

JEROME BRUNER: 100 AÑOS DEDICADOS A LA PSICOLOGÍA, LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

JEROME BRUNER: 100 YEARS DEDICATED TO PSYCHOLOGY,
EDUCATION AND CULTURE

Walter L. Arias Gallegos

Universidad Católica San Pablo, Perú

Correspondencia: warias@ucsp.edu.pe

Recibido: 10-10-2015

Aceptado: 03-11-2015

Resumen

En este trabajo se desarrolla un abordaje histórico de la vida y obra de Jerome Seymour Bruner, psicólogo cognitivo que se ha dedicado a los campos de la psicología educativa y la psicología narrativa, primordialmente. Se revisan sus experiencias tempranas y sus aportes a la psicología de la percepción, el lenguaje y el pensamiento; que marcan una etapa que corresponde con la revolución cognitiva. También se analiza su visión de la educación y sus contribuciones a este campo, para finalmente focalizarnos en sus estudios sobre psicología narrativa, como parte de su incursión en la llamada revolución cultural.

Palabras clave: Jerome Bruner, psicología educativa, psicología cognitiva, historia de la psicología.

Abstract

In this work develops an historical approach to the life and work of Jerome Seymour Bruner, cognitive psychologist who has been devoted to the fields of educational psychology and narrative psychology, primarily. We review their early experiences and their contributions to the psychology of perception, language and thought; that marked a stage that corresponds to the cognitive revolution. It also discusses the vision of education and their contributions to this field. Finally to focus on his studies of narrative psychology, as part of its foray into the so-called cultural revolution.

Key words: Jerome Bruner, educational psychology, cognitive psychology, history of psychology.

Introducción

El movimiento cognitivo ha despertado gran interés en los últimos años gracias a que investigadores como Jerome Bruner, pusieron mayor énfasis en los procesos cognitivos del niño, y revolucionaron así las teorías de la pedagogía y del aprendizaje. En ese sentido, una figura importante del cognitivismo, que ha tenido gran impacto en la psicología y la educación, es Jerome Bruner. Su teoría del aprendizaje por descubrimiento orienta y dirige la labor educativa por senderos en los que el educando se hace cada vez más autónomo e independiente, ubicándose en una posición privilegiada dentro del escenario educativo, interpretando un rol protagónico en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Su obra empero, no se circunscribe solamente a la psicología educativa, ya que también se ha dedicado a la psicología militar, la psicología cultural y más recientemente a la psicología narrativa. Y, así como fue uno de los principales protagonistas de la revolución cognitiva de los años 50^o también ha sido uno de los mayores promotores de la revolución cultural de los últimos años con sus estudios en la construcción de la identidad a partir de las narraciones mediadas por los contextos culturales (Alzate, 2000; Guilar, 2009).

Conocer su vida y su obra es una aventura fascinante, que no debemos perder de vista, pues en su biografía encontramos importantes lecciones de vida, muy útiles para los profesionales interesados en la psicología y la educación. El presente trabajo, busca hacer una breve revisión de la vida de Jerome Bruner, considerando que este año, 2015, cumple 100 años de vida, siendo así uno de los psicólogos más longevos y una de las figuras vivientes más representativas de la psicología educativa. Asimismo, una contribución que se desprende de este artículo es el abordaje histórico de su vida y obra, pues en nuestro país, existen muy pocos trabajos dedicados a este insigne autor de la psicología, y los que existen son básicamente síntesis muy escuetas de sus aportes académicos, centrados sobre todo en la psicología educativa (Sánchez, 2011; Sánchez y Reyes, 2002), con muy poco énfasis en su aporte a la psicología cultural y la psicología narrativa, que son sus actuales campos de investigación.



Fig. 1. Jerome Bruner en su cumpleaños 100 en Fordham University (30 de junio del 2015)

Los primeros años de Bruner: Su formación académica y profesional

Jerome Seymour Bruner nació el primero de octubre de 1915 en la ciudad de New York. Fue el menor de cuatro hijos de una familia de ascendencia judía que había emigrado de Polonia a los Estados Unidos. Cuando nació padeció de problemas de la vista de modo que durante los dos primeros años de su vida, estuvo casi ciego (Sánchez y Reyes, 2002). Recién a los tres años se sometió a una cirugía de cataratas que le ayudaría a restablecer la vista. Este hecho le dejaría una huella imborrable que marcaría su personalidad, pues Bruner reconoce que el nacer ciego, generó en él mucha curiosidad por el mundo y un notorio afán de vivir la vida de manera intensa, comprometida y orientada a la desarrollo de la sociedad (Bruner, en Weir, 2015).

Ya un poco mayorcito, durante su niñez, vivió con su hermana mayor, un medio hermano por parte de su padre y dos primos más. Lamentablemente, el padre de Bruner muere cuando este todavía es muy joven. Así, a los doce años de edad, Bruner queda huérfano de padre, y es desde entonces cuando él y su familia tienen que mudarse muy seguido, debido a cuestiones económicas y laborales (Arias, 2005). En medio de este contexto de frecuentes cambios, Bruner hace sus estudios secundarios y reniega de no poder encontrar amigos cercanos ya que no se quedaba en un lugar el tiempo suficiente como para tomarle confianza a sus pares de barrio y de escuela. A pesar de esta situación, el desenvolvimiento académico de Bruner era bastante bueno.

Cuando cumplió los dieciséis años, el joven Bruner se apasionó por el motociclismo y participó en varios campeonatos y torneos con sus amigos de adolescencia; incluso se sabe que ganó la carrera del *Round Manhattan* en 1932 (Arias, 2005). Bruner fue siempre una persona muy afectada de los deportes, y en particular a los acuáticos, como por ejemplo el squash y el velleo. De hecho, él atribuye su longevidad a su práctica deportiva constante a lo largo de su vida (Bruner, en Weir, 2015).



Fig. 2. Jerome Seymour Bruner (1936)

En 1933, Bruner ingresó a la Universidad de Duke en California del Norte para estudiar psicología. Durante su formación se nutrió de las clases de William McDougall (1871-1934) y de muchos otros como Donald Adams (1902-1971) y Karl Zener (1903-1964), que habían trabajado con Wolfgang Köhler (1887-1967) y Kurt Lewin (1890-1947) en Berlín. Durante sus años de estudios de pregrado, vivió una época intelectual activa, donde por ejemplo, los debates entre Edward Thorndike (1874-1949) y Donald Adams acerca del comportamiento de los gatos en las

cajas problema, eran muy estimulantes. El dilema giraba en torno a la concepción del aprendizaje pasivo y acumulativo de Thorndike y el aprendizaje activo y súbito de Adams. Mientras estuvo en la Universidad de Duke publicó su primer artículo, se trataba de un estudio sobre el comportamiento sexual de las ratas (Temporetti, 2010).

Al final de los años 30' dos libros ejercieron una notable influencia en Bruner, estos serían "Principios de la Psicología de la Gestalt" de Kurt Koffka (1941) y "La personalidad" de Gordon Allport (1973), mientras que por otro lado, se alejó de los planteamientos conductistas por considerarlos reduccionistas, a raíz de una conferencia de Clark Hull (1884-1952) que escuchó por aquellos años. Con esas influencias académicas, en 1938 Bruner ingresó a la Universidad de Harvard para hacer sus estudios de postgrado en psicología. En 1939 recibió su grado de máster y en 1941 su grado de doctor.

En Harvard, Bruner también conoció a importantes figuras de la psicología, tales como Edwin Boring (1886-1968), Henry Murray (1893-1988) y Gordon Allport (1897-1967). De hecho, por un tiempo Allport fue una figura de referencia para Bruner, ya que él mismo reconoce el profundo efecto que tuvo en sus ideas, aunque su influencia haya sido también pasajera (Greenfield, 1990). A pesar de ello, llegaron a tener algunas publicaciones juntos (Allport, Bruner & Jansdorf, 1941), sin embargo los intereses de Bruner sobre cuestiones cognitivas lo alejarían de Allport, quien cuando vio la célebre *A Study of Thinking* de Bruner, señaló que "su antiguo estudiante se había alejado de los verdaderos problemas de la psicología" (Greenfield, 1990, p. 328 [traducido por el autor]).

Bruner también pudo asistir a las clases de Margaret Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948) y Clyde Kluckhohn (1905-1960), quienes frecuentaban la Universidad de Harvard. Puede decirse que todos ellos dejaron su sello culturalista en Bruner, y aunque su interés por la cultura ya asomaba por algunas de sus investigaciones, era más notorio su sesgo cognitivo. La tesis doctoral de Jerome Bruner se tituló *A Psychological Analisis of International Radio Broadcasts of Belligerent Nations* (Un análisis psicológico acerca de emisiones internacionales de radio de naciones beligerantes). Se trataba de un tema interdisciplinar que abarcaba la política, la propaganda y la milicia. Una publicación suya sobre ese tema apareció en la prestigiosa revista *Journal of Abnormal and Social Psychology* a principios de los 40' (Bruner, 1941).

Los intereses de Bruner le llevaron además, a trabajar en el *Foreign Broadcast Intelligence Service*, una vez que obtuvo su doctorado (Sánchez y Reyes, 2002). En este Servicio de Inteligencia de la Armada de los Estados Unidos, Bruner trabajó sobre temas de propaganda en el cuartel general aliado en Francia (Guilar, 2009), dedicándose a cuestiones afines a las que desarrolló en su tesis. Durante 1943 y 1944 fue el responsable de la edición de una publicación trimestral de opinión pública, que se emitía en la base donde servía como recluta durante la Segunda Guerra Mundial. Es posible, que en el ambiente de la milicia, Bruner se haya aproximado más a los trabajos de los teóricos de la psicología del procesamiento de la información, para después orientarse de lleno por la psicología cognitiva, ya que la Segunda Guerra Mundial, generó un contexto propicio para el desarrollo de las ciencias cognitivas (Grande y Rosa, 1993).

De la percepción al pensamiento: La revolución cognitiva

Cuando terminó la Segunda Guerra Mundial, Bruner se instaló en la Universidad de Harvard como catedrático y rápidamente se convirtió en profesor principal de dicha casa de estudios. De modo que para 1952, Bruner ya era un profesor de tiempo completo (Arias, 2005). Es entre estos años, que Bruner se dedicó a estudiar experimentalmente los fenómenos perceptivos y luego los del pensamiento (Aramburu, 2004; Temporetti, 2010). Sería así como poco a poco Bruner siguió el camino que le llevaría a formular la teoría del crecimiento cognoscitivo y del aprendizaje por descubrimiento.

Estudiando la percepción, Bruner analizó cuidadosamente la literatura de los psicólogos de la Gestalt desde 1946, y se enfoca en los procesos perceptuales como objeto de las influencias externas, lo que le empuja a orientarse por una concepción constructivista de la percepción. Uno de estos clásicos estudios lo realizó con Cecile Goodman, al comparar en niños de 10 y 11 años, que provenían de familias pobres y ricas, la valoración que hacían de diversas monedas. Los resultados de este estudio indicaron que aunque todos los niños sobrevaloraron los tamaños de las monedas que tenían más valor económico e infravaloraron las monedas de menor denominación, la distorsión fue mayor en los niños pobres (Bruner y Goodman, 1947). Además de estos estudios, realizó investigaciones sobre el fenómeno de la conservación que había sido estudiado inicialmente por Piaget (1985) y que Bruner modificó e interpretó de manera diferente (Aramburu, 2004).

Pero antes de centrarse en ello, Bruner planteó un nuevo paradigma de la percepción en el que señala que las diferentes maneras de mirar el mundo dependen de lo que pensamos, por tanto no es la percepción la que da significado a lo que percibimos, sino el procesamiento de la información que tiene lugar en la mente (Bruner y Postman, 1949). Este movimiento se conoció como “New Look” y capturó la atención de los psicólogos entre 1946 y 1951. Evidentemente, su contacto con la *Gestalt Theory* –considérese que sus profesores Zener y Adams se formaron con Koffka y Lewin– y las investigaciones sobre la conservación orientaron las hipótesis de Bruner hacia su teoría de la percepción, en la que sustenta que los valores y las necesidades determinan las percepciones humanas. Es aquí donde ya se empieza a notar su interés por un tema de investigación que le ocuparía años más tarde: el de los significados y la mediación de la cultura.

Cabe mencionar en este sentido, que la psicología Gestalt se vincula con la psicología cognitiva, porque la percepción es un fenómeno cognitivo que forma parte del procesamiento de la información, pero además, las aplicaciones de la Gestalt han servido para formular lineamientos instruccionales que han trascendido en el campo de la educación, tanto en la lectoescritura, como en el pensamiento productivo, la creatividad y el aprendizaje (Arias, 2008; Schunk, 1997; Good y Brophy, 1999).

Ahora bien, entre 1951 y 1952 Bruner visitó el *Instituto de Estudios Avanzados de Princeton* que le motivó a profundizar en temas cognitivos, de modo que cuando regresó a Harvard inició una serie de estudios sobre el pensamiento y su desarrollo (Temporetti, 2010). Sus investigaciones se centraron en el pensamiento pero a través de la formación y categorización de conceptos. Los resultados se plasmaron en el libro *A Study of Thinking* (Un estudio sobre el pensamiento), que se

ha traducido al español como “El proceso mental en el aprendizaje” (Bruner, Goodnow & Austin, 2003) y que fue publicado en 1956 en coautoría con Jacqueline Goodnow y George Austin.

Sobre la formación de conceptos, Bruner la entiende como un acto inventivo en virtud del cual se construyen clases o categorías, mientras que la adquisición de conceptos supone la búsqueda de atributos que distinguen a los seres que son ejemplares de la clase que se quiere diferenciar:

...cuando aprendemos a categorizar un subconjunto de sucesos de un modo determinado, estamos haciendo algo más que aprender simplemente a reconocer las instancias encontradas. Aprendemos también una regla que puede aplicarse a instancias nuevas. El concepto o categoría viene a ser, básicamente, esa “regla de agrupamiento”, y se construyen tales reglas en el momento de formar y adquirir conceptos. (Bruner, Goodnow & Austin, 2003, p. 55)

Para realizar sus investigaciones en adquisición y formación de conceptos, Bruner elaboró una serie de tarjetas que tenían varios diseños que resultaban de la conjunción de diferentes atributos. Estos atributos eran: los marcos de las tarjetas, que podían ser de doble línea, triple línea o una línea simple; las figuras centrales que podían ser cruces, cuadrados y círculos; el número de las figuras que podían ser una, dos o tres; y el color, que variaba en tres tonos.

Los sujetos a los que Bruner aplicó estas tarjetas, eran todos estudiantes de los primeros años de la carrera de psicología de la Universidad de Harvard. Los sujetos estudiados tenían que formar un concepto, en función del orden en que se les presentaba las tarjetas, de modo que los atributos que se mostraban en las tarjetas, les dieran las claves necesarias para hacer categorizaciones y predecir qué tarjeta es la que sigue. Bruner distinguió tres tipos de conceptos: los conceptos conjuntivos, eran aquellos cuyos atributos relevantes están presentes todo el tiempo; los conceptos disyuntivos son aquellos que se definen por la presencia de cualquier de sus atributos relevantes; y los conceptos relacionales, surgen cuando los atributos definitorios se relacionan entre sí (Aramburu, 2004). Bruner también analizó algunas de las condiciones que afectan la conducta de la adquisición de conceptos; entre las que tenemos: el tipo de tarea, la naturaleza de los atributos, el orden en que se presentan las tarjetas, las consecuencias de las categorizaciones y la naturaleza de las restricciones impuestas (Bruner, Goodnow y Austin, 2003).

Asimismo, además del aporte académico que supuso esta obra de Bruner, la publicación de *A Study of Thinking* en 1956, constituye un hito fundamental en el desarrollo de la psicología cognitiva (Greenwood, 2011). Lo que ocurre es que ese año, se considera como la fecha en que surge formalmente la psicología cognitiva. Al respecto, si bien tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña hubo importantes investigaciones sobre la cognición humana tomando como modelo el paradigma computacional desde los años 20' hasta los 60' (Grande y Rosa, 1993), en el año de 1956 ocurrieron varios sucesos que le ubican como una fecha clave. Se debe señalar empero que el movimiento cognitivo se consolida en los 50' gracias al aporte de la filosofía, la antropología, las neurociencias, la psicolingüística, la psicología y la cibernética (Gardner, 2000). Así pues, desde la palestra filosófica se contribuye con una serie de discusiones sobre la filosofía de la mente (Searle, 1985) y la reformulación del positivismo de mano de los filósofos del círculo de Viena, que permite ajustar la lógica de la investigación con sentido más crítico y menos ingenuidad teórica a la hora de abordar los temas psicológicos (Popper, 2004). Esto posibilitó aproximarse a la mente

no ya como una caja negra, como lo había hecho el conductismo, sino como un objeto de estudio legítimo para la ciencia (Sternberg, 2011).

Por su parte, la antropología empezó a concebir la cultura como la producción simbólica de diversas manifestaciones humanas (Cassirer, 1975), mientras que la psicolingüística aportó con Chomsky (2002) una nueva manera de entender el lenguaje a partir de la gramática generativa. Las neurociencias iban explorando las diversas bases neurofisiológicas de la cognición (Kandel, Schwartz & Jessell, 1999) y la psicología dejaba atrás los modelos mecanicistas y asociativos del conductismo y asumía un paradigma computacional que equipara la mente humana con una computadora, de manera que tanto una como la otra procesan activamente la información encontrando regularidades que dan sentido a la experiencia. Los mayores aportes a la ciencia cognitiva, vendrían empero desde la cibernética. El primero en plantear el isomorfismo entre la mente y la computadora fue Alan Turing (1912-1954), lo que dio origen a la creación de la primera computadora en 1941, invención que fue capaz de descifrar los códigos nazis. Tres años antes, Claude Shannon (1916-2001) introdujo la lógica booleana al diseño de circuitos eléctricos; para luego junto con Warren Weaver (1894-1978) formular una teoría matemática de la comunicación, conocida como la Teoría General de Sistemas. En 1948 Norbert Wiener (1894-1964) publica *Cybernetics*, obra con la que propone la retroalimentación como mecanismo de autocontrol de los sistemas (Romero, 1998).



Fig. 3. Participantes del Simposio Hixon (1948)

Ese mismo año, se desarrolló el Simposio Hixon en el Instituto Tecnológico de California, con la temática de “Los mecanismos cerebrales de la conducta”, que congregó a diversos especialistas en psicología, neuropsicología y cibernética. Entre los participantes se encontraban Ward Halstead (1908-1968), Wolfgang Köhler (1887-1967), Karl Lashley (1890-1958), John von Newman (1903-1957) y Warren McCulloch (1898-1969). Como resultado de este simposio, los investigadores plantearon desarrollar líneas de estudio interdisciplinar sobre la cognición y valorar los resultados años más tarde. Ese segundo encuentro tendría lugar el 11 de setiembre de 1956, en el Simposio sobre Teorías de la Información que se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT).

Ese mismo año, George Miller (1920-2012) publicó “El Mágico número siete, dos más dos menos”, Bruner publicó *A study of thinking* y Noam Chomsky sustentó su tesis doctoral que un año más tarde aparecería en formato de libro bajo el título de “Estructuras Sintácticas”, generando

profundas innovaciones en la psicolingüística con su teoría generativa. Todas estas obras y hechos, tuvieron lugar en 1956, por lo que se le considera la fecha en que la psicología cognitiva surge formalmente (Gardner, 2000). Así, en este movimiento científico, cognitivo e interdisciplinar, que revolucionó la psicología; Bruner tuvo un rol muy destacable, no sólo por el libro sobre la formación de conceptos, sino que también fundó uno de los centros de investigación de la cognición humana más importantes en Estados Unidos y el mundo.

Fue en 1960, que junto con George Miller, Bruner funda el Centro de Estudios Cognoscitivos, al que podemos considerar como la cuna del movimiento cognitivo (Boeree, 2002). Este centro de investigación sería visitado por importantes personalidades de la psicología y la lingüística como Roman Jakobson, Noam Chomsky, Clifford Geertz, Jacques Lacan, Barbara Inhelder, Jean Piaget (Temporetti, 2010), y la cibernética como John von Newman, Claude Shannon y Norbert Wiener. También sirvió como centro de formación de importantes exponentes de la psicología cognitiva como Donald Norman, George Sperling y Ulrich Neisser (Mestre, Nacher, Samper y Tur, 2006). En este centro de estudios, Bruner ocupó el cargo de director hasta 1972, fecha en que se traslada a Inglaterra, para trabajar en la Universidad de Oxford. Ocho años antes de viajar, Bruner fue electo presidente de la *American Psychological Association*, y ocupó tal cargo entre 1964 y 1965.

Bruner y la educación

En 1947 el prestigioso físico francés Pierre Auger (1899-1993), invitó a Bruner a participar de las reuniones de la comisión Langevin-Wallon, que estaban orientadas a formular un proyecto de reforma escolar en Francia. Aunque el proyecto se concluyó pero nunca se implementó, sería esta experiencia, la que despertaría en Bruner, su interés por la educación (Guilar, 2009). Es así, como a partir de 1950, el enfoque de Bruner se centra en los temas sobre el desarrollo cognoscitivo y el constructivismo. En ese sentido, a diferencia de muchos autores como Albert Bandura, Lev Vygotsky o Jean Piaget, que han sido calificados como constructivistas por terceros (Schunk, 1997), Bruner se considera a sí mismo como un constructivista: “Yo siempre he sido un constructivista. Nada de lo que existe en el mundo está allí por sí mismo. Siempre estás contruyéndolo, y algunas reglas de construcción tienen que ver con la conformación a aquellas con las cuales tienes que vivir. No importa lo que hagamos, nosotros expresamos las reglas de la cultura en la que vivimos” (Bruner, citado en Weir, 2015, p. 50 [traducido por el autor]).

Sería revisando los trabajos de Piaget, Luria y Vygotsky; que Bruner se interesa cada vez más en las cuestiones relativas a la educación. En 1956 se deja sentir más en Bruner, la influencia de Piaget, a quien conoce personalmente en Ginebra y que luego visitara el Centro de Estudios Cognoscitivos. Es entre 1960 y 1966 que Bruner estudió y profundizó los experimentos de Piaget, señalando que solo describen pero no explican los procesos del desarrollo (Temporetti, 2010). Este periodo también, Bruner publica varios libros sobre educación con críticas muy importantes a la educación de su tiempo. Otro acercamiento a la educación, tiene lugar en 1959, cuando la *Academia Nacional de Ciencias* organizó un taller en *Woods Hole* para discutir el modo en que podía mejorarse la enseñanza de las ciencias en las escuelas públicas. Este evento convocó a afamados especialistas en educación de la talla de John Carroll, Lee Crombach, Robert Gagne, George Miller y Kenneth Spence (Bruner, 1968). Bruner resumió los resultados de estas conferencias en su libro *The Process of Education* (El Proceso de la Educación) que

se publicó en 1960, centrándose en cuatro aspectos: la estructura del aprendizaje y la enseñanza, la gradualidad del aprendizaje, el pensamiento inductivo y las motivaciones para aprender. Es así que este libro de Bruner se convirtió en una declaración clásica sobre la educación y generó gran expectativa sobre las posibilidades de implementar reformas más consistentes en la educación escolar. Con estos hechos por antecala, Bruner contribuyó a iniciar el movimiento para la reforma educativa en los Estados Unidos, conformando el *Science Advisory Committee* durante el gobierno de J. F. Kennedy. También fue asesor de la secretaría de educación de las Naciones Unidas en años posteriores, desempeñando una función sobresaliente (Arias, 2005).

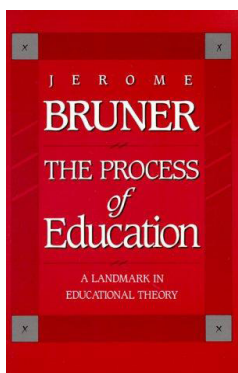


Fig. 4. Cubierta del libro *The Process of Education* (1960)

También por estos años, más específicamente en 1961, hace la primera publicación sobre su teoría del aprendizaje por descubrimiento a través de un artículo titulado “El acto de descubrir” que aparece en la revista *Harvard Educational Review* (Bruner, 1961). El aprendizaje por descubrimiento de Bruner pone de manifiesto la confrontación entre la memoria mecánica y la comprensión, que toma como base a la memoria lógica. En ese sentido, Bruner considera a la comprensión como el factor nuclear del verdadero aprendizaje, pues dado que la memoria humana es tan frágil, la comprensión de los fundamentos de una materia es una estrategia más completa. No se trata pues, de memorizar los conceptos sino de comprenderlos y categorizarlos. Para lograr que los estudiantes sigan estos procedimientos, los educadores deben, en primer lugar organizar bien el material que entregan a sus alumnos, en segundo lugar deben diseñar actividades significativas que puedan ser vivenciadas por los alumnos de modo que sean incorporadas en sus estructuras cognoscitivas.

El aprendizaje por descubrimiento es una forma de aprendizaje que se apoya en métodos inductivos de enseñanza, en palabras de Bruner: “la enseñanza del descubrimiento, en general, no implica tanto el proceso de guiar a los estudiantes para que descubran lo que está ‘allí afuera’, sino en realidad, el descubrimiento de lo que hay dentro de sus propias mentes” (Bruner, 1987a, p. 85). En ese sentido, estos métodos inductivos, han sido aplicados desde hace mucho tiempo. Sócrates (470-399 a.c.) por ejemplo, los aplicaba facilitando el aprendizaje por descubrimiento por medio de diálogos, en los que lanzaba preguntas tentativas para orientar las ideas de sus discípulos hacia presupuestos de orden general (Arias, 2001). El nombre que recibe esta dinámica de aprendizaje es enseñanza mayéutica y está siendo aplicada en la actualidad como una técnica muy provechosa, que incluso

se vale de programas asistidos por computadora para hacer que los estudiantes deriven principios generales y los apliquen en situaciones nuevas, a través de ejercicios variados (Hudson, 1986).

Ahora bien, así como aplaudida, la propuesta de Bruner fue también criticada. Uno de los críticos de Bruner sería David Ausubel (1918-2008), psicólogo cognitivo estadounidense que desarrolló la Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción. La crítica de Ausubel se sustenta en cuatro aspectos: a) no todo conocimiento es descubierto por uno mismo, b) el razonamiento inductivo puede ser una fase de una estrategia deductiva general, c) el aprendizaje por descubrimiento no conduce necesariamente a la organización, categorización y transferencia del conocimiento, y d) el significado no es exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal (Ausubel, Novack y Hanesian, 1976).

Las ideas de Bruner acerca de la educación se pueden apreciar en varias de sus obras, pero primordialmente, es en dos de ellas que tienen talante pedagógico. Una primera obra sería *Toward a Theory of Instruction* (Hacia una Teoría de la Instrucción) que se publicó en 1966, pero en publicaciones previas y en diversas conferencias, ya expone las ideas base de este libro en cuestión (Bruner, 1963). La crítica de Bruner es contundente, al señalar que aunque hay varias teorías del aprendizaje, no hay teorías de la instrucción. En ese sentido, Bruner propone no confundir el aprendizaje con la enseñanza, ya que la instrucción tiene lugar antes que el aprendizaje, y por ello merece un desarrollo teórico independiente, pero sin dejar de lado los aportes de los estudios sobre el aprendizaje (Bruner, 1966). Aquí Bruner puntualiza que la instrucción tiene que ver con objetivos previamente delimitados que se relacionan con el cómo son presentadas las cosas para facilitar su aprendizaje. En ese sentido, el uso de organizadores visuales en la enseñanza, se deriva en buena medida de estas ideas de Bruner, y que diversos autores han desarrollado con resultados muy provechosos (Buzan, 1996).

Otros elementos, que Bruner rescata como decisivos para construir una teoría de la instrucción son los factores que predisponen el aprendizaje de los niños, dentro de los que el juego tiene un rol trascendental, porque estimula el pensamiento y el lenguaje. En ese sentido, el juego –dice Bruner (1983)– debe ser incluido como estrategia para resolver problemas, porque minimiza las consecuencias negativas del aprendizaje que pueden ser frustrantes para los estudiantes, los niños se concentran más en el proceso que en los resultados, favorece la planificación y la interacción entre pares, permite proyectar el mundo interior y por tanto tiene un valor constructivo único, mientras que en la enseñanza tradicional el aprendizaje va de afuera hacia adentro.

En segundo lugar, una teoría de la instrucción debe poner énfasis en la estructura que permitiría desarrollar nuevas ideas en los alumnos, más allá de la información proporcionada por los profesores, tema que toca más exhaustivamente en una publicación posterior que se titula *Beyond the information given* (Bruner, 1973). También reconoce el valor de los premios y los castigos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la secuencia adecuada en que se debe presentar la información a los estudiantes. Esta idea le condujo a plantear después su “currículum en espiral”, que no es sino la presentación de los contenidos educativos con una complejidad y amplitud gradual a medida que se avanza en el proceso de enseñanza. De esta manera los temas son organizados de lo simple a lo complejo y de lo general a lo específico, conectándose con la información precedente (Arias, 2005).

En su libro *La Importancia de la Educación* que aparece originalmente en 1971, Bruner retoma las ideas de sus publicaciones precedentes, abarcando temas del proceso de la educación, el aprendizaje por descubrimiento y la teoría de la instrucción. Lo particular en esta obra es que comienza a hacerse más patente el interés de Bruner por la cultura, y su relevancia como medio para el desarrollo humano: “No se puede pensar en la educación sin tener en cuenta cómo se transmite una cultura” (Bruner, 1987a, p. 81). También se concentra en la necesidad de generar una educación avocada a la estimulación del pensamiento en la escuela y la personalización del conocimiento, la organización del aprendizaje y la metacognición. En palabras de Bruner, esto es:

Ya hemos notado que los niños consideran que la memorización es una de las tareas primordiales, pero es poco frecuente que sientan la importancia de razonar con la intención de volver definir lo que han encontrado, y de darle una nueva forma, de reordenarlo. El cultivo de la reflexión, o como se le quiera llamar, representa uno de los mayores problemas que hay que resolver, cuando se elabora el currículum: cómo enseñar a los niños a que descubran las facultades y los placeres que encierra la práctica de la retrospectión. (Bruner, 1987a)

Un punto esencial del texto, es que Bruner (1987a) se cuestiona acerca de la artificialidad de la enseñanza, cuando señala que los geógrafos no aprenden geografía leyendo libros de geografía, sino formulando interrogantes que son respondidas a través de la investigación, por ende, si queremos que los niños aprendan debemos acercarlos a los métodos de la ciencia. ¿Por qué no hacer que los niños aprendan las materias escolares como las aprenden los científicos? Ello supone manejar ciertos heurísticos mentales y diversos recursos cognitivos que la enseñanza debe proveer para generar y desarrollar el propio conocimiento.

En resumen, estos libros de Bruner tienen un impacto importante sobre el pensamiento pedagógico de la época, pues con ellos, Bruner hace hincapié en la famosa dicotomía del aprendizaje memorístico y aquel que se sustenta en los métodos activos de enseñanza. Para Bruner, el aprendizaje es un proceso que implica la adquisición de información así como la manipulación o transformación de la misma, para ser puesta a prueba y comprobar su validez. Es decir, que Bruner sigue los mismos pasos metodológicos que se sigue en la investigación científica y los aplica cómo estrategias didácticas que poco a poco serán aprehendidas por los alumnos en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esta razón que Bruner propone una educación con lineamientos científicos como ejes troncales del sistema educativo. Para Bruner entonces, es imprescindible enseñar a los estudiantes a pensar como lo hace un científico, y es justamente por ello, que propone el aprendizaje por descubrimiento.

De otro lado, la teoría de Bruner cuenta con importantes elementos a partir de sus estudios sobre el desarrollo intelectual, así, en 1966 publicó *Studies in Cognitive Growth* (Estudios sobre el Crecimiento Cognitivo) y en 1968 escribió *Processes of Cognitive Growth* (Los Procesos del Crecimiento Cognitivo). Este periodo se caracterizó por sus estudios en el desarrollo del niño bajo la influencia de las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Las investigaciones de Bruner en este periodo abarcan las habilidades motrices, las representaciones mentales, el pensamiento, la solución de problemas, la conducta intencional, el lenguaje y el juego (Bruner, 2002).

Bruner indica que la escuela debía alentar el crecimiento cognoscitivo de los estudiantes; y para lograr ello, la educación tiene que poner mayor énfasis en la “estructura” de los conocimientos que imparte. Además, es estudiando el crecimiento cognoscitivo, que Bruner identificó tres etapas similares a las que estudió Piaget en su teoría del desarrollo intelectual. Estas etapas son: la etapa enactiva, que se corresponde con el periodo sensoriomotriz de Piaget, en la que el niño comprende el mundo a través de sus movimientos y sensaciones; la segunda es la etapa icónica, cuando los niños adquieren la noción de permanencia del objeto y se basan en las imágenes que perciben. Esta etapa correspondería con el periodo preoperacional de Piaget, por eso cuando Piaget realiza sus experimentos de conservación de masa y de reversibilidad, entiende que los niños responden erróneamente porque aun sus esquemas son un poco inestables. Bruner en cambio, simplifica su interpretación, diciendo que el niño responde que el vaso más largo es el que contiene más agua, porque eso es lo que en realidad está observando. La última etapa del crecimiento cognoscitivo recibe el nombre de etapa simbólica, y se caracteriza porque los niños son capaces de usar ideas abstractas, símbolos y formas complejas de lenguaje. Esta etapa, obviamente se relaciona con la etapa de las operaciones formales de Piaget.

Es importante señalar que Bruner discrepaba con Piaget en muchos aspectos. De acuerdo con Temporetti (2010) Bruner intentó conciliar sus ideas con las de Piaget, pero no pudo hacerlo básicamente por tres cuestiones: 1) la indiferencia piagetana hacia los elementos culturales del desarrollo, 2) la rigidez de las etapas del desarrollo, y 3) el concepto de equilibrio que controla el despliegue de dichas etapas. En efecto, Bruner no pensaba que sus etapas de desarrollo, que eran en el fondo maneras de representar el mundo, se suceden una a la otra, sino que se complementan, y que esta cualidad puede ser usada provechosamente en la educación, ya que se relacionan con las formas de aprender que tiene el estudiante (Bruner, 2002, 1987a).

Aunque Bruner comenzó a acercarse a Piaget a mediados de los 50', cuando visitó Inglaterra para asistir a una serie de conferencias en la Universidad de Cambridge, donde participaron Karl Pribram (1919-2015), Donald Broadbent (1926-1993) y Frederic Bartlett (1886-1969); con la publicación de *Estudios sobre el Crecimiento Cognitivo* en 1966 –que Bruner incluso dedica a Piaget– es que sus relaciones se redujeron a coordinaciones institucionales entre la Escuela de Ginebra y el Centro de Estudios Cognitivos de Harvard. Como señala Linaza (citado en Bruner, 2002), la recepción de este libro fue muy fría de parte de Piaget, que hasta llegó a desaprobare su contenido. Por otro lado, la ruptura con Piaget, significó para Bruner el acercamiento hacia otro grande de la psicología: Lev Vygotsky (Posada, 1993).

Es en 1954 que Bruner inicia contacto con algunos discípulos de Vygotsky en un Congreso Internacional de Psicología que se lleva a cabo en Montreal. La obra de Vygotsky impactó muy favorablemente en Bruner al punto que escribió el prólogo de la primera edición en inglés del libro cumbre del autor soviético, “Pensamiento y Lenguaje”, que fue publicada en 1962. Ese mismo año, Bruner viajó a Moscú, habiendo tenido previamente, a Luria como invitado en el *Centro de Estudios Cognitivos* de Harvard en 1960. En 1966 Bruner participó del 18avo Congreso Internacional de Moscú con la ponencia “El desarrollo de los procesos de representación”, en la que confronta las ideas de Piaget y Vygotsky (Temporetti, 2010)

En ese sentido, y como veremos, las ideas de Bruner están más cerca de las de Vygotsky que de las de Piaget, aunque también hayan puntos de coincidencia con él. Es justamente, el contacto con la obra vygotskyana y su formación de la mano en destacados antropólogos culturalistas, que Bruner le impone un sello cultural a su obra, tanto psicológica como pedagógica. Estas influencias se hacían notar en varias de sus obras, pero luego las desarrollaría de manera singular a través de la psicología narrativa.

Durante los años 60', y ya bajo la influencia de la psicología vygotskyana, trabajó con Urie Bronfenbrenner (1917-2005) destacado psicólogo que planteó su modelo ecológico de los sistemas micro, meso, exo y macro sociales, como determinantes de la conducta del individuo. Ambos participaron del proyecto educativo *Head Start* en el que se conseguía aumentar la capacidad intelectual de niños provenientes de familias económicamente menos favorecidas, hasta en 20 puntos de su cociente intelectual, por medio de la estimulación social y cultural (Arias, 2013). Este proyecto fue implementado durante la gestión del presidente Lyndon B. Johnson como parte de su llamada "guerra contra la pobreza". A la muerte de Bronfenbrenner el 2005, quien continuó con el proyecto, más de 22 millones de niños y niñas de edad escolar habían participado del programa, con muy buenos resultados.

Lamentablemente, la administración del presidente Nixon no apoyó esta línea de trabajo que había sido concebida por Kennedy y continuada por Johnson, lo que motivó que Bruner y Bronfenbrenner publicaran a finales de los 70' un artículo en el *New York Times*, que criticaba la política de Nixon. Ante esto, el presidente Nixon vetó las propuestas de Bruner y el Pentágono atacó sus reformas curriculares. Además, el rector de la Universidad de Harvard le negó la posibilidad de crear una escuela para la primera infancia, lo que hizo que Bruner aceptara trabajar en la Universidad de Oxford (Guilar, 2009). Además de trabajar en la Universidad de Oxford, Bruner también realizó investigaciones en el Instituto Wolfson, del que fue miembro hasta 1979, fecha en que regresa a Estados Unidos y se dedica a otro campo de estudio.

Bruner y la psicología narrativa: La revolución cultural

Para 1972, fecha en que Bruner deja Harvard y se muda a la Universidad de Oxford, su fama como investigador y psicólogo, que se había convertido en uno de los principales promotores de la reforma educativa de los Estados Unidos, era bastante conocida. Ahora bien, una vez que Bruner llega a la Universidad de Oxford, se ocupa de llevar a cabo diversas investigaciones sobre el lenguaje y las habilidades comunicacionales durante la infancia, en medio de una atmósfera en la que predominaba el enfoque estructuralista y la teoría del acto del habla.

Con una metodología experimental, Bruner se centró en el lenguaje durante la primera infancia, analizando un tema que ha sido poco estudiado y que Bruner denominó, el protolenguaje. En base a experimentos sencillos con una muestra pequeña de niños, Bruner fue reportando como desde pocos meses de nacido, el niño se expresa de manera diferenciada a través de sus interlocuciones con la madre (Bruner, 2010a) y va pasando de la comunicación sin habla al lenguaje articulado propiamente dicho.

El interés de Bruner por el lenguaje surge de la lectura del libro de Frederic Bartlett (1886-1969): *Remembering*, publicado originalmente en 1932; pero también se nutrió de la concepción socio-cultural de Vygotsky y de figuras como Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Noam Chomsky y Roman Jakobson (1896-1982), a quien le dedica el libro “El habla del niño”, texto en el que Bruner agrupa varios de sus artículos sobre sus estudios del protolenguaje (véase Bruner, 2010a).

Precisamente, en este libro Bruner observó que de las interacciones entre la madre y el bebé se crean rituales del uso del lenguaje que le sirven de guía al niño para el aprendizaje del lenguaje. De aquí, establece la noción de andamiaje que ha sido un gran referente en el ámbito educativo, y que introduce formalmente a través de la publicación del artículo *The role of tutoring in problem solving* (Wood, Bruner y Ross, 1976). Pero si bien Bruner propone el término andamiaje (*scaffolding*, en inglés), la idea de fondo ya la había dado Vygotsky (1979) con su concepto de la zona de desarrollo próximo. Bruner entendía en ese sentido, que el lenguaje es un instrumento de la mente, como también fue recalado por Vygotsky. Bruner empero, enfatizó las intenciones del proceso comunicacional, señalando que los significados que se utilizan en el lenguaje se negocian.

La primera vez que Bruner alude el tema es en el artículo *The Language of education* publicado en 1982 en la revista *Social Research*, donde dice que el aspecto más generativo del lenguaje no es la gramática sino el uso práctico que se le da, criticando que no se tiene hasta el momento una teoría acerca de la interpretación axiomática de la negociación de significados que adquirimos socialmente. El lenguaje en ese sentido no solo transmite, sino que crea realidades, escenarios en los que el niño es un negociador activo que construye su propio conocimiento y se distancia de la educación a través de la metacognición (Bruner, 1982).

En palabras del propio Bruner, el “lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura, no únicamente del consumo o adquisición del conocimiento” (Bruner, 2002, p. 208). Estas ideas sobre la negociación de significados son recurrentes y determinantes en sus desarrollos teóricos posteriores. Por ejemplo en *Actual minds, possible worlds* se enfatiza la creación de nuevas realidades a partir del lenguaje (Bruner, 1987b), en *Acts of meaning* se propone que la narrativa nos permite construir nuestra propia identidad (Bruner, 1990), en “La elaboración del sentido” se analizan las transacciones involucradas en la construcción de significados (Bruner y Haste, 1995) y en *The culture of education* se plantea que la educación es una puerta hacia la cultura (Bruner, 1997).

En todas estas obras, el denominador común es el papel que juega la cultura en el desarrollo del ser humano, la transformación del mundo y la construcción de su identidad; proceso dentro del cual la educación posibilita la negociación y adquisición de significados, en tanto fenómeno social. En esta línea de pensamiento, Bruner primero reconoce, en un artículo titulado *Nature and uses of immaturity* que se publicó en la revista *American Psychologist*, que si nacemos tan desprotegidos en comparación con otras especies, es porque la cultura y la sociedad ocupan un lugar privilegiado en el desarrollo del hombre, lo que se corresponde con la educabilidad del ser humano (Bruner, 1972). Para ello echa mano de autores como Claude Lévi-Strauss (1908-2009) y Nikolaas Tinbergen (1907-1988), pero también de Piaget, Vygotsky, Geertz, Bronfenbrenner, Köhler, Harlow, etc.

En esta etapa de su producción, Bruner pasa de ser el protagonista de la “revolución cognitiva” a ser un incansable promotor la “revolución cultural”, situándose en la búsqueda de una ciencia de

lo mental a partir de la creación y negociación y de significados. Como dice Guiler (2009), Bruner pasa del estudio del pensamiento racional y paradigmático que permiten explicar los sucesos del mundo físico, al pensamiento narrativo como instrumento que cataliza las intenciones humanas en pos de la construcción de su mundo interior, es decir, su identidad.

En ese sentido, tres temas que confluyen en la psicología narrativa de Bruner son el lenguaje, la educación y la cultura. El lenguaje como sistema de significados, la educación como negociación de sentidos y la cultura como el crisol en el que se funden ambos aspectos para ser interiorizados por el individuo en el curso del desarrollo (Posada, 1993; Alzate, 2000; Rojas, Flórez, González y Espíndola, 2011).

Es en *Acts of meaning* que señala los conceptos que van a ser los pilares de su propuesta teórica de sello culturalista. Estos serían: a) el significado como principal preocupación de la psicología, b) el papel constitutivo de la cultura, c) la psicología popular como parte de la psicología cultural, y d) la acción situada (Rojas, Flórez, González y Espíndola, 2011). Bruner comienza hablando de la psicología popular (*folk psychology*), como portadora de un “sentido común” que se desarrolla en cada cultura, y que viabiliza que la estructura narrativa actúe como un instrumento mental al servicio de la creación de significados. Asimismo, la negociación de significados es lo que mediatiza la interpretación narrativa. Esto se aprende usando el lenguaje y se plasma en una gran variedad de producciones lingüísticas dentro de entornos narrativos, que responden a ciertas necesidades culturales. Lo más importante de esto es que las narraciones que creamos, nos ayudan a formular quienes somos, por tanto nuestra identidad es un “yo” situado producto de la negociación con los demás y construido a partir de una realidad social (Bruner, 1990).

Hasta aquí, podemos notar muchas similitudes entre la obra de Bruner y el pensamiento de Vygotsky: su énfasis en la cultura y el contexto histórico, el impacto del lenguaje en el desarrollo humano, la dirección que adopta el significado a través del sentido y la importancia de hacer trabajos interdisciplinarios (Arcila, Mendoza, Jaramillo y Cañón, 2010). Incluso, podría decirse que Bruner ha sido un continuador de la obra de Vygotsky, pero la psicología narrativa tiene un sello más característico de Bruner que de Vygotsky, aunque sí es posible delinear rasgos comunes.

Uno de estos rasgos comunes es el interés de ambos, en las producciones literarias, que incluso confluye en ambos casos en la revisión de autores clásicos de la literatura rusa. Recordemos que Vygotsky escribió el libro “Psicología del arte”, siendo su primer obra publicada en 1925 (Vygotsky, 1972). Sin embargo, para Bruner, es Ignace Meyerson (1888-1983) el primero en enunciar que la principal función de toda actividad cultural colectiva es la producción de obras (Alzate, 2000), idea central en sus planteamientos. Aquí, además, es donde Vygotsky y Bruner difieren, pues para Vygotsky el lenguaje favorece el tránsito de las funciones psicológicas inferiores en superiores, a través de sus vínculos con el pensamiento y la función reguladora de la conducta (Vygotsky, 1995). Para Bruner, en cambio, el lenguaje nos permite la construcción de diversas realidades, siendo una de ellas, nuestra propia identidad (Bruner, 2004).



Fig. 5. Bruner dando una conferencia en el Coloquio de Medicina Narrativa (2003)

En ese sentido Bruner identifica diez características de la narrativa: a) es diacrónica, b) es particular, c) es intencional, d) es hermenéutica, e) es canónica, f) es referencial, g) es generativa, h) es normativa, i) es negociable, y j) es acumulativa (Bruner, 1991). Es por todas estas características que la narrativa abarca tanto lo pasado como lo presente y hasta lo futuro, lo real como lo irreal, lo interno y lo externo, lo individual y lo social, lo cuantitativo y lo cualitativo; pero siempre en franco proceso de construcción, por tanto es voluntaria y también autorregulable, aunque puede conectar aspectos conscientes e inconscientes. Es decir que Bruner le da un valor a la narrativa como categoría psicológica, que involucra los contenidos psicológicos más esenciales de la persona.

En ese sentido, para Bruner, lo que caracteriza más a la persona es la construcción de un sistema conceptual que organiza todas sus experiencias en lo que llamamos memoria autobiográfica, cuando se orienta al pasado, y que constituye “posibilidades” cuando se extiende al futuro (Bruner, 2010b). Es decir que si tenemos identidad, es porque podemos narrar historias. Esto es así porque en la autobiografía confluyen la realidad y la fantasía. Por eso, la educación es un buen escenario para construir narrativas, porque la educación se encarga precisamente, de enseñar nuevas vidas a través del pasado (en la historia), nuestro presente (con las ciencias sociales) y el futuro posible (a través de las artes y la literatura) (Guiler, 2009). Bruner menciona por ejemplo a Ann Brown (1943-1999) como una de las promotoras más importantes de la narrativa y el andamiaje, a través del método de la “enseñanza recíproca”.

Hay que tener presente también que de acuerdo con Bruner, la cultura se encuentra en el núcleo de la narrativa, no solo por el carácter simbólico y mediatizador del lenguaje, sino por ser el recipiente de innumerables experiencias. Pero si bien es cierto que nada escapa de la cultura, las personas no somos meros reflejos de la cultura, sino que se da un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo la influencia social (a través de las instituciones, los grupos, etc.) y las versiones que son producto de las historias individuales. Estos se llevan a cabo mediante intercambios personales que son eminentemente simbólicos e intersubjetivos (Temporetti, 2010).

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los

mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. (...) El derecho es fascinante porque aspira a buscar en el pasado y en la memoria, para determinar si un caso presente es o no un modelo, un recurso de lo que se prescribió en el pasado. (Bruner, 2003, p. 130)

Precisamente, otra área fértil para el desarrollo de la narrativa es el derecho. A su regreso de Europa en 1979, Bruner se hizo cargo de la cátedra George Herbert Mead en el *New School College* y en 1991 empezó a trabajar en la Escuela de Leyes de la Universidad de la Universidad de New York, donde junto con Anthony Amsterdam aplicaron la psicología narrativa al derecho (sobre todo en procesos de litigio, adjudicación y testimonio) y publican varios textos sobre el tema. Uno de estos textos sería *Minding the law* (Amsterdam y Bruner, 2000) y otro, ya convertido en un clásico de la psicología narrativa, *Making Stories: Law, Literature and Life* (Bruner, 2003).

Es así, como el trabajo de Bruner se volcó a partir de la psicología narrativa, en la interpretación legal, dentro de la cual el relato es un instrumento para afirmar la unicidad del yo (Bruner, 2003). Bruner considera que el derecho es un terreno fértil para el desarrollo de la psicología narrativa, en tanto que legitima en marcos narrativos —que llamamos leyes— y aporta a la construcción de las identidades institucionales, nacionales y hasta personales (Temporetti, 2010). Hoy en día, Bruner continúa su trabajo en psicología narrativa y sobre todo en directa relación con la psicología forense, que como hemos explicado, constituye uno de los campos más recientes en los que da rienda suelta a su producción académica.

Bruner en perspectiva

Jerome Bruner nos muestra una obra muy amplia y también original, aunque como en el caso de muchos otros grandes de la psicología, sus teorías no esconden sus raíces, que recogen las ideas de científicos como Piaget, Vygotsky, Jakobson, Chomsky, Miller, Bartlett; y tantos otros que han influido en su pensamiento desde sus años formativos hasta su anclaje académico en la psicología narrativa. En ese sentido, Bruner ha desarrollado sus trabajos en campos como la psicología militar, la psicología evolutiva, la psicología educativa, la psicología cultural y la psicología narrativa. Sus investigaciones abarcan diversas metodologías (experimental, correlacional, observacional, cualitativas, teóricas, etc.) y cubren un amplio rango de temas, aunque se pueden circunscribir a la psicología educativa y la psicología narrativa, campos a los que les ha dado un impulso notable. No podemos dejar de recalcar, que Bruner es el protagonista de dos grandes revoluciones en la psicología y el mundo académico: la cognitiva durante los 50' y la cultural durante los 70'.

Por sus aportes a la psicología, ha sido también galardonado con numerosos premios entre los que podemos destacar, la medalla de oro CIBA que se le otorga en 1974, por sus aportes y sus originales investigaciones. En 1987, Bruner recibió también el Premio Internacional Balzan por sus contribuciones al entendimiento de la mente humana. Asimismo, a lo largo de su carrera también ha recibido diversos grados honorarios, de varias universidades, como la Universidad de Yale, la Universidad de Columbia, la Sorbona de París, la Universidad de Bolonia, la Universidad de Berlín, la Universidad de Brunswick, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Roma, entre muchas otras.



Fig. 6. Bruner recibiendo un doctorado honoris causa en la University of New Brunswick (1969)

Bruner además, no es un personaje distante a la psicología latinoamericana, ni mucho menos, inaccesible. El 2010 estuvo en la Universidad Nacional del Rosario en Argentina en un evento que conmemoraba el Bicentenario de la Revolución de Mayo. La revista *Psyberia*, órgano de difusión académica de dicha casa de estudios, recoge un breve artículo hecho por Bruner para dicho evento (Bruner, 2010b). El año 2013, en el marco del XVI Congreso Nacional de Psicología y el VI Congreso Internacional de Psicología, organizados por el Colegio de Psicólogos del Perú que se celebró en Arequipa, se llevó a cabo una teleconferencia con Bruner.

Bruner acaba de cumplir 100 años y continúa trabajando en la Universidad de New York como Profesor Principal. Él sigue publicando libros y otros muchos más artículos de investigación científica sobre psicología narrativa. Su legado comprende cientos de artículos y dos docenas de libros, además de conferencias y disertaciones científicas alrededor de todo el mundo. Su obra es multifacética y tan variada como sus ideas. Temas como la percepción, la adquisición de conceptos, el aprendizaje por descubrimiento, la estructura cognitiva, el protolenguaje, el andamiaje y la narrativa; son constructos psicológicos que Bruner ha trabajado, y no solo eso, sino que ha abierto nuevas líneas de investigación en cada uno de ellos. Su originalidad y su compromiso con los destinatarios de la ciencia psicológica en el abordaje de estos temas, marcan un antes y un después de Bruner para la psicología cognitiva, la psicología educativa, la psicología cultural y la psicología narrativa. Sin lugar a dudas, Bruner es y será un ícono en la psicología de nuestro tiempo.

Referencias

- Allport, G. W. (1973). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Allport, G. W., Bruner, J. S., & Jansdorf, E. M. (1941). Personality under social catastrophe: Ninety life histories of the Nazi revolution. *Character and Personality*, 10, 1-22.

- Alzate, M. V. (2000). Cultura y pedagogía: Una aproximación a Jerome Bruner. *Revista de Ciencias Humanas*, 24, 1-11.
- Amsterdam, A. G. y Bruner, J. (2000). *Minding the law*. Cambridge: Harvard University Press.
- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: De la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(7), 1-17.
- Arcila, P. A., Mendoza, Y. L., Jaramillo, J. M., & Cañón, O. E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49.
- Arias, W. L. (2001). Sócrates el primer constructivista. *Paradigma Educativo*, 3(5), 11-13.
- Arias, W. L. (2005). *Psicólogos. Hombres de ciencia*. Arequipa: Faraday Editores.
- Arias, W. L. (2008). *Fundamentos del aprendizaje*. Arequipa: Editorial Vicarte.
- Arias, W. L. (2013). Teoría de la inteligencia: Una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuadernos de Neuropsicología*, 7(1), 22-37.
- Ausubel, D.; Novack, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa desde un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Boeree, C. G. (2002). *History of Psychology*. (Documento en format html) Descargado el 22 de marzo del 2103 de: www.ship.edu/~cgboeree/histsyl.html
- Bruner, J. S. (1941). The dimensions of propaganda: German shortwave broadcast to America. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 36, 561-574.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 4, 21-32.
- Bruner, J. S. (1963). Needed: A theory of instruction. Ponencia presentada en la *18th Annual Conference ASCD*, 10 de marzo, St. Louis, Missouri.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1968). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Bruner, J. B. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 1-22.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given*. New York: Norton.
- Bruner, J. B. (1982). The language of education. *Social Research*, 49(4), 835-853.
- Bruner, J. S. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. Ponencia presentada en la *Reunión Anual de la Preeschool Playgroups Association of Great Britain*, marzo, Gales, Gran Bretaña.
- Bruner, J. S. (1987a). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Bruner, J. S. (1987b). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje N° 125. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. y Haste, H. (1995). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. S. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. S. (2010a). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (2010b). What psychology should study. *Psyberia*, 2(4), 25-31.
- Bruner, J. S. & Goodman, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33-44.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. (2003). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. S., & Postman, L. (1949). On the perception of incongruity: A paradigm. *Journal of Personality*, 18, 206-233.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Cassirer, E. (1975). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2002). *La arquitectura del lenguaje*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2000). La nueva ciencia de la mente: *Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Good, T. y J. Broophy. (1999). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Grande, P., & Rosa, A. (1993). Antecedentes y aparición de la psicología del procesamiento de información: Un estudio histórico. *Estudios de Psicología*, 50, 107-124.
- Greenfield, P. (1990). Jerome Bruner: The Harvard years. *Human Development*, 33, 327-333.
- Greenwood, J. D. (2011). *Historia de la psicología. Un enfoque conceptual*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, Th. M. (1999). *Neurociencia y conducta*. España: Prentice Hall.
- Koffka, K. (1941). *Principios de la Psicología Gestalt*. Buenos Aires: Paidós.
- Hudson, K. (1986). *Enseñanza asistida por ordenador*. Barcelona: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Mestre, V.; Nácher, M. J.; Samper, P. & Tur, A. (1998). Primera fuerza: Siempre el experimentalismo (ahora centrado de nuevo sobre la mente). En F. Tortosa y C. Civera, *Historia de la Psicología* (pp. 431-442). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México, D.F.: Planeta.
- Popper, K. (2004). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Posada, J. J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. *Boletín*, 32, 49-54.
- Rojas, L. P., Flórez, S. L., González, Y. M., & Espíndola, L. M. (2011). La génesis social de los procesos cognitivos desde los planteamientos de Jerome Bruner. Prevalencia del determinismo y surgimiento de la cultura. *Tesis Psicológica*, 6, 215-235.
- Romero, A. (1998). El papel de las nuevas tecnologías del conocimiento y de la información en el surgimiento de la psicología cognitiva. En F. Tortosa, *Una Historia de la Psicología Moderna* (pp. 417-432). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

- Sánchez, H. (2011). Personajes de la psicología que han contribuido a la Educación: Jerome Bruner. *Maestros y Alumnos*, 4, 117-120.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2002). *Diccionario biográfico de psicología contemporánea*. Lima: Universidad Ricardo Palma - Editorial Universitaria.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Searle, J. R. (1985). *Mentes, cerebros y ciencia*. Madrid: Cátedra.
- Sternberg, R. J. (2011). *Psicología cognoscitiva*. 5ta edición. México, D.F.: Cengage Learning.
- Temporetti, F. (2010). La psicología en construcción... y una pedagogía también. *Psyberia*, 2(3), 7-40.
- Vygotsky, L. S. (1972). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral Editores.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Weir, K. (2015). The centenarian psychologist. *Monitor on Psychology*, 46(5), 48-51.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.