

La psicologia cultural de l'educació de Bruner

Derek Edwards*

Introducció

El llibre de Jerome Bruner (1996) *The culture of education*¹ és, com ja ens té acostumats, una obra profunda i d'ampli abast. El tema no és només l'educació en el sentit estricte, d'escolaritat formal i d'ensenyament i aprenentatge, sinó en el sentit més general que Bruner ha anat desenvolupant i promovent al llarg d'una carrera llarga i important. El procés d'educació ha esdevingut una característica central i el fonament de la naturalesa i el potencial de la psicologia cultural. Començant de manera notable amb Vigotsky, considera el concepte de cultura-i-pensament com inseparables. Les cultures estan dissenyades per ser apreses, apareixen a les interaccions socials quotidianes i pedagògiques i modelen la forma i el contingut del pensament a través dels formats organitzats d'interacció i a través de les comprensions compartides dels mitjans semiòtics (no només el llenguatge) pel qual són conduïdes. És una psicologia que explora i subratlla els vincles entre les eines més poderoses i generals a la nostra disposició (llengua, alfabetisme, lògica, narrativa, matemàtiques, etc.), i l'especificitat dels escenaris locals situats en els què sempre s'usen i s'adquireixen aquestes eines. La principal unitat per a la teoria i la investigació en una psicologia així és, en el sentit més ampli, la interacció social pedagògica.

Encara que aquesta obra mostra un desenvolupament evident dels seus escrits anteriors sobre educació, el mateix Bruner apunta que ara posa més èmfasi en els aspectes cultural i social. Si retrocedim fins al seu influent llibre del 1961, *The Process of Education*, afirma: «Ara em sembla que llavors estava massa ocupat amb els processos en solitari, intrapsíquics de coneixement» (p. xi). En l'esperit de la pròpia psicologia cultural, ofereix un relat històric d'aquella preocupació anterior, de les seves arrels en la «revolució cognitiva» de la psicologia i dels seus vincles amb la ideologia de la guerra freda i el requisit polític que l'educació ha de propor-

* Derek Edwards és professor del Departament of Social Sciences de la Universitat de Loughborough. Els seus treballs de recerca es centren en temes d'educació i en l'anàlisi del discurs educacional. Tenim traduïdes al castellà «El conocimiento compartido» i «La construcción guiada del conocimiento».

Adreça professional: Department of Social Sciences. Loughborough University. Loughborough Leicestershire LE11 3TU - UK . E-mail: D.Edwards@Lboro.ac.uk Fax: +44 (0)1509 223944

(1) Les referències de les pàgines de les cites d'aquest article corresponen a l'edició anglesa d'aquest llibre si no s'especifica altrament.

cionar científics i enginyers tècnicament competents, tot deixant de banda les percepcions de les arts i humanitats, els complexos temes narratius de les quals juguen un paper central en l'actual treball teòric de Bruner.

En desenvolupar una comprensió cultural-psicològica de l'educació, Bruner va força més enllà de la psicologia i atrau aspectes de la sociologia, l'antropologia cultural, la primatologia, la lingüística, la filosofia i la literatura de ficció i la seva anàlisi. És impossible que no ens impressioni l'abast i profunditat de l'erudició i pensament de Bruner, la claredat dels seus escrits i, no menys, la seva humanitat profundament sentida quan tracta amb allò que, per a molts altres, esdevenen ràpidament qüestions tècniques de procés i de mesurament. En aquest escrit, com en altres recents, Bruner treballa contra la desintegració de la psicologia com a disciplina i, per tant, contra la desintegració del que ha arribat a ser la seva pròpia vida: «La psicologia, ai las, sembla haver perdut el centre i les grans qüestions que l'integren. Em penso que ho ha deixat córrer prematurament» (p. 167).

El joc d'eines culturals del pensament

Bruner dissol les antigues oposicions entre natura i criança, innat i adquirit, biologia i pensament, i apunta també a una combinació dels camps actualment distingits de la psicologia evolutiva i cultural. També aquí, aquesta dissolució desenvolupa una visió essencialment vigotskiana i definitivament marxista de la formació històrico-cultural de les «eines» físiques i simbòliques i la seva relació amb el «treball» o, com podríem dir ara, amb pràctiques situades. «És cultura el que proporciona les eines per a l'organització i comprensió dels nostres mons de maneres comunicables. La característica distintiva de l'evolució humana és que el pensament va evolucionar de manera que permet als éssers humans utilitzar les eines de cultura» (p. 3). El concepte de pensament de Bruner, com a producte d'una disposició biològica per adquirir i fer servir eines culturals, adopta com a motiu central aquesta idea d'un «joc d'eines» cultural; la tasca bàsica de l'educació és «transmetre el joc d'eines» (p. 17).

El «joc d'eines» és una metàfora poderosa que ens ajuda a concebir el «pensament» no com el mer funcionament de mecanismes interns, o d'una intel·ligència innata, sinó com una cosa funcional, mediatitzada, comunicable, i fins i tot *construïda a partir* de recursos culturals. El seu avantatge especial per a la teoria i pràctica educativa és que proporciona un relat del que fan els mestres, o del que podrien aspirar a fer. Promou una idea de pensament i comprensió que no està afectada o influïda causalment per la pedagogia, sinó radicalment constituïda per ella, tant a dins

com a fora de l'escolarització formal. Més que concebir l'educació com un domini especialitzat per a l'aplicació de teories psicològiques d'aprenentatge, Bruner gairebé reverteix aquesta relació tot col·locant el desenvolupament de comprensions compartides i comunicables entre professors i alumnes, o membres culturals competents i menys competents, al cor de la nostra comprensió de la psicologia del desenvolupament i cognitiva.

Tanmateix, malgrat els seus avantatges, el «joc d'eines» continua sent una metàfora, i val la pena explorar els límits així com els beneficis de la metàfora. Un d'aquests límits és que, paradoxalment per a Bruner, encoratja una separació conceptual entre l'eina i la persona (o pensament) que la fa servir. Permet a Bruner retenir el seu compromís psicològic de tota una carrera dedicada a l'estudi de la «ment», en comptes de fer una reorientació més radical envers l'estudi de pràctiques. Per «pràctiques» vull dir, per exemple, la naturalesa del discurs i de la interacció social, o seqüències d'activitat social, com a unitats bàsiques d'anàlisi i explicació. La metàfora del «joc d'eines» permet la discussió d'una sèrie d'objectes semblants a eines, com per exemple paraules del diccionari o normes del llibre de gramàtica, més que insistir en una atenció empírica seriosa a com s'usa el llenguatge en seqüències enregistrades d'interacció. La causa és que, si considerem la imatge física de la caixa d'eines d'un fuster o d'un mecànic, que conté objectes com martells i tornavisos, una cosa clara sobre aquestes eines és que, quan les fem servir, continuen sent els mateixos objectes. Podem canviar el món amb elles, i la nostra percepció del món, i les nostres possibilitats d'acció en el món, i fins i tot les podem fer servir com martells per a actes per als quals no van ser dissenyats (com ara actes de violència), però el martell en ell mateix continua sent el mateix objecte a dins i a fora de la caixa d'eines.

Un cop comencem a examinar la metàfora del «joc d'eines» d'aquesta manera, com amb qualsevol metàfora, comencem a trobar els aspectes en què no és exactament la mateixa cosa a què l'apliquem. El llenguatge no és ben bé un joc d'eines quan el veiem en el seu hàbitat natural, com un domini indexical, representable de l'acció social. Com han mostrat estudis empírics de conversa i discurs, la parla interactiva (en contrast amb el «llenguatge» com a objecte abstracte) té la seva dinàmica pròpia, la seva pròpia vida, el seu propi requisit per a la descripció i la teoria, que cap noció d'«eines per fer servir» pot manejar adequadament. Podem examinar el disseny físic d'una eina com un martell, i considerar que està dissenyada per ser usada de maneres determinades, i podem estudiar-ne aquests usos, i certament, podem fer això amb el «llenguatge». Però la parla és una mena de fenomen diferent. L'objecte estudiat pels analistes de la conversa (vegeu, per exemple, Hutchby & Wooffitt, 1998) té molt poca semblança amb l'objecte estudiat pels lingüistes teòrics, o pels lexicògrafs, psicòlegs cognitius o filòsofs, i fins i tot s'assembla molt poc als textos produïts pels novel·listes i dramaturgs que inspiren l'interès de Bruner en la narrativa.

Es planteja una qüestió de gran abast, doncs, per a l'estudi de l'educació: quin és el fenomen bàsic? Què necessitem descriure i explicar? Bru-

ner sempre torna a la psicologia, a la »ment». Jo, en canvi, prefereixo basar les nostres reclamacions i ambicions per a l'educació en estudis empírics complets de la parla en situació d'aula, fonamentada en l'estudi de la parla situada en general (Edwards, 1996; Mehan, 1979). Per tal d'entendre què és l'«educació», específicament i en general, hem de tenir una comprensió de com funciona la parla-en-interacció, en qualsevol escenari, per a tothom. He argüït en un altre lloc que gran part del que considerem especialment educatiu o pedagògic, o que té a veure amb l'escola, es pot trobar en una varietat d'escenaris de la interacció social quotidiana, incloent la conversa casual, la teràpia, els tribunals de justícia, les interaccions d'entrevistes, etc. Tot i que això coincideix amb la visió de Bruner de la importància global psicològica de la interacció social pedagògica, l'argument també funciona al contrari i no exigeix que tota la interacció sigui pedagògica. Més aviat inclou interaccions pedagògiques entre interaccions en general. Les interaccions socials, en general, són formes de vida en què els significats de les paraules i les accions estan dissenyats i produïts per ser entesos, vistos i reconeguts pels participants. Segons els etnometodòlegs (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984), la vida quotidiana sol estar dissenyada de manera que és interpretable pels seus membres, de manera que els que acaben d'arribar, com els nens, poden començar a veure com prendre'n part (Sacks, 1992). Això vol dir que la pedagogia és una versió potenciada de la vida en general (i no al contrari), o que la vida cultural ha de funcionar per a tothom a tot arreu, tant si la gent aprèn coses noves com si en practica de velles.

Bruner ens recorda una distinció que va desenvolupar a les primeries de la dècada dels 60 per al desenvolupament cognitiu dels nens, la importància de la qual ha redescobert recentment amb l'ajut de Sylvia Scribner. Es tracta de la importància de «saber mentre fas», el principi que el «pensament és una extensió de les mans i de les eines que hom fa servir i de les tasques a les quals les aplica» (p. 151). És un aspecte que Vigotsky va desenvolupar, en la seva concepció de la llengua com a provisió d'«eines mentals» per representar i pensar sobre el món. Tanmateix, em sembla que aquest aspecte, quan s'incorpora a la psicologia cultural, no arriba ben bé al seu destí. A Bruner li agrada crear conjunts de categories i contrastos, llistes de característiques, oposicions binàries, passos envers una sèrie de categories formals per a una psicologia integrada del pensament. En aquest cas, la distinció es dibuixa entre coneixement explícit i proposicional, i la mena de coneixement implícit que és part de la competència: una distinció que recorda les categories de Gilbert Ryle de «saber com» i «saber què». El problema amb la versió de la distinció de Bruner no és la idea de «saber com fer», sinó amb el cas contrastant, el reialme de la parla explícita, proposicional, que sembla estar merament descrivint o representant o pensant sobre coses i no «fent» res. Novament, quan girem l'atenció del «llenguatge» al «discurs», com va mostrar el mentor filosòfic de Bruner, John Austin, la distinció es dissol. Totes les menes de parla són representables.

Llengua i pensament narratiu i formal

Bruner promou la importància de la *narrativa* en la cultura i en el pensament, el que ell anomena «el mode narratiu per construir la realitat» (p. 130). Aquest èmfasi en la narrativa compensa una preocupació anterior amb la lògica i les matemàtiques, en l'obra de Bruner, sobre categories clàssiques i raonament formal a les dècades del 1950 i 1960, i en la influència de Piaget en les fases anteriors del seu propi desenvolupament com a investigador i teòric psicològic i educatiu. En la psicologia cultural de Bruner, la narració és el principal recurs de la gent de totes les cultures, tant si són educats formalment com si no, per comprendre el sentit de les seves vides i per comunicar-lo als altres (vegeu també Bruner, 1986).

Bruner proposa l'existència de dos modes culturalment universals de percepció i llenguatge: «Sembla haver-hi dues maneres generals en què els éssers humans organitzen i manipulen el seu coneixement i experiència del món... l'una sembla més especialitzada per tractar les «coses» físiques, l'altra per tractar la gent i les seves aficcions. Convencionalment, es coneixen com a pensament lògic-científic, i pensament narratiu» (p. 139). Les escoles, de manera notòria i errònia, han afavorit el primer sobre el segon. Tanmateix, si s'examina, aquesta distinció pot resultar ser una altra distinció binària idealitzada, especialment quan s'aplica a les cultures *no-modernes*.

Per exemple, en afirmar que la distinció és universal, vol dir que quan els analistes miren altres cultures, podem veure com descriuen alguna cosa del que ells fan com a lògic-analític, i una altra com a narrativa? O vol dir que ells també, com nosaltres, posseeixen l'ús de la pròpia distinció? Possiblement és el primer cas, que vol dir que és una característica de les cultures occidentals, i de la teoria educativa o del discurs, aplicada a les altres. De fet, Bruner mateix suggereix (p. 42) que l'educació de la ciència podria millorar si s'ensenyés com una mena de narració de científics heroics que resolen problemes i superen obstacles. Més directament: «El procés de fer ciència és narratiu» (p. 126). Però això també implica que el pensament científic i narratiu és una distinció permeable i convencional, més que una cosa construïda en la pròpia naturalesa de la ciència, per no parlar dels nostres gens, o de les nostres gramàtiques mentals universals (p. 39).

Els suggeriments sobre com ensenyar la ciència a les escoles han d'estar informats no només per allò que els filòsofs, i els mateixos científics, ens diuen sobre la ciència, si és un procés lògic de comprovació d'hipòtesis o una mena de narració, sinó també per un domini de la literatura a la qual Bruner no es refereix. Aquest és l'abast d'estudis empírics, etnogràfics i discursius de què fan els científics en els seus laboratoris i escriuen en els seus informes, com produeixen els descobriments, descriuen i expliquen coses, com donen raó de la veritat i l'error. Aquests «estudis

socials de ciència» de base empírica (per ex., Gilbert & Mulkay, 1984; Latour & Woolgar, 1986; Lynch, 1985) són l'obra de sociòlegs i antropòlegs. Inclouen l'estudi de com els relats lògics i narratius de la ciència es presenten no simplement com declaracions informatives sobre què es realment la ciència, sinó com a relats referenciats amb normes que són part del fenomen a investigar, part de com funciona la ciència.

La psicologia cultural de Bruner no rebutja la psicologia cognitiva individualista, sinó que més aviat ell rebutja el que considera la manera exagerada en què els models de processament computacional d'informació del pensament han estat contrastats amb aproximacions culturals, narratives i discursives. Com ha argüït anteriorment, més que refrendar les reclamacions de Rom Harré d'una «segona revolució cognitiva» (per ex., Harré & Gillet, 1994), Bruner continua promovent la primera revolució de les darreries de la dècada de 1950 que, segons la versió que en fa, col·locava la cultura al costat de servomecanismes d'ordinadors, percepció i acció, i sistemes formals com a metàfores d'arrel per a la psicologia cognitiva (llavors) nova. És clar que Bruner ens diu alguna cosa important sobre els orígens de la revolució cognitiva, i de la seva pròpia participació en ella. Tanmateix, per a la majoria de la gent que en va rebre la influència, va ser una revolució dels sistemes formals, representacions cognitives i experiments en percepció, llenguatge i memòria, en què la naturalesa cultural de la ment no estava oblidada en absolut. Com en altres aspectes del seu treball, incloent les discussions de ciència i educació, de vegades és poc clar on rau la frontera entre normes i descripcions, entre descriure com són o eren les coses i dir com haurien de ser o haurien d'haver estat.

Es planteja la pregunta de si Bruner aconsegueix saltar el buit que la majoria de psicòlegs perceben entre les categories i normes precises i lògiques que requereix la psicologia computacional i les formulacions confuses, situades i orientades cap a l'acció del discurs i la narrativa quotidians. No ho aconsegueix en aquest llibre, malgrat les prometedores notes i declaracions d'intenció, inspiradores com són. Com apunta Bruner, «és precisament aquesta claredat, aquestes categories prefixades allò que imposa el límit més sever al computacionalisme com a medi en què emmarcar un model de pensament» (p. 6). El màxim que s'acosta a un apropament és quan apunta que, un cop creats, els significats *poden ser* formalitzats (p. 7), com ho són en diversos dominis tècnics de l'activitat (cultural) humana. Però això planteja una pregunta. És com apuntar que els models computacionals són *ells mateixos* productes culturals que serveixen com a mecanismes i metàfores en les activitats humanes, proporcionant maneres de pensar i d'actuar, i maneres de metanivell de pensar reflexivament sobre aquestes coses. Aquesta mena d'argument (ampliació meua de l'argument de Bruner) col·loca la psicologia computacional a dins, més que no al costat, de la seva contrapartida cultural. I, de fet, quan no gira els ulls als seus anys d'investigador de Harvard dels conceptes lògics de la psicologia, i de cofundador amb George Miller del Centre d'Estudis Cognitius de l'òrbita de Harvard, és evident que Bruner

promou la psicologia cultural amb molt més vigor que no la computacional, que deixa per als altres.

El llibre de Bruner es pot llegir com un esforç reflexiu per explicar una narració coherent i justificadora de la seva pròpia vida i compromisos acadèmics, que més o menys ha seguit un camí correcte durant tota la carrera, treballant en diferents parts d'una mateixa gran imatge, i així no s'ha de barallar amb la majoria dels seus col·legues. Apunta a la naturalesa «inherentment reflexiva» (p. 8) de l'estudi del pensament, i tanmateix la seva *pròpia* narració teòrica de què és, ha estat i pot ser la psicologia és en ella mateixa digna d'estudi com a característica de les pràctiques de producció de realitat de Bruner quan escriu sobre això (vegeu Geertz, 1998).

Psicologia cultural i discursiva

La visió de Bruner continua sent principalment teòrica del què pot ser i ha de ser l'educació, que està lligada a un requisit autobiogràfic de fer de la psicologia, incloent el seu enfocament en els individus i els seus pensaments, una disciplina central i coherent per a aquest estudi. En contrast, jo prefereixo enfocar les idees del «pensament» *mateix* (mateixos) com a conceptes de discurs, un recull de maneres de parlar, d'elements en pràctiques culturals, com els recursos descriptius que la gent utilitza quan assoleix i dóna comptes de l'èxit o el fracàs a l'escola, o de culpabilitat o innocència al tribunal, o quan es fica en històries i disputes quotidianes. Les descripcions i explicacions mentals es poden enfocar empíricament i teòricament com a part del nostre ventall de recursos discursius, en comptes de com a producte i generador dels recursos i en comptes de ser part del compromís teòric i l'aparell explicatiu de l'analista (vegeu també Edwards, 1995; 1997).

Aquesta aproximació «discursiva» és certament problemàtica per a tot desig de conservar els límits i preocupacions tradicionals de la teoria psicològica com a base coherent i organitzadora per a l'estudi i teorització sobre la investigació i pràctica educativa. Però deixant de banda aquest compromís, per a la disciplina tradicional de la psicologia, la psicologia discursiva pot funcionar prou bé. Demana invertir la idea d'activitats produïdes pel pensament i productores de pensament a favor d'una idea d'estats mentals com a part dels recursos conceptuals que es fan servir en el discurs i la interacció social. Les *pràctiques de discurs* esdevenen la principal unitat d'investigació i teoria, en què l'estudi de l'educació és un procés intrínsecament i irreductiblement públic. La psicologia de desenvolupament de les persones immersides en aquest procés s'enfoca llavors amb una preocupació de participants més que no pas d'analista: on, quan

i com es planteja per als participants en procediments educatius, com ara en avaluacions formals, i en la gestió moment a moment de la intersubjectivitat discursiva.

Bruner s'aproxima a la «intersubjectivitat», una característica central de tota psicologia cultural, en termes de «com els humans arriben a conèixer *els pensaments els uns dels altres*» (p. 12). La necessitat de les cometes a «els pensaments els uns dels altres» no està fonamentada, però implica una consciència per part de Bruner de la noció que la gent té accés als estats mentals dels altres. És clar que el que anomenem «conèixer els pensaments els uns dels altres» ha de referir-se a alguna característica del que implica immersir-se en interacció social, més que a cap mena de telepatia o endevinació afortunada. Tanmateix, més que seguir el tema a través de l'estudi empíric de com se sosté, actua i és reparada la intersubjectivitat en la conversa quotidiana, que és sobre el que versa principalment l'«anàlisi conversacional», Bruner conserva el seu compromís continu amb la psicologia com a disciplina integrada, la cerca del que el seu col·lega de Harvard George Miller va anomenar en una ocasió «la ciència de la vida mental» (Miller, 1962). El seu compromís amb aquest projecte sorgit a la dècada de 1950, i amb la coherència de la seva pròpia biografia, és la força i la feblesa de la contribució de Bruner.

Una feblesa, en opinió meua, és el compromís de Bruner amb el que ell anomena «principi de perspectiva» (p. 13) de la psicologia cultural, l'existència de marcs interpretatius diferents, organitzats culturalment, per veure i entendre les coses. Bruner ho il·lustra en termes de les diverses perspectives diferents des de les quals podem veure la importància de la construcció del canal de Panamà: com «un episodi de la història de l'imperialisme nord-americà», de «transport interoceànic», etc. Però ell combina la idea de les perspectives amb la de les descripcions, com si la construcció del canal fos una cosa com el mateix objecte vist des de bandes diferents, on cada perspectiva és d'alguna manera perceptual més que discursiva i realitzadora d'acció. I tanmateix, com també escriu Bruner, «se m'ha fet impossible distingir clarament què és el mode narratiu de pensament i què és un text 'narratiu' o discurs» (p. 132).

La noció cognitiva perceptual de «perspectiva» és important per entendre la psicologia de Bruner. És conscient dels perills del «relativisme lliure per a tots»² (pàgs. 8, 61), i subratlla els límits de la descripció: «Una cosa que passa un segle després d'un esdeveniment no es pot prendre com a 'causa' o 'condició' d'aquest esdeveniment.» Però això pressumeix la naturalesa de l'esdeveniment com a singular i donat, com a resident en alguna descripció transcendentalment correcta del fet. Novament, els estudis socials de la ciència han proposat, per molt radical que sigui, que la

(2) Aquesta idea d'un «relativisme lliure per a tots» és popular entre els crítics del relativisme, però no està clar qui la defensa. Sembla més una característica de crítics realistes que de proposats relativistes; vegeu Edwards et al. (1995), Smith (1988) i Rorty (1991).

ciència i la història són precisament les activitats de producció de la naturalesa d'esdeveniments passats, i no només noves versions dels esdeveniments «reals en si» (Latour, 1980, 1987). Bruner proporciona relats perspicaces d'un món que nosaltres bàsicament ja acceptem, de pensaments contextualitzats, percebent un únic món real, incorporant-hi diverses representacions, influït per condicions, lluitant per entendre's l'un a l'altre, on el temps avança lògicament i sense treva del passat cap al futur, i així successivament. La seva crida al «sentit comú» és atractiva però, per al meu gust, adopta més que no pas investiga massa part del funcionament del sentit comú, i no és prou analític reflexivament dels seus propis recursos i pràctiques descriptius.

He apuntat que per a Bruner (com certament per a Vigotsky), pot ser difícil veure el límit entre el que diu que és l'educació i la psicologia, i el que defensa que hauria de ser idealment i teòricament. De la mateixa manera, és borrós el límit entre com la gent parla i pensa seguint el sentit comú, com objecte que podríem estudiar, i quines parts d'aquest pensament de sentit comú adopta Bruner com a pròpies o, sobre quins fonaments, com a «principis» de psicologia cultural. És evident que rebutja el prejudici però accepta la iniciativa, la individualitat i l'autoestima. La majoria de nosaltres no podem posar cap objecció per raó del seu contingut normatiu a les seves eleccions sobre què adoptar i què rebutjar, perquè probablement hi estem d'acord. Però en això hi ha perills, per a la teoria i la investigació.

Per exemple, com a característica del «principi d'identitat i autoestima» (p. 35) adoptat per la psicologia cultural i per tant universal, Bruner apunta que «tots els llenguatges naturals... fan distincions obligatòries entre formes agents i pacients: *jo li he pegat; ell m'ha pegat*. I fins i tot les narracions més senzilles estan construïdes a l'entorn... d'un jo-agent com a protagonista dels seus objectius propis...» (p. 36). Què en fem, d'això? Per començar, no estic segur que sigui universal. Però tot i això, deixant de banda que la universalitat ho faci innat, com ho tractem analíticament? Com la teoria de la vida humana acceptada per l'analista, o com la manera en què parla la gent? Hi ha alguna diferència entre adoptar-la i estudiar-la?

Una diferència seria que, si l'adoptem com a part del nostre marc psicològic-cultural descriptiu i analític, ja no ho podem estudiar, i ens hem d'allistar a la patologització de qui parla de manera diferent. Ens convertim en participants posicionats i no només en estudiosos de maneres culturals de parlar. I ens distraïem de les maneres en què la gent pot tractar aquestes coses com a *temes candents* en parlar, més que com a maneres culturalment i gramaticalment obligatòries de pensar i percebre. En el llibre *Discourse and Cognition* (Edwards, 1997) analitzo una sèrie d'episodis conversacionals en què l'ús de paraules d'acció com *pegar*, *empènyer* i *tallar* es fan servir com a part d'una negociació de mediació i responsabilitat. No és que les accions siguin intrínsecament una o altra cosa o que fins i tot les paraules siguin gramaticalment fixades d'una o altra forma. Més

aviat és un problema de com usen els participants les paraules per construir, implicar, negar, rebaixar o reduir el seu paper en actes i esdeveniments. Analfíticament, és perillós, quan es tracta d'examinar seqüències detallades empíricament de parla situada, adoptar el que hem d'estudiar, una versió ideal de sentit comú, com a principi de l'aproximació analítica. En la parla quotidiana, les accions no són simplement actives o passives, ni tan sols quan fan servir verbs transitius i intransitius. És més subtil que això i més interessant, perquè la gent fa més coses amb aquestes menes de descripcions que simplement entendre i transmetre les seves percepcions.

Tanmateix, el «perspectivisme» perceptual de Bruner és només una part de la seva psicologia. També escriu sobre les dificultats d'afirmar que els nens posseeixen una «teoria del pensament», perquè el que posseïm nosaltres són «convencions culturals» per descriure i parlar sobre estats mentals. Apunta, en aquest context almenys, que el «pensament» com es comenta normalment pot ser poc més que «una manera de parlar i conversar sobre alguna cosa que no podem observar» (p. 108), en què «aprendre termes com pensar, creure, prestar atenció, recordar és, per tant, aprendre una teoria del pensament» (p. 109). Però no arriba a tractar aquest «aprenentatge de termes» empíricament i funcionalment, com faria l'anàlisi de discurs i, de manera similar, no tracta de la mateixa manera (com a convenció del discurs) el seu *propri* concepte del pensament, i dels pensaments dels nens: el concepte construït dins dels seus nou principis de psicologia cultural, quatre models de pedagogia, i nou universals de narració.

Un cop comencem a destriar-los, se'ns planteja la pregunta de fins a quin punt els «principis de psicologia cultural» de Bruner no són reflexos, o característiques, de la seva pròpia cultura educada i liberal occidental d'individus en societat. Certament, els seus nou «universals de realitat narrativa» (pp. 133-147) semblen molt més a lloc quan són il·lustrats amb obres clàssiques de la literatura occidental. Hom es pregunta fins a quin punt la pròpia cultura de Bruner no és una de les infinites cultures reals o possibles dins dels principis de la psicologia cultural sinó la principal que forma els seus principis de metanivell i principis universals de la psicologia. Semblen sospitosament admirables —democràtics, oberts i flexibles, igualitaris, tolerants i mútuament respectuosos! De manera semblant al somni americà, promouen una igualtat d'oportunitats per un assoliment meritocràtic on, com diu Bruner citant a un sector de l'opinió educativa: «si hi ha una diferència en el llegat nadiu, com més dotat estigui el nen més interacció tindrà amb la cultura» (p. 68). Persuasiva com és, aquesta visió és sens dubte intrínsecament moderna i americana.

Fins i tot la psicologia cultural, que és particularment sensible a aquesta mena de qüestions, reconeix com a cultural les parts de la pròpia cultura que són qüestionables. Però i les virtuts... n'hi ha que no són convertides en teoria, en els seus «principis»? Bruner reconeix els perills de l'e-

ducació, de cultures o parts de cultures que estan «més dedicades a mantenir l'estatu quo que a promoure la flexibilitat» (p. 15). Tanmateix, ignora implícitament els perills d'aquelles cultures (les del món modern occidental) que reconeixen el canvi i la flexibilitat com a fet natural i inevitable de la vida contemporània. El món està dividit per tensions d'aquesta mena. Per part meua, políticament i personalment, estic amb Bruner. Però sens dubte es tracta d'una opció política i de preferència, no de la naturalesa ineluctable de l'Home, i és una característica de la política, de qualsevol mena, declarar les pròpies assumpcions fundacionals com a naturals.

Bruner suggereix que «no podem, encara que hi apliquem els esforços més imaginatius, construir un concepte de Jo que no imputi alguna influència causal d'estats mentals anteriors en d'altres posteriors... estem obligats a experimentar-nos com a invariants a través de les circumstàncies i continus a través del temps» (p. 15-16). Rebutjo aquesta declaració tan ben formulada. El mateix Bruner reconeix les seves limitacions quan es refereix a «aquells que negarien aquesta versió de la individualitat amb fonaments filosòfics o "científics"» (p. 16). Aquí torna a naturalitzar en declarar com a ineluctables característiques seleccionades de raonament de sentit comú, incloent la idea que el paper de les «teories populars» és essencialment cognitiu: la gent les té i les conserva, i afecten les accions i percepcions de la gent (per a una posició alternativa, vegeu Edwards, 1997; i Bruner mateix apunta que «tenir una teoria» no és substituït de «presuposicions tàcites», p. 105). Tanmateix, he apuntat que el sentit comú pot ser estudiat, no només adoptat; i hi ha models de com fer-ho en els treballs d'erudits tan diversos com Wittgenstein, Garfinkel i Geertz. A més a més, els fruits d'aquest estudi no cal que encaixin a la pràctica (per exemple com es mostra en estudis de pràctiques de discurs en escenaris quotidians) amb els pronunciaments de metanivell de Bruner sobre la coherència i el funcionament causal del Jo i del Pensament, ni tan sols en la pròpia cultura de Bruner (i meua), per no parlar del que, vist des d'«aquí», seria l'Extrem Orient i els Mars del Sud.

Educació

Què proposa la psicologia de Bruner pel que fa a com hem de conduir la investigació educacional i, certament, com hauríem d'educar els nens a les escoles formals? Bruner no fa cap distinció clara (com tendeixo a fer jo) entre la investigació educativa i les propostes de què hauria de ser l'educació. Per a Bruner, «l'educació és una personificació principal de la manera de viure d'una cultura, no una simple preparació per a ella» (p. 13). El seu model favorit per a l'educació a l'aula és el que anomena «comunitats d'aprenentatge mutu», basat en el «projecte Oakland» d'Ann

Brown a Califòrnia. No es tracta d'un simple model tècnic derivat de teories cognitives de coneixement i aprenentatge, sinó que més aviat concorda amb les maneres en què la psicologia cultural concep la pròpia cultura com un tot en funcionament. Conserva la noció central vigotskiana del mestre com a ajudant i guia cap a l'autodescobriment, enriquit amb una visió de l'aula de classe com «una subcomunitat d'aprenents mutus, amb el professor orquestrant els procediments» (p. 22); on els nens se senten lliures per produir i comprovar «idees esbojarrades», «ensenyant-se» l'un a l'altre en el sentit igualitari... part d'una comunitat l'objectiu de la qual era simplement «ensenyar compartint» (p. 77). El vincle amb una visió de la vida en general és clar. Bruner admira com aquestes experiències «proporcionen exemples d'una cultura-en-pràctica rellevant per a la resta de la vida d'un estudiant» (p. 77).

A Gran Bretanya, des de les darreries dels setanta, hi ha hagut una reacció patrocinada pel govern contra una caricatura més aviat tosca de l'«educació progressiva», que implicava un retorn a la instrucció directa, transmissió, ensenyament a tota la classe, conferències sobre temes «bàsics», etc. Els membres del govern preocupats per l'educació troben que poden fer amb els professors una cosa que no se'ls acudiria mai fer amb uns altres professionals com ara metges o advocats; es veuen capaços no només de dir què s'ha d'ensenyar, sinó també com s'ha de fer. No hi ha cap política del govern sobre la cura de la pneumònia o el fixament d'un braç trencat, però n'hi ha sobre com s'ha d'ensenyar a llegir als nens. El que Bruner diu d'Amèrica des del 1983 també passa a Gran Bretanya, «[d'ençà que] el nostre debat nacional sobre educació va esdevenir una ocasió «pública» dels mitjans de comunicació... hem perjudicat amargament la professió de l'ensenyament amb desqualificacions... [i] probablement hem alineat el més poderós aliat per a la renovació» (p. 84).

Estic d'acord amb les preocupacions de Bruner, però considero que gran part del problema parteix de la pròpia investigació educacional, i del desig dels mateixos investigadors de dir als mestres què han de fer. Primer necessitem fer estudis detallats, respectuosos, naturalistes i empírics de què estan fent els mestres i els nens, i com ho fan. És remarcable que, fins i tot després d'un segle, la investigació continuï sent principalment artificial i intervencionista. Encara ens dediquem a produir nocions idealitzades de què podria i hauria de ser, i no fem prou investigació bàsica, etnogràfica, de què és. Malgrat tota la teorització i propostes visionàries, Bruner també està a favor d'aquesta mena d'investigació etnogràfica, tot i que ell no s'hi ha dedicat gaire, i és evident que té un respecte immens per la calumniada professió dels mestres i els considera, com a altres treballadors preparats i professionals, bàsicament experts en el que fan.

La gran visió de Bruner és alhora la seva força i la seva feblesa. Promou vincles entre la psicologia cognitiva, la psicologia computacional, la narrativa, la biologia, la teoria i la pràctica, però els vincles són febles i diu poc sobre les contradiccions, preferint principalment una imatge de tothom

treballant a diferents parts de la mateixa explotació de carbó, o descrivint diferents parts del mateix elefant. S'ha de reconèixer que molt del que vull dir sobre Bruner, com a crítica o alternativa, es troba de fet *dins* dels seus escrits a una o altra banda, com a part de la seva visió general. Per això és sempre una qüestió d'èmfasi, de com totes aquestes coses és conjuguen, tal i com com Bruner vol que es faci. És el gran integrador, no li agraden les opinions i oposicions acadèmiques polaritzades.

Tanmateix, Bruner té preferències clares, com ara per la teoria narrativa. I l'atrauen més els sistemes formals metòdics que la discussió de duració indefinida o l'erudició, emfasitza les estructures formals «universals» de la narrativa, els seus temes i elements regulars (els «nou universals de les realitats narratives», p. 133) més que no, per exemple, les produccions verbals més esporàdiques, a petita escala, variables i amb contingència local que els psicòlegs discursius anomenen «relats». Bruner prefereix alguna cosa més sistèmica i potencialment capaç de descripció formal, fins i tot computacional —«un joc "d'eines" de cultura de sistemes simbòlics i registres de parla» (p. 25)— pensament i llenguatge com a sistema i estructura, normes i categories. Tanmateix, la visió general de Bruner és prou flexible per incloure la discordància i també la discussió: «Veig el debat i la negociació, novament perseguits obertament, com l'enemic de l'hegemonia» (p. 96). No cal que tots naveguem en el mateix vaixell psicològic cap al mateix destí teòric, ni a classe ni a les teories psicològiques.

L'estil de Bruner és subratllar com els «nou principis» de la psicologia cultural (capítol 1), i «els quatre models de pedagogia» (capítol 2), no són tant temes contradictoris com «parts d'un continent més ampli» en què «el que cal és que les quatre perspectives es fusionin en una unitat congruent» (p. 65). Bruner pensa positivament, busca el que és útil, cerca la integració més que l'oposició. Però, treu importància a la discussió, al desacord, a la discordància? Això són característiques valuoses del discurs humà, però més avaluades com a procés que com a producte. Són benvingudes com a part d'un procés, on juguen el seu paper en el camí cap a alguna mena d'acord negociat, com quan els nens de l'escola d'Oakland van passar un temps dedicats a la idea prou surrealista de fer servir mantega de cacauet per ajudar a rentar els ocells afectats pel desastre del petrolier Exxon Valdez.

Es pot copsar en Bruner un desig il·lustrat d'una clausura final, de l'emergència d'un ordre i un sistema en el desenvolupament de les idees, tant en els pensaments dels nens com en la mena de psicologia que els estudia. Contrasta, per exemple, amb la visió de Michael Billig (1987) d'un món sempre, i admirablement, en discussió; un món heretat més de Protàgores que de Plató. Bruner no mostra de cap manera explícita com seria possible que la seva visió de la psicologia cultural mantingués tots els elements en el seu lloc, al mateix temps i sense contradicció. I mentre la contradicció podria no molestar un postmodernista, segurament molestaria a Bruner. La seva visió de l'educació és com la de la investigació educacional, o la de la psicologia, o de la seva pròpia activitat i escrits —és coo-

perativa més que individualista o, per encunyar una vella distinció, conjuntiva més que disjuntiva.

L'avantatge de la psicologia cultural, per sobre la meua preferència per analitzar el discurs, és sens dubte com manipula amb més facilitat la noció de productes o «obres» culturals (Bruner cita la idea d'«oeuvres» de Meyerson, p. 22). Això vincula Bruner amb Vigotsky, Leontiev, Michael Cole i altres, en els artefactes culturals significants, els *productes* de treball, els accessoris, registres i productes utilitzats en la memòria i el raonament. Però, és clar, el discurs ja és alhora producte i procés: pot ser enregistrat, transcrit, escrit i examinat. I el discurs té l'avantatge, quan ens posem a analitzar-lo, que no cal traduir-lo a paraules. És el domini principal per fer entenedors els altres «productes», i és clar, l'anàlisi del discurs situat pot fer-se com a part d'una etnografia o etnometodologia més ampla de pràctiques situades (Mehan, 1979; Suchman, 1987).

Bruner proporciona una noció rica de la intel·ligència humana, molt més enllà del QI, fins i tot més enllà que Piaget, i de la transmissió educacional de capacitats i interessos acadèmics convencionals. Exhibeix un respecte immens per la gent i els nens de totes menes, per la contribució que pot fer cadascun d'ells i pel potencial que tenim tots d'anar més enllà del que sembla que estem dotats per fer. Certament, ens anima a mirar el nostre llegat nadiu no com merament transcendit per la cultura i l'educació sinó proporcionant-nos la possibilitat d'aquesta transcendència. La seva visió integrada deixa lloc gairebé a tothom (tret dels conductistes i nativistes, aparentment esvaïts fa temps en la revolució cognitiva-cultural), a la psicologia computacional i la neuropsicologia, a la psicologia cognitiva i cultural, a perspectives individualistes i socials, i a sistemes formals i d'interpretació narrativa. «Voldria acabar d'un cop amb l'aproximació d'"això o allò altre" a la qüestió de quina psicologia hauria d'existir en el futur» (p. 160).

Els problemes amb Bruner sorgeixen de la mateixa visió integradora, de la manera en què tot és xuclat i assimilat en la imatge general. La dedicació a la disciplina de la psicologia, i la coherència general narrativa i sistèmica de la seva pròpia aportació a aquesta disciplina, són, vistes de diferents maneres, o (com prefereixo dir) sota descripcions diferents, la força i la feblesa del seu argument. Què hauríem de fer amb aquestes descripcions tan idealitzades? El mateix Bruner, com sempre, té la resposta en algun lloc, si no a tot arreu. Aquest cop arriba amb la conclusió a una història sobre una conversa entre un distingit historiador i Elisabet II, reina d'Anglaterra. Els detalls no vénen al cas, però la conclusió de Bruner sí: «La moral de la història: busca sempre una «condició ideal» a la boca,³ si

(3) Aquesta expressió —*The moral of the story: always look an «ideal condition» in the mouth if you want to find out how the work works*— fa referència i capgira el proverbi anglès «*Never look a gift horse in the mouth*» que podríem traduir com «a cavall regalat no li miris el dentat». Bruner suggereix que les «condicions ideals» sempre haurien d'estar subjectes a escrutini.

vols descobrir com funciona el món» (p. 128). La mateixa lliçó podria ser aplicada a les pròpies prescripcions teòriques de Bruner d'una psicologia cultural de l'educació i, evidentment, seria tractar-les amb el respecte que sens dubte mereixen.

Referències bibliogràfiques

- BRUNER, J.S.: *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1961.
- BRUNER, J.S.: *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- EDWARDS, D.: «A commentary on discursive and cultural psychology», a *Culture & Psychology*, 1 (1), 1995, pp. 55-65.
- EDWARDS, D.: «Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula», a COLL, C. i EDWARDS, D. (Eds.): *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, pp. 35-52.
- EDWARDS, D.: *Discourse and cognition*. London: Sage, 1997.
- EDWARDS, D.; ASHMORE, M. i POTTER, J.: «Death and furniture: the rhetoric, politics, and theology of bottom line arguments against relativism», a *History of the Human Sciences*, 8 (2), 1995, pp. 25-49.
- GARFINKEL, H.: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.
- GEERTZ, C.: *Works and lives: the anthropologist as author*. Oxford: Polity, 1988.
- GILBERT, G.N. i MULKAY, M.: *Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HARRÉ, R. i GILLET, G.: *The discursive mind*. London: Sage, 1994.
- HERITAGE, J.C.: *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity, 1984.
- HUTCHBY, I. i WOOFFITT, R.: *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Oxford: Polity, 1998.
- LATOUR, B. i WOOLGAR, S.: *Laboratory life: the construction of scientific facts*. (2ª edició). Princeton: Princeton University Press, 1986.
- LATOUR, B.: «The three little dinosaurs or a sociologist's nightmare», a *Fundamenta Scientiae*, 1, 1980, pp. 79-85.
- LATOUR, B.: *Science in action*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- LYNCH, M.: *Art and artifact in laboratory science: a study of shop work and shop talk in a research laboratory*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- MEHAN, H.: *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- MILLER, G.A.: *Psychology: the science of mental life*. London: Hutchinson, 1962.
- RORTY, R.: *Objectivity, relativism, and truth: philosophical papers. Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- RYLE, G.: *The concept of mind*. London: Hutchinson, 1949.
- SACKS, H.: *Lectures on conversation* (Vols. I i II, editat per G. Jefferson). Oxford: Basil Blackwell, 1992a.
- SMITH, B.H.: *Contingencies of value: alternative perspectives for critical theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.
- SUCHMAN, L.A.: *Plans and situated actions: the problem of human-machine interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Paraules clau

Cultura

Psicologia cultural

Educació

Discurs

Narrativa

Abstracts

Se plantea una revisión valorativa pero también crítica del reciente libro de Jerome Bruner *The Culture of Education*, incluyendo su significado en la definición de la naturaleza y alcance de la psicología cultural, así como su importancia para la teoría y práctica de la educación. La principal fuerza de Bruner radica en su capacidad de integrar temas diversos, descubrimientos de la investigación y aproximaciones intelectuales en una visión general integrada de lo que la psicología y la educación son y podrían ser. La importancia de la narrativa como manera universal en que la gente entiende y transmite los significados de sus experiencias, es una característica principal de su trabajo reciente.

Une révision d'évaluation mais aussi critique du livre récent de Jerome Bruner, *The Culture of Education*, est offerte, tout en incluant sa signification dans la définition de la nature et de la portée de la psychologie culturelle, ainsi que son importance pour la théorie et la pratique de l'éducation. La principale force de Bruner réside dans sa capacité d'intégrer des sujets divers, des découvertes de la recherche et des approximations intellectuelles dans une vision générale intégrée de ce que la psychologie et l'éducation sont et pourraient être. L'importance de la narration comme une manière universelle dans laquelle les gens comprennent et transmettent les significations de leurs expériences est une caractéristique principale de son travail récent.

This paper offers an appreciation as well as a critique of Jerome Bruner's recent book *The Culture of Education*, including its significance in defining the nature and extension of cultural psychology, and its importance for the theory and practice of education. Bruner's greatest strength lies in his ability to integrate various themes, research findings and intellectual approaches in a general integrated vision of what psychology and education are and could be. The importance of narrative as the universal means by which people interpret and transmit the meaning of their experiences is a major characteristic in his recent work.