estudios” con el costo emocional que esto conlleva.¹⁸

Por ende los adolescentes, continúa, no sólo se encuentran batallando con los conflictos existenciales propios de la edad, sino también arrastra problemas pedagógicos, financieros y demás.

Con miras a analizar más finamente este problema para el caso mexicano, Muñoz Cuevas revisa a) la selección con base en la clase social del educando, b) la selección con base en las actitudes y, c) las repercusiones de las condiciones materiales y financieras en el bachillerato de la UNAM.

Efectivamente, los resultados sugieren que el sistema de bachillerato como institución reprueba en mayor porcentaje a alumnos que se rebelan contra el sistema y a

¹⁶ Ponencia presentada en el 2° *Foro de análisis y propuestas sobre educación en el Distrito Federal*, llevado a cabo el 15 y 16 de Octubre de 2004.

¹⁷ Se le llama fracaso escolar al índice de deserción o bien al de reprobación. (Muñoz, 2004).

¹⁸ Recuerdo, a título personal (esto no lo menciona el autor) los casos de suicidios llevados a cabo por no haber accedido a una institución educativa.

aquellos que son más impulsivos. Así también, los alumnos aprobados son aquellos que interiorizan las condiciones del sistema y asumen como propias las fallas del sistema educativo. Estos sentimientos que también reporta Rodríguez Rocha (Muñoz, 2004) son expresados como “desespero, depresión y tristeza”.

Es pues revelador, el hecho de encontrar que más que conocimientos, el bachillerato esté evaluando las actitudes de los estudiantes. Si a esto le añadimos una conducta como país dependiente y, por ende, consumidora más que productora de nuevas tecnologías el avance educativo se ve desfavorable y poco prometedor. No sólo esto alarma. En una tercera fase de ésta investigación puede apreciarse que a pesar de que el presupuesto por estudiante desde el año 1981 hasta la fecha se ha mantenido (no ha aumentado) y en algunos casos ha disminuido dramáticamente (año 1986-1987 en el que se registra un presupuesto de \$3.35 pesos constantes por estudiante);¹⁹ los registros de la eficiencia terminal no son tan alarmantes; pues se han mantenido, “a pesar de todo”:

Lo anterior sugiere que los estudiantes, tanto como grupo como individuos, alargan su permanencia en el Colegio, a pesar del panorama poco halagüeño, como un proceso de adaptación que les permite sortear condiciones adversas y continuar estudiando, para no desaprovechar la promesa de promoción social (*ibid*).

Para lo cual decimos que los vicios de la meritocracia que tan sólo sospechaba Bruner, se salen de toda proporción en el caso mexicano. Al menos esto sugiere este estudio. Creo que Bruner, que ha estado tan pendiente de la reforma educativa en varios países, que ha propuesto tantas formas de mejorar la educación y que siempre ha estado a la

¹⁹ Descontando ya la inflación. Base 1981.

vanguardia del conocimiento, se asustaría con las estadísticas educativas que reflejan el caso mexicano. Bueno, se deprimiría más de lo que se asustaría.

Y nada de esto es nuevo, ¿qué se aprende en el sistema educacional según Louis Althusser:

Se aprende a escribir, a leer, a contar; se aprenden, entonces, algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o profundos) de “cultura científica” o “literaria”, elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.) (1994, p. 106).

En contraste con:

Paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas”, los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está “destinado” a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende, también, a “hablar bien el castellano”, a “redactar” bien, es decir, de hecho (para los futuros capitalistas y sus servidores) se aprende a “mandar bien”, o sea (solución ideal) a “hablar bien” a los obreros, etcétera (*ibidem*).

Las escuelas, al igual que la iglesia, reproducen las condiciones de producción, sobre todo, las formas de explotación. Althusser dice que son útiles, que las hemos

catalogado como indispensables pero al igual que la ideología religiosa cristiana sólo transmiten el ritual de la obediencia.²⁰

Malatesta, también afirma que a través de la educación, el patrón, la iglesia, el juez y la policía nos hacen creer que el gobierno es fundamental, que estas instituciones, sólo nos acostumbran a pensar que la esclavitud es necesaria. La educación que propone este autor, deberá reproducir la solidaridad entre los hombres libres antes que la competencia egoísta que aplaste a unos por otros. La educación debe responder a que el interés de todos sea el de cada uno.

Pero no perdamos el optimismo, el hecho de que “sea de esta manera” no quiere decir que así “tenga que ser”. Ni siquiera Althusser niega la importancia de la ciencia, la teoría o la educación, todo lo contrario, escribe *La Filosofía como arma de la revolución*. Lo que quiero mostrar es que la educación es una espada de doble filo; por una parte enajena y por la otra el conocimiento es instrumento de liberación. De las universidades a veces surgen las críticas más fuertes a los sistemas sociales. Lo que se intentó hasta aquí es llevar un poco más allá la crítica de Bruner a la educación. Se hizo a través de los siguientes críticos a nivel general: Malatesta, Althusser, el mismo Bruner y; en los casos mexicanos, Rodríguez Rocha y Muñoz Cuevas. Con todo y todo, sigo creyendo que la educación no debe nunca ser un privilegio, sino una necesidad y de las primeras.

²⁰ “<<las cosas son así y no de otro modo>>, que es necesario obedecer a Dios, a la conciencia, al cura, a De Gaulle, al patrón, al ingeniero, que es preciso <<amar al prójimo como a sí mismo>>; etc” (Althusser, 1994, p. 148).

Algunas implicaciones

Implicaciones antropológicas

La perspectiva de Bruner tiene ecos en varias áreas del conocimiento. Así nos lo muestra Barbara Rogoff cuya obra no sólo es útil para psicólogos cognitivos sino también para especialistas del área antropológica y sociológica. Esta autora se interesa en mostrar cómo a través de la participación activa de los niños, éstos se van apropiando activa y continuamente del pensamiento compartido. Estudia la actividad, la sociedad y la cultura desde un tema nuclear: el conocimiento. Éste no va a ser entendido únicamente en su acepción lógica. El pensamiento cobra sentido como acción, esto es posible desde las metas, que pueden ser compartidas, que se plantean los individuos. Plantea cómo el desarrollo cognitivo es aprendizaje (no sólo maduración biológica). Por lo tanto, muestra empíricamente cómo podrían funcionar algunas de las tesis sostenidas tanto por Vygotsky como por Bruner respecto a mantener una idea sociocultural de la mente.

El que ahora se estudie al pensamiento en el contexto sociocultural y no a nivel neuronal, es una de las implicaciones del vasto aporte teórico de Jerome Bruner. Rogoff lo reconoce “Pretendo [...] conceptualizar el desarrollo de la mente en el contexto sociocultural. Construyo sobre la guía de lo que otros me han aportado (especialmente Vygotsky, Leont’ev, Bruner, Piaget, Cole, Whiting, Wertsh y Trevarthen)” (Rogoff, 1993, p. 30).

Rogoff plantea que los niños son *Aprendices del pensamiento* porque a través de la “participación guiada”, el niño colabora en actividades que son valiosas para la cultura a la cual pertenece con el apoyo de otros miembros de la comunidad. Especifica que esta guía puede ser explícita o implícita y las actividades son variables. También dice que estos

procesos de participación guiada se basan en la “intersubjetividad”. Esto porque las destrezas que el niño va desarrollando se acompañan de el impulso de sus compañeros o niños más hábiles o experimentados en las tareas pertinentes.

El pensamiento aquí no es conceptualizado como una introspección o “posesión pasiva de objetos mentales” (*ibid*, p. 32) sino cómo resolver diversas metas como “planificar una comida, escribir un ensayo, convencer o entretener a otros, explorar las propiedades de una idea, de un terreno o de objetos que no nos son familiares, tratar de recordar o descubrir dónde hemos dejado las llaves” (*ibid*, p. 31). Define pensamiento como resolución de problemas: “La resolución de problemas implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente” (*ibidem*).²¹

Rogoff ya acepta el estudio de la mente en los procesos socio-históricos y en las prácticas compartidas. Inclusive las definiciones de inteligencia, antaño relacionadas con ciertas pretensiones de universalidad son vistas ahora como dependientes del sustrato cultural. Así, refiere que para los chinos la inteligencia se asocia más a la memoria mientras que para los australianos eso no es tan importante. En Uganda el pensamiento más lento, cuidadoso y activo les parece más inteligente. Para occidente, señala, la inteligencia se asocia con mayor frecuencia al término *velocidad* (*ibid*, p. 90).

Otra de las implicaciones de la psicología cultural de Bruner radica en aceptar, de una forma más abierta, tal como lo hace Rogoff, la utilidad de los acuerdos intersubjetivos. Dice esta autora que inclusive antes del primer año de edad, antes de las primeras palabras, el niño entiende y participa activamente en algunos juegos con el adulto, éste comprende las reglas del juego desde antes de aprender a hablar. Así como para Bruner, para Rogoff es

²¹ Añade: “no necesariamente de forma consciente o racional” (Rogoff, 1993, p. 31).

crucial tender puentes desde lo conocido a lo nuevo, lo que para Bruner será negociar el significado. También al igual que Bruner, afirma que antes de la aparición del lenguaje el niño ya está preparado para compartir múltiples significados. Valora positivamente la forma en la que el niño va desarrollando destrezas mediante la participación guiada, de más expertos, de maestros y compañeros. Esto es posible porque también hay metas que son compartidas socialmente.

Rogoff retoma a Bruner para apoyar el punto de la participación guiada. En este sentido, la autora dice que el niño más que un espectador es un participante. La participación es una especie de complicidad, la madre soporta, apoya e impulsa al niño a cumplir ciertas metas y alcanzar determinados objetivos. Al mismo tiempo, el niño pide ayuda cuando por él mismo no puede hacer las cosas. En esta relación entre metas y cognición Rogoff insiste: “De ahí que para comprender el desarrollo cognitivo sea necesario tener en cuenta los problemas particulares que los niños intentan resolver y su significado en la cultura” (*ibid*, p. 156).

La participación guiada ingiere en muchos ámbitos, desde aprender a hacer tortillas, hasta la preparación para el trabajo, como en las comunidades en las cuales, desde edades muy tempranas, las niñas se hacen expertas tejedoras. En algunas comunidades, la imitación supera la explicación verbal pues los niños participan activamente en las actividades de los mayores más por la observación que por una amplia demostración didáctica. Los adultos, por su parte, colaboran facilitando los esfuerzos de los menos expertos y ajustando su participación a una mayor destreza de aquellos. Las distintas culturas tienen mayores o menores formas de dejar participar a los niños en actividades de adultos. Esta regulación es muy diversa entre las culturas. Se confirma entonces también, a

través de Barbara Rogoff y su trabajo, la hipótesis de conceptualizar el desarrollo cognitivo a través de la interacción intersubjetiva.

Llegados a este punto se preguntaría, cuál es la diferencia con Piaget o Vygotsky quienes hablaron de la interacción social que configura lo cognitivo. Sin embargo pareciera que el matiz se encuentra precisamente en las formas en que estos dos teóricos relacionan este vínculo. Si bien Piaget no niega el entorno social, su interés es el individuo. Él es el que está sujeto al proceso de equilibrio. El individuo asimila lo que aprende por él mismo o lo que le es enseñado. El punto de partida de Vygotsky no será el individuo sino la base social. Las relaciones significativas que van conformando lo mental. La misma concepción de “zona de desarrollo próximo” ya insinúa la participación de los demás (los familiares, los vecinos, la comunidad) en el desarrollo individual. La influencia social configura la psique del individuo en desarrollo. Quizá la diferencia sea el énfasis pero está claro que para Vygotsky el niño no construye “por el mismo” (sino por sus relaciones) (cfr. *ibid*, pp. 179-194). “Para Piaget, el desarrollo se mueve desde lo individual a lo social, mientras que para Vygotsky es todo lo contrario, el desarrollo se mueve desde lo social a lo individual” (*ibid*, p. 187).²²

El planteamiento de Vygotsky contrasta con el de Piaget en cuanto que presupone que, desde el principio, el niño es un ser social, inmerso en intercambios sociales que guían el desarrollo de los procesos cognitivos superiores (*ibid*, p. 189).

²² “De acuerdo con Piaget, los niños pequeños son tremendamente insensibles a la influencia social, ello es debido a que el egocentrismo bloquea el establecimiento de la reciprocidad y cooperación, cuando se trata de considerar diferentes puntos de vista. Así, de acuerdo con Piaget, sólo hacia la mitad de la infancia el intelecto de los niños se beneficia de la interacción social, ya que es en este momento cuando la discusión lógica entre niños, con puntos de vistas diferentes, puede ser posible. A los niños pequeños, generalmente, les costaría mucho considerar la lógica implícita en el punto de vista de los otros, ya que continuaría viendo las cosas desde su propia perspectiva” (*ibid*, p. 187).

Rogoff por su parte, mantiene que el pensamiento se desarrolla en el contexto social. Por la especificidad de tareas a realizar, por que los cuidadores ayudan a resolver los problemas de los menores de una forma específica y guiada. Por la regulación con que las madres modulan la ayuda o no ayuda en la consecución de metas de los niños y por la adquisición progresiva de destrezas que se consiguen junto con sus pares, maestros y familiares. A este respecto y citando a Bruner, aduce que, dependiendo de la edad del niño, será el tipo de ayuda que se le proporcione. A los tres años en un experimento con bloques geométricos, el tutor apoyaba en la labor consistente en que el niño se interesara por la tarea. A los cuatro, el tutor hacía énfasis en los errores, mientras que a los cinco años el tutor era un supervisor de la tarea y únicamente ayudaba en dificultades muy específicas (*ibid*, p. 209).

El desarrollo cognitivo, cuando se ve acompañado de metas compartidas, muestra resultados superiores cuando se evalúan en comparación con grupos a los que se les han puesto las mismas metas pero cuya ejecución ha sido individual. Esto, así sea con tareas que tienen que ver con memoria²³ o con tareas que tienen que ver con planificación.²⁴

Afirma Rogoff que el grado de permisibilidad con que los niños participan en actividades de adultos depende de la cultura. Hay culturas en las que hay actividades específicas para niños y para adultos. Hay otras en las que esta interacción se da de forma muy natural. También en muchas culturas (no de clase media americana) los niños

²³ Los “resultados apoyan la idea de que la interacción con compañeros cualificados es útil para el aprendizaje del niño en tareas de memoria a través de la participación guiada en la resolución de problemas” (*ibid*, p. 213).

²⁴ Uno de estos experimentos consistió en dar un mapa a los grupos, después, ellos tenían que planear una estrategia para ir a diferentes lugares dentro de ese mapa. Se evaluó el desempeño con los resultados antes anotados.

pequeños son cuidados por otros un poquito mayores aunque también la investigación en interacción con niños tenga sus avatares:

Cuando los niños se reúnen de forma natural, en situaciones no académicas ni de laboratorio, pueden apoyarse mutuamente en sus procesos de conocimiento. Estas situaciones no han recibido demasiada atención por parte de los investigadores, que no pueden acceder a ellas fácilmente. Sin embargo, los niños están mucho más tiempo interactuando unos con otros que interactuando con adultos. Los niños tienen a su disposición a sus hermanos o a otros niños en casa, en el colegio, en el barrio, prácticamente dondequiera que vayan. Los que no tengan hermanos tendrán que pedir a sus padres que jueguen con ellos, pero sólo hasta que sus padres se den cuenta de que invitando a casa a un amigo del niño evitan la situación” (*ibid*, p. 234).

En este pasaje puede observarse, por una parte, la interacción entre niños y, por la otra, su vínculo con la comunidad;

Los niños pueden pasear con un hermano o un primo pequeño colgado de la espalda o de la cintura, para que se entretenga viendo jugar a otros niños y observando o escuchando lo que sucede en la comunidad. Si el pequeño tiene hambre, el cuidador puede volver a donde esté la madre para que le dé el pecho. Los adultos supervisan a los niños que cuidan a otros más pequeños, pero son éstos los que tienen la responsabilidad de entretenerlos (*ibid*, p. 235).

El objetivo de Rogoff es explicar el desarrollo cognitivo en función del medio social. Lo que aprenden los niños es un guión social. Desde antes del nacimiento, la vida

del infante ya tiene una cierta dirección moldeada culturalmente. Inclusive el desarrollo de las destrezas del niño serán guiadas por otras personas. Véase al juego como una micro estructura que reproduce lo que ocurre alrededor. Hasta la creatividad sugiere la adquisición de experiencia previa, de habilidades desarrolladas conjuntamente. La creatividad también es explicada como un proceso en el que interviene la participación guiada.

Citando a Wertsch, Rogoff diría: “El proceso es el producto” (*ibid*, p. 249) y a Vygotsky “conciencia [es] co-conocimiento” (*ibid*, p. 250).

Implicaciones psicológicas

El diálogo que la psicología ha sostenido con otras disciplinas y a lo interno entre sus corrientes ha generado el cambio, enriquecimiento y la actitud crítica de no permitir que una sola corriente o paradigma, mantenga la hegemonía.

Gergen (1996) visualiza el cambio en la inteligibilidad colectiva de cierta forma esquemática. En ésta, la inteligibilidad A pasa por una fase crítica, después la inteligibilidad pasa a una fase transformacional y, en un punto, subyace la inteligibilidad B. Esta transformación es producto de las formas socialmente negociadas de significado.

La psicología también ha retornado a lo social. La psicología social se presume hoy como alternativa al supuesto que el conocimiento sólo era posible de forma individual. La subjetividad ya tiene un papel importante en las investigaciones de los psicólogos de hoy día. Los constructos más fuertes también ahora son sensibles de estar puestos en tela de juicio como la individualidad, la realidad, la objetividad. Para muchos el que los psicólogos asuman que el conocimiento es relativo es una gran debilidad, ¿de qué forma el conocimiento es construido?, ¿no se suponía que uno llegaba y descubría lo que ya estaba

ahí, lo que ya era? Desde luego, la pregunta por el criterio de verdad y el sentido de la ciencia son temas que desde la época clásica hasta nuestros días no han dejado de discutirse.

La “verdad” se plantea en términos de justificación. Pero la aceptabilidad teórica está consciente de que está sujeta a transformación por medio de la crítica. El que se acepte un procedimiento y no otro depende de los valores que la cultura ha asumido como los “verdaderos”. Nosotros vamos al médico y no al chamán cuando estamos enfermos. Una cultura no occidentalizada seguramente actuaría al revés.

En cuanto al relativismo, Gergen (*ibid*) afirma que hay criterios para distinguir entre construcciones, ya que las construcciones sociales tienen sentidos diferentes. Esto no quiere decir que Gergen suponga un fundamento universal que regule los preceptos, sino todo lo contrario. Más bien, apela a una “forma común de pensamiento racional” (*ibid*, p. 112). El movimiento teórico que defiende este autor, implica dos movimientos en consecuencia con lo planteado: uno que deconstruya lo que ha sido dicho y otro que reconstruya de manera propositiva. La construcción científica, para Gergen, es descrita como una inteligibilidad especializada que tiene significado porque hay una sociedad que le otorga validez. Al ejercer una crítica a la noción de “individuo” desplaza su interés y objeto de estudio al espacio de las relaciones sociales. El relativismo, plantea Gergen, si bien ha sido muy criticado, también habría que valorar sus beneficios. A saber; la colaboración, la reorganización y las prácticas colectivas. Esta propuesta implica que por medio de la comunicación se reduzca el conflicto, que se indague en las raíces históricas (como algo deseable) para comprender los supuestos de los cuales se parte y generar una cultura del compartir. Estos beneficios antagonizarían con posturas que pretendiesen instalarse como fundamentales o imperiales. Básicamente, el relativismo está sustentado en la convención

social en la que se participa. El uso de los beneficios que propone Gergen incidiría en una apretura al diálogo entre culturas y generaría formas incluyentes de relación.

Según Gergen es un error que los psicólogos cognoscitivistas traten de estudiar la mente de forma empírica (o en forma directa), es un punto muerto. Sin embargo, la pregunta sigue estando ahí ¿cómo se construye la representación mental?

¿De qué modo el mundo real informa el mundo cognoscitivo? ¿Cómo se construye nuestra reserva de pensamientos, conceptos, esquemas internos, a partir de la experiencia? ¿Cómo es que llegan a reflejar el mundo de un modo que permite que el organismo se adapte? En efecto, ¿de qué modo hemos de dar cuenta del origen de los contenidos cognitivos? (*ibid*, p. 158).

La primera respuesta que da es que los conceptos se aprenden poniendo a prueba hipótesis acerca del medio circundante. Retomando a Restle, afirma que dependiendo del éxito o fracaso de estas hipótesis en el medio ambiente, adquirimos un concepto o lo deseamos. Dependiendo de estas adquisiciones, generalizamos las adquisiciones probándolas en nuevas situaciones. Lo mismo ocurre, con la construcción del sí mismo, que tiende a la auto corrección (cfr. *ibid*, pp. 158-159). El repertorio conceptual se adquiere por *feedback*. En este proceso, se acepta que los esquemas se van desarrollando mientras se les confronta haciéndose más abstractos, complejos o moderados. Pero aún queda algo más por explicar, ¿cómo se pasa de la cognición a la acción? Para Gergen, se necesitaría una tercera instancia (vigiladora de la direccionalidad de las cogniciones) para explicar este asunto. Y si es que no existe o no hay medios para explicar esta tercera instancia, entonces tenemos que reconocer a la motivación como conductora de los actos que se desprenden a partir de las cogniciones. Esta noción (motivación) no está exenta de cuestionamientos, si para

generar actos requiere de reconocerlos y de cierta capacidad de memoria estaríamos hablando de que funciona como una cognición más. Si pensamos en la motivación como en algo más profundo (como el ello freudiano) (el deseo), si el deseo, (visto como una motivación), es el que mueve al hombre, entonces la cognición es un instrumento para satisfacerlo y nada más. Sea cual sea el papel de la motivación, tenemos que reconocer que va acompañada del sistema cognoscitivo y nos sirve para comprender el complejo actuar humano.

El interés de este autor en el espectro mental es construir una *epistemología social*. Dejar a un lado “la mente” del individuo y examinar en su lugar la relación social. Para el autor, el intercambio social puede desplazar a nociones de cogniciones absolutamente privadas como esquemas, memoria, prototipo y motivo por el estudio del lenguaje como forma de construcción social. Si hemos llegado a acuerdos en cuanto a ciertos conocimientos, esto es producto de las relaciones no al logro de una mente individual, refiere. Han sido copiosos los temas que se han investigado bajo la lupa de las relaciones sociales: el desarrollo, la moralidad, el yo, el sexo (como realización que nace de la interacción), la agresión, la intimidad (cómo es construida por la díada madre-hija), el discurso y la realidad. El estudio de estos temas, hace referencia a los diálogos culturales que se han ido estableciendo.

Pero dijimos que íbamos a cuestionar el status de lo objetivo. La objetividad, desde el punto de vista de Gergen es una conquista de la investigación científica. Cuando algo carece de esta característica, es tachado de ilusorio e irrealista. La objetividad es un acuerdo que se ha hecho. Por otra parte, no es posible oponer a lo objetivo, lo subjetivo pues las categorías que empleamos para describir lo que es “públicamente observable” lo hacemos

usando categorías públicamente conocidas y no categorías privadas. ¿Cómo entonces distinguir entre lo que el hablante dice y lo que “realmente” es así? (cfr. *ibid*, p. 218).

Para Gergen estamos inmersos en una interdependencia. La dependencia que tenemos de las relaciones implica que dirijamos nuestras narraciones en uno u otro sentido. Así, Gergen comenta que, si nuestra sociedad valora el progreso, el cambio y la estabilidad, nuestras narraciones tenderán a describir la forma en que, con muy poco, alcanzamos el “éxito” (cfr. *ibid*, pp. 253-255). Con todo esto, Gergen, coincidiendo con Bruner,²⁵ indica que las narraciones tienen una función social; afirmar un status, crear el interés en una audiencia o llamar la atención, por mencionar sólo unos casos.^{26, 27} Resignificando lo individual en lo social aduce que lo que se ha llamado actitud no es más que tomar una posición en una conversación. Lo mismo que la emoción, cumple una función social. La emoción es histórica, no se encuentran registradas en la literatura del pasado, las mismas emociones que ahora se describen. Por otra parte, las emociones van más allá de su descripción fisiológica, requieren un escenario para su expresión y necesitamos de un “otro” para manifestarlas.

²⁵ Interpretación mía.

²⁶ “La propia historia de una depresión no es describir de entrada el estado mental, sin comprometerse en una clase particular de relación [...] En la cultura occidental las narraciones negativas pueden cumplir una función compensatoria” (Gergen, 1996, p. 255).

²⁷ “Un adolescente puede decirle a su madre que ha sido una <<mala madre>>. Al mismo tiempo, sin embargo, se arriesga a que su madre le replique que siempre sintió que su carácter era tan inferior que nunca había merecido su amor; la narración continuada del <<yo como bueno>> está, por consiguiente, en peligro. Un amante puede decirle a su compañero que ya no le interesa como antes, aplastando potencialmente su narración de estabilidad; sin embargo, éste puede contestarle que hacía mucho tiempo que se aburría con ella y que se siente contento de ser relevado de su papel de amante. En estos casos, cuando las partes en la relación retiran sus papeles de apoyo, el resultado es una degeneración general de las identidades. Las identidades, en este sentido, nunca son individuales; cada una está suspendida en una gama de relaciones precariamente situadas. Las reverberaciones que tienen lugar aquí y ahora – entre nosotros- pueden ser infinitas” (*ibid*, p. 258).

El interés que la psicología otorgaba anteriormente al estudio del individuo, del sujeto cognoscente, ha pasado ahora a la preocupación por la relación y sus múltiples formas.

Las concepciones del yo y de los otros se derivan de las pautas de relación, a la vez que son sostenidas por estas pautas. A través de la coordinación relacional, nace el lenguaje, y a través del lenguaje adquirimos la capacidad de hacernos inteligibles. Así pues, la relación sustituye al individuo como unidad fundamental de la vida social (*ibid*, p. 301).

Queda claro el enfoque relacional del significado social, que sólo es posible en la construcción de las relaciones humanas. El aspecto pragmático se ve apoyado por Gergen, pues para él, el relato no es sólo un relato, es una acción que “actúa para crear, sostener o modificar mundos de relación social” (*ibid*, p. 301).²⁸

Así, tenemos que ahora el panorama psicológico no puede ser comprendido sin el estudio apropiado del hombre a través de su lenguaje, su cultura y su historia (sus relaciones sociales).

Implicaciones filosóficas

Algunos han asociado lo “subjetivo a lo que no es real; en contraste con lo “objetivo” que sí lo es. Hilary Putnam afirma: tanto la mente como el mundo construyen conjuntamente la mente y el mundo. La cuestión de la verdad a veces está condicionada a la temporalidad. Es decir, aún cuando nuestros argumentos sean aceptables racionalmente, no necesariamente serán verdaderos a decir de Putnam. El agua tal y como la conocemos ahora (H₂O) no es la

²⁸ El significado en relación es posible “centrándose más bien en los sistemas de signos compartidos de la comunidad interpretativa. En efecto, la comunidad genera el significado del texto al apropiárselo en su sistema de signos” (*ibid*, p. 319). El significado no es privado sino compartido.

misma en otro mundo posible. No es el mismo referente si el que la menciona es un individuo de otro planeta o un personaje de otro siglo, sobretodo, si esta época es anterior a la cual la química la describió como dos elementos y no como uno solo.²⁹

Entonces viene a mi mente la frase de Bruner acerca de que lo que importa es la “verdad narrativa”. La pregunta por el criterio de verdad. Y pienso que todos los filósofos han respondido de forma diferente a esta pregunta. También Putnam lo ha visto así:

Algunos filósofos creen que no sobreviviríamos si (una cantidad suficiente de) nuestras creencias no fuesen *verdaderas*. Otros afirman que ni siquiera nuestras creencias científicas mejor establecidas son verdaderas, o al menos que no tenemos razón alguna para pensar que lo son. Thomas Kuhn ha sugerido que nuestras creencias sólo se <<refieren>> a objetos *dentro* de esas creencias (de modo parecido a como <<Hamlet>> únicamente se refiere a una persona en una obra); el éxito de la ciencia se explica por ensayo –y- error y no por una correspondencia entre sus objetos y cosas reales, apunta Kuhn. En su nuevo libro, Bas Van Fraassen sostiene que una teoría exitosa no necesita ser verdadera, sino sólo <<observacionalmente adecuada>>, esto es, que prediga correctamente la observación. También explica el éxito (o la adecuación observacional) de la ciencia como producto del ensayo –y- error” (Putnam, 1988, p. 50).

²⁹ En este mismo sentido, en que se ve un realismo y antirealismo: “El que yo tenga o no un dolor sólo depende de lo que acaece <<dentro de mí>>, pero que sepa o no que la nieve es blanca depende no sólo de que algo acaezca o no <<dentro>> de mí (creer o confiar en que la nieve es blanca), sino también depende de que la nieve sea o no blanca, y, de este modo, de algo que acaece <<fuera>> de mi cuerpo y de mi mente. Así pues, el *dolor* es un estado mental puro, pero el *conocimiento* es un estado mental *impuro*. Hay un componente mental (puro) en el conocimiento, pero también hay un componente que de ningún modo es mental: aquél que corresponde a la condición de que lo que un hombre cree no constituye conocimiento a menos que la creencia sea *verdadera*. No me hallo en el <<estado>> de conocer que la nieve es blanca si no estoy en un estado mental puro conveniente. Pero estar en un estado mental puro conveniente nunca basta para saber que la nieve es blanca; el mundo tiene que cooperar también” (Putnam, 1988, p. 53).

Sin muchas esperanzas de poder yo responder a esta pregunta y defendiendo mi tesis que afirma lo subjetivo, lo mental y la referencia, me atrevería a decir que no es que “valga decir cualquier cosa”, o que un punto de vista sea tan válido como cualquier otro. Por supuesto que hay referencias externas y que mediamos nuestro conocimiento a través de la experiencia. Bruner estaría de acuerdo con esta frase, es un pragmático en este sentido. En todo caso, y siguiendo a Putnam, justificaría la pertinencia del constructivismo como una manera de afirmar que la experiencia está atravesada, mediada, soportada por nuestros conceptos. No hay experiencia pura o realidad sin sujeto que la conozca.³⁰ Como diría Putnam; no por decir que el humano puede volar y creerlo, podemos suponer que esto va a ocurrir. En todo caso, este sujeto no pasaría la prueba del arrojarse (*ibid*, pp. 63-64). Lo que Putnam nos ofrece es el intento de hacer una descripción equilibrada del alcance de la razón. Ni acepta el relativismo a ultranza ni el objetivismo radical. Después de todo, nuestros juicios son los que determinan lo que es válido y lo que no lo es, esto, no sin referencias externas.

Utilizamos nuestros criterios de aceptabilidad racional para elaborar una imagen teórica del <<mundo empírico>> y conforme se desarrolla esta imagen revisamos bajo su luz nuestros propios criterios de aceptabilidad racional, y así sucesiva e ininterrumpidamente [...] El <<mundo real>> depende de nuestros valores (y, una vez más, también al contrario) (*ibid*, p. 138).

Los propios objetos, están mediados por nuestra percepción acerca de ellos. En este sentido, no es lo mismo decir que no hay valores objetivos, a decir que los valores son relativos a las circunstancias. Tomando el ejemplo del pensamiento, hace un experimento mental en el

³⁰ Diría Kant que el conocimiento de las cosas no es en sí mismo, sino para nosotros.

cual las neuronas son pequeños boy-scouts que se pasan información de uno a otro lado de sus departamentos; bien, usando esta metáfora, muestra cómo aunque supiésemos exacta y específicamente la función de cada boy scout y la información transmitida, aún así, no podríamos afirmar el contenido de la conciencia del individuo a quien pertenece este cerebro. Con esto, y para no perdernos en el asunto, quiero llegar a que mente y cerebro no se corresponden necesariamente, como ya había discutido Bruner pero tampoco sería exacto decir que se excluyan por completo (Bruner no niega la importancia de la biología). Dice que también usamos nuestros conceptos para observar, es decir, observamos desde una teoría, no al azar ni arbitrariamente.

Hoy en día, se usa la razón en su acepción de razón científica³¹ pero si hay cosas que no pueden ser probadas, se diría que hay que apelar a la capacidad de juzgar. En otras palabras, el propio concepto de razón ha cambiado a lo largo de la historia “se autorefuta” (*ibid*, p. 179). Así, para Wittgenstein el criterio depende de las normas públicas y compartidas que conforman una forma de vida y, sin estos acuerdos, ni el lenguaje ni el pensamiento serían posibles (*ibid*, p. 112). El criterio de verdad, la mente, la razón, son productos de la historia en la que se inscriben, dependen de la época en que hablamos de estos términos. Son históricos, por eso, y coincidiendo también en esto con Bruner “No estamos atrapados en infiernos solipsistas individuales, sino invitados a tomar parte en un diálogo genuinamente humano, un diálogo que combine la colectividad con la responsabilidad individual” (*ibid*, p. 213).

³¹ “La posición que mantiene que los objetivos de la razón son el descubrimiento de predicciones retrodicciones, leyes de la naturaleza y la sistematización de todo este material, y que éstos son *todos* los objetivos de la razón, tropieza con el problema de que, sencillamente, no hay razón alguna para creerlo (y no pretendo afirmar que haya razones para creer que es falso)” (*ibid*, p. 187).

Conclusiones

En este trabajo hemos tratado de establecer cómo define Jerome Bruner a la psicología como ciencia de la mente y no como el estudio de la conducta o pensamiento. También quedó plasmado su planteamiento autocrítico al ser uno de los propulsores de la llamada Revolución Cognoscitiva y posteriormente polemizar con esta tradición su principal ausencia (o deficiencia): el estudio del significado. De este modo Bruner propone reconstruir el camino, dando los primeros pasos necesarios para virar hacia una segunda Revolución Cognoscitiva que tome en cuenta lo que la primera no realizó. No se trataba de reorganizarse para caer en lo mismo, en el reduccionismo. Bruner buscaba *comprender* la cultura desde la cultura. Esta *comprensión* se realiza desde el marco de la psicología popular (*Folk Psychology*), interés completamente innovador pues se aproximaría a lo que muchos psicólogos y corrientes en Norteamérica por mucho tiempo quisieron evadir: el peligroso terreno de la subjetividad. Hablar de subjetividad implica entrar al territorio de las intenciones, creencias, deseos y todo aquello que nos da pistas de porqué los humanos hacen lo que hacen.

El sujeto construye su “mente” en la cultura pues su materialidad son los signos y éstos son públicos y se organizan en la narración. De esta forma lo incomprendible se hace canónico para que los participantes de la cultura comprendan lo que está ocurriendo en su mundo desde su experiencia.

La cultura es dinámica como dinámico es el ser humano que se desarrolla en ella. En esta dialéctica el individuo necesita negociar su mundo y reestructurarlo cada vez pues la historia nos muestra que las sociedades cambian construyendo posiciones diversas y a veces antagónicas.

He intentado alcanzar el objetivo que nos habíamos planteado de comprender la noción de “mente” en el sentido sociocultural que desarrolla Bruner; que no es punto final sino, en realidad, punto de inicio, ya que el pensamiento del autor, y de aquellos que lo han seguido directa o indirectamente, es tan amplio y complejo que no acabamos con un primer ensayo de abarcarlo en su totalidad.

Aunque el debate en torno al tema de la mente no ha terminado, este trabajo abordó la crítica que hace Bruner al estudio del pensamiento que desarrolló, desde los años 50, la Revolución Cognoscitiva a través de lo que se llamó, el Procesamiento Humano de la Información (PHI). A su vez, también discutimos la respuesta que da la Revolución Cognoscitiva a posturas como la conductista que plantea que la “mente” no debe ser objeto de estudio de la psicología. Revisamos en lo general algunas consecuencias, alcances, limitaciones y problemas que se relacionan con la psicología cultural que desarrolla Bruner.

En este sentido. Es necesario destacar que el debate, las refutaciones y defensas sobre qué es la mente, no han culminado. Hemos seguido la línea que nos ha trazado el propio autor al ir de sus textos más antiguos a los más recientes y descubriendo, paso a paso, la forma en que su pensamiento se fue transformando.

El que nos asombre e impresione el desarrollo de las investigaciones del autor no implica quedarnos de forma pasiva recibiendo sus enseñanzas. La mejor manera de conversar con un autor es también señalando algunos posibles inconvenientes o problemas de la teoría. Así pues, hemos intentado hasta aquí de avanzar de forma expositiva y crítica. Aunque esta crítica, en este primer intento por comprender, resulte mesurada.

De esta forma el primer capítulo: “Antecedentes al estudio del fenómeno mental” describe la historia de las ideas que dieron forma al problema del cual hoy nos ocupamos. Desde los griegos la pregunta fue planteada. Con Descartes, la mente adquiere la fuerza de

certeza absoluta, hasta que pensadores como Berkeley, Hume y Locke cuestionan la certeza de Descartes confiando más en la experiencia que en la razón en sí misma.

Esta discusión es retomada en el siglo XIX por las primeras investigaciones psicológicas que se iban estableciendo como tales. La psicología tomó la discusión como suya y la investigó con métodos propios y distintos a la forma en la que la filosofía abordó el objeto de estudio.

Desde que Wundt inauguró el primer laboratorio de psicología el tema ha sido discutido por numerosas escuelas y corrientes de psicología como la de Würzburgo; la Gestalt, el estudio del pensamiento desde la perspectiva de la psicofisiología; el conductismo, más desarrollado aún por lo que representó para la historia de la psicología.

Sin duda alguna, Piaget y Vygotsky son los pioneros en el tema del pensar que desarrollaron y discutieron el tema desde un punto de vista psicológico aunque con orientaciones muy distintas. La discusión que se propuso sigue y seguirá haciéndonos reflexionar sobre las virtudes y posibles desventajas de sus propuestas.

La representación social es una corriente que podría estar muy cerca de la propuesta bruneriana de la psicología popular pues toma en cuenta la colectividad así como los sentimientos, la memoria y las formas de vida no como actos individuales sino como manifestaciones de una colectividad. “Actos de significado”, como diría Bruner.

En la historia de la psicología, la Revolución Cognoscitiva constituyó un gran esfuerzo por entender el fenómeno mental, sobre todo por la gran cantidad de especialistas de diversas áreas del conocimiento interesados en el tema. Jerome Bruner fue uno de los impulsores de esta gran revolución. A la postre, Bruner sería uno de sus críticos. Además de tratar de transmitir la discusión que representó para las distintas disciplinas la pregunta sobre el pensamiento, también se plasmaron posturas muy recientes ya con distancia de lo

que fue esa primera Revolución Cognoscitiva. La exposición de las aproximaciones recientes de la mente a través del desarrollo y mediante los procesos culturales se expresó en el capítulo segundo. La discusión no ha concluido, para Oscar Nudler habría que hacer un balance entre el cognoscitivismo y el anticognoscitivismo. El desenlace del capítulo prefiere asumir una posición sociocultural del problema aunque sí hubo que plantear que el asunto no ha sido resuelto por consenso.

El capítulo tercero está dedicado por completo a exponer el pensamiento de Jerome Bruner. Explica por qué es posible proponer desde la psicología cultural una segunda revolución cognoscitiva. Una vez expresados los antecedentes y las aproximaciones más recientes, se retomó la discusión desde los argumentos del propio autor para detallar su propuesta y su crítica a anteriores paradigmas. Toda vez que nos sumergimos en los cuestionamientos que fueron surgiendo en la historia se desarrolló cronológica y temáticamente la forma en que el pensamiento de Bruner fue cambiando y enriqueciéndose. Así puede observarse el cambio desde sus primeras investigaciones, concentradas en cómo formamos categorías, conceptos y cómo percibimos los objetos materiales, no de forma universal sino atravesados por nuestra subjetividad, investigaciones de corte empírico pero no sin una reflexión sobre no quedarnos únicamente con la información proveniente de los datos analizados sino orientándonos a preguntar sobre el porqué de tales datos. Le siguen sus estudios sobre el lenguaje y el desarrollo de la mente en la etapa del aprendizaje. De la misma manera en que Bruner se ocupó del problema de la educación también se ocupa de los actos de imaginación, del arte, de la creación y trata de mediar entre la necesidad del proceso formativo, que otorga cierto rigor al pensamiento creador enlazándolo con la fantasía y el arte que son procesos libres, dispersos. Compaginando el saber con las sensaciones, el pensamiento creador puede demostrar todo su potencial.

Sin duda alguna es *En busca de la mente*, su libro autobiográfico, -considerado por el antropólogo Clifford Geertz (2000) como prematuro en virtud de todo lo que completó Bruner después de su publicación- en el cual nos enteramos cómo llegó Bruner a sus tesis sobre la mente. Su crecimiento teórico. “La evolución de la mente” presentó una pequeña reseña de la importancia del libro autobiográfico del autor. Sus investigaciones más recientes no abandonaron sus preocupaciones iniciales, sigue trabajando sobre el desarrollo de la comunicación y el habla del niño y cómo éste construye su mundo, además retoma temas literarios y artísticos. Explica la importancia del significado y de la narrativa como formas de construir la experiencia humana por medio de la cultura. El desarrollo de la mente por medio de la cultura no puede pasar por alto su desarrollo por medio de la educación, especialidad a la que Bruner sigue aportando con toda su fuerza. En este trabajo también se presentó la propuesta de Bruner acerca de la narración como construcción compartida de significados y cómo estos usos no sólo construyen la experiencia biográfica de un sujeto sino también la literaria, la legal, su posible uso médico y en general su *uso* que permea la vida de los participantes de la cultura.

La cuarta y última parte de este trabajo trató de analizar algunas implicaciones que podría tener una psicología tan particular como la que propone Bruner. Se subdividió en tres partes. La narración como un posible método para evaluar de forma más integral al ser humano y desde su propia perspectiva, también para detallar algunas ventajas de esta aportación que pueden verse reflejadas en la medicina, en el estudio autobiográfico, en el derecho y en la literatura además del uso cotidiano que hacemos del recurso de la narración. También se habló de la funcionalidad de la narración, el por qué y para qué de ella así como su carácter circunstancial. Se mencionó y explicó la polisemia con que se juega al hacer uso de los signos en un sistema cultural. La segunda parte de este capítulo surgió de

hacer una extrapolación de lo que hemos estudiado y dicho a otra área de la psicología: la clínica. Esta extrapolación no la sugiere Bruner, se hizo de forma personal al observar que, por una parte, se encontraba una superabundancia de cursos, diplomados y talleres llamados "terapia narrativa" y, por la otra, señalar que de este método, Bruner ya había hablado y apuntado que era un recurso útil para la investigación. De esta forma, puede verse al método sugerido por Bruner como una aplicación al campo clínico que está rindiendo frutos (independientemente de que haya otros autores que, propiamente, sean los fundadores de este método en el área clínica).¹ Otro campo de aplicación, en la que Bruner tiene mucha influencia es en la educación, aquí se abordaron los beneficios y vicios de ésta. Al ser Bruner un crítico que también propone soluciones a los problemas, intenté radicalizar su crítica y ejemplificarla en el caso mexicano a través de una observación de la experiencia educativa y de las investigaciones de Muñoz Cuevas. Al mismo tiempo, traté de tomar una actitud conciliadora y ver a la educación como una necesidad y una puerta para ampliar los propios horizontes y aprovechar las oportunidades que otorga el conocimiento.

La última parte discute las posibles implicaciones que en la antropología, la psicología y la filosofía, la segunda revolución cognoscitiva pudiera tener. Dentro de las implicaciones antropológicas se expuso la figura de Barbara Rogoff por mostrar empíricamente cómo podría funcionar la tesis de Bruner desde el ámbito sociocultural. En las psicológicas se expresó la idea de Gergen que sitúa la mente no en el individuo sino en la colectividad. Si queremos entender la mente, hay que entender las relaciones sociales. La "verdad narrativa" de la cual habla Bruner se vió cuestionada por la pregunta por el

¹ No siendo su responsabilidad directa pero sí indirecta como defensor del uso de la narrativa como método de investigación.

"criterio de verdad"² del cual se ahondó en las implicaciones filosóficas. Este criterio dependería de la aceptabilidad racional que se establezca con relación al acuerdo público y compartido que se estipule como correcto en una comunidad (que puede ser la comunidad científica).

Como diría Bruner, la mente necesita más ser *comprendida* que descalificada. Comprender a la *mente* implica hacer un cambio concerniente a lo que se ha estipulado y definido que debe ser el objeto de estudio de la psicología. Entre las ventajas que nos presenta la nueva psicología de Bruner se encuentran las de ver a la psicología de una forma más interpretativa, más incluyente y más dinámica. Como ya ha sido dicho, no se trata de dejar el campo experimental, Bruner también ha sido un psicólogo experimental; sin embargo, la complejidad de la naturaleza humana nos ha impedido limitarnos a la descripción de los hechos y las conductas de las personas en determinados ambientes. Otra de las ventajas implica ver al ser humano en continua transformación, ya que influye en su entorno tanto como su entorno lo construye a él. La principal ventaja de estudiar la *mente* bajo la concepción bruneriana es tomar una actitud de responsabilidad. Ya no podemos conformarnos con decir que nuestra "dotación natural" como se dice en los tests psicométricos, determinan nuestra inteligencia o desempeño en nuestras actividades cotidianas. Al situarnos el autor como constructores de nuestra propia mente y la de los demás, nos da esperanzas de crecer intelectualmente, de transformar las ideas de los demás, de cuestionar y no sólo recibir la información dada. No podemos sino construir significados compartidos en esta nueva revolución en la cual Bruner nos deja una gran tarea.

Otra ventaja o desventaja (para los autistas) es la concentración en el aspecto de la colaboración que Bruner plantea para el desarrollo del conocimiento. Esta tesis la

² En el seminario "Filosofía, historia y psicología", Facultad de psicología, UNAM, 2004.

demuestra, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños no viéndolos como receptáculos de información, como en el intento que siempre ha mantenido por seguir reuniendo a especialistas de distintas áreas en torno al tema en común de la *mente*.

También implica hacer un cambio drástico y aceptar, como la psicología no debió olvidar, que el ser humano es simbólico, tiene intenciones, motivaciones, afectos, finalidades y dobles intenciones. Para bien o para mal, este reconocimiento significa que los métodos para evaluar estas condiciones del ser humano deberían ser puestos en cuestión otra vez pues resulta realmente difícil investigar la subjetividad humana. Entre los elementos que podemos tomar en cuenta para elaborar estos nuevos métodos resalta el problema de que, si estudiamos un aspecto del individuo, tenemos que hacer a un lado todos los demás aspectos. Creo que Bruner ya nos ha dado la pauta para evaluar todos estos aspectos en conjunto, de forma integral, pero para llegar a este momento, tendríamos que aceptar que más que explicar, medir y comprobar además (o más bien) tendríamos que hacer un esfuerzo por *comprender*, ir más allá de la información, escuchar e interpretar los *actos* que, más que conducta, nos refieren a *significados* que son compartidos y que no acaban de redefinirse en la cultura. Claro está que se objetará que a lo largo de la historia de la psicología ha habido corrientes de pensamiento que no olvidaron el aspecto simbólico del ser humano, sin embargo, me gustaría hacer énfasis en lo difícil que ha sido, para otras, aceptar este hecho (y no creo que aún lo hayan hecho).

Otra ventaja radica en estudiar al individuo desde él mismo y en su ambiente natural: desde su experiencia o cómo éste la registra. Este problema ha sido muy difícil de resolver para investigaciones de otro tipo, pues al sacar al sujeto en experimentación de las condiciones experimentales desde donde se le evalúa hace que cambien completamente sus respuestas. Esto siempre ha sido así y para cualquier sujeto en experimentación. Sin

embargo, comprender la mente desde el recurso de la narración, nos entera del porqué de tales hechos, qué factores llevaron al sujeto a tomar cierta decisión en determinado momento y hacer asequible, para la mente del investigador, las razones que el individuo tuvo para actuar de una manera específica. Además, resulta que comprendiendo otras mentes conseguimos cosas a diario. Sabiendo lo que el otro requerirá, nos anticipamos y nos comportamos de tal manera que consigamos el trabajo deseado, si desde nuestra subjetividad reconocemos que se requiere otro perfil, actuamos de forma distinta y, si anticipamos, desde el conocimiento que tenemos de otras mentes, lo que hará nuestro hermano si le agarramos su pantalón, mejor no lo hacemos. En fin, la comprensión de la mente desde la teoría de Bruner, nos hace entender nuestra cotidianidad, nuestra vida, nuestro mundo y la construcción compartida de él.

Además esta teoría nos aproxima a otras especialidades para ayudarnos a entender la diversidad; como la antropología, la historia, la sociología y otras que, desde su ámbito y particularidad den la pauta para explicar cómo es que el ser humano llegó a esa idea o concepción de la realidad, cuál ha sido su fuente o su origen y qué ha hecho el propio ser humano en otras condiciones o épocas, cómo ha interpretado su realidad en circunstancias similares o diferentes, etc.

Sea la discusión planteada en este trabajo, un pretexto para continuar en el diálogo, la preocupación por el conocimiento y la necesidad de cuestionar.

"Sabemos lo que una persona piensa, no cuando nos cuenta lo que piensa, sino a través de sus acciones" (Isaac B. Singer).

Espero haber transmitido la idea de mente en la psicología cultural de Bruner, su carácter dinámico, su necesidad de plantear a la psicología de forma abierta, que no se conforma con lo que las tradiciones previas dictaminan que debe ser su objeto y que

propone investigar lo difícil e inaccesible: la subjetividad humana. Al menos, dejar plasmado el compromiso que Bruner siempre ha mantenido con **El pensar**.

También nos quedamos con el compromiso de crear significados compartidos que promuevan la colaboración, el interés por el conocimiento y el reconocimiento de la diversidad. Como dice el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), “construir un mundo donde quepan todos los mundos posibles”.

Anexo

Se ha cuestionado a este trabajo (en el Seminario de investigación “Filosofía, Historia y Psicología”), que lo que Bruner dice respecto a la mente ya lo había dicho Lacan sobre el mismo tema. A este respecto sólo puedo decir que hay que tomar esta observación con mesura.

Josafat Cuevas (1991) explica el dispositivo de tres elementos “Real, Simbólico e Imaginario” (p. 135) que desarrolla Jacques Lacan.

“Lacan propone al registro simbólico como el lugar de la palabra, del símbolo” (*ibid*, p. 136). El registro del que habla Lacan se relaciona con la idea del Otro (*Autre*). Lacan reconoce que cuando el niño nace, ya se encuentra inmerso en el orden simbólico. Este plano constituirá la estructura subjetiva del sujeto. Para Lacan “el inconsciente está estructurado como un lenguaje” (*ibid*, p. 138). En tanto que el lenguaje es significativo “el inconsciente es el discurso del Otro” (*ibidem*).

En efecto, Bruner distingue una diferencia entre el lenguaje y la palabra al igual que Lacan ya que el lenguaje nos remite a su estructura, la gramática. Sin embargo en la palabra nos encontramos con el marco del sentido, es decir, con el universo de los múltiples usos que se le pueden dar a la palabra. Este tema ya fue desarrollado en autores como Ricoeur, Eco y Medina.

Volviendo a la topología lacaniana que explica Cuevas, en el nivel imaginario el “yo es [el] Otro” (*ibid*, p. 140). Esto lo afirma Lacan con fundamento en su experiencia psicoanalítica y también en la experiencia que el niño de 6 meses obtiene al ver su imagen reflejada en un espejo.

Cuevas menciona que en la teoría de Lacan hay un Otro (con mayúscula) y un otro (con minúscula). El Otro remite al que ocupa el lugar del significante, en tanto que el otro al “deseo del hombre como deseo del otro [otro como semejante]” (*ibid*, p. 142).

El registro real evoca el lugar de la falla, del equívoco en clínica, lo que Cuevas registra como “un agujero” (*ibid*, p. 146) en la topología lacaniana.

Nuevamente, el problema del psicoanálisis podría verse como una ausencia o límite de esta investigación. Esto atendiendo a que en primer lugar, el objeto de estudio del psicoanálisis es distinto al de la psicología popular de Bruner. En segundo lugar no se intentó hacer una comparación con el psicoanálisis, no era el propósito de este trabajo. En último lugar, ¿a qué corriente psicoanalítica se daría respuesta, a la lacaniana, a la de Freud o a la de Melanie Klein (entre otras)?¹ Cuevas reconoce una diferencia entre propuestas psicoanalíticas. Dice que para Freud el eje central era el inconciente. Para Lacan el problema era el consciente y la producción, por parte del sujeto, de signos y símbolos (cfr. *ibid*, p. 137).

Un problema que puede discutirse en otras investigaciones es el del uso de los signos. Lacan distingue entre signo y significante. Un significante “no significa nada” (*ibid*, p. 137), sólo adquiere sentido en su relación con otro significante. En tanto que un signo, si tiene referente. Bruner no multiplica instancias, para él un signo o símbolo es lo mismo, al igual que para Pierce o para Medina y los símbolos, si bien son convencionales (entendidos por todos) y polisémicos, no lo son acerca de “nada” (como explica Cuevas acerca de la obra de Lacan), siempre se refieren a algo (aunque se les use metafóricamente).

Otro nivel de análisis es que Bruner no hace referencia a una instancia inconsciente o preconscious, subconsciente o superego. Para Bruner el hombre, aunque dialogue con él

¹ Por no mencionar el desarrollo de los arquetipos en Jung.

mismo (en forma de pensamiento) no está luchando con él todo el tiempo entre lo que desea y lo que debe hacer. Más bien, está en constante diálogo en una dialéctica incesante con sus iguales construyendo su realidad y negociando entre lo que él cree y lo que expresan los demás. A veces hay acuerdos, en otras discrepancias, pero no hay culpa (desde su teoría) que tenga que ver con estas transiciones en su pensamiento.

Bruner está en constante diálogo con distintos pensadores a lo largo de la construcción de sus ideas e hipótesis acerca del mundo. Valdría la pena, para posteriores investigaciones, hacer énfasis en los matices, diferencias y similitudes con alguno de ellos.

Incluso considero que hay material suficiente para plantear una estética desde la psicología bruneriana. No discuto este punto pues nos alejaríamos del tema que nos ha ocupado hasta aquí: “La idea de *mente* en la psicología cultural de Bruner”.

GLOSARIO

Cognición: “Es el empleo o el manejo del conocimiento. Los que hacen hincapié en el papel de la cognición en la percepción subrayan la importancia de los procesos basados en el conocimiento para comprender el sentido de las señales <<codificadas neuralmente>> procedentes de los ojos y otros órganos sensoriales. Parece que el hombre difiere de otros animales en gran medida a causa de la mayor riqueza de sus procesos cognitivos. Asociados a la memoria de los hechos individuales y las generalizaciones sofisticadas, permiten analogías y explicaciones sutiles, y la capacidad para dibujar, hablar y escribir. La palabra <<cognición>> está relacionada probablemente con <<gnomon>>- la aguja de un reloj de sol, que mide los cielos a partir de las sombras” (Gregory, 1995, p. 180).

Conciencia: “modo de existencia peculiar en el que existen vivencias, procesos psíquicos que son experimentados inmediatamente por el sujeto, como percepciones, recuerdos, pensamientos, sentimientos, deseos, procesos de voluntad, etc. Según Leibniz, la conciencia es el contenido total de la experiencia del yo; según Herbart, es la suma de todas las ideas efectivas, simultáneamente presentes. No existe unanimidad [...] Hay autores que consideran conscientes todas las vivencias, mientras que otros solamente tienen por tales aquellas a las que se dirige la atención del sujeto (las <<claramente conscientes>>) [...] <<tener conciencia de una cosa>>, esto es: estar perfectamente enterado de lo que significa” (Dorsch, 1976, p.174).

Consciente: “que evoca la voluntad, lo aparente, lo realizable” (Jodelet, 1986, p. 482).

Cultura: “Las acepciones de cultura (del latín *cultus*, es decir, adoración) eran muy variadas. En la antigüedad refería este término a homenaje o reverencia, posteriormente aludía al acto de arar y a los cuidados de la tierra y, finalmente, vino a referirse al ‘cultivo’ o educación de la mente y de las maneras o comportamientos en sociedad. En el siglo XIX, la palabra representaba la dimensión intelectual y los aspectos estéticos de una sociedad”

(Medina, 2002, p. 17, nota al pie). A esta definición, Medina añade que para Kroeber y Kluckhohn, cultura es equivalente a civilización (*ibidem*).

“Originalmente, <<aprovechamiento y aumento de valor de la naturaleza vegetal y animal por el hombre>> Hellpach define la cultura como <<ordenación de todos los contenidos de vida y formas de vida de una sociedad humana desde el punto de vista de un valor (o grupo de valores) superior, determinante de todo>> [...] Thurnwald [...] entiende por cultura el conjunto de usos e instituciones que se refieren a la familia, las formaciones políticas, la economía, el trabajo, la moral, las costumbres, el derecho y el modo de pensar, ligadas todas ellas a la vida de la comunidad en la que se desarrollan y que perecen con ella. <<Es civilización la provisión de habilidades y conocimientos mediante los cuales progresan la técnica y la ciencia. Con estos medios trabaja la cultura.>>” (Dorsch, 1976, p. 214).

Estructura psíquica: “Algo hecho; todo arreglo, agrupamiento, modelo o articulación durables de partes para formar un sistema o totalidad relativamente estable” (English, 1977, p. 321).

Inconsciente: “que evoca la voluntad, lo aparente, lo realizable” (Jodelet, 1986, p. 482).

Inteligencia: “la capacidad de aprender por la experiencia y la adaptación al medio ambiente de la persona” (Gregory, 1995, p. 604).

Para Piaget la inteligencia es una facultad adaptativa, entendiendo por adaptación el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. La asimilación es lo que se aprende, lo nuevo. La acomodación la integración de lo aprendido en las estructuras previas.

Mente: La mente es un instrumento de la cultura cuya construcción es signífica. Por ello, la mente es discursiva y se encuentra en una interminable dialéctica con la cultura. (Ver cap. 3).

En concordancia con “es un implemento de la cultura, una estructura organizativa que puede ser aprovechada para cualquier empresa cultural humana” (Gardner, 1987, p. 377).

Otras definiciones la refieren así: “cualidad primaria de la vida interior, mientras que toda la experiencia externa se podía considerar de tipo secundario, la consciencia de sí mismo se

concebía como la existencia inmediata del alma” (Gregory, 1995, p. 736). (Por supuesto que no nos comprometeríamos con esta definición, tómesese como referencia histórica).

Pensamiento: “La primera etapa del pensamiento es la etapa de la percepción [...] La segunda [...] es la etapa del procesamiento: lo que hacemos con las percepciones que han sido establecidas en la primera etapa. La lógica solamente se puede usar en la segunda etapa, ya que requiere ideas y percepciones para elaborarlas. [...] Tradicionalmente las leyes del pensamiento se han vinculado y a veces identificado, con las leyes de la lógica. (Esta tradición fue cuestionada, entre otros, por Sigmund Freud, quien sostenía que hay leyes poderosas, sumamente irracionales, que determinan la conducta y la manera como percibimos el universo y a nosotros mismos.) [...] George Boole [...] [dice que] lo que hace posible a la lógica es la existencia en nuestra mente de ideas generales- nuestra capacidad para concebir una clase y designar a sus miembros individuales con un nombre común-. Por lo tanto, la Teoría de la Lógica está íntimamente relacionada con la teoría del lenguaje. [...] ¿hasta qué punto son innatas las estructuras del lenguaje, tal y como Noam Chomsky mantiene en su teoría de la Estructura Profunda del Lenguaje? [...] Y ¿hasta qué punto se aprenden y son los frutos de culturas, sociedades y tecnologías concretas? Sobre este tema hay una enorme diversidad de opiniones, desde la noción de Kant de que nuestras ideas de espacio y tiempo nos vienen dadas de forma innata hasta el empirismo extremo de Helmholtz que mantiene que éstas se adquieren por percepción, y los primeros filósofos empiristas, quienes creían, siguiendo las ideas de Locke, que todo lo que tenemos al empezar es la capacidad de relacionar sensaciones para generar ideas y conocimiento. // Si las leyes del pensamiento son innatas –heredadas-, actualmente parece que se pueden modificar, ya que hay pocas restricciones, si es que hay alguna, a cómo o qué podemos pensar. Actualmente parece que no seremos capaces de especificar en detalle las leyes efectivas del pensamiento antes de que haya programas de computadora adecuados para solucionar problemas, incluyendo la resolución de problemas que no son estricta y claramente lógicos”.

“El pensamiento ¿es simplemente el cociente intelectual (CI) en acción o es una destreza separable que se puede desarrollar, igual que desarrollamos la habilidad al cocinar, esquiar o montar en bicicleta? [...] Si el pensamiento es una destreza, parece probable que sea una

destreza natural que podemos adquirir en el curso ordinario de conocimientos, igual que la de caminar, hablar o respirar. Podemos además adquirirla” (Gregory, 1995, pp. 875-880).

Pensamientos puros: “encarnados en proposiciones, son compartidos, públicos y susceptibles de escrutinio riguroso” (Bruner, 2002, p. 71).

Proceso de pensar: “es totalmente irrelevante para el ámbito del significado en su sentido filosófico; es subjetivo, privado sensible al contexto e idiosincrásico” (Bruner, 2002, p. 71).

Psicología: Es el estudio de la mente.

“Psique, personificada por los antiguos griegos como la diosa amada por Eros, significa aliento y, por tanto, alma o mente. La psicología, cuando se introdujo como término en el siglo XVIII, describía la rama de la filosofía que abarca el estudio de los fenómenos relacionados con la vida mental, es decir, lo que se percibe mediante la introspección, como hecho mental y actividades como percibir, recordar, pensar y razonar” (Gregory, 1995, p. 964).

“La disciplina que tiene por objeto el alma, la conciencia o los hechos característicos de la vida animal y humana, sea cual fuere la manera en que tales hechos se caractericen más tarde con la finalidad de determinar su naturaleza específica. En efecto, a veces tales hechos se consideran como puramente <<mentales>>, o sea como <<hechos de conciencia>>, otras veces como hechos objetivos u objetivamente observables, esto es, como movimiento, comportamiento, etc., pero en todo caso la exigencia a la que estas definiciones responden es la de delimitar el dominio de la indagación psicológica al círculo restringido de los fenómenos característicos de los organismos animales y, especialmente, del hombre” (Abbagnano, 2000, pp. 966-967).

Psicología científico-cultural: “Escuela psicológica (principalmente alemana) que sostiene que el fin de la psicología no es explicativo, como en una ciencia natural del tipo de la física, sino interpretativo, como en una ciencia social semejante a la historia” (English, 1977, p. 655).

Psicología cognitiva: “La expansión de la Psicología cognitiva hacia mediados de los años cincuenta aparece vinculada al desarrollo de la informática, que tiene un doble origen: la aparición de la máquina de Turing y la teoría de la información de C. Shannon y de W. Weaver (1948). Esta teoría propone un modelo matemático de la comunicación. Los progresos técnicos en el tratamiento automático de la información (ordenadores), así como la creación y el desarrollo de la psico-lingüística han contribuido a la elaboración de la Psicología cognitiva. Los progresos de la neurología, tanto a nivel molar (el cerebro considerado en su conjunto) como a nivel celular (la transmisión de la información a escala neuronal) son también determinantes. La mente como sistema de procesamiento de la información es una metáfora, pero también un modelo de funcionamiento.

Los estudios tratan sobre la manera en que la información se codifica, se almacena y recupera (Atkinson, Shiffrin, Anderson); la formación y la organización de las representaciones (Kintsch); la comprensión del lenguaje (Schank, Melher, Fodor); los razonamientos (Richard); la toma de decisiones; la resolución de problemas (Newell, Simon); etc.

Otro enfoque de la Psicología cognitiva, inspirado por la fisiología, consiste en considerar la estructura cognitiva como una red de elementos interconectados: se trata de un neoconexionismo, que se interesa, esencialmente, por la microestructura de la cognición (Rumelhart, McClelland).

La Psicología cognitiva, que representa actualmente una de las corrientes más fecundas de la psicología, mantiene intercambios con otras áreas, tales como la informática, la Inteligencia Artificial, la lingüística, la neurología, la lógica, etc., que conjuntamente constituyen la Ciencia Cognitiva” (Bloch, 1996, pp. 659-660).

Psicología colectiva: “Estudio de la conciencia colectiva. Parte de la psicología social que se ocupa del efecto sobre la conducta del individuo al formar parte de un grupo social, o de la conducta de un grupo como tal, o de ambas cosas a la vez” (English, 1977, p. 655).

Psicología Folk: “Estudio detallado de la conducta de una raza o pueblo determinados” (English, 1977, p. 668).

Psicología popular: “es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen. Consta de una teoría de la mente, la propia y la de los demás, una teoría de la motivación, y todo lo demás (Bruner, 2002, p. 29).

“La psicología popular no es inmutable, Varía al tiempo que cambian las respuestas que la cultura da al mundo y a las personas que se encuentran en él” (*ibid*, p. 30).

“consiste en un 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, cómo cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno a estas últimas, etc. El aprendizaje de la psicología popular que caracteriza nuestra cultura se produce muy pronto, la aprendemos al tiempo que aprendemos a usar el lenguaje que adquirimos y a realizar las transacciones interpersonales que requiere la vida comunitaria” (*ibid*, pp. 48-49).

Psique: De la palabra griega “psiche”. Primero se tradujo como alma, posteriormente como lo vivo. “La mayoría de los filósofos presocráticos eran materialistas, primitivos o sofisticados; mantenían que la *psique* era una parte especial de aire o de fuego, o quizá un grupo especial de partículas o átomos. Platón creía que la psique es comparable a la idea de Descartes de que el alma es una sustancia espiritual independiente” (Gregory, 1995, p. 980) y para Aristóteles “tener una *psique* es ser un cuerpo natural, equipado con los órganos vitales y capaz de funcionar” (*ibidem*) además de tener alguna de estas capacidades “<<Una *psique* es el principio de las cosas susodichas, es decir, de las distintas facultades de nutrición, percepción, pensamiento y movimiento>>” (*ibidem*).

Razón: *Logos*. “<<facultad>>propia del hombre y que distingue al hombre de los otros animales [...] facultad general de guía [o] procedimiento específico de conocimiento. [...] La razón es la fuerza que libera de prejuicios, del mito, de las opiniones arraigadas pero falsas, de las apariencias y que permite establecer un criterio *universal* o *común* para la conducta del hombre en todos los campos. [...] la razón es la fuerza que permite al hombre liberarse de los apetitos que comparte con los animales, sometiéndolos a control y manteniéndolos en la justa medida” (Abbagnano, 2000, pp. 979-982).

Representación: “designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986, p. 474).

“re-presentar, <<hacer presente en la mente, en la consciencia>>” (*ibid*, p. 475).

“el estudio de las representaciones sociales ofrece una poderosa alternativa de los modelos de la cognición social. Su alcance en psicología social no se detiene ahí, ya que debido a los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo ideológico, de lo simbólico y de lo imaginario social y debido a su papel dentro de la orientación de las conductas y de las prácticas sociales, las representaciones sociales constituyen objetos cuyo estudio devuelve a esta disciplina sus dimensiones históricas, sociales y culturales. Su teoría debería permitir unificar el enfoque de toda una serie de problemas situados en la intersección de la psicología con otras ciencias sociales” (*ibid*, p. 494).

Semiótica: “la semiótica estudia todos los procesos culturales (es decir, aquéllos en los que entran en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales) como *procesos de comunicación*” (Eco, 1979, p. 57).

Significado: “El significado, en suma, no es una cosa o una propiedad formal estática, sino un proceso y, por tanto, siempre es histórico y se realiza en un momento concreto. Temática, convencionalidad, pertinencia y circunstancia son propiedades ineludibles del acto de significación” (Medina, 1999, p. 55).

La “mente es una organización semiótica” (*ibid*, p. 58).

Significante: “A diferencia del signo, del humo que no va sin fuego, fuego que indica con un llamado eventualmente a apagarlo, el síntoma no se interpreta sino en el orden del significante. Es en esta articulación donde reside la verdad del síntoma. El síntoma conservaba una borrosidad por representar alguna irrupción de verdad. De hecho es verdad, por estar hecho de la misma pasta que está hecha ella, si asentamos materialistamente que la verdad es lo que se instaura en la cadena significante” (Lacan, 1997, p. 224).

Signo o símbolo: “Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo

creado es lo que yo llamo el *interpretante* del primer signo. El signo está en lugar de algo, su *objeto*. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen” (Peirce, 1974, p. 22).

“el comportamiento humano es simbólico por naturaleza y es esta capacidad de simbolizar lo que le permitió evolucionar y elevarse a la categoría de animal racional” (Medina, 2002, p. 20) “<<el símbolo es la unidad básica de toda civilización y comportamiento humano. Todo comportamiento humano se origina en el uso de símbolos. Fue el símbolo el que transformó a nuestros antepasados antropoides en hombres y los hizo humanos. Todas las civilizaciones se han generado, y perpetuado, sólo por el uso del símbolo [...] El símbolo es el universo de la humanidad>>” (White, citado en Medina, 2002, p. 2).

Sin razón: “La razón no puede dar fe de locura sin comprometerse con ella misma... La sinrazón no está fuera de la razón, sino justamente, en ella, investida, poseída por ella y cosificada; es, para la razón, lo que hay de más interior y también de más transparente, de más abierto...” (Foucault).

Bibliografía

Abbagnano, Nicola (2000): ***Diccionario de filosofía***. México: Fondo de Cultura Económica, trad. Alfredo N. Galletti.

Acuña, Manuel (1981): “Nocturno. A Rosario”, ***100 poesías famosas***. México: Gómez Gómez Hermanos Editores.

Althusser, Louis (1994): ***La Filosofía como arma de la revolución***. México: Siglo veintiuno editores, 20a. Ed., Biblioteca del pensamiento socialista, trad. Oscar del Barco, Enrique Román, Oscar L. Molina.

Bakhtst, David y Stuart G, Shanker (2001): “Introduction: Bruner’s way” en Bruner, Jerome, ***Lenguaje, Culture, Self***. Londres: SAGE, pp. 1-18.

Benedetti, Mario (2000): ***Gracias por el fuego***. Barcelona: Clarín, Biblioteca de la literatura Universal, No. 9.

Bloch, Henriette *et al.* (1996): ***Gran diccionario de psicología***. Madrid: Ediciones del Prado, trad. Ariel Líberman *et al.*

Boring, Edwin G. (1995): “Külpe y la escuela de Würzburgo”, “La psicología de la Gestalt” y “Función cerebral”, ***Historia de la psicología experimental***. México: Trillas.

Brazelton, T. Berry y Tronick, Edward (1980): “Preverbal communication between Mothers and

Infants”, Olson, D. R. *The social foundations of language and thought. Essays in honor of Jerome S. Bruner.* Nueva York: Norton and Co., pp. 300-315.

Bruner, Jerome S. (1960): *The Process of Education.* Cambridge: Harvard University Press.

(1963): *El proceso de la educación.* México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana (U.T.E.H.A.), trad. Carlos Palomar.

(1967): *El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento.* México: Editorial PAX-México, Librería Carlos Cesarman, S.A. Trad. Rafael Castillo Dibildox.

(1973): *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing.* Nueva York: W.W. Norton and Company.

(1978): *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid: Narcea, S.A. Trad. Jaime Vegas.

Bruner, J. S; Garton (1978b): “Learning How To Do Things With Words”, *Human Growth and Development.* Oxford: Clarendon Press.

Bruner, Jerome S. (1980): *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo.* Madrid: Pablo del

Río Editor, Col. Textos, Trad. Antonio Maldonado.

(1985): *En busca de la mente. Ensayo de autobiografía.* México: Fondo de Cultura Económica, Trad. Juan José Utrilla.

(1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Ed. Gedisa, Trad. Beatriz López.

(1990): "Culture and Human Development: A New Look", *Human Development*. 33: 344-355.

(1990b): *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, Trad. Rosa Premat.

(1991/2002): *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, Trad. Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza.

(2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje visor, Trad. Félix Díaz.

(2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Trad. Luciano Padilla López.

Cohen, David (1977): "Burrhus Skinner" y "Noam Chomsky", *Los psicólogos hablan de Psicología*. Madrid: Ed. Cátedra.

Cole, Michael y Sylvia Scribner (1977): *Cultura y pensamiento: relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Ed. Limusa.

Critchley, E.M.R.(1994): "Linguistics in Neuropsychiatric Frame: A look at the dialogue of brain and mind", *British Journal of Psychiatry*. 165, 573-576.

Cuevas S., Josafat (1991): "Jacques Lacan", *Introducción a la Psicología Científica. Teorías y Sistemas Psicológicos Contemporáneos*. México: UNAM, Fac. de Psicología, SUA, Vol. II.

Descartes, René. (1987): *Oeuvres Philosophiques*. realizada por F. Alquié (selección, presentación y notas), Paris: Éditions Garnier.

Dorsch, Friedrich (1976): *Diccionario de psicología*. Barcelona: Editorial Herder.

Eco, Humberto (1972): “Los umbrales de la semiótica”, *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.

(1979): “Obra abierta: El tiempo, la sociedad”, *Obra abierta*. Barcelona: Editorial Ariel, Trad. Roser Berdagué, 2ª Ed.

(1987): *¿Cómo se hace una tesis?: Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México: Ed. Gedisa, versión de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez, 4ª. Reimp.

Enciclopedia Hispánica (1990): *Temapedia*. México: Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc.

English, H. B. y English, A. Ch. (1977): *Diccionario de psicología y psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós, trad. Marta M. Brea *et al.*

Facultad de Psicología (1998): *Procedimiento para la titulación*. México: U. N. A.M., 1ª edición.

Fernández Christlieb, Pablo (1994): “La entidad del conocimiento: una Psicología Colectiva de

Centros” y “Una Psicología colectiva de producciones: las aproximaciones de la cultura, la representación y la opinión”, *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde.*

Su

disciplina. Su conocimiento. Su realidad. Zamora, Michoacán: Ed. Anthropos.

(1994b): “Teorías de las emociones y teoría de la afectividad colectiva”, *Iztapalapa. Psicología Teórica.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Año 14, No. 35, pp. 89-112.

Foucault, Michel (1984): *La arqueología del saber.* México: Siglo veintiuno editores, trad.

Aurelio Garzón del Camino.

(1991): *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica.* México: Siglo veintiuno editores, trad. Francisca Perujo.

(1991b): “Prefacio”, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* México: Siglo veintiuno editores, trad. Cecilia Frost.

Gadamer, Hans Georg (2003): *Verdad y método.* Salamanca: Ed. Sígueme, 10a ed. Col. Hermenaia, trad. Agud Aparicio.

García Cordero, Maximiliano y Pérez Rodríguez, Gabriel (1962): “Libro primero: Salmos”, *Biblia*

comentada. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Gardner, Howard (1987/ 1988): *La nueva ciencia de la mente: Historia de la Revolución*

Cognitiva. México: Paidós, Trad. Leandro Wolfson.

Geertz, C. (2000): “Imbalancing act: Jerome Bruner’s cultural psychology”, *Available light*.

Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Gergen, Kenneth J. (1996): *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*.

Barcelona: Paidós, Trad. Ferran Meler Ortí.

Greenfield, Patricia (1990): “Jerome Bruner: The Harvard Years”, *Human Development*, 33,

pp. 327-333.

Gregory, Richard L. (1995): *Diccionario Oxford de la Mente*. Madrid: Alianza editorial.

Grijalbo (1986): *Diccionario enciclopédico*. Barcelona: Editorial Grijalbo, tomo cuatro.

Gopnik, Alison (1990): “Knowing, Doing and Talking: The Oxford Years”, *Human Development*. 33: 334-338.

Guzmán Morales, Fernando (2002): *El papel de la narrativa en la construcción social de*

significados. México: Facultad de Psicología (Tesis de licenciatura).

Hauser, Larry y Abbott Barbara (1995): “Natural language and Thought: Point and Counterpoint”, *Behavior and Philosophy*. 23:2, pp. 41-47.

Harré, R. y Gillet, G. (1994): *The discursive mind*. Londres: SAGE.

- Hernández Rojas, Gerardo (1999): *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós
Educador.
- Hines, Terence (1991): “The Myth of Right Hemisphere Creativity”, Nueva York, *Third Quarter*, 25:3, pp. 223-227.
- Hobson, R. Peter (1994): “On Developing a mind”, *British Journal of Psychiatry*, 165, 577-581.
- Homero (1973): *La ilíada*. Madrid: Espasa - Calpe.
- Javiedes Romero, M. (2001): “La realidad formalizada”, Javiedes M. et al., *Significados colectivos, procesos y reflexiones teóricas*. México: Tecnológico de Monterrey.
- Jodelet, Denise (1986): “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, Moscovici, S. *Psicología Social*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Kant, Immanuel (1999): *Crítica de la razón pura*. Madrid: Los clásicos Alfaguara, trad. Pedro Ribas, 16ª ed.
- Kuhn (2001): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica
- Lacan, Jacques (1997): *Escritos 1*. México: Siglo veintiuno editores, trad. Tomás Segovia, 19ª Ed.
- Linares, Juan Luis (1996): *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*.

Buenos Aires: Paidós.

Machado, Antonio (1983): “Soledades”, *Poesías completas*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Malatesta, Erico (1982): *La anarquía y el método del anarquismo*. México: Premia editora S.

A., La nave de los locos.

Medina Liberty, Adrián (1994): “La construcción simbólica de la mente humana”, *Iztapalapa. Psicología Teórica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Año 14, No. 35, pp. 9-20.

(1996): *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vigotsky*. México: ILCE.

(1998): *La mente como narración y la educación como discurso*. Ponencia presentada en el U. S. México Researchers Binacional Learning Community Session. Cd. Juárez, enero 17-18.

(1999): “La naturaleza narrativa de la mente y de la pedagogía”, *Educación*. Jalisco:

Revista de educación, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, Abril/Junio, Núm. 9, pp. 50-62.

(2002): *Mente, cultura y significado. Metáforas y relaciones*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, I.N.A.H., S.E.P.

Monroy Nasr, Zuraya (1989): “Racionalismo y empirismo en la construcción de la Psicología Científica: Descartes y Locke”, A. Medina *Psicología y Epistemología. Hacia una Psicología Abierta*. México: Ed. Trillas.

Muñoz Cuevas, Alfredo (2004): *Algunos Factores que Pueden Promover el Fracaso Escolar en el Bachillerato en la Ciudad de México. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Ponencia presentada en el 2º Foro de Análisis y Propuestas sobre Educación en el Distrito Federal. México: 15 y 16 de octubre en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Nagel, E. (1978): “La ciencia y el sentido común”, *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós, pp. 15-26.

Nudler, Oscar (1975): “Introducción”, *Problemas epistemológicos de la psicología*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

(1997): “Cognitivismo y anticognitivismo: notas para un balance”, *Cuadernos de Filosofía*, No. 42.

Olson, David R. (1980): *The social foundations of language and thought. Essays in honor of Jerome S. Bruner*. Nueva York: Norton and Co.

(1990): “Possible Minds: Reflections on Bruner’s Recent Writings on Mind and Self”, *Human Development*. 33: 339-343.

Overskeid, Geir (1995): “Cognitivist or behaviourist –who can tell the difference? The case of

Implicit and explicit knowledge”, *British Journal of Psychology*. 86, 517 - 522.

Peirce, Charles (1974): *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, Trad. Beatriz Bugni.

Piaget, Jean (1983): *Psicología y pedagogía*. Madrid: SARPE, Col. Los grandes pensadores, Trad. Francisco J. Fernández Buey.

Piaget, J. y B. Inhelder (1993): *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata, Col. Psicología.

Platón (2000): “Teeteto”, *Diálogos*. Madrid: Biblioteca básica Gredos.

Ponzio, Augusto (1974): *Gramática transformacional e ideología política*. Buenos Aires:
Ediciones Nueva Visión, 1ª ed.

Putnam, Hilary (1988): *Razón, verdad e historia*. Madrid: Ed. Tecnos, S.A., Trad. José Miguel Cloquell.

Quintanilla González, Luis (1995): *Investigación documental sobre la psicología social genética y su aplicación en el aula*. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Ricoeur, Paul (2003): *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México:
Siglo veintiuno editores, trad. Graciela Monges Nicolau.

Rodríguez Rocha, Yolanda Rebeca (1983): *Estudio comparativo de personalidad en dos grupos*

de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aprobados y reprobados.
México: UNAM, Facultad de psicología (tesis de licenciatura).

Rogoff, Barbara (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto*

social. Barcelona: Paidós, Cognición y desarrollo humano, 27, 1ª. Ed., Trad. Pilar Lacasa.

Rosenberg, Alexander (1989): "Intentionality, intensionality and representation",
Behaviorism.

17:2, pp. 137-139.

Santillana (1992): *Diccionario enciclopédico.* Madrid: Editorial Santillana.

Skinner, Burrhus F. (1989): *Más allá de la libertad y la dignidad.* Barcelona: Ed. Salvat, Trad. Juan José Coy.

Vygotsky, Lev S. (1992): *Pensamiento y lenguaje.* México: Editorial Quinto Sol, 2ª Reimp.

Documentos filmicos

Wachowsky (1999): *Matrix.*

Matrix reloaded.

Matrix revolutions.