

## L'educació com a fòrum de debat dels significats culturals. La perspectiva de Jerome Bruner sobre l'educació

Teresa Mauri Majós\*

Parlar sobre l'educació des de la perspectiva de Bruner significa posar de manifest les relacions entre desenvolupament, aprenentatge, cultura, educació i educació escolar. Bruner comparteix amb altres autors l'afany per donar a l'estudi del desenvolupament un enfocament social i cultural, que consideri el que és específic de l'espècie humana i reconegui el paper fonamental de l'educació en aquest procés.

Però la comprensió dels plantejaments educatius de l'autor seria incompleta si no prenguéssim també com a referent els seus estudis sobre els processos interactius entre adults i nens. El paper de mitjancers de l'aprenentatge que atribueix als adults li permet aprofundir l'explicació dels mecanismes base de la relació educativa en major grau que altres psicòlegs rellevants del seu temps.

L'obra de Bruner dels últims trenta anys mostra també el paper predominant del llenguatge en el desenvolupament del nen i en la mediació educativa. Si els seus treballs inicials sobre el llenguatge exploren el seu paper com a instrument del desenvolupament cognitiu, en les darreres dècades se centren en l'estudi d'aquest com a recurs base de la negociació de significats culturals en contextos educatius. A través de la vida social, el nen construeix conjuntament amb l'adult un marc de referència per interpretar les experiències, i aprèn a negociar els significats d'acord amb les demandes de la cultura (Bruner, 1987). Per tot això, el llenguatge no solament fa de mitjancer en l'organització i el desenvolupament de les capacitats personals, sinó que també contribueix a la creació de la realitat social i interactiva i intervé en l'elaboració dels significats culturals.

---

\* Teresa Mauri Majós és professora del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Catedrática d'Escola Universitària. Ha publicat nombrosos articles sobre educació en revistes especialitzades. És coautora del llibre *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó, 1996. És coordinadora i coautora de *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 1996. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1999 (9a edició). *La construcción del conocimiento escolar*. Madrid: Paidós, 1997. *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE/UAB, 1998. La seva descoberta de Bruner data dels anys setanta, amb l'elaboració de la tesina de llicenciatura, en què comparava les aportacions de J. Piaget, J. Bruner i L. S. Vigotsky a l'educació escolar.

Adreça professional: Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: tmauri@psi.ub.es

La visió de l'educació des de la perspectiva de Bruner integra les seves aportacions sobre l'educació escolar. Més enllà dels seus plantejaments educatius generals, Bruner ha reivindicat el paper de l'educació escolar, especialment en les societats tecnificades, com a mitjà per assegurar el desenvolupament de capacitats. En la seva valoració dels contextos escolars com a contextos de desenvolupament, concreta una sèrie de principis psicopedagògics útils per decidir i dissenyar les propostes educatives i curriculars. D'altra banda, els seus treballs sobre interacció entre adults i nens i els realitzats sobre el llenguatge han servit per enfocar l'estudi de les característiques de la relació educativa entre professors i alumnes emprant conceptes tan potents com el de *bastida* o el de *negociació de significats*.

Atès que el nostre objectiu és exposar els plantejaments educatius de l'autor, seguirem cadascun dels aspectes rellevants de la seva obra prenent com a base els que acabem d'exposar de manera succinta en paràgrafs anteriors. Per a això, tractarem en primer lloc les relacions entre el desenvolupament, l'aprenentatge, la cultura i l'educació. En segon lloc, plantejarem l'educació com a interacció entre els menys experts i els més preparats. Finalment, en tercer lloc, exposarem les aportacions de l'autor sobre l'educació escolar.

## **Desenvolupament, aprenentatge, cultura i educació**

El desenvolupament és per a Bruner un procés mediat, assistit i guiat per l'educació. Ja en els seus estudis sobre el desenvolupament cognitiu, als anys seixanta, l'autor posa de manifest la importància de l'aprenentatge i la instrucció en aquest procés.

Des de la seva perspectiva, l'herència biològica marca una sèrie de limitacions i possibilitats, però la cultura i les oportunitats d'educació són les que acaben per definir el desenvolupament dels éssers humans. Aquesta última es troba indissolublement lligada al curs evolutiu, i té un paper determinant en la forma i el contingut d'aquest.

El que no sembla que ocorri és que cultures diverses produeixin tipus de pensament completament diferents i no relacionats. Això és degut a la limitació de la nostra herència biològica. Aquesta herència possibilita a l'home assolir una forma de maduració intel·lectual que li permeti construir una societat molt tecnològica. Societats menys exigents —en l'aspecte intel·lectual— no produeixen tantes elaboracions i complexitats simbòliques en les maneres de pensar i mirar. Que es vulgui jutjar aquestes diferències sobre una escala universal humana depèn de la nostra pròpia escala de valors, en la qual resulta més afavorit un subjecte més desenvolupat intel·lectualment. Però, independentment d'això,

convé deixar clar que la decisió de fonamentar la maduració intel·lectual dels que viuen en societats menys desenvolupades tècnicament no es pot basar en el supòsit que aquesta ajuda no serveix per a res; el simple fet d'anar a l'escola marca de manera transcendent la vida intel·lectual del nen. («Culture and cognitive growth». *International Journal of Psychology*, 1966.)

Les capacitats del nen en un moment donat del seu desenvolupament el predisposen a una visió característica del món, però no limiten la seva *disponibilitat* per continuar aprenent i desenvolupar-se, encara que sigui necessari mobilitzar-les. L'educació compleix aquesta funció, ajudant que progressi d'acord amb les expectatives i les necessitats d'adaptació social i d'integració cultural.

Seguint Vigotsky, Bruner confereix als instruments, entesos en un sentit ampli, el paper de potenciadors de les capacitats humanes. Aquest desenvolupament s'aconsegueix incrementant la competència dels més joves o inexperts per emprar eines que amplifiquen aquestes capacitats. Correspon a la cultura elaborar, actualitzar i transmetre els diferents sistemes d'amplificació i els mecanismes que hi intervenen. Donant instruments, la cultura afavoreix l'ampliació de les capacitats i és un element constitutiu de desenvolupament humà.

Com Vigotsky, Bruner considera que les eines es diferencien les unes de les altres per la seva naturalesa material i simbòlica. A diferència d'altres psicòlegs de la seva època, l'autor reconeix la importància de tres sistemes paral·lels de processament i representació de la informació desenvolupats pels éssers humans —enactiu, icònic i simbòlic— als quals corresponen sengles sistemes principals d'eines: els utensilis que amplifiquen una acció material habitual, les imatges i els codis simbòlics. El llenguatge és l'instrument privilegiat del desenvolupament de la ment i un factor fonamental de la seva conformació. El domini que s'assoleix d'aquest instrument repercuteix no solament en allò que són capaços de representar els éssers humans, sinó també en la forma d'utilitzar el pensament.

En les relacions entre desenvolupament i cultura a què acabem de referir-nos, l'educació procura al nen la construcció de coneixements específics en complexes interaccions amb adults. Si en societats tècnicament poc desenvolupades aquesta construcció es porta a terme amb la participació dels més joves en les tasques quotidianes i habituals amb els adults, en les societats més tecnificades es desenvolupa en contextos específics, com ara els escolars, que asseguren l'aprenentatge de coneixements abstractes, simbòlics o formals, és a dir, específicament humans. Aquells que els alumnes potser no arribaran a aprendre si no segueixen un procés intencionat per aconseguir aquesta finalitat. Per això, podem concloure que l'educació és un element indeslligable del desenvolupament, que es defineix per les oportunitats que la primera li ofereix de realitzar aprenentatges específics o culturals.

## L'educació com a interacció entre els menys experts i els més preparats

La interacció entre adults i nens és el marc en què actua la influència educativa i, en conseqüència, concreta les oportunitats de desenvolupament i d'integració del nen en la cultura. Com analitzarem a continuació, en l'obra de Bruner les possibilitats d'educació tenen relació amb les característiques de l'espècie humana i depenen també de les formes de mediació adulta.

### L'EDUCACIÓ COM A ÚS DE LA IMMADURESA DE L'ESPÈCIE HUMANA

A diferència d'altres espècies, els humans viuen un període prolongat d'immaduresa inicial que fa els nounats absolutament dependents de la cura dels adults. Aquestes dades poden semblar, a primera vista, una obvietat, si no els analitzéssim tenint en compte el valor de l'educació per al desenvolupament.

La interdependència necessària dels primers anys entre adults i nens obre noves possibilitats de relació i influència educativa. Aquest període es caracteritza per:

Estar dominat pel joc, sobretot de la mare, tot i que no exclusivament; la disminució del càstig i l'amenaça com a manera d'iniciar els joves en els patrons d'interacció típics de l'espècie, i l'existència d'enormes possibilitats d'observació i imitació de la conducta adulta per part del nen. («Nature and uses of immaturity», *American Psychologist*, 1972.)

Des del començament, la relació es concreta en *patrons* o *formats*, molt pautats i ritualistes, necessaris per a la transmissió de la cultura i la construcció de coneixements. Aquests patrons creen un marc d'activitat lliure —amb el consegüent augment de les possibilitats d'exploració i observació del nen— i alhora exigent, pels reptes que planteja al nen l'adaptació al context.

La incorporació dels més joves a marcs d'acció conjunta els dona la possibilitat de conèixer què hi ha de familiar i habitual; i alhora poden identificar les innovacions en el que va succeint. Els adults intervenen organitzant la tasca, donant rellevància a alguns dels components d'aquesta i destacant allò que el nen ha d'acabar sabent o podent fer per si mateix. A més a més, varien sistemàticament les actuacions inicials i aconseguen que el nen adquireixi noves habilitats i conegui els límits de les seves accions.

El simbolisme i el llenguatge acompanyen inicialment l'acció, però acaben alliberant-se'n i propiciant noves formes de relació del nen amb l'adult

i el context. Gràcies al llenguatge, ambdós implicats poden situar-se més enllà del que és immediat i posar atenció en allò a què es fa referència, sigui present o no.

La immaduresa inicial dels nens propicia el desenvolupament d'un marc de relació o influència educativa entre adult i nen basada en:

L'observació, el joc imitatiu, la demostració d'habilitats en el context propi del problema, la capacitat d'induir respecte pel tutor i de mostrar afecte mutu. («Nature and uses of immaturity», *American Psychologist*, 1972.)

Tot un conjunt de possibilitats capaces de sostenir, prolongar i mantenir el progrés de l'espècie humana des dels seus començaments i salvaguardar els aconseguints i sabers adquirits per la cultura en traspassar-los de generació en generació.

La participació en marcs interactius inicials no solament proporciona al nen les condicions per a la construcció del coneixement, sinó noves formes de relació amb els altres i l'entorn, progressivament menys dependents i més potents, per transmetre el saber i crear relacions mútues. En aquest procés, hi tenen un paper de primer ordre instruments com ara el llenguatge.

#### ELS PROCESSOS D'INFLUÈNCIA EDUCATIVA: LES INTENCIONS EN LA INTERACCIÓ ADULT-NEN I EL PROCÉS DE BASTIR L'ACTIVITAT DELS MÉS JOVES

Bruner ha col·laborat amb la seva obra no solament a divulgar i posar en relleu les possibilitats de desenvolupament que implica la participació dels més joves en els marcs o formats d'interacció, sinó també a identificar els processos que es posen en marxa perquè la influència educativa es doni en la pràctica de manera efectiva.

La interacció entre nen i adult es defineix com a format quan:

Es configuren situacions estereotipades, procediments d'instrucció per a la transmissió de coneixements, per limitar la complexitat de les tasques a aquelles situacions en què el nen és capaç de portar-les a terme i d'avaluar la informació procedent de la retroalimentació sense ajuda de ningú. («La intenció en la estructura de la acció y de la interacción», a J. Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje*, 1984.)

L'adult desplega una sèrie de conductes que actuen com a suports i que fan possible acostar el nen al coneixement i facilitar-li el desenvolupament de tasques i activitats la competència de les quals excedeix allò que és capaç de fer habitualment.

Els treballs que D. Wood, G. Ross i el mateix J. Bruner van portar a terme l'any 1976 mostren com les mares ensenyen els seus fills a encaixar les

peces d'un joc de construcció per fer una piràmide. Segons les seves conclusions:

Els adults actuen com si els nens tinguessin intencions en la seva ment i com si intentessin desplegar mitjans per dur-les a terme, corregir errors i adaptar les actuacions per aconseguir els fins previstos, però com si no tinguessin la capacitat suficient per coordinar-ho tot de manera que quedin satisfetes les seves exigències i les de la seva mare. («La intención en la estructura de la acción y de la interacción», a J. Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje*, 1984.)

Els adults observats són conscients de les limitacions dels més joves per aconseguir amb èxit els fins previstos i despleguen tota mena de dispositius d'ajuda perquè actuïn més enllà del que inicialment els permeten les seves capacitats individuals.

Entre els mecanismes educatius que empren els adults hi ha el de considerar l'infant com un ésser amb *intencions, reals o atribuïdes*, que defineix i controla la seva conducta. A més a més, els adults afavoreixen que aquest s'impliqui en l'acció des del començament *acceptant-lo com un membre competent* i que guanyi progressivament en control personal de la realització de la tasca. Tanmateix miren de crear les condicions necessàries perquè, progressivament, l'infant anticipi el que vol assolir, que aconseguixi representar-se alguna relació entre mitjans i fins, i pugui anar ajustant sistemàticament la seva acció fins a assolir els fins previstos.

Inicialment, els educadors realitzen ells mateixos la tasca que comparteixen amb el nen, per mostrar el seu interès i ressaltar les diverses parts o subrutines de l'acció; indueixen el nen a fer el mateix implicant-lo —aconseguint que porti el que pugui realitzar per si mateix—, mostrant-li quan és oportú emprar el que sap, animant-lo a actuar autònomament i completant el que al nen li resulta encara complex de dur a terme.

Perquè tot això es realitzi de forma progressiva, actuen donant pistes al nen perquè aconseguixi articular mitjans i fins, després que ha adquirit alguna subrutina útil per al desenvolupament i la culminació efectiva de l'acció, i el mantenen actiu perquè en cada moment del procés s'impliqui en allò en què té competència.

Els suports dels adults redueixen sistemàticament els graus de llibertat que el nen ha de controlar per portar a terme una part de la tasca, i els modifiquen segons les conveniències i el progrés que aconsegueix en el desenvolupament de l'acció. També el protegeixen de les possibles distraccions, seleccionant el lloc on es duu a terme la tasca i ritualitzant-la. D'aquesta manera, imposen limitacions que tenen en compte la capacitat de l'infant per processar informació.

Les instruccions verbals apareixen en aquest procés quan els nens ja saben què fan i com ho fan, i fins i tot poden explicar-ho. El més important, en aquest cas, és la creació, amb l'adult, de *referències verbals conjuntes*

dels actes que porten a terme en la realització de la tasca. Un món compartit al qual el nen i l'adult poden recórrer sempre que sigui necessari (per recordar, relacionar, dotar de significat l'experiència, etc.).

Les estructures d'interacció a què ens hem referit es concreten en tres tipus de formats diferents. Bruner caracteritza els primers com a *formats d'atenció conjunta*: aquests tenen com a meta l'obtenció d'objectes propers i visibles, i posteriorment llunyans i absents. Els segons es caracteritzen com a *formats d'acció conjunta*: el nen demana a l'adult que comparteixi amb ell una activitat o una experiència. Els del tercer tipus es defineixen com a *formats de suport*: el nen demana ajuda a l'adult per realitzar accions en curs. En tots els casos descrits, l'activitat del nen es posa de manifest perseguint intencions reals o atribuïdes pels adults. Els nens aprenen a comunicar-se en aquestes situacions summament definides.

En tots aquests episodis interactius, les respostes que l'acció de l'infant obté de l'adult són diferents de les que proporcionen els objectes. Les primeres no són limitades, poden variar, adaptar-se a les possibilitats de l'infant i, alhora, obrir noves fronteres, crear nous reptes. Tot això s'aconsegueix gràcies al fet que les actuacions amb les persones són menys sistemàtiques o esperables que les actuacions sobre els objectes físics; aquestes poden ritualitzar-se fins que el nen n'aconsegueixi dominar l'estructura i assoleixi el seu objectiu; i, alhora, poden generar graus d'exigència diferents.

Els tipus de formats descrits posen de manifest la coordinació de les intencions entre nen i adult com a mitjà per sostenir i aconseguir les dels infants —reals o atribuïdes— i canalitzar la influència educativa. A més a més, són precisament les intencions en la realització de les quals participa una persona el material que serveix de base per constituir la vida social i cultural. La coordinació entre els implicats s'assoleix mitjançant una sèrie de processos complexos en què el nen aprèn a *concretar el que es comparteix mitjançant un procés de negociació* (Bruner, 1987).

Per la rellevància que té per a la comprensió de la pràctica educativa, ens referirem de manera especial al tipus de format en què l'infant és capaç de persuadir algú altre per compartir una experiència i en el qual la seva petició es troba, d'una manera o altra, estretament lligada a la naturalesa de l'acció que desenvolupa. Per aconseguir la implicació d'altres, els nens han de ser capaços de representar-se en algun nivell l'acció en curs, posseir una idea d'argument de l'acció i de la composició de l'ordre de realització. En la mesura en què les peticions d'ajuda es van fent més diferenciades, el nen comprèn més bé l'estructura de la tasca que realitza, posa en relleu trets fonamentals de l'acció, i formula i transmet intencions explícites. En tot aquest procés, el llenguatge crea un món que adult i nen poden compartir. Aquest món contribueix a establir els referents necessaris per coordinar l'argument en què ambdós basen la seva acció conjunta i la vinculen a un mateix objectiu, progressivament més explícit i compartit.

Segons Bruner:

«[...] a través de la vida social, el nen adquireix un marc per interpretar les experiències i aprèn a negociar els significats que es comparteixen de forma congruent amb les demandes de la cultura.» («El yo transaccional», a J. Bruner; H. Haste. *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, 1987.)

El context, organitzat a partir d'una intenció (real o atribuïda; personal en els inicis o progressivament compartida) i d'una lectura més o menys convencional de la situació per part dels implicats, els permet recrear els significats i aconseguir que adquireixin sentit en el context.

El significat no resulta sempre evident en la interacció entre adults i nens i, en general, en la cultura. Des d'aquesta perspectiva, la cultura i l'educació constitueixen un *fòrum per negociar i renegociar els significats i explicar l'acció* («Language of education», a *Social Research*, 1982). Es tracta que ajudin a concretar els límits del significat i a establir-los sense ambigüitats que n'obstaculitzin o n'impedeixin l'elaboració.

Els participants tenen una funció activa en aquest procés, que deriva de les intencions pròpies o atribuïdes que pretenen aconseguir, la rellevància de les quals ja hem assenyalat en apartats anteriors. A més a més, la preparació per participar en aquest fòrum depèn no solament del coneixement implícit de la cultura, dels seus significats i del sentit dels actes, sinó també de la capacitat per negociar, debatre, compartir amb altres per aconseguir la seva implicació en l'aconseguint d'intencions.

La capacitat per produir *transaccions* —per compartir els supòsits i les creences sobre el món, els altres, sobre què fem i com ens comuniquem— confereix mutualitat a l'acció i fa possible el maneig de l'atenció conjunta. Per a la transacció cal usar referents: aprofitant les pressuposicions compartides, recorrent a indicacions del context en què es pronuncien les frases i aprofitant els contextos compartits dels parlants. Aquesta necessitat s'accentua quan el referent no és present i cal advertir els altres de la seva existència i fer-ne ostentació.

Bruner considera el llenguatge com a instrument privilegiat de negociació i recreació del significat. El seu ús té la funció d'orientar els participants cap a les intencions dels altres; establir els fins o objectius progressivament compartits; regular els intercanvis —corregint el que resulta inadequat o els obstaculitza— i establir i revisar les pressuposicions intersubjectives dels implicats. El llenguatge també transmet actituds cap al coneixement i la reflexió que contribueixen a la creació i al descobriment de nous sabers o senzillament a reproduir-los.

En resum, les possibilitats d'influència educativa es porten a terme en marcs o formats d'acció conjunta entre adults i nens. El comportament dels



adults consisteix a crear situacions estereotipades i ritualistes en què el nen pugui implicar-se i progressar.

Des del primer moment el nen es considera com un ésser amb intencions, reals o atribuïdes, i un interlocutor competent. L'adult basteix l'acció del nen, però allibera progressivament el grau de control que exerceix sobre l'actuació d'aquest animant-lo a actuar per si mateix integrant-se en l'actuació conjunta amb allò que progressivament domina. En tot aquest procés, els nens no solament aconsegueixen representar-se l'argument de l'acció, i els elements i subrutines que la componen, sinó que pot arribar a verbalitzar-la o representar-la simbòlicament. D'aquesta manera, estan preparats per crear referents compartits amb els altres implicats que els permeten distanciar-se del que és immediat i exercir un major control de l'acció, en general, i de l'acció conjunta, en particular. La vida social d'adults i nens es crea també en aquest marc; el llenguatge hi participa de manera especial contribuint a establir aquests referents i afavorint processos de negociació de l'acció i del seu significat i sentit.

La rellevància educativa del que acabem d'establir resulta realment òbvia. Els treballs de Bruner han permès aprofundir no solament la importància de la interacció per a l'exercici de la influència educativa, sinó també els mecanismes que la fan possible. Construir formats d'acció conjunta, bastir l'actuació dels menys experts —establint i cedint graus de control de l'acció— i negociar significats s'han convertit en elements necessaris per a l'anàlisi de la pràctica educativa, tal com proven molts dels treballs i de les investigacions actuals en educació.

Però poca cosa de tot el que hem exposat es refereix a l'educació escolar, i altres autors han aportat més a aquest camp, (per exemple, al nostre país, Coll, C. et. als., 1992; Mauri, T. i Gómez, I., 1997) Per a molts, l'obra de Bruner és un referent, els principals aconseguiments teòrics del qual no poden aplicar-se mecànicament per explicar un procés educatiu tan complex com és l'educació escolar i, en conseqüència, no els eximeix de crear una explicació que tingui en compte, necessàriament, les seves peculiaritats.

## **L'educació escolar, el desenvolupament i l'aprenentatge**

Moltes de les idees que hem desenvolupat en paràgrafs anteriors actuen com a directrius útils per plantejar i desenvolupar l'educació escolar. Per part nostra, ens limitarem a deixar constància de les que han orientat les decisions sobre educació escolar en les darreres dècades, la persistència de les quals es pot resseguir en les reformes escolars que s'han dut a terme a Europa durant aquest temps.

Per a això, primer ens referirem a aquelles que han tingut repercussió en el disseny, la planificació i l'anàlisi de la pràctica educativa. En segon lloc, ens detindrem en la rellevància d'altres principis més relacionats amb la construcció personal del coneixement a l'aula, en què l'educació escolar es presenta com un fòrum de debat dels significats de la cultura.

#### QUÈ I QUAN ENSENYAR ALS NENS A L'ESCOLA

La proposta de Bruner respecte de l'educació escolar se sosté en tres pilars bàsics: la selecció que es faci de què ha de ser *objecte d'ensenyament*; la *seqüència* o presentació d'aquest a l'alumne de manera que faciliti la seva disponibilitat per continuar aprenent, i les probabilitats que aquest té d'efectuar *transferències* entre camps de coneixement i aprenentatge diferents.

Des de la perspectiva de l'ús de les eines per amplificar les capacitats, els diversos camps d'aprenentatge han de contribuir a l'ampliació de la ment. Per a això la proposta sobre *què ensenyar* s'estableix prenent com a referent la contribució al desenvolupament de l'aprenentatge d'habilitats perceptives, motores i de funcionament simbòlic. El currículum selecciona la forma de fer, experimentar o raonar inherent a aquests camps i que hauria de formar part de tota persona instruïda.

Més enllà del que és específic de cada matèria existeixen per a Bruner un *metallenguatge* i *unes metahabilitats* (per exemple, el llenguatge matemàtic), que assegurin la transferència i la continuïtat dins el canvi entre disciplines i formes de pensament. Aquestes proporcionen patrons i formes d'acció que conserven la regularitat dins el canvi constant dels diversos sabers i de les situacions en què s'empren.

Arriscant-nos a incórrer en interpretacions una mica excessives de l'obra de Bruner, afirmarem que un plantejament com l'anterior posa en relleu la necessitat de seleccionar continguts escolars de diversos tipus que assegurin el desenvolupament de capacitats variades. Es tracta d'escollir, fonamentalment, els que millor puguin incrementar les capacitats i facilitar-ne un ús potent. Per tot això, entre els continguts d'aprenentatge Bruner atorga un paper rellevant a les formes i els procediments d'elaborar coneixement en cada camp d'estudi i a aquells procediments transversals o comuns als diversos camps del saber, com són, entre d'altres: les habilitats expressives i comunicatives, els metallenguatges i les estratègies d'elaboració del coneixement (plantejament de problemes, recollida d'informació, anàlisi i organització de dades, elaboració de síntesis i conclusions, etc.).

A més a més, l'autor reivindica que els sabers seleccionats per ser ensenyats tractin els grans problemes, principis i valors, i posseeixin un alt grau de significat i sentit per al nen i la cultura.

La *disponibilitat* per a l'aprenentatge que mostren els nens en un moment donat del seu desenvolupament es mobilitza gràcies a l'actuació

educativa. Aquesta consisteix a guiar l'evolució dels més petits prenent com a base la seva capacitat actual, alhora que es tradueix l'estructura de les matèries en els termes en què aquests són capaços d'interpretar-los i en un tipus de format en què puguin dominar-les. Per a Bruner hi ha:

Una versió adequada de cada habilitat o coneixement que pot ser impartida a qualsevol edat a què es vulgui iniciar l'ensenyament, per molt preparatòria que sigui la versió. («Education as Social Invention», a *Toward a Theory of Instruction*, 1964)

Es tracta d'una forma *honest* de presentar el coneixement als nens que es caracteritza per, alhora, tenir en compte les seves capacitats reals i no trair l'estructura base de la matèria d'aprenentatge.

Tan important com aprendre continguts característics de les diferents matèries ho és *aprendre a aprendre*. Això es pot aconseguir si l'alumne s'aplica al domini de tres processos gairebé simultanis: adquirir informació que situï la que ja posseeix a nivells més avançats de coneixement i substitueixi o contradigui el que ja sap per millorar-ho; transformar o manipular el coneixement amb l'objectiu d'adequar-lo a noves tasques, i avaluar la manera de tractar la informació per valorar si és adequada a la tasca que realitza. Des d'aquesta perspectiva, un «episodi d'aprenentatge» reflecteix allò que el precedeix i permet efectuar generalitzacions que transcendeixen els seus límits.

Si respectem els modes de pensament del nen en edat de desenvolupament i si som prou sensibles per traduir les matèries d'ensenyament al llenguatge dels esquemes lògics del nen, si estimulem en la justa mesura el seu afany de progrés, aconseguirem iniciar-lo en una edat primerenca en les idees i els estils que més endavant en faran un home format. És possible impartir qualsevol matèria a qualsevol nen de forma honesta; cal concloure que qualsevol currículum haurà de girar a l'entorn dels grans problemes, principis i valors que la societat considera mereixedors d'interès per part dels seus membres. («Readiness for learning», a J. Bruner. *The Process of Education*, 1960)

Tot ensenyament posterior es basa en les primeres reaccions que s'aprecien en els alumnes. El procés ha de ser modificat per facilitar que l'alumne assoleixi una comprensió més explícita i més madura dels sabers objecte d'aprenentatge. Per a Bruner cal revisar els currículums posant èmfasi en els problemes de continuïtat i de desenvolupament, un *currículum en espiral*.

En definitiva, el resultat de tot episodi d'aprenentatge ben plantejat és l'adquisició per part de l'alumnat no solament d'una major consciència i comprensió de l'àrea, sinó també d'un major plaer d'aprendre. Aquest es deriva del domini ple del coneixement, del major interès assolit per l'increment de la comprensió i del gaudiment que proporciona l'aprenentatge.

Per a Bruner, una disciplina apresada implica una manera de pensar sobre determinats problemes. Implica no solament conceptes i formes de resolució de problemes o dilemes, sinó també actituds i esperances.

#### L'EDUCACIÓ ESCOLAR COM A FÒRUM DE DEBAT DELS SIGNIFICATS DE LA CULTURA

L'objectiu de l'ensenyament és la creació conjunta de la cultura per arribar a ser-ne membre competent. La postura de Bruner assenyalava la importància del domini del llenguatge, no tant com a sistema formal en si mateix, sinó com a instrument que permet la comunicació i facilita la negociació i reconstrucció a què ens hem referit. Des d'aquesta perspectiva, l'ensenyament té també per finalitat desenvolupar actituds de diàleg i debat, en definitiva de participació.

L'aprenentatge escolar és, doncs, *una activitat comunal* en què el nen s'ha d'apropiar del coneixement en una comunitat formada per aquells que comparteixen el seu sentit de pertinença a una cultura. L'objectiu de l'ensenyament és la creació conjunta de la cultura com a recurs d'integració en el grup o la comunitat de la qual formem part.

L'ensenyament, més que transmetre coneixements ja elaborats, ha de transmetre una actitud de pensament compromesa a «aprendre les coses per un mateix» i ajudar l'alumne a integrar els modes en què s'adquireix el coneixement i es reflexiona sobre aquest en una cultura. En aquest marc, la construcció personal del coneixement es vincula al desenvolupament d'actituds de diàleg i negociació de significats de la cultura, l'objectiu de les quals és compartir marcs o parcel·les de la realitat cada vegada més amplis amb aquells amb qui ens relacionem. En la relació educativa, el coneixement implícit es fa explícit i es pot compartir gràcies al llenguatge. Aquest, tal com dèiem més amunt, és l'instrument que fa de mitjancer en les negociacions que s'efectuen en contextos especialment dissenyats per a aquesta finalitat, els escolars.

Sintetitzant algunes idees que hem desenvolupat, cal dir que, molt en voga amb plantejaments educatius actuals, el llenguatge de les matèries ha de ser objecte d'aprenentatge com a forma qualificada d'integrar-nos en la cultura i poder participar en la seva construcció. Per a Bruner:

Falta completar una teoria raonada de la negociació de significats aconseguida socialment. («Language of education», a *Social Research*, 1982.)

Amb tot, l'important a l'escola és desenvolupar el sentit d'intervenció reflexiva perquè cadascun dels membres de la cultura pugui controlar la construcció del saber segons les seves necessitats, aprofundir-hi segons els seus propis usos, i compartir i negociar el resultat de les seves elaboracions.

L'aula és l'escenari on l'intercanvi i la negociació es porten a terme. L'àmbit en què el mestre té la missió de conjuntar les pròpies idees, expressions i intencions amb la resta de membres de la classe. Les parcel·les inicials en què es comparteix el saber i es controlen les formes d'actuació conjuntes progressen a nivells més elaborats si es donen les condicions oportunes.

En els darrers escrits, Bruner advoca per una educació que plantegi qüestions que posseeixin significació intrínseca per al nen, l'ajudin a concebre idees i expressions pròpies i a plantejar-se dilemes, a inventar respostes abans de trobar-les en un llibre. Els alumnes tenen dret a tenir idees pròpies i a pensar per ells mateixos. En aquest sentit, els materials de l'educació s'han d'escollir per la seva susceptibilitat a la transformació imaginativa, a l'especulació creativa, i per l'oportunitat de debat que creen.

Les escoles són contextos d'informació descontextualitzada en què el coneixement s'organitza en sistemes formals que l'alliberen de la fixació funcional, sistemes notacionals que redefeixen els coneixements i les necessitats o dilemes en termes formals. Ambdós multipliquen l'abast de les capacitats de què disposa l'alumne i les possibilitats de tractar la informació i d'enfrontar-se als problemes i debatre'ls. Per a Bruner, el coneixement personalitzat relacionat amb l'experiència del nen serveix com un cas particular del que és general per provocar la presa de consciència. En aquest sentit, no es tracta de limitar-nos al que és evident i familiar, sinó de servir-nos-en per ampliar les referències de què disposa l'experiència del nen.

Lluny de convertir les escoles en «llocs convencionals i avorrits», com a adults hem de proporcionar als joves incentius, metes, «ritus d'iniciació» o integració i habilitats que facin possible que puguin participar i comprometre's en el fòrum de debat que és la cultura. Les generacions actuals tenen un canvi de ritme més ràpid que dificulta la transmissió de sabers i actituds de generació en generació. Potser actualment el traspàs de coneixements i experiències d'una generació a una altra s'ha de plantejar deixant-hi participar més els joves, implicant-los en la solució de problemes reals i en la formació d'una nova comunitat.

L'educació escolar exigeix dels professionals un profund coneixement de les matèries i dels llenguatges o capacitats transversals o comuns a moltes. També comporta capacitat per planificar la proposta educativa (el programa, el pla docent) partint de la disponibilitat del nen per a l'aprenentatge, però fent-lo progressar a nivells de major complexitat gràcies a un plantejament propi del currículum en espiral. Però això no és tot: a més a més, ja no n'hi ha prou de dominar el contingut i el llenguatge de les matèries, sinó que cal fer-ho de manera que ens permeti participar en el debat sobre el significat i en l'elaboració conjunta d'aquest de forma congruent amb les intencions educatives plantejades i les demandes de la cultura. El professor o professora ha de ser un creador de fòrums de negociació en què sigui possible debatre, compartir, conjuntar intencions i coneixements.

L'educació escolar entesa així és una aposta per *aprendre per un mateix*. En aquest sentit, comporta ensenyar actituds d'implicació i compromís amb l'elaboració del coneixement i amb una nova forma d'entendre'l. El coneixement no es pot tractar com quelcom inamovible, sinó subjecte a crítica i diàleg permanents.

## A favor de Bruner

Des dels seus primers treballs sobre el desenvolupament de processos cognitius, l'autor ha recorregut un llarg camí, la característica principal del qual és la seva opció d'estudiar l'home com a ésser social i cultural.

Els darrers llibres de Bruner publicats al nostre país ens tornen l'erudit de sempre, capaç de les millors síntesis, preocupat per aconseguir que les ciències socials, entre elles la psicologia, no desviïn el seu objecte d'estudi del que és veritablement humà: la construcció del significat. L'autor posa de manifest aquest interès assenyalant-nos la importància que té, per al desenvolupament i la cultura, el domini de formes de raonament i de discurs diferents (la lògica i la narrativa), que assegurin la participació de tots en la construcció d'aquest significat.

La seva contribució a l'anàlisi i la identificació de mecanismes educatius útils per facilitar l'aprenentatge i el desenvolupament dels menys experts també és un referent per a la intervenció educativa. En el camp de l'educació escolar hem d'agrair a Bruner que hagi proclamat que el coneixement, fins i tot el més organitzat i elaborat, només adquireix significat per als implicats en la relació educativa —adult-nen; professor-alumne— per la intenció d'aconseguir acords, la capacitat de construir referents compartits i negociar-los, amb la qual cosa cadascun s'apropa a la situació en vista dels referents culturals i de l'ús d'instruments d'aquesta naturalesa, com ara el llenguatge.

És possible que alguns retreguin a Bruner precisament el seu tarannà integrador i un apropament massa global a problemes molt complexos, però potser això serveix als educadors i als psicòlegs per no perdre's en l'embull dels arbres i continuar controlant el bosc. És a dir, per dirigir amb sentit la complexa activitat de l'estudi del que és humà. El fet que la seva obra es mostri en sintonia amb els valors democràtics —la participació, l'esperit crític, la responsabilitat cap al propi coneixement i desenvolupament, i la responsabilitat individual amb el progrés de la cultura— reforça la idea que transmet de l'home com a ésser integral i complex i, en conseqüència, la necessitat d'estudiar-lo sense perdre de vista aquests aspectes.

## Referències bibliogràfiques

- BRUNER, J. S.: «Going beyond the information given», a BRUNER, J. S. i col·laboradors: *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1957. Trad. al castellà: «Más allá de la información dada», a BRUNER, J. S.: *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988, pp. 25-44. Selecció de textos de Jesús Palacios.
- BRUNER, J. S.: *Readiness for learning. The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960. Trad. al castellà: «Disponibilidad para aprender», a BRUNER, J. S.: *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988, pp. 147-159. Selecció de textos de Jesús Palacios.
- BRUNER, J. S.: «Consideraciones sobre la reforma escolar», a BRUNER, J. S.: *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988, pp. 195-207. Selecció de textos de Jesús Palacios. Es va presentar per primer cop l'any 1984 (b), a la Conferència Farnham pronunciada a la Princeton University.
- BRUNER, J. S.: «Education as social invention», a *Toward a theory of instruction*. Massachusetts: Harvard University Press, 1964. Trad. al castellà: *Hacia una teoría de la instrucción*. Mèxic: UTHEA, 1969, pp. 29-51.
- BRUNER, J. S.: «Nature and uses of immaturity», a *American Psychologist*, 27, 8, pp. 1-22. Trad. al castellà: «La inmadurez: su naturaleza y usos», a BRUNER, J. S.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984, pp. 45-74. Compilació de José Luis Linaza.
- BRUNER, J. S.: «La intención en la estructura de la acción y de la interacción», a BRUNER, J. S.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984, pp. 101-115. Compilació de José Luis Linaza. La comunicació original es va presentar per primer cop l'any 1979, a la Maison des Sciences de l'Home a París.
- BRUNER, J. S.: «The formats of language acquisition», a *American Journal of Semiotics*, 1, 3. 1982 (a), pp. 1-16. Trad. al castellà a BRUNER, J. S.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984, pp. 173-185. Compilació de José Luis Linaza.
- BRUNER, J. S.: «Language of education», a *Social Research*, 49, 4. 1982 (b), pp. 835-853. Versió en castellà a BRUNER, J. S.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984, pp. 197-208. Compilació de José Luis Linaza.
- BRUNER, J. S.: «Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática», a BRUNER, J. S.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984 (a), pp. 187-196. Compilació de José Luis Linaza.
- BRUNER, J. S.: *Actual minds, Possible words*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. Trad. al castellà a BRUNER, J. S.: *Realidad mental y mundos posibles*, 1988, pp. 23-55.
- BRUNER, J. S.: «El yo transaccional», a BRUNER, J. S.; HASTE, H.: *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós, 1987, pp. 9-81.

- BRUNER, J. S.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991.
- BRUNER, J. S.; OLVER, R. R.; GREENFIELD, P. M.: *Studies in cognitive grow*. Nova York: Wiley, 1966. Trad. al castellà: *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- COLL, C.; BOLEA, E.; COLOMINA, R.; GISPERT, I.; MAYORDOMO, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. i SEGUÉS, T.: «Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta», a *Temps d'Educació*, nº 7, 1992, pp. 11-87.
- GREENFIELD, P. M.; BRUNER, J. S.: «Culture and cognitive grow», a *International Journal of Psychology*, 1, 2, 1969, pp. 89-107.
- MAURI, T. i GÓMEZ ALEMANY, I.: «Características del uso de materiales curriculares en la interacción profesor-alumno», a *Infancia y aprendizaje*. 77, 1997, pp. 97-112.

## Paraules clau

*Psicologia cultural*

*Educació escolar*

*Interacció educativa*

*Discurs*



## Abstracts

El artículo trata las aportaciones de Bruner a la educación escolar. Las que resultan de la reflexión del autor y las que derivan de la investigación de Bruner sobre la relación adulto-bebé. Los trabajos en que el autor analiza los actos de producción de significado y de sentido, han sido útiles para profundizar en el carácter comunicativo y constructivo de la relación educativa. El escrito se organiza en dos partes: Las contribuciones del autor sobre la relación desarrollo, aprendizaje, cultura y educación; el carácter interactivo de la influencia educativa; y la construcción de significados. Y, por otra parte, una síntesis de la relevancia de los planteamientos anteriores para el análisis de la relación educativa escolar.

L'article traite des apports de Bruner à l'éducation scolaire, ceux qui résultent de la réflexion de l'auteur et ceux qui découlent de la recherche de Bruner sur la relation adulte-bébé. Les travaux dans lesquels l'auteur analyse les actes de production de signification et de sens, ont été utiles pour aller plus profondément dans le caractère communicatif et constructif de la relation éducative. L'écrit est organisé en deux parties: les contributions de l'auteur sur la relation développement, apprentissage, culture et éducation; le caractère interactif de l'influence éducative; et la construction de significations. Et, d'autre part, une synthèse de l'importance des exposés antérieurs pour l'analyse de la relation éducative scolaire.

This article examines Bruner's contribution to schooling, derived from his theoretical writings and from his research into the adult-baby relationship. The studies in which the author analyses utterances of significance and meaning have shed great light on the communicative and constructive nature of the educational relationship. The paper is divided in two sections: first, his contribution to the developmental, learning, cultural and educational relationship; the interactive nature of the influence of education; and the construction of significance and, second, a synthesis of the relevance of these approaches for the analysis of the educational relationship in schools.