

hc

Doctor *honoris Causa*

Jerome S. Bruner



Universitat
de Girona

Doctor Honoris Causa
JEROME S. BRUNER

**Parlaments de la cerimònia
d'investidura llegits el dia 26 de
juny de 1997 a l'Auditori del
Centre Cultural la Mercè**

Girona, juny de 1997



**Universitat
de Girona**

**Acord de la Junta de Govern de la Universitat de
Girona del dia 28 de novembre de 1996**

Edita: Universitat de Girona: Gabinet de Rectorat

Juny 1997

La Junta de Govern, en la sessió ordinària núm. 7/96 de 28 de novembre, acorda aprovar la candidatura presentada pel degà de la Facultat de Ciències de l'Educació, senyor Joaquim Pèlach, en què es proposa com a doctor honoris causa el senyor Jerome S. Bruner

Presentació del Dr. Jerome S. Bruner a càrrec del Dr. Ramon Canals, padrí del doctorand

**Magnífic i Excel.lentíssim senyor Rector,
Excel.lentíssimes autoritats,
Professors i alumnes,
Senyores i senyors,**

Abans de començar el meu discurs de presentació de Jerome S. Bruner, a qui la Universitat de Girona ret homenatge amb la investidura com a doctor honoris causa, em veig obligat a fer dos comentaris. En primer lloc, vull agrair l'encàrrec d'aquesta presentació i, en segon lloc, vull fer notar un dels sentits d'aquest acte. Jerome S. Bruner serà el primer doctor honoris causa de la Universitat de Girona, a proposta de la Facultat de Ciències de l'Educació i amb el suport unànim dels departaments de Didàctica, Pedagogia i Psicologia. Aquest honoris causa, doncs, té una significació especial en una facultat, una de les missions més importants de la qual és la formació de professionals de l'educació i la investigació sobre la renovació i la innovació educatives. Jerome S. Bruner és el psicòleg viu que ha tingut més influència en la constitució de la psicologia actual, al mateix temps que s'ha preocupat intensament per les seves repercussions educatives. És per això que em sembla especialment remarcable que la nostra

comunitat acadèmica l'hagi volgut honorar amb aquesta incorporació solemne al claustre com un membre més de la nostra Universitat. De fet, tant en la seva vida com en la seva trajectòria intel·lectual, la millora de l'educació ha estat un referent que s'ha traduït en diverses propostes que van des de l'Educació Infantil fins a la Didàctica de les Ciències Socials. Jerome S. Bruner sempre ha estat un gran amic de la infància i de la joventut. Les paraules que va pronunciar fa un any a Reggio de l'Emília: "M'he passat tota la vida pensant com es pot *transformar* el nen, el jove, en un Leonardo da Vinci", probablement són el millor testimoni per justificar aquesta investidura d'avui.

Un cop fets aquests dos comentaris, no em puc sostreure a fer-ne un altre. En aquest cas, em vull referir a algunes característiques del professor Bruner. La seva vida i la seva obra són, en definitiva, la història de la psicologia del nostre temps. Des de la seva formació inicial, en un marc clarament *conductual*, fins als seus treballs actuals sobre la narrativa, sense oblidar el seu rol dirigent en la formulació de la *revolució cognitiva*, el meu amic Jerry ha estat la primera figura en la representació teatral que la comunitat de psicòlegs ha interpretat en els últims 60 anys. La seva obra, difícil de llegir, plena de metàfores nàutiques, d'al·lusions mitològiques i de referències literàries, va més enllà del treball científic i és, alhora, una referència sobre el pensament social de la nostra època en què s'uneixen, a la psicologia, la filosofia de la ciència, l'antropologia, la zoologia, la literatura, la lingüística, la sociologia, la història, l'economia, etc. No debades forma part d'una generació i d'una tradició de pensament liberal anglosaxona que han servit de guia a la majoria de les disciplines científiques a la segona meitat del nostre segle. Per això, la seva presentació no pot ser la del científic que llega a la posteritat nous coneixements sobre el seu objecte d'estudi. Bruner és això i molt més. Cada llibre que publica és un repte intel·lectual que situa l'anterior en el passat, en allò que podríem dir-ne arcaic, de manera que la seva *simfonia inacabada* sobre la ment humana s'assembla més a la poesia que als freds informes dels treballs d'investigació. Per fer aquesta presentació, he tornat a rellegir els seus escrits més importants i, juntament amb les seves aportacions, hi he trobat també una persona entrançable, compromesa amb el temps que li ha tocat viure, amant de la infància i, sobretot, apassionat pel coneixement.

Per això, sense deixar de fer referència a les seves aportacions més importants en l'àmbit de la psicologia i l'educació, he decidit fer aquesta presentació sense atènyer-me a alguns dels cànons formals habituals en aquest tipus d'actes. La seva vida ja ha estat publicada en forma autobiogràfica amb el títol *In Search of Mind* (Bruner, 1983) i, per tant, sense oblidar algunes de les seves fites, he optat per un punt de vista sobre la seva obra i la seva vida que, alhora, m'ha servit per reflexionar a l'entorn d'algunes discussions que són en la base de la nostra activitat com a acadèmics i educadors. Espero que les paraules que segueixen siguin capaces de transmetre no només les aportacions del gran psicòleg que és Jerome Bruner, de transmetre no solament la seva passió intel·lectual per explicar l'ésser humà –tots i cadascun de nosaltres–, sinó també de fer-nos reflexionar sobre l'estat actual de la psicologia i la funció de les ciències socials a la nostra societat.

- I -

Ningú no dubta de l'esplendor que la psicologia ha tingut des de mitjan segle. La seva presència a les universitats, la seva contribució a la millora de les condicions de vida i a l'explicació de l'ésser humà, l'augment dels seus àmbits d'actuació, etc. són el reflex d'aquest esplendor que, d'una manera o una altra, s'ha convertit en un referent del pensament actual humanístic, social i científic. No obstant això, aquest estat de coses ens pot conduir a múltiples enganys.

No és casualitat que sigui el mateix Bruner qui manifesti el seu “fracàs” davant la situació actual de la psicologia (Bruner, 1980). Segons les seves paraules, la psicologia avui es troba fragmentada com mai en la seva història (Bruner, 1991). Però la gravetat d'aquesta fragmentació no resideix en l'existència de parts diferenciades, sinó en el fet que totes elles han perdut el nord, el centre de l'explicació psicològica. Cada part es veu a si mateixa amb una identitat organitzativa i metodològica pròpia, aliena i incomunicada amb les altres i, encara pitjor, sense consciència que les seves troballes són difícilment extrapolables a altres àmbits de la psicologia.

Certament, aquesta situació no és nova i sota el nom de “crisi de la psicologia”

nombrosos autors, al llarg d'aquest segle, han posat el dit a la llaga i han criticat l'estupidesa intel·lectual d'intentar reduir la comprensió de l'ésser humà a factors "causals" derivats d'investigacions, totes artificials, en què es fa difícil reconèixer-lo. ¿No hauria de recordar aquí la famosa frase de Bronfenbrenner (1979) en què afirma que la immensa majoria de la psicologia del desenvolupament està construïda a partir de nens estranys que fan coses estranyes?

L'obra de Jerome Bruner és una rebel·lió permanent contra tot això. Les seves investigacions i la seva pràctica institucional sempre han estat al servei de resoldre preguntes rellevants sobre l'ésser humà, preguntes sobre la naturalesa de la ment, sobre com construïm la realitat física i social i sobre el paper de la història i la cultura en la configuració de la condició humana. I les seves respostes sempre han estat també originals.

És estrany trobar en la psicologia persones com ell, que reconeguïn que, en definitiva, la tasca d'explicar l'ésser humà no és una empresa únicament psicològica, sinó que respon a l'esforç conjunt de les humanitats i de les ciències socials. De fet, només quan s'ha fet d'aquesta manera els progressos han estat importants. En aquest sentit, va ser exemplar la creació per part de Jerome Bruner del Centre d'Estudis Cognitius de Harvard, l'any 1962. La seva idea, juntament amb George Miller, que la psicologia havia d'ajuntar les seves forces amb la filosofia, la lingüística, l'antropologia, la història i, fins i tot, el dret, els va portar a fundar el centre on, al Comitè Assessor, juntament amb ells, hi havia el filòsof W.V. Quine, el lingüista R. Jakobson, l'historiador H. Stuart Hughes i el psicòleg R. Brown. Durant una dècada, un grup nombrós d'antropòlegs, historiadors, lingüistes, filòsofs i psicòlegs van ajuntar els seus esforços en el que s'ha anomenat la *revolució cognitiva*. Van ser els anys en què des del centre es recupera per al món occidental el pensament de Lev S. Vigotski, en què es consolida una orientació funcionalista en l'estudi de la ment i els seus processos -centrada en l'estudi de la construcció del significat-, en què s'acaba amb la idea d'una infantesa "desvalguda" sotmesa als capricis de l'entorn, etc. Van ser uns anys intel·lectualment apassionants que van tenir continuïtat més tard a Oxford i, fins i tot, a Nova York. D'aquelles iniciatives, encara avui en vivim uns quants.

Però, juntament amb la reflexió psicològica que es desprèn d'aquesta dècada, és important també la reflexió institucional. Moltes vegades, massa, la universitat resulta una cotilla per al pensament. El concepte de "comunitat educativa i intel·lectual" se substitueix pel corporativisme departamental, es tanquen portes, es rebutja la col·laboració i el treball intel·lectual es converteix en una mena de "carrera individual" que competeix amb tot allò que es posa en el seu punt de mira. ¡Quina diferència entre l'enveja i les intrigues que sovint habiten als nostres despatxos i passadissos amb l'esperit de col·laboració interdisciplinària que es desprèn del Centre d'Estudis Cognitius de Harvard!

Avui, la nostra universitat ret homenatge a un universitari que, a més, és psicòleg. La seva passió pel coneixement, encesa i sense concessions a la galeria, li ha permès al llarg de la vida participar en empreses diverses que tenen en comú la col·laboració i la interdisciplinarietat. Des de les seves reunions, convocades per R. Oppenheimer, als anys 50, a Princeton, amb els físics N. Bohr i J. von Neumann sobre com orientar la investigació psicològica, fins al treball en comú amb físics, sociòlegs, filòsofs, zoòlegs, etc. en l'elaboració de la famosa assignatura *Man: a course of study*, que continua essent un dels referents més importants en la didàctica de les Ciències Socials. I tot això, sense oblidar la docència. Per això, en aquesta presentació no puc deixar d'esmentar les assignatures *Psicologia, 148* i *Ciències Socials, 8*, ambdues a Harvard. En la primera, impartida conjuntament amb Postman, Krech, Klein i Miller, col·lectivament experimentaven sobre com enfocar l'ensenyament universitari i aconseguir que els alumnes comprenguessin i accedissin a les noves nocions que sobre els processos cognitius es desprenien del moviment de la *New Look*, encapçalat per J. Bruner i L. Postman, que tanta transcendència va tenir en l'orientació de la psicologia moderna. En la segona, impartida amb George Miller, subjeia un plantejament interdisciplinari per comprendre l'ésser humà. Va ser el motor, com diu el mateix Bruner, per endinsar-se

en l'estudi d'altres disciplines i promoure equips d'investigació mixtos que havien d'aportar noves perspectives al procés de construcció del significat.

La nostra comunitat universitària encara està en procés de formació. Certament, ens ha tocat constituir-la en un moment no gaire favorable. Els entrebancs –dels quals parlaré després– del neoliberalisme ferotge que ens envaeix en el terreny ideològic, les limitacions econòmiques i d'infraestructura, etc. no poden ser un argument per deixar de fer el que sí que és a les nostres mans. No n'hi ha prou de repetir amb tot l'èmfasi del món que el coneixement no progressa individualment, que una flor no fa estiu, i que, en definitiva, com ens va ensenyar Bajtin, el pensament individual és sempre fruit d'un diàleg social. Tot això, a més, s'ha de posar en pràctica. No depèn únicament de factors externs, sinó de la voluntat col·lectiva de voler-ho fer. Jerome Bruner, a qui avui incorporem a la nostra comunitat universitària, n'és el viu exponent. La seva vida universitària s'ha caracteritzat per la tenacitat a l'hora de trencar les amarras, de deixar anar l'àncora únicament allà on es respirava un clima intel·lectual de col·laboració i, en definitiva, de navegar en les procel·loses aigües universitàries amb un nord molt clar, aquell que l'estrella polar ja marcava als primers navegants i que va fer possible que els vikings arribessin a Groenlàndia, Ulisses s'encaminés a Ítaca i Jasó trobés el velló d'or. Les tempestes, els bancs de boira o la calma absoluta no han desanimat aquest professor de 82 anys a qui avui oferim el millor de la nostra universitat. Tant de bo la seva vida no sigui un exemple de navegació que només es pot estudiar en els manuals. Tant de bo ens impregni del seu esperit i que col·lectivament siguem capaços de constituir una comunitat educativa i acadèmica, basada en l'intercanvi i la comunicació, al servei de la societat a la qual ens devem.

- III -

Però una presentació exclusivament acadèmica o institucional de Jerome Bruner seria injusta. En la seva trajectòria s'uneix el que acostumem a anomenar teoria i pràctica. Bruner no concep el pensament social sinó com una cosa útil per orientar la

política social amb vista a millorar les condicions de vida de les persones i la convivència democràtica. És un pensament inspirat en valors democràtics i solidaris, que persegueix la fi de la desigualtat i la supressió de les barreres que per motius de raça, sexe, religió o capacitats segreguen les persones i les fan mereixedores de drets diferents. Ja a la fi dels anys 30 Bruner estava escandalitzat davant els progressos de Hitler, el desinterès dels Estats Units i la situació de corrupció a Europa que feia inevitable el desastre dels anys posteriors. Va participar activament des de posicions d'esquerra en el Comitè per a la Prevenció de l'Actual Amenaça, el feixisme, que s'havia creat a la Universitat de Harvard. S'hi va implicar tant que va elegir com a tema de tesi doctoral l'anàlisi de les emissores radiofòniques de propaganda dels països que intervenien en la guerra.

La seva col·laboració amb diversos departaments ministerials en temps de la II Guerra Mundial el porta a descobrir de prop un dels pitjors mals de la política. De seguida s'adona que, per als polítics, la relació entre la investigació i l'acció no respon a criteris ètics, sinó a mers interessos. Si la investigació, en aquest cas de les ciències socials, no justifica determinades pretensions o determinades posicions, deixa de ser interessant i simplement s'elimina. No obstant això, aquest *descobrimt* no li impedeix continuar en la seva línia de combat i, al llarg de tota la seva vida, participa en nombrosos projectes que tenen com a objectiu la millora de les condicions socials. Probablement, el més important i, alhora el que li ha generat una més gran sensació de fracàs, és la reforma educativa que s'intenta a l'inici dels anys seixanta als Estats Units.

L'any 1960 publica *El procés de l'educació*, que es converteix en el centre del debat sobre el sistema educatiu. L'obra, traduïda a 19 idiomes, ha servit, d'una manera o una altra, per alterar la reflexió de l'educació en nombrosos països. Però, tornant al nostre relat, Bruner proposava al seu llibre una manera d'entendre la pràctica educativa en clara oposició a la tradició educativa dels Estats Units. Així, racionalisme, estructura i intuïció formaven part d'una proposta que s'oposava al positivisme i pragmatisme imperants. De fet, la seva proposta era curricular. És a dir, centrava la reforma en la modificació del currículum tant en relació amb la noció de continguts com amb la seva

seqüenciació. La seva tesi del currículum “en espiral”, àmpliament coneguda, consistia a considerar que tota disciplina té un conjunt de principis bàsics estructurals que són els que doten de sentit els principis particulars. En conseqüència, del que es tractava era de proposar un currículum que constés de “passos successius per un mateix domini de coneixements” (Bruner, 1980, pàg. 120) i que tendís a l’aprenentatge de l’estructura subjacent -i al conjunt de fets que li serveixen de suport- de manera cada vegada més poderosa i raonada” (Bruner, 1980, pàg. 120).

Aquesta proposta es basava de manera important en les seves concepcions i investigacions psicològiques. Bruner entén que la “instrucció és, al capdavant, un esforç per contribuir o donar forma al desenvolupament” (Bruner, 1969, pàg. 1), de manera que els objectius de l’educació s’han d’expressar en termes de capacitats humanes, que són pertinents en un context històric, social i cultural determinat. Per això l’educació ha de buscar l’“excel·lència” i la “perfecció de l’intel·lecte”, no en el sentit d’acumular coneixements de manera repetitiva i memorística, sinó com la forma més refinada que tenim els humans de construir i comprendre el món físic i social.

A més, Bruner hi afegia nous aspectes. La seva famosa sentència: “És possible ensenyar qualsevol matèria a qualsevol persona, tingui l’edat que tingui, sempre que es faci de manera interessant i sincera” (Bruner, 1988, pàg. 83) implica que a cada moment del desenvolupament -o per a cada capacitat- existeix una forma corresponent en el contingut accessible a l’intel·lecte de qui aprèn. Per tant, des del seu punt de vista, no es tracta de decidir què pot o no pot aprendre un nen, sinó com s’adeqüen els continguts perquè puguin ser assimilats. Però en la seva sentència no es limita a un plantejament psicològic sobre de quina manera es construeix i progressa l’intel·lecte, sinó que s’afegeix que això ho pot fer qualsevol persona. O, en altres paraules, l’ideal educatiu és simultàniament “el cultiu de l’excel·lència i la promoció i el dret a la igualtat d’oportunitats” (Bruner, 1983, pàg. 196).

És en relació amb el segon punt on, probablement, el professor Bruner ha experimentat el fracàs més gran. La seva defensa del dret a l’educació, d’un ensenyament comprensiu, de l’adequació dels continguts a la diversitat, etc. no només va ser mal compresa, sinó torpedinada i atacada pels sectors més conservadors dels Estats

Units. El triomf del “cínic Nixon”, com el qualifica Bruner, el seu veto al *Child Development Act* del 1971, els atacs ferotges des del Govern i el Pentàgon –encapçalats, entre d’altres, per Ronald Reagan– a la seva proposta curricular, concretada en el seu famós projecte MACOS i, finalment, la negativa del rector de la Universitat de Harvard a considerar una escola per atendre la primera infància van provocar l’acceptació per part de Bruner de la proposta que li feia la Universitat d’Oxford. A partir de l’any 1972 va continuar allà la seva feina.

Abans d’abandonar Harvard, Bruner publica al *The New York Times*, juntament amb Urie Bronfenbrenner, un dur atac al president Nixon per la seva actitud davant la infància i l’educació i escriu un article titulat *Pobresa i infància*, que queda recollit en el seu llibre *The Relevance of Education*. M’agradaria referir-me, ara, a aquest treball.

Al llarg de la dècada dels seixanta, el professor Bruner arriba a la conclusió que “una teoria de la instrucció és una teoria política en el sentit que es deriva del consens que es refereix a la distribució del poder dins de la societat: ¿a qui s’educarà i per complir quins rols?” (Bruner, 1987, pàg. 112). La seva proposta, basada en el dret a l’educació, la comprensivitat i l’adequació a la diversitat, havia estat àmpliament derrotada, i els *falcons* nord-americans van poder fer valer novament les seves propostes segregacionistes, de manera que només una part de la infància tenia dret a l’excel·lència, mentre que una altra gran part, aquella que vivia en la pobresa, en quedava exclosa. Pel que fa a qui s’havia d’educar i per complir quins determinats rols, les coses havien quedat clares. No es tractava de promoure el mateix tipus de capacitats independentment de l’origen social o racial mitjançant un sistema comprensiu que tendís a l’eliminació de desigualtats, sinó de perpetuar les diferències de classe mitjançant un sistema educatiu segregat.

Bruner, certament, afegia un aspecte nou i, d’una manera o una altra, criticava les seves posicions anteriors segons les quals el *quid* de la qüestió era únicament en el currículum. Assenyalava que si, juntament amb bon currículum, no existia una pràctica educativa que fes saber als pobres que la seva condició no és un càstig del destí, sinó una cosa solucionable, que els fes valorar la seva pròpia cultura, el seu poder com a comunitat, el sistema mateix estava condemnat, en el sentit de transformar-se “en un

sistema basat quasi totalment en la coacció de tots els ciutadans, i no només d'uns quants" (Bruner, 1988, pàg. 132).

Ja el 1984, en una conferència impartida a Princeton sobre la reforma educativa iniciada per Reagan i Bush, Bruner ridiculitza les comparacions sobre els resultats dels escolars dels Estats Units i el Japó i mostra que els bons resultats de les escoles japoneses tenen poca cosa a veure amb el fet que dediquin més temps a una matèria o una altra, al fet que utilitzin de manera uniforme el currículum, etc. Més aviat són deguts al fet que els seus currículums –inspirats en la reforma educativa que el mateix Bruner havia encapçalat als anys seixanta–, a més de ser més motivadors, sobretot inciten a la reflexió en comptes d'acumular asistemàticament coneixements els uns sobre els altres. En definitiva, per al professor Bruner, l'escolarització és eficaç no quan advoca per més i més resultats com si els estudiants "fossin tropes en període d'instrucció" (Bruner 1988, pàg. 207) destinades a mantenir la competitivitat econòmica, sinó quan implica "l'entrada en una nova cultura, una forma de construir la realitat i pensar sobre el món" (Bruner , 1988, pàg. 200). I, evidentment, "per crear aquesta forma de pensar no es requereixen unes assignatures especials ni una cobertura àmplia: s'aconsegueix més fàcilment mitjançant l'exposició a conjunts de coneixements que ofereixen una certa profunditat deductiva" (Bruner, 1988, pàg. 200).

¿Què podem extreure del pensament educatiu de Jerome Bruner en els temps de reforma que corren al nostre país? Fa només un mes se'ns deia des del Govern que la LOGSE i la comprensivitat expressen "la utòpica pretensió que tots els alumnes, fins als 16 anys, hagin d'estudiar junts, hagin d'estudiar el mateix i hagin d'assolir els mateixos nivells de coneixement" (Esperanza Aguirre, *El País*, 27 de maig). Aquesta afirmació la justificava en el descens "alarmant" del nivell de coneixements. Es tracta de resoldre, en definitiva, una *aberració* per no condemnar "tota una generació a la ignorància".

La manera de *resoldre l'aberració* consisteix a substituir el dret a l'educació per la fal·làcia del dret a l'elecció de centre i elaborar un decret d'ensenyaments mínims comuns que obligatòriament hauran de ser ensenyats. Desenvolupar, en definitiva, l'absurda empresa d'inculcar, en generacions d'escolars oposats a tot això, un coneixe-

ment ineficac i poc durador d'un segon idioma, alguns elements d'àlgebra i una història d'Espanya en conserva, parafrasejant la crítica que el professor Bruner fa a la igualtat i la uniformitat dels currículums dels Estats Units. I, a més, igual que allà, en un sistema segregat que, com se'ns va dir abans de les eleccions, “concentri en alguns llocs els enzes”, és a dir, els pobres.

En fi, igual que per a Nixon, Reagan, Bush o Thatcher, al nostre país educar no és “cultivar la diversitat, la riquesa i la participació humanes” (Bruner, 1988, pàg. 207), sinó convertir les escoles, com si fossin olles de pressió, en “fàbriques d'habilitats regides per criteris uniformes de control de qualitat” (Bruner, 1988, pàg. 207), de manera que aquells que potser perquè no se sotmeten a aquest grau de coerció, o potser perquè simplement no troben cap sentit a allò que fan, passin a formar part “per culpa del destí i del seu mal cap” de la legió de marginats que dia a dia creix com una marea a les nostres ciutats.

Per això, des de la Universitat, com a acadèmics i educadors, no podem proclamar uns valors i homenatjar l'universitari i psicòleg Jerome Bruner, que ha fet de la seva vida un cant contra la desigualtat i en favor del dret a l'educació, sense denunciar alhora les atrocitats i falsedats del neoliberalisme imperant. Probablement, com el mateix Bruner ha posat de manifest, defugir el debat sobre el paper de l'educació en la configuració d'una societat democràtica només ens pot conduir a una societat cada vegada més intolerant, més autoritària i més desposseïda dels valors democràtics. És evident que el seu pensament continua essent avui un referent en la investigació psicològica; no estic tan segur que ho sigui en l'àmbit polític i social. Tant de bo m'equivoqui.

Moltes gràcies.

Discurs del Dr. Jerome S. Bruner
(School of Law, Universitat de Noya York)

Els fonaments de les primeres atencions humanes: els inicis

- I -

No hi ha cap espècie que pugui sobreviure sense que els seus membres disposin d'algun tipus de procediment adequat per interactuar entre si amb l'interès de sobreviure junts. Aquesta evidència darwiniana pren un significat especial quan la considerem en relació amb l'espècie humana: en la nostra espècie no podem considerar l'existència de respostes instintives específiques que uneixen un membre a l'altre i que sostenen la seva interacció, sinó que, per contra, l'intercanvi entre els diferents membres s'ha de basar en la cultura i el llenguatge. I l'adquisició de les formes i les eines de la cultura és una qüestió llarga i arriscada. Per això, l'adaptació requereix el desenvolupament d'algunes capacitats únicament humanes que, si bé ja són "allà" en alguna forma embrionària, encara necessiten un cert temps per arribar a ser incloses en el joc d'eines d'una cultura. Arribar a ser un humà no és igual que arribar a ser un ximpanzé. No és únicament més lent i més variable, sinó diferent, molt diferent, a causa de la mediació de la cultura humana, amb els seus mecanismes d'eines que permeten el progrés: formes del pensament, maneres d'actuar, sistemes institucionalitzats per recordar, un cos de lleis i instruments executius i un conjunt comú d'històries canòniques i teories que ajuden les persones a aconseguir socialment significats comunicables i accessibles.

Deixeu-me explorar tot allò que aquest tipus d'adaptació requereix en relació amb la forma de les capacitats humanes. Requereix justament operar tal com nosaltres ho fem. Això no vol dir que estigui afirmant que operar en la cultura humana simplement requereix més intel·ligència, tal com proclamem en anomenar la nostra espècie

Homo sapiens. Mirem-nos-ho més de prop, més modestament i sense passió. Aquestes últimes dècades hem après moltíssim sobre els factors que estan implicats en el desenvolupament humà, i encara hi ha molt més per aprendre si pensem en el que tot just comencem a copsar. Examinem, doncs, abans que res, quin tipus de capacitats preadaptades semblen necessàries perquè la nostra espècie s'adapti al món a través d'aquesta forma cultural, única.

Per començar necessitem un contrast. La nostra forma de viure junts *no* està mediatitzada per lligams innats vinculats a la parella tal com els trobem, per exemple, en les gavines domesticades. Prenem el camí que fa la jove gavina a través de la immaduresa com un excel·lent exemple en negatiu. En aquesta espècie, el poll té un mecanisme innat d'obertura del bec que és desencadenat per una marca distintiva de la gola de l'adult femella. Quan el poll obre el bec contra la gola de la femella, en el pap d'aquesta femella es genera una regurgitació que dóna com a resultat que la llet que hi ha en el pap vagi a parar a sobre o molt a prop del bec obert del poll. Ambdós aprenen llavors, simplement, la millor posició de cadascú per a un millor transvasament. Molt del que passa després té el mateix patró: un ajut inicial innat molt elevat, més el perfeccionament après més endavant. A la nostra espècie existeixen uns quants mecanismes d'aquest tipus, lligats a la supervivència, com la "resposta d'exploració" que ajuda el lactant a trobar i connectar amb el mugró del pit de la seva mare. Però, de totes maneres, el desenvolupament humà està tan allunyat de tot això com nosaltres ho estem de les gavines! La major part del desenvolupament humà depèn del nen i del seu aprenentatge per utilitzar mecanismes protèsics inventats culturalment, incloent-hi el llenguatge com un exemple prototípic. I és aquest tipus d'aprenentatge singular que fa que l'adaptació humana no sigui només diferent en grau sinó diferent en la seva naturalesa de qualsevol altra en el món animal. Així doncs, submergim-nos-hi directament sense sentir-nos molestos per l'evidència.

Òbviament, la qüestió més important i distintiva del desenvolupament humà és l'ús del llenguatge, de la parla lexicogramatical. Sense voler caure en simplificacions, hem de convenir que parlem d'un lòbul que fa que *dominem* l'ús del llenguatge i que ens permet viure en un món on la majoria de la interacció social està mediatitzada i

fins i tot definida precisament per aquest mateix llenguatge. Fins i tot la mera adquisició del llenguatge, però, requereix moltes condicions d'interacció per més que, en el joc interactiu, la capacitat ja ens vingui donada. No ens deixem enganyar per l'entusiasme de les "afirmacions sobre el cervell". Una àrea intacta de Wernicke o de Broca en el lòbul temporal pot ser una condició necessària, però no suficient. També es necessiten formes específiques d'interacció social inicial. Els altres ens fan falta, interactuant amb nosaltres a través de formes específiques, amb maneres d'actuació singulars. A partir dels petits passos cap al domini, el món de l'infant canvia de manera que requereix variacions en la interacció dels qui en tenen cura. Que les "afirmacions sobre el cervell" no us impedeixin veure el fet que adquirir i usar el llenguatge és una fita cultural absolutament enlluernadora, la més emocionant, pel fet que, al nostre planeta, cada dia s'assoleix milions de vegades. És un procés tan interessant i divers en les seves manifestacions que constitueix un dels misteris més profunds de la condició humana.

¿Què és el que fa falta perquè es produeixi aquest miracle? ¿Què es necessita, més enllà de la maquinària neuronal en els lòbuls temporals? Per començar, ¿quines són les capacitats psicològiques requerides que el fan possible? Una vegada hem aconseguit fixar-nos en això, podem tornar enrere i reflexionar sobre algunes de les coses que el llenguatge, una cop adquirit, fa possibles.

Vull començar amb el que ha estat anomenat *intersubjectivitat*. Els humans, aparentment a diferència d'altres espècies, donem per segura la presència d'estats subjectius en els altres. No únicament interpretem l'actuació dels altres com el resultat de certs estats mentals, sinó que responem com si aquests estats mentals fossin directament l'actuació dels altres. Un petit exemple: fins i tot en el seu primer any, els infants imiten *no pas* el que els altres fan, sinó que capten el que els altres estan intentant fer. Sintonitzen amb una intenció "invisible" abans que amb un acte visible. Malgrat l'evidència de l'acte, observen el que està emmascarat o bloquejat per obstacles: imiten com si allò que s'estava intentant ja s'hagués completat. Més endavant, veurem molts més exemples d'"intersubjectivitat".

No donem la intersubjectivitat per suposada, tanmateix: la seva hipertròfia és un dels segells de la nostra espècie. També es dona en els nostres cosins homínids –

bonobos, ximpanzés, gorilles i orangutans–, però en tot cas estem realment allunyats d'ells, sobretot en condicions diem-ne naturals. Fins i tot es fa difícil de promoure a través d'un cert desenvolupament, quan els primats superiors, per exemple, són criats sota les condicions humanes de culturització o quan s'hi incorporen més tard. En la natura, d'altra banda, la intersubjectivitat dels primats superiors pren usualment la forma especialitzada d'*astúcia* social, com si intentessin enganyar un consanguini quan amaguen el menjar, quan es disputen la parella o l'estatus. És el que Whiten i Byrne han anomenat "intel·ligència maquiavèlica": aquesta *astúcia* presuposa una hipòtesi sobre l'estat de la ment de l'altre.

Ara, el pas següent. Noteu que els adults humans no es tracten únicament l'un amb l'altre, quasi *irresistiblement*, com si fossin guiats per estats mentals, sinó que també tracten els seus infants com si els infants tinguessin també estats intencionals: creences, desitjos, intencions. Fins i tot juguen amb ells amb aquesta pretensió: en treuen quasi més, d'aquesta operació, que no pas del que realment fan els infants. Gopnik i Melzoff informen, per exemple, que els pares novells parlen sobre el seu gran plaer en "descobrir", mitjançant les interaccions amb els seus infants, que aquests són "persones reals" –que tenen ments *reals*, per dir-ho així– "com qualsevol altra". ¿Què canvia si els pares humans ens estem enganyant a nosaltres mateixos? ¿Què és diferent? O potser és que no ens estem enganyant. El punt crucial és que tractar els infants *com si* ells tinguessin una vida subjectiva sembla que és una condició decisiva per al seu desenvolupament, per al desenvolupament humà. És així fins i tot per al desenvolupament del llenguatge. Per exemple, els fills dels pares que responen més humanament al llarg del primer trimestre del primer any de vida mostren un millor domini del llenguatge en el tercer trimestre. Però m'estic avançant al meu discurs.

Mirem d'aprendre més coses sobre la importància d'aquest "tracte com si fos realment humà" des de dues fonts sorprenents. Ara està ben establert que els nens autistes mostren un defecte real (a pesar que això no significa que sigui completament irreparable) en respondre als altres "com si" tinguessin estats mentals. Rebutgen el contacte cara a cara, no responen als intents dels adults per aconseguir una relació intersubjectiva, i no poden fer la majoria dels enganys implicats en els jocs humans de

“simulació”. Sigui el que sigui el que produeix aquesta patologia autista (que encara no està ben compresa), les minusvalideses més freqüents del desenvolupament de la intersubjectivitat entre mare i fill erosionen, certament i de debò, la creença dels pares en la subjectivitat que poden tenir els infants, amb uns efectes devastadors per al desenvolupament del nen i per a la pau mental dels pares. Un nen autista, encara que no sigui tan antisocial com abans es pensava, té una gran dificultat per incorporar-se ordinàriament a la interacció cultural, fins i tot quan aprèn el llenguatge o quan aprèn a utilitzar-lo amb propietat.

El revers d'aquesta història ve d'un estudi heroic en curs de Sue Savage-Rumbaugh i les seves col·legues amb un, ara ja famós, jove ximpanzé pigmeu anomenat Kanzi. Elles intenten “culturitzar” en Kanzi, fent-lo tan humà com sigui possible, incloent-lo en la minicultura humana que han establert en el seu laboratori d'investigació, a Atlanta.

I, evidentment, li han ensenyat un llenguatge que utilitza fitxes que es fan servir en lloc dels sons parlats, un llenguatge que, en aquest petit grup, tothom pot parlar. Tot i que no han tingut un èxit total a l'hora de convertir en Kanzi en un humà, també és cert que no han tingut un fracàs estrepitos. El component principal del seu programa de culturització, independentment de la feina en concret, és tractar en Kanzi com si tingués completament desenvolupat un estat mental intencional, com si pogués actuar sobre elles. Fa un treball bastant creïble de selecció i combinació sintàctica de les seves fitxes per permetre que els altres coneguin què té a la seva ment i per descobrir què tenen els altres a les seves ments. Coneix, és clar, què signifiquen les fitxes i les seves combinacions en el món, i què signifiquen en la seva ment i en la ment dels qui en tenen cura: els seus desitjos, creences i estats mentals, i els dels altres. Probablement, és el bonobo més desenvolupat en la història del món, un ximpanzé que es queda frustrat i ressentit per culpa de la incultura de la seva germana biològica, la qual no el pot entendre quan ell mira de comunicar-s'hi.

A pesar del ressentiment envers la seva germana, mai no ha estat observat fent cap esforç per ensenyar-li res. Nosaltres som la primera espècie a tenir la idea totalment intersubjectiva de l'ensenyament: potser hauríem de ser coneguts com a

Homo docens més que no pas com a *Homo sapiens*! Alguna vegada s'ha pogut copsar un cert ensinistrament mare-fill en altres primats –com ara el cas de la pesca de tèrmits amb pals, estudiat per Jane Goodall–, però es tracta, sempre, d'escenes rares i rudimentàries.

Per resumir-ho en poques paraules: el deteriorament de la intersubjectivitat minusvalida els humans; la promoció d'aquesta intersubjectivitat en els primats produeix prodigis. Continuem!

- II -

No pretenc trencar la continuïtat de la discussió, però ara em vull preguntar per què la cara humana, i particularment els ulls humans, apareixen des de fa tant de temps en la iconografia de la nostra espècie. I en el començament de l'any d'obertura a la vida. ¿És així, utilitzant el llenguatge elisabetià, perquè els ulls i la cara ens proveeixen (potser un altre cop il·lusòriament) d'una finestra a l'ànima humana? ¿És aquesta la nostra font de pistes sobre el que succeeix en la ment dels altres?

És una història fascinant. Una cara familiar és prou satisfactòria fins i tot per reforçar un aprenentatge de respostes condicionades. L'altra cara d'aquesta moneda és que un infant pot fàcilment ser portat a estats d'angoixa, quan la seva mare manté amb fermesa la seva cara inexpressiva i immòbil en resposta a les seves vocalitzacions o gesticulacions facials. Qüestió de cares. No hi ha equivalent d'això entre els micos superiors.

Potser m'equivoco barrejant els ulls i la cara en l'expressió "finestres de l'ànima". Els ulls són alguna cosa més que una finestra. Simbolitzen també alguna cosa sobre la comunió de l'ànima amb el món. La qual cosa ens porta al tòpic de l'*atenció conjunta*, un dels més apassionants i punyents en el tema que ens ocupa. Per començar, els ulls per ells mateixos són un imant. Fins i tot poques hores després del naixement, els infants no es poden resistir a mirar els ulls de les persones que se'n cuiden, no poden ni tan sols resistir a fixar-se en un parell de marques negres, semblants als ulls,

en un disc de forma ovalada. Però després d'uns pocs mesos, el nadó no únicament mira els ulls *per se*, sinó que intenta descobrir què miren els ulls. Vull retrocedir una mica en la discussió d'aquest fenomen singular.

Retrocedim als primers anys 60, quan jo estava per primer cop enlluernat per les ramificacions de l'"atenció compartida". Myriam David va informar en una reunió que, una vegada, la mare i el nen perdien el seu entusiasme inicial per fer i mantenir el contacte cara a cara, i semblava que ho substituïen pel fet de mirar coses *junts*, seguint el que ells haurien evocat en els ulls de cadascú, com si compartissin alguna cosa. Aleshores es produïen, sembla, molts somriures i rialles. Més endavant, David va informar que quan els caminants trobaven un objecte nou en una habitació i tornaven amb la seva mare per mostrar-l'hi, miraven atentament la seva reacció al que ells havien fet: és el que nosaltres hem anomenat "referència social".

En aquella reunió –me'n recordo que es va fer a la Fundació CIBA a Londres–, cap de nosaltres no va esmentar el misteri epistemològic de tot plegat. Mai no se'ns hauria acudit, en aquells dies obscurs, preguntar-nos tot el que això implicava psicològicament (o filosòficament): un infant i una mare aconseguen *junts coneixement del món*. Si en aquella reunió algú va meditar, a partir d'aquestes experiències, sobre el fet que els nens petits potser tenien o, fins i tot, necessitaven *teories* sobre "la ment dels altres", la veritat és que no ho va dir en veu alta.

Però, certament, algun cos irritant ha fet que l'ostra s'obris, alguna cosa ha succeït que ha provocat l'aparició –en una dècada– de nous estudis justament sobre aquest tema. Estudis sobre el que infants i nens pensaven que les altres persones tenien a les seves ments. ¿Un nen petit aprecia naturalment que ell i la seva mare estan compartint un objectiu comú d'experiència en el món o ho ha d'aprendre? Segurament, abans que se'ns acudís d'imaginar *què* hi havia en el món que miràvem, ens tocava percebre *que algú* estava compartint un món amb nosaltres. La novetat aviat va tenir una proporció torrencial.

Deixeu-m'ho il·lustrar amb un estudi inicial de Scaife i Bruner. Un nen és a la falda de la seva mare. El mires de fit a fit i emets un so com de sorpresa –"oh, mira!"–, com si estiguessis mirant alguna cosa. Meravella: l'infant també mira. Comproves que

ell segueix la línia de la teva mirada i que no imita únicament el teu moviment de girar el cap, perquè, si ho fes, el giraria en la direcció oposada, cosa que no fa. A més, com Butterworth i altres han documentat àmpliament, si no troben res d'atractiu allà on miren, els nens tornen la mirada als teus ulls com si tornessin a calibrar. Aleshores comencen un altre cop la recerca de l'objecte. Tot això comença al voltant dels cinc o sis mesos i, en pocs mesos més, l'operació és tan fiable com la pluja amarant els camps.

Els infants han de tenir alguna petita quantitat de "teoria" o de pressupòsits rudimentaris en relació amb el fet que, al seu voltant, hi ha "ments" o experiències subjectives o estats intencionals. Si no fos així, ¿com poden pocs mesos després començar a assenyalar coses per requerir l'atenció dels altres o respondre als requeriments de les persones? Intenteu-ho en un ximpanzé: ells miren el vostre dit, com fa la germana d'en Kanzi. En Kanzi, en canvi, actua correctament.

Fins i tot el més estúpid dels cangurs ho sap, això. És tan obvi com que el sol gira al voltant de la Terra. ¿Quina és la implicació d'aquest do específic en la intersubjectivitat?

- III -

Penso que és un ingredient bàsic en el que ha estat anomenat la "construcció del significat" humà. El significat és massa vast i discutible perquè un subjecte el pugui atrapar en una sola lectura, potser ni tan sols en una dotzena. Tanmateix, vull ressaltar dos aspectes que em semblen importants. Un d'ells és la "representació de" la relació. Quan alguna cosa significa quelcom és que la "representa". Ara bé, hi ha un tipus especial de "representació de" que pot ser caracteritzat com a específicament humà. Sense això, no existiria el llenguatge tal com el coneixem i l'usem, ni tampoc la cultura. Hi ha tres vies gràcies a les quals alguna cosa pot "representar-ne" una altra. La primera és com el fum "representa" el foc: com a indicador o *índex*. Aquesta capacitat és àmpliament compartida en el món animal. La segona és a través de la semblança, o *icònica-*

ment, com a vegades l'anomenem: una fotografia o un dibuix representa allò a què s'assembla (tot i que fem, és clar, una hipersimplificació). La tercera via de "representació" és la columna vertebral de la cultura, i un petit miracle afegit. És la via *simbòlica*. Aquesta via descansa en convencions arbitràries però sistemàtiques. Per a una criatura en concret, "mama" representa qui em sosté d'una manera particular, té una mirada i una olor determinades, amb qui es pot comptar per actuar en determinades formes, etc. Però les convencions, *sistemàticament*, també s'usen com a argot: "mama" com "tieta", "iaia" i "Betona" es distingiran de "senyora Lola" perquè són (per convenció) "família" i la "senyora Lola" no ho és, però totes elles, un minut després, poden ser agrupades juntes com a "noies" (i tractades d'acord amb això) per distingir-les del germà "Quico". És sorprenent la rapidesa amb què els nens petits atrapen aquest convencionalisme, arbitrari però sistemàtic, "de representar" relacions. Que difícil que ha estat (i encara ho és) per a en Kanzi! Notem, de passada, que aquests sistemes simbòlics permeten als seus usuaris no només representar experiències que ells han viscut junts, sinó que els possibiliten experiències que ells *podrien* compartir, que podrien col·locar com a objecte en un possible estat del món que hom pot també concebre.

Però ara anem al segon aspecte, al segon tret humà. Els éssers humans, i els infants des de molt aviat, interpreten certes *intencions comunicatives*, fins i tot abans de l'adquisició de la parla lexicogramatical. Crec que aquesta apreciació prelingüística de la intenció comunicativa, un aspecte de la intersubjectivitat humana, és una condició necessària per a l'adquisició del llenguatge. Si és que puc dir-ho tècnicament, el fet de tenir alguna comprensió a priori de la *intenció locutòria* (què és el que la locució demana d'ell, què ha de fer amb o sobre allò) és una condició necessària perquè un nen aprengui el significat d'allò que s'està dient. Fins i tot els nens prelingüístics poden interpretar, en contextos concrets, determinades actuacions com a *requeriments*, d'altres com a *avisos* i d'altres com a *indicadors* (com l'"oh, mira!" de l'experiment de Scaife i Bruner). Aquest és l'aspecte més profund de la comunicació.

Crec que aquesta "disponibilitat" per reconèixer les intencions comunicatives és el que fa possible que el nen contextualitzi les expressions convencionals, arbitràries, simbòliques del llenguatge en els contextos socials de les seves pròpies interaccions

amb els altres. Això justifica la facilitat que té el nen per voler “significar”, de fet, *vull la mare* en el primer ús de “mama”. És en aquesta comprensió elemental de les “pragmàtiques” del llenguatge on es basteix el subsegüent domini per part del nen de l'estructura lexicogramatical del llenguatge. I per aquest motiu és tan universal que els pares *tractin* els seus infants *com si* tinguessin intencions i estats mentals i *com si* fossin capaços de reconèixer-los en les activitats dels pares. Per al nen no es tracta només d'estar equipat amb determinades predisposicions crucials per interpretar les intencions dels altres: amb els pares i amb la gent del seu entorn que en té cura i que saben com donar abundants pistes de la *bastida*, el nen ensenya les seves intencions de manera transparent i comunicativa, i a l'inrevés.

He fet aquesta marrada tècnica per una bona raó. Perquè és justament aquest tipus de “bastida” el que subjau en el cor d'allò que hauria de ser anomenat la *professió* de ser pares. Ras i curt, la bastida significa això: la creació de suports que permeten al procés de construcció interactiva moure's amb seguretat cap al pròxim esglaió. Jo mateix he estudiat en profunditat aquesta bastida i crec amb fermesa que no solament és en el nucli de la *funció de pares* sinó en el de l'ensenyament en general. Em toca fer una pausa per descriure intensament què entenc per tot això. Pot ser descrit com una manera de “convencionalització” i simplificació de les ocasions d'interacció recíproca en el sentit que ens aporta informació sobre el que el nen necessita tenir a l'abast.

En el desenvolupament es dóna, ben aviat, la creació de *formats* convencionals que fan més simple, més transparent, tot allò que el nen necessita tenir a l'abast. Aquests formats són tan familiars que necessiten una petita descripció: formats del temps de dinar, del temps d'anar el llit, de “mirar sants” –en què la mare i el nen miren i etiqueten junts els dibuixos–, formats de “benvinguda” i “comiat”, formats d’“urbanitat”, etc. Aquests formats proveeixen fàcilment la mare i el nen d'oportunitats per fer explícit el que tenen “a les ments”. En un sentir futur, també proveeixen la mare d'un vehicle (tant si l'utilitza com si no) per fer explícit allò que la cultura demana. Més tard, en definitiva, el que la gent acaba fent a l'oficina de correus es comportar-se i pensar en l'oficina de correus. L'oficina de correus és també un format. El comportament cultural és, per excel·lència, *localitzat*. La formació inicial, sens dubte, subministra oportunitats

tunitats perquè l'infant aprengui el que anomenem condicions de felicitat: els actes de la parla, per exemple, de requeriment, d'indicació, de promences, etc.: quan i com és apropiat d'actuar en l'intercanvi social. La major part de tot això té lloc abans que les habilitats lexicogramaticals de l'infant arribin a ser tan grans com una serralada.

Deixeu-me concloure aquesta part de la meua intervenció fent notar només que la presència de la intersubjectivitat humana i el que n'extraiem –la representació simbòlica– *ens permet utilitzar els altres com a guies en l'adaptació al món i, sens dubte, operar conjuntament amb els altres en la construcció d'un món al qual som capaços d'adaptar-nos. També vull argumentar que aquesta intersubjectivitat és una condició per al llenguatge i el seu ús, que és justament en el cor de la “representació” de la relació sense la qual no tindríem llenguatge simbòlic. Sense aquestes coses l'adaptació cultural seria impossible.*

– IV –

Per a la “trobada de les ments”, però, fa falta alguna altra cosa, a més de la intersubjectivitat, la representació simbòlica, les condicions de felicitat i tota la resta. Necessitem també una interpretació conjunta de la comunitat mitjançant un “coneixement de fons” comú. Aquesta interpretació de la comunitat (començant pel grup familiar immediat) aviat arriba a ser “institucionalitzada” i subjecta als estàndards tradicionals. Ara vull il·lustrar ho.

Deixeu-me començar amb el jove ximpanzé pigmeu, en Kanzi. Deixeu que em prengui la llibertat de citar una carta no publicada de Michael Tomasello, el qual passa una gran part del seu temps treballant amb el nostre amic bonobo: “En Kanzi i qualsevol altre mico “culturitzat” són diferents. Per què? Precisament per les raons que tu expresses clarament per als infants: des d'una edat molt tendra, en Kanzi ha ocupat la seva ontogènia construint un món compartit amb els humans, la majoria de les vegades mitjançant una negociació activa. Un element essencial en aquest procés és indubtablement la conducta dels altres éssers –per exemple, éssers humans–, els quals

diàriament animen en Kanzi a compartir amb ells l'atenció cap als objectes, a realitzar determinades conductes que acaben de fer, a experimentar les seves actituds emocionals cap als objectes, i així successivament. *Els micos, en la natura, no tenen qui els impliqui en aquest sentit, ningú no pretén coses sobre els seus estats intencionals.*" Crec que Tomasello descriu la construcció d'una minicultura.

Vull il·lustrar de quina manera passa això amb els éssers humans a través d'un estudi de Ninio i Bruner en què un nen i la seva mare miren sants en un clàssic *format* de bastida: la mare està interessada a ensenyar al seu fill Jonathan els noms de les coses dibuixades en les pàgines de un llibre. Els formats i les negociacions estan en el cor de la constitució d'aquestes minicultures. En el procés arriben a compartir el coneixement del fons comú. Aquí, la negociació és crucial. Jonathan i la seva mare s'impliquen en una negociació sense fi. A nivell superficial, la negociació era sobre com havia de ser etiquetada una cosa (assenyalada per la inflexió típica de la mare: "què és això?"). Més profundament, la negociació va ser sobre com les coses anomenades han de ser *situades*, en quin context de coneixement de fons establert i construït. Tan aviat com en Jonathan va mostrar un etiquetatge passablement correcte en resposta a la pregunta estàndard "què és això?", la seva mare va poder començar amb unes altres preguntes estàndards: "què està fent X?" o "on són?". La mare intentava portar en Jonathan a tractar el focus de l'atenció conjunta de manera que s'incloués en contextos compartits. Fins i tot va idear un sistema per assenyalar què podia ser pres com a coneixement de fons compartit i què no: "allò que està donat" *versus* "allò que és nou". La mare plantejava la pregunta "què és això?" amb una entonació descendent per indicar que sabia que en Jonathan sabia la resposta a la seva pregunta. Quan volia que en Jonathan estengués el context, capgirava l'entonació, ara usualment ascendent.

Durant tot aquest temps, la mare d'en Jonathan mantenia un vincle estable amb allò que Sperber i Wilson anomenen "el principi de rellevància". És a dir, intentava fidelment donar sentit a tot el que en Jonathan deia o feia: en un notable episodi, en Jonathan va prohibir a la seva mare que designés la dona del revers d'una moneda anglesa com a reina, en favor de la seva pròpia àvia. La mare va respondre: "D'acord, però és el mateix tipus de cosa". Mentre parlaven, ells establien un cos determinat: no

només sobre què ha de ser atès conjuntament sinó sobre què s'ha de *pressuposar* conjuntament.

- V -

Sobre les bases del que precedeix, sembla apropiat proposar que la "lectura de la ment" (les nostres formes desenvolupades d'intersubjectivitat) inclouen no únicament les nostres teories de cadascuna de les ments dels altres, sinó les maneres de compartir atenció i les formes de construir un coneixement de fons compartit. No és únicament una qüestió de "créixer", sinó una manera d'incorporar-se al discurs de la nostra cultura: primer localment; després, de forma creixent, més àmpliament. Implica una negociació, que a la vegada requereix una intersubjectivitat flexible i expansiva. I això em porta a l'últim punt que vull tractar sobre l'atenció a l'infant.

Vull discutir el tipus de negociació en termes del que s'ha anomenat el "principi de rellevància". Per parlar sense embuts, el principi sosté que, en un discurs normal, els éssers humans sempre assumeixen que allò que un *partenaire* conversacional fa o diu en aquest context particular d'un moment particular *té sentit*. La nostra tasca com a interlocutors en el discurs és entendre que aquest sentit existeix. La conformació a aquesta màxima requereix que explorem activament els contextos possiblement rellevants i que "n'extraiem" totes les pressuposicions que estan o deuen estar en joc. De la mateixa manera, evidentment, intentem que les nostres paraules i els nostres actes siguin, per als nostres *partenaires*, el màxim de transparents possible. La regla és *presumir* rellevància en allò que els altres diuen o fan en un context donat. Si no *sembla* prou rellevant, aleshores intentem entendre allò que estan mirant de "dir-nos" de manera desviada.

Òbviament, els "formats", les estructures de la tasca i les convencions ens ajuden en la descodificació de la rellevància d'algunes de les parts de les coses que la gent diu o fa. Donem per segur que la gent actua d'una manera "situada", conscient del context, fins i tot en la famosa resposta de l'home al qual se sol·licita, als carrers de Londres, que contribueixi a la Institució Royal Lifeboat de voluntaris britànics que sal-

ven gent en el mar. L'home respon: "Ho sento, però jo visc a Manchester". Vosaltres, els oients, hauríeu de saber que Manchester, almenys en les ments dels que hi viuen, està molt lluny del mar.

Tornem al tema de les primeres atencions a l'infant. Estem constantment implicats en la dilatació del principi de rellevància per cobrir els actes i les paraules, encara minsos i rítmics, dels infants dels quals "tenim cura". Això, després de tot, és en realitat la bastida. És també, penso, el que la majoria de l'ensenyament és o hauria de ser. Les mares i els mestres fan això dotzenes de vegades al dia, mitjançant la reformulació en l'explicació d'una narrativa, reinterpretant una pregunta, etc. En el procés, proveïm l'infant d'un capital de formes culturals que li permeten entrar en una comunitat sempre àmplia.

Herbert Clark, discutint les "arenas", els *terrenys de joc* en què s'utilitza el llenguatge, explica quatre requeriments que la comunicació parlada imposa: (1) tenim una *base comuna* de coneixements de fons, (2) una consciència de *processos de col·laboració* implicada en la interacció, (3) un sentit de com designar els nostres misatges perquè els entenguin les nostres *audiències* i (4) una bona voluntat i habilitat per *coordinar i negociar significats*. La llista també serveix per descriure allò que fa una mare per crear la intersubjectivitat requerida per incorporar-se a una cultura. Únicament voldria afegir a la seva llista (5) un *sentit de compromís o lleialtat* a la comunitat cultural de la qual un forma part, potser fins i tot una certa tendresa requerida per protegir l'aprenent de sentiments humiliants pel fet de ser novell.

El meu tema han estat els inicis de les primeres atencions humanes, el que habitualment és focalitzat en el *sentiment de maternitat* humà. El meu parlament, però, no vol ser un discurs canònic sobre aquest tema. El *sentiment de maternitat* necessita i es mereix ser construït en un sentit ampli: de quina manera la nostra espècie es disposa a ajudar les noves generacions a donar sentit al món que els lleguem. Espero que aquest viatge al voltant de les debilitats de la nostra espècie hi hagi ajudat una mica.

Moltes gràcies.

**Paraules del Dr. Josep M. Nadal, rector de la
Universitat de Girona**

**Excm. Senyor Jerome S. Bruner,
membres de la comunitat universitària,
excel·lentíssimes autoritats,
senyores i senyors,**

Avui ens trobem davant d'una de les cerimònies més importants de la Universitat, l'acte on s'investeix com a doctor una persona que ha destacat tant per la seva vàlua intel·lectual o artística com per la seva aportació al desenvolupament de les ciències o les humanitats. Cada un d'aquests aspectes, però també la vinculació amb la Universitat de Girona i la seva categoria personal, els trobem en les tres persones, les primeres, que han obtingut el reconeixement de la UdG. Avui, en aquesta solemne sessió homenatgem el professor Jerome S. Bruner i el mes de setembre farem el mateix amb el professor Fred. M. Utter i el senyor Jaume Aragall.

És evident que aquesta mena de cerimònies responen a una època i a un perfil determinats, però també ho és que a la fi del segle XX encara tenen una motivació especial. L'atorgament de la màxima distinció acadèmica és, en certa manera, un retrat de la Universitat. Tenim l'honor de comptar entre els nostres doctors amb el professor Bruner, justament perquè pensem que el professor Bruner encarna les idees de progrés i educació en el sentit que nosaltres defensem. I això és el que dóna credibilitat a actes com aquest. Atorguem el doctorat honoris causa al professor Bruner perquè, tal com diu l'article 2 dels nostres Estatuts, ens inspirem "en els principis bàsics de llibertat, justícia i solidaritat i ens comprometem en la promoció de la igualtat d'oportunitats i en la lluita contra la discriminació". Per això i perquè, lluny dels fastos

des de l'exterior se'n pot prescindir sense més ni més?

La lliçó de Bruner em sembla capital. Com ja s'ha dit abans, Bruner aposta en tota la seva trajectòria per la recerca d'un espai de debat interdisciplinari, lluny de les capelletes i dels ambients tancats, resclosits, acotats. Bruner sap que només amb el conflicte, amb la crisi, s'arriba a fer perceptible el paper fonamental de la reflexió en la història de l'home. Reflexió entesa com a batalla en un camp obert que no admet la rigidesa de la perfecció, sinó que s'arrisca a l'enfrontament, al cos a cos. Aquest interès per trobar zones per a no dogmàtics és el que m'admira més de la seva trajectòria. I el que em fa sentir orgullós de la seva condició –ja efectiva– de membre de la nostra Universitat.

La seva significada participació com a ciutadà, d'altra banda, en les lluites per les llibertats, per la no-discriminació, en contra dels interessos obscurs, s'afegeix també a aquesta idea de la universitat que us volia transmetre.

Els universitaris instruïm sobre el que sabem però sobretot hauríem de donar eines per ensenyar a descobrir, per aprendre a ser consciències crítiques, per implicar-nos i lluitar en el terreny de la desigualtat, de la injustícia, del desordre.

Si m'ho permeteu, i si m'ho permet sobretot el professor Bruner, citaré un dels seus textos principals –*La parla dels infants*– per cloure el meu parlament. “També ens adonàrem”, diu, “que els nens, quan intentaven d'usar el llenguatge per aconseguir uns objectius, feien molt més que dominar simplement un codi; estaven negociant uns procediments i, així, aprenien els camins de la cultura i també els de la seva llengua”.

Podem aprendre el codi, podem estar en condicions –naturals, genètiques– d'accedir a uns coneixements, però la coneixença del codi, l'accés als coneixements, no ens serviran de res si no els exercim amb plena convicció de pertànyer a una comunitat a la qual podem accedir i en la qual podem influir a través precisament de la nostra voluntat de ser-hi presents, d'intervenir, de batallar per aconseguir determinats objectius.

“Hi ha gent que escriu per descobrir el que pensa: jo en sóc un”, diu Bruner. En un moment en què massa sovint no tenim interès a gratar en aquestes profunditats, permeteu-me que jo també m'apunti al rigor, a la disciplina, a l'entusiasme, al compro-

que molt sovint acompanyen els actes com el d'avui, tenir entre nosaltres, en el nostre claustre, el professor Bruner és la millor manera d'apostar per mantenir els principis que ens informen, una determinada manera d'entendre el món universitari.

M'agradaria, avui, aquí, al Centre Cultural la Mercè que ens acull, dir-vos quatre paraules precisament sobre aquest tema. Molts autors han parlat de la universitat com a cadena. Com una institució que no és fruit del compromís o l'antull sinó que se'ns presenta com a necessària, imprescindible. Mantenir la sintaxi canònica de les baules de la cadena, doncs, hauria de ser, segons aquests autors, l'objectiu últim de la universitat. No deixar que la cadena de la transmissió del coneixement es trenqui. Ser un pont que lliga tradicions i pensaments i que, en conseqüència, atesa la seva immanència, representa, pels segles dels segles, el paper d'un santuari que, per damunt de les circumstàncies, atresora el saber.

Aquesta és una noció d'universitat que molt sovint i en molts dels protocols habituals en aquesta mena d'actes molta gent s'encarrega de recordar. Em temo que, en aquesta universitat que es vol mítica i intocable, hi ha ben poc espai per a una reflexió que a mi m'agradaria fer. Com deia Carles Riba, en una cita que manllevo del llibre de Ricard Torrents *Les raons de la universitat*: "El mal de l'escola és aquell que fonamenta un divorci tristíssim entre la instrucció i l'educació. El remei s'indica tot sol: accentuar el caràcter educatiu de l'ensenyament, de l'escola a la Universitat".

¿És realment imprescindible aquesta universitat que té el tresor amagat amb pany i forrellat? L'afany de ser membres d'aquest cos intocable –amb tot el que suposa de sotmetiment a unes normes encrostades, inflades encara per la tendència al corporativisme i la burocràcia– ¿no ens allunya en realitat de la missió última que ens hauríem de plantejar: la de l'educació? ¿Convé només que instruïm, doncs, que transmetem, que siguem peça d'aquest artefacte, o que ens plantegem de debò una feina molt més difícil, molt més arriscada: la de formar ciutadans crítics, reflexius, i en el més ampli sentit de la paraula –i per què no?– renaixentistes?

El mateix Bruner, en un dels seus llibres, identifica sintaxi amb construcció perfecta, tancada. En un univers tancat que només es justifica a si mateix, una construcció sense esclatxos dóna sentit al conjunt. ¿Però quin és el sentit d'aquest conjunt si

Currículum Vitae del Dr. Jerome S. Bruner

mís de Jerome Bruner. Avui és un dia molt feliç per a la nostra Universitat. He escrit per mirar de descobrir el que penso. Ho reconec. Jo també sóc un d'aquests.

Josep M. Nadal

La millor presentació de Jerome S. Bruner és, segurament, la que ell mateix ens ofereix en la seva àmplia autobiografia *In Search of Mind*, publicada el 1983 i traduïda al castellà amb el títol *En busca de la mente*. Ens hi parla de la seva trajectòria intel·lectual i docent, dels seus interessos i els seus interrogants de recerca, dels temes que ha tractat i de les influències que al llarg de la seva vida han configurat un projecte universitari.

Jerome S. Bruner és un dels grans psicòlegs del nostre segle. Juntament amb W. James, B.F. Skinner, J. Piaget i L.S. Vigotski, és probablement el psicòleg que més influència ha tingut en la comunitat psicològica i que, a la vegada, més ha ajudat a revelar les qüestions implicades en el procés educatiu. De fet, pràcticament en tots els temes que ha estudiat (percepció, desenvolupament cognitiu, desenvolupament lingüístic, capacitats dels nadons, etc.) ha marcat una pauta important i ha obert nous camins.

Jerome S. Bruner neix l'1 d'octubre de 1915 a Nova York, en el si d'una família acomodada. El 1931 ingressa a la Universitat de Duke. Allà descobreix la psicologia de la mà de W.McDougall, el qual, amb una clara orientació funcionalista, s'oposava als reduccionismes que s'imposaven en el camp de la psicologia i que van tenir el seu punt culminant durant els anys quaranta. A Duke realitza les seves primeres investigacions sobre psicologia animal que publica el 1939 al *Journal of Comparative Psychology*.

Els seus primers treballs, clarament inspirats en el model de C. Hull, se centren en l'estudi de la motivació i li serveixen per comprendre que el model vigent – aquell que veia la motivació simplement com un impuls – era inadequat, ja que la motivació no es pot entendre al marge del processament de la informació ambiental

que realitza el subjecte.

La Universitat de Duke li queda petita molt aviat i, aconsellat per W. McDougall, es trasllada a fer el doctorat a Harvard. Allà coneix els grans noms de la psicologia del moment i, especialment, C. Hull. Però, trencant la previsió, no continua les investigacions en l'àmbit de la psicologia animal, sinó que s'inclina per l'anàlisi de les emissions radiofòniques de propaganda dels països implicats a la II Guerra Mundial. De fet, J.S. Bruner en aquella època simpatitzava obertament amb l'esquerra americana i estava molt interessat en el paper dels Estats Units per frenar l'avenç de Hitler i del feixisme.

En acabar la tesi doctoral, el 1941, passa a formar part del Foreign Broadcast Intelligence Service, on acadèmics, periodistes i experts en ciències polítiques col·laboren i treballen plegats per filtrar informacions al govern dels Estats Units de l'immens volum d'emissions radiofòniques emeses pels països en conflicte o que estaven a punt d'entrar-hi. Hi desenvolupa una manera "d'interpretar" els missatges, oposada al realisme literal, que a través de l'èmfasi del locutor, posa l'accent en determinades informacions, etc., a l'hora que intenta descobrir els punts dèbils de la moral de l'enemic.

El 1942 abandona aquest servei i s'integra al gabinet d'estudi del president Roosevelt, que tenia com a tasca el sondeig de l'opinió pública nord-americana sobre el conflicte bèl·lic. Dirigeix nombrosos estudis i participa activament, amb un notable equip de científics socials, en el desenvolupament de tècniques i metodologies que busquen un millor coneixement de "l'opinió pública".

Posteriorment, es trasllada a Princeton a treballar en el mateix tema, però com a assessor directe del Departament d'Estat. Això l'obliga a viatjar setmanalment a Washington. S'està a casa d'un altre gran psicòleg -R. Tolman-, amb el qual, juntament amb R. Oppenheimer, organitza una tertúlia d'on surten nombroses idees de la futura *psicologia cognitiva*.

En acabar la guerra és contractat com a professor ajudant a Harvard, on participa activament en la modificació del *centre de gravetat* de la psicologia que fins aleshores s'hi realitzava. En concret, participa activament en la psicologia social de K.

Lewin i inicia, juntament amb L. Postman, en l'àmbit de l'estudi de la percepció, el moviment de la *New Look*, que canviarà radicalment els estudis realitzats fins aleshores. Al final dels anys 40, Bruner i Postman són els autors més citats als Estats Units, després de S. Freud, segons l'Associació de Psicologia Americana (APA).

La *New Look* serveix sobretot per modificar l'orientació de la psicologia als Estats Units en àmbits tan diversos com la personalitat, la psicologia social o l'atenció. De fet, s'inicia l'era de la cognició, que tindrà la seva eclosió amb la publicació, el 1956, de *A Study of Thinking*, de J.S. Bruner.

El gran prestigi que li donen els treballs que realitza des del moviment de la *New Look* i altres de posteriors sobre la ment humana el porten (1953) a l'Institut d'Estudis Avançats de Princeton, on treballa i pot intercanviar opinions –sobre la manera com les persones construeixen “teories” i “models”– amb R. Oppenheimer, N. Bohr, J. von Neumann, B. Pais, G. Agustin, Barlett, etc.

El 1955 torna a Harvard i s'interessa per l'estudi de la formació de conceptes –d'aquest treball neix el llibre *A Study of Thinking*, que es considera l'inici de la revolució cognitiva– i la modificació de l'objecte d'estudi de la psicologia: de la conducta a la ment humana. Al mateix temps, coneix i es relaciona amb J. Piaget i amb els treballs que aquest realitza al Centre d'Epistemologia Genètica de la Universitat de Ginebra, i estableix una gran amistat amb la seva principal col·laboradora, Barbel Inhelder. Els treballs realitzats i la relació amb J. Piaget fan que s'interessi pel desenvolupament cognitiu. Aquest interès culminarà amb la creació, el 1962, del Center for Cognitive Studies a la Universitat de Harvard.

Al final dels anys cinquanta, i al mateix temps que desenvolupa una àmplia activitat investigadora i docent en el camp de la psicologia, crea un grup de treball amb alguns físics del MIT (Massachusetts Institut of Technology), que es planteja com a objectiu la reforma del sistema educatiu. De fet, tots ells estaven convençuts que les escoles eren un desastre i que necessitaven una àmplia reforma. Inicialment, treballen l'assignatura de física i preparen diferents programes per impartir en l'ensenyament obligatori. Ràpidament, s'afegeixen al grup altres acadèmics de Harvard interessats en disciplines diferents com ara les matemàtiques i les ciències socials. L'interès de J.S.

Bruner per l'educació el porta a participar, ja el 1959, en reunions d'experts en educació de camps molt diversos. En un d'aquests seminaris, que ell dirigeix, redacta com a conclusió final *The Process of Education*, que es publica el 1960 i que constitueix l'inici de tota la reforma educativa que es du a terme als Estats Units durant els anys seixanta i fins al triomf electoral del president Nixon.

J.S. Bruner s'incorpora a l'equip de J.F. Kennedy i treballa activament en la modificació de la legislació educativa. Un cop J.F. Kennedy és elegit president, refusa la proposta de formar part del seu gabinet i prefereix continuar com a professor de la Universitat de Harvard. Continua, però, com a assessor directe en temes d'educació tant del president Kennedy com del seu successor, L.B. Johnson. En aquesta època escriu *Towards a Theory of Instruction*. Cal destacar la publicació de *Man: A Course of Study*, fruit de la seva col·laboració amb diferents acadèmics de Harvard, que tindrà una gran influència en els currículums de ciències socials. L'any 1966, durant la presidència de Nixon, és acusat, entre d'altres coses, de formar part d'una conspiració tramada pels intel·lectuals esquerranosos de Harvard: J.S. Bruner i B.F. Skinner. La National Science Foundation va quedar bloquejada per la denegació de les subvencions per part del Congrés dels Estats Units i el currículum dissenyat va desaparèixer del sistema educatiu dels EUA malgrat que es continuava utilitzant en més de 50 països de la resta del món.

El 1966, J.S. Bruner és president de l'American Psychological Society, la societat amb més influència en el camp de la psicologia, i un cop abandonats definitivament els assessoraments en educació per al Govern controlat per la dreta més tradicional, es dedica plenament a la docència i a la recerca, a Harvard. El 1967 publica *Studies in Cognitive Growth*, que es converteix en un clàssic sobre el desenvolupament cognitiu. En aquest llibre qüestiona, des d'una perspectiva funcionalista i psicològica, diverses tesis de Piaget i hi apareix clarament la influència de Vigotski, que es mantindrà durant tota la seva vida.

Fins al 1972, quan es trasllada a la Universitat d'Oxford, treballa a Harvard sobre les capacitats dels nounats i modifica en profunditat la visió que se'n tenia. Al seu costat, es forma un ampli grup de psicòlegs, biòlegs, pediatres, etc. que, als anys setanta i vuitanta, revolucionaran el coneixement sobre els nadons. També publica articles

sobre temes d'educació i, concretament el 1972, apareix *The Relevance of Education*.

El cansament de la guerra del Vietnam i el veto directe del president Nixon a diferents projectes per millorar la vida de la infància –un d'aquests projectes va ser elaborat amb U. Bronfenbrenner per al president Johnson– fan que J.S. Bruner abandoni els Estats Units i accepti l'oferta de la Universitat d'Oxford. S'hi trasllada el 1972 i hi continua els seus estudis sobre la primera infància, però, en aquest cas, centrats en l'aparició del llenguatge. El 1975 publica *From Communication to Language* i el 1976, *A Origin of Speech Acts*, que es converteixen en dos punts de referència per comprendre l'adquisició del llenguatge. Aquests treballs culminen en el llibre *Child's Talk*, que es publica el 1980.

El seu pas per Anglaterra genera també dos nous projectes. El primer, amb l'ajut de la UNESCO, intenta acostar al gran públic els resultats més importants de la psicologia evolutiva sobre la infància. Aquest projecte, conegut com la Sèrie Bruner, consta de 18 volums en els quals, amb gran rigor, se sistematitza i popularitza el coneixement actual sobre la infància. J.S. Bruner, juntament amb M. Cole i B. Lloyd, és el director de la col·lecció. El segon projecte pretén millorar l'atenció educativa a la primera infància (0-6 anys) a les llars d'infants i parvularis. És un ampli projecte del qual sorgeixen 6 volums on es tracten totes les qüestions relacionades amb l'atenció infantil fora de la llar.

Durant els anys 80 J.S. Bruner torna als EUA, a Nova York, la seva ciutat natal, i s'incorpora a l'Institut creat per Adorno i els freudomarxistes després de la seva fugida de l'Alemanya nazi. Hi desenvolupa una gran activitat investigadora centrada en les nocions que es deriven de la teoria de Vigotski en relació amb l'art i el llenguatge interior. Dirigeix un seminari amb actors, crítics de teatre i periodistes i s'interessa per la literatura, l'anàlisi del discurs, la filosofia i l'epistemologia. Publica tres nous llibres: *Making Sense: The Child's Construction of the World*, *Real Things, Possible Worlds* i *Meaning Acts*, en els quals critica amb duresa la psicologia actual i mostra el seu interès per una psicologia que, de manera interdisciplinària, es plantegi l'estudi de la ment humana "real".

Ja jubilat, als 81 anys, prepara un nou manuscrit titulat *The Cultural Contexts of*

Education i treballa, amb Carol Feldman, en temes relacionats amb la identitat des de l'estudi de les narratives.

Relacions de J.S. Bruner amb la Universitat de Girona

Aquestes relacions es concreten en una doble dimensió. D'una banda, un grup de persones d'aquesta Universitat que pertanyen al departament de Psicologia es van incorporar a l'activitat de recerca de la mà d'algunes de les propostes de J.S. Bruner. Van mantenir relacions amb ell, i una part important de la seva investigació ha consistit a continuar i validar algunes de les hipòtesis de Bruner. De l'altra, J.S. Bruner va impartir el curs 1995/96 un seminari a la UdG sobre els aspectes en què treballa actualment i continua mantenint un contacte regular amb una part de la recerca que es realitza en el si del departament de Psicologia.

La producció científica en llengua catalana i llengua castellana

És molt difícil detallar el conjunt de l'obra de J.S. Bruner. Al llarg de la seva vida ha publicat més de 700 articles a les revistes més importants d'arreu del món. Ha estat traduït al català, castellà, italià, mandarí, rus, holandès, francès, suec, portuguès, etc., entre altres llengües. És doctor honoris causa per més de 30 universitats. Citem, doncs, les seves publicacions més importants en llengua castellana i llengua catalana.

Publicacions en castellà

Bruner, J.S. (1964). *El proceso de la educación*. Mèxic: UTHEA.

Bruner, J.S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Mèxic: UTEHA.

Bruner, J.S. (1972). *La relevancia de la educación*. Mèxic: UTEHA.

Bruner, J.S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Bruner, J.S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.

- Bruner, J.S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (1986). *Acción, lenguaje y pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J.S. (1989). *En busca de la mente*. Mèxic: Fondo de Cultura Económico.
- Bruner, J.S. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.S. (1996). *Los contextos culturales de la educación*. Madrid: Visor, en premsa.

Editorial Morata ha publicat els 18 volums de la Sèrie Bruner.

Podem trobar molts articles i entrevistes a les revistes d'educació i psicologia més importants en llengua castellana, com són *Infancia y Aprendizaje*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Estudios de Psicología*, *Anuario de Psicología*, etc.

Publicacions en català

Bruner, J.S. (1985). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Vic: Eumo.

També té articles publicats en revistes educatives com *In-fàn-cia*, *Perspectiva Escolar*, *Guix*, etc.

Bibliografia de la presentació del Dr. Ramon Canals

- Bronfenbrenner, U. (1976). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Mèxic: UTHEA.
- Bruner, J.S. (1980). Jerome S. Bruner. A. G. Lindzey (ed.) *The History of Psychology in Autobiography*. Nova York: Freeman, 75-150.
- Bruner, J.S. (1983). *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. Nova York: Harper and Row.
- Bruner, J.S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado*. Barcelona: Paidós.

Bibliografia del discurs del Dr. Jerome S. Bruner

- Astington, J. *Developing theories of Mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- Baron-Cohen, S., H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Bates, E., L. Benigni, I., Bretherton, L. Camaioni, and V. Volterra. "From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites." In M. Lewis and L. Rosenblum (Eds.), *Interaction, Conversation, and the Development of Language*. New York: Wiley, 1977.
- Bloom, Lois. *One Word at a Time: The Use of Simple Word Utterances before Syntax*. The Hague: Mouton, 1973.
- Bower, T.G.R. *Development in Infancy*. San Francisco: Freeman, 1974.
- Bruner, J. "Learning how to do things with words." In J. S. Bruner and A. Garton (Eds.), *Human Growth and Development; The Wolfson Lectures*, 1976. Oxford: Clarendon Press, 1978
- Bruner, J.S. "Formats of language acquisition." *Amer. J.Semiotics*. 1(3), 1-16, 1982
- Bruner, J. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1983.
- Butterworth, G. E. and N.L.M. Jarrett. "What minds have in common is space. Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy." *Brit. J. devel. Psychol.*, 1991, 2, 55-72.
- Byrne, R. W. and A. Whiten. "Computation and mind reading in primate tactical deception." In A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell,

1991.

Chance, M.R.A. and C.J. Jolly. *Social Groups of Monkeys, Apes and Men*. New York: Dutton, 1970.

Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MIT Press, 1965.

Clark, E.V. and E. S. Anderson. "Spontaneous repairs: awareness in the process of acquiring language." Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco, 1979.

Clark, H.H. *Arenas of Language Use*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

Crawford, M. "The cooperative solving of problems by young chimpanzees." *Comparative Psychology Monographs*, 1937, Serial No. 68, 14(2), 1-88.

David, Myriam and Genevieve Appell. "A study of nursing care and nurse-infant interaction." in B.M. Foss (Ed.). *Determinants of Infant Behavior*, London: Methuen, 1961.

Grice, H. P. "Logic and conversation." In P. Cole and J.L.Morgan, *Syntax and Semantics*, vol 3: *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975.

Halliday, M. *Learning How to Mean: Explorations in the development of Language*. London: Edward Arnold, 1975.

Levelt, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989,

Levinson, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Li, C.N. (Ed.) *Subject and Topic*. New York: Academic, 1976.

Meltzoff, A. and A. Gopnik. "The role of imitation in 24 understanding persons and developing a theory of mind." In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Menzel, E. "A group of young chimpanzees in a one-acre field." In M. Schrier and F. Stoltz (Eds.). *Behavior of Non-Human Primates*, Vol-5. New York: Academic

- Press, 1974.
- Ninio, A. and Bruner, J. S. "The achievement and antecedents of labelling." *J. Child Language*, 1978, 5, 1-15.
- Poulin-Dubois, D. and D.R. Schultz. "The development of the understanding of human behavior: From agency to intentionality." In J. W. Astington, P. L. Harris, and D. R. Olson (Eds.) *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Rogoff, B., J. Mistry, A. Goncu, and C. Mosier. "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers." *Monographs of the SRCD*, Serial No. 236, 1993, Vol 58, No. 8.
- Ryan, Joanna. "Early language development: A communicational analysis." In M. P. M. Richards, *The integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.
- Sacks, O. "Neurologist's notebook: An anthropologist on Mars." *The New Yorker*, January 3, 1994, 106-125.
- Savage-Rumbaugh, E. S., J. Murphy, R. A. Sevcik, K. E. Brakke, S.L. Williams, and D. L. Rumbaugh. "Language comprehension in ape and child." *Monographs of the SRCD*. Serial No. 233, 1993, Vol. 58, Nos. 3-4
- Scaife, M. and J.S. Bruner. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 1975, 153, 265-266.
- Schank, R.C. and R.P. Abelson. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- Schegloff, E., G. Jefferson, and H. Sacks. "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation." *Language*, 1977, 53, 361-382.
- Searle, J. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- Searle, J. *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge

University Press, 1983.

Searle, J. *The Rediscovery of the Mind*. Cambridge: MIT Press, 1992.

Sperber, D. and D. Wilson. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.

Stechler, G. and Latz, E. Some observations on attention and arousal in the human infant. *J. Amer. Acad. Child, Psychiatr.*, 1966, 51 517-525.

Stern, D. *The First Relationship: Infant and Mother*. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

Tomasello, M., S. Savage-Rumbaugh and A.C.Kruger. "Imitative learning of actions on objects by children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees." *Child Development*, 1993, 64, 1688-1705.

Tomasello, M. *Personal communication*. January 1994.

Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell, 1953 (Sect. 199).

Wood, D. *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell, 1988.

Wood, D.J., J.S.Bruner, and G. Ross. "The role of tutoring in problem solving." *J. Child Psychol. and Psychiatry*, 1976, 17, 89-100.

**Versió anglesa dels parlaments llegits en la cerimònia
d'investidura**

THE PRESENTATION SPEECH TO THE STAFF OF JEROME S. BRUNER

The Rector

The Representatives of the Authorities

Professors and students

Ladies and gentlemen

Before starting my presentation speech of Jerome S. Bruner, to whom the University of Girona renders homage by investing him as Doctor Honoris Causa, I feel obliged to make two comments. Firstly, to show my appreciation of having been asked to make this presentation and, secondly, to point out one of the meanings of this ceremony. Jerome S. Bruner will be the first Doctor Honoris Causa of the University of Girona proposed by the Educational Science Faculty with the unanimous approval of the Departments of Didactics, Pedagogy and Psychology. This has a special significance in a Faculty, one of whose most important missions is the training of professional educators and the research into the renovation and innovation of education. Jerome S. Bruner is the psychologist still alive who has had most influence in the setting up of today's psychology without forgetting its educational repercussions. Accordingly, I must emphasise that it is precisely him that our academic community has wished to honour by incorporating him as a member of that body. As a matter of fact, both in his private life and his intellectual career, educational improvement has been something that

resulted in numerous propositions that go from Child Education to the Social Sciences Didactics. Jerome S. Bruner has always been a great friend to children and young people. Probably his words last year in Reggio Emilia when he stated that "I have spent all my life thinking how one could *transform* a child, a youth into a Leonardo da Vinci" are the best proof for justifying why our educative community is honouring him with this Doctor Honoris Causa.

Having made these two comments I cannot resist making a third one. Here, I wish to refer to certain of Professor Bruner's characteristics. His life and his work is the story of psychology in our times. Right from his early training in a clearly *behavioural* setting to his current work on narratives, without forgetting his leading role in preparing the *cognitive revolution*, my friend Jerry has been the first figure in this theatrical performance that the psychologists' community has worked on in the last 60 years. His work, difficult to read, is full of nautical metaphors, mythological allusions and literary references, goes deeper than the work of a scientist and is, at the same time, a reference work on the social thinking of our times in which psychology joins up with the philosophy of science, anthropology, zoology, literature, languages, sociology, history, economics, etc. Not for nothing does it form a part of a generation and a tradition of liberal Anglo-Saxon thinking which has served as a guide to the majority of scientific disciplines in the second half of this century. Thus his presentation cannot be that of a scientist who leaves posterity new discoveries on the subject studied. Bruner is this and very much more. Each book he publishes is an intellectual challenge which leaves the previous one in the past, as obsolete in such a way that his *unfinished symphony* about the human mind resembles poetry rather than those cold investigation reports. In order to make this presentation, I have re-read his most important works and together with his contributions, I have also found a loving person, committed to the times in which he has to live, a lover of childhood and, above all, an enthusiast for knowledge. Therefore, without stopping to make references to his most important contributions in the world of psychology and education, I decided to make this presentation without binding myself to any of the usual rules in these circumstances. His autobiography has been published under the title *In Search of Mind* (Bruner, 1983) and thus, without forgetting

any of his important works, I adopted for a subjective reading of his writings and of his life which, at the same time, served me for reflection about certain discussions which are the basis for our activity as academics and educators. I hope that what I am about to say will be capable of transmitting, not only the contributions made by the great psychologist that Jerome Bruner is and his intellectual passion for explaining the human being, in fact ourselves, but also for reflection on the current state of psychology and the function of the social sciences in our society.

– I –

Nobody doubts the glory that psychology has had since the middle of this century. Its presence at the universities, its contribution to the improvement in conditions of life and its explanation of the human being, the increase in its area of intervention, etc. are reflections of this glory which, in one way or another, has made it a reference point in current humanistic, social and scientific thinking. Nevertheless, this state of affairs could lead to multiple mistakes.

It is not mere chance that it is Professor Bruner who speaks of his “failure” with respect to current psychology (Bruner, 1980). In his words, psychology is more divided today than it ever had been in its history (Bruner, 1991). But the seriousness of that division is not in the existence of those divisions but that, all of them, have lost their Course, the centre of psychological explanation. Each sees itself with its own organisational and methodological identity, separate from and with no communication with the others and, what is worse, without realizing that its findings are difficult to extrapolate from other sides of psychology.

Certainly this is not a new situation and under the name of “crisis in psychology” many authors, during this century, have put their fingers in the wound and have criticised the intellectual stupidity of trying to reduce the understanding of the human being to “cause” factors derived from investigations, all of them artificial, in which it is difficult to recognise it. Why not remember here the famous phrase of Bronfenbrenner

(1979) in which he states that the immense majority of the development psychology is made up from strange children who do strange things?

Jerome Bruner's work is a permanent rebellion against this. His investigations and his fieldwork have always been for the purpose of resolving questions about the human being, questions about the nature of the mind, about how we construct physical and social reality and about the role of history and culture in the make up of the human condition. And his answers have also always been original.

It is rare to come across people like him in psychology who recognize that the task of explaining the human being is not simply a psychological responsibility but is the joint effort of the humanities and social sciences. In fact, only when done this way has progress been important. The example of Jerome Bruner's creation of the Harvard Center of Cognitive Studies in 1962 is part of this. His idea, together with George Miller, that psychology must join forces with philosophy, languages, anthropology, history and law, as well, lead them both to found the Center where, including themselves, other Advisory Committee members were the philosopher W. V. Quine, the linguist R. Jakobson, the historian H. Stuart Hughes and the psychologist R. Brown. For a decade a large group of anthropologists, historians, linguists, philosophers and psychologists joined forces in what has been called the *cognitive revolution*. These were the years in which, from the Center, the western world was able to recover the thinking of Lev S. Vigotski in which a functionalist orientation was included in the study of the mind and its processes –centred in the study of the construction of the significance–, which finished with the idea of an “underprivileged” infancy subjected to the whims of the surroundings, etc. Those were intellectually exciting years which some of us still live today and which continued later in Oxford and still do so in New York.

– II –

Together with the psychological reflection which is derived from that decade, the institutional reflection is also important. Many times, too often, the university beco-

mes a corset for thinking. The concept of a “educative and intellectual community” is substituted for departmental corporate organisation, doors are closed, cooperation is rejected and the intellectual work converts into a kind of “individual race” which competes with everything that comes into its sights. What a difference between the envy and intrigue that often nests in our offices and corridors and the interdisciplinary cooperation that emanates from the Harvard Center of Cognitive Studies!

Today our university pays homage to a university man who, in addition, is a psychologist. His passion for knowledge, alive and without concessions to the gallery has allowed him throughout his life to participate in diverse undertakings which all have cooperation and interdisciplinary actions in common. From its meetings convoked by R. Oppenheimer in the 50’s at Princeton attended by the physicists N. Bohr and J. von Neumann about how to orientate psychological investigation to work shared with physicists, sociologists, philosophers, zoologists, etc. in the preparation of the famous assignment *Man: a course of study* which continues to be one of the most important reference works in the Didactics of Social Sciences. All of this without forgetting teaching. Thus, in this presentation I cannot forget to mention the subjects *Psychology 148* and *Social Sciences 8* both in Harvard. In the first, given jointly with Postman, Krech, Klein and Miller they collectively experimented how to focus university education and to ensure that the pupils understood and accessed the new notions about the cognitive processes that came out of the movement headed by J. Bruner and L. Postman of the *New Look* which had such importance in the orientation of modern psychology. In the second, given with George Miller there underlay an interdisciplinary formula to understand the human being and was the driving force, as Bruner said, for making advances in the study of other disciplines and to encourage mixed investigation teams who brought light to the process of the construction of the significance.

Our university community is still in the formation process. Most certainly we have had to set it up at a time which is not the best for it. The restrictions –of which I will speak about later– of a ferocious neo-liberalism which invades ideology, the limits in financing and infrastructure, etc. must not be an argument for not doing that which we have on hand. It is not enough to endlessly repeat that knowledge does not make

individual progress, that there are no one day flowers and that as Bajtin taught us individual thought is always the fruit of social dialogue. In addition, it must be practised. And this does not solely depend on external factors, but on the collective will to do so. Jerome Bruner, who today we bring into our university community, is the living example of this. His university life has been characterised by his tenacity in breaking moorings, of anchoring only where one breathes an intellectual climate of cooperation and of sailing in the stormy university waters with the course clearly marked, that which the polar star then showed to the first sailors and which made it possible for the Vikings to visit Greenland, Ulysses to head toward Itaca and Jason to find the golden fleece. The storms, the fog banks or the dead calm have not disheartened this 82 year old professor to whom today we offer the best of our university. Would that his life were not only an example of navigation which can be studied in manuals, but that his spirit would impregnate us and that collectively we were able to set up an educative and academic community based on exchange and intercommunication at the service of the society to which we owe everything.

– III –

But, a presentation of Jerome Bruner exclusively academic or institutional would be unjust. In his career he has brought together what we usually call theory and practice. He conceives social thinking as something useful to orientate social policy with the idea of improving conditions of life for people and for democracy. It is a thought inspired by democratic and solidarity values which searches for the end to inequality and the suppression of barriers which for reasons of race, sex, religion or capabilities separate people and make them deserving of different rights. By the end of the 30's Bruner was scandalized at Hitler's progress, the disinterest of North America and the corrupt situation in Europe which made the disaster of the later years inevitable and took an active left wing position in the University of Harvard's "Committee for the Prevention of the Current Threat", Fascism. His involvement was such that he made

the analysis of the propaganda broadcasts from the countries involved in the war as his doctoral thesis.

His collaboration with various ministerial departments during the Second World War lead him to discover from close up one of the worst evils of politics. He immediately realised that for politicians, the relationship between investigation and action did not respond to ethical criteria but to mere interests. If the investigation, in this case of social sciences, did not justify certain objects or positions it became of no interest and was simply eliminated. Nevertheless, this *discovery* did not stop him from sticking to his guns and, throughout his whole life, took part in numerous projects whose objective was the improvement in social conditions. Probably the most important and, at the same time, that which gave the greatest feeling of failure was the educational reform which he tried to introduce at the beginning of the 60's in the United States.

In 1960 he published *The education process* which became the centre of the debate about the educational system. The work, translated into 19 languages, has served, in one way or another, to change the thinking about education in numerous countries. But, returning to our tale, Bruner proposed in his book a form of understanding educational practice which was in clear contradiction to American education tradition. Thus, rationalism, structure and intuition were part of a proposal that was opposed to the reigning positivism and pragmatism. In fact his was a curricular proposition. That is to say it centred the reform in the modification of the curriculum both in relation to the notion of content and to its follow up. His thesis, widely known, of a *spiral curriculum* consisted in the consideration that all disciplines had a set of basic structural principles which were those that gave sense to particular principles. Consequently, what it meant was to propose a curriculum that consisted of "successive steps for the same understanding of knowledge" (Bruner 1980, page 120) and would lead to "the learning about the underlying structure - and the set of facts that serve as backing - in a way which each time would be stronger and more reasoned" (Bruner 1980, page 120).

This proposition was strongly backed up by his conceptions and psychological

investigations. Bruner understood that “teaching is, after all, an effort to contribute to or give form to development” (Bruner 1969, page 1) so that the objectives of education should be expressed in terms of human capability –those that are pertinent in a certain historical, social and cultural context–. Thus, education must look for “excellence” and the “perfection of the intellect”, not in the sense of accumulating knowledge in repetitive and by heart way but in a more refined form which we humans have to build and understand the physical and social world.

In addition, Bruner added new aspects. His famous saying “it is possible to teach anything to anyone, whatever their age, provided it is done in an interesting and sincere fashion” (Bruner 1988, page 83) implies that at every stage of development –or for each one’s capability– there is a corresponding method for the content to be made accessible to the person learning. Therefore, from his point of view, it is not a question of deciding what a child can or cannot learn, but how the contents are moulded so that they can be assimilated. But, his saying is not limited to a psychological implementation about in what way the intellect is constructed or progresses but it adds that this can be done by anyone. Or, in other words, the educative ideal is the simultaneous “cultivation of excellence and encouragement and the right to equal opportunities” (Bruner 1983, page 196).

Probably it is in relation to the second point where Professor Bruner had the greatest failure. His defence of the right to education, of a comprehensive education, of an education with diverse contents, etc. was not only badly understood, but also torpedoed and attacked by the most conservative sectors of the United States. The triumph of the *cynic Nixon*, as Bruner calls him, in his veto of the *Child Development Act* of 1971, the ferocious attacks from the Government and the Pentagon, headed – amongst others– by Ronald Reagan to his curricular proposition, specified in his famous MACO project and, finally, in the refusal of the Rector of Harvard University to consider a school for infants meant that he accepted the proposition from Oxford University and where, from 1972, he continued his work.

Before leaving Harvard, Bruner published in *The New York Times* together with Urie Bronfenbrenner a harsh attack on President Nixon for his attitude towards infan-

cy and education in an article titled *Poverty and Infancy* which was included in his book *The Relevance of Education*. It is to this latter that I wish to refer.

During the decade of the 60's Professor Bruner came to the conclusion that "a theory of teaching is a political theory in the sense that it is derived from the consensus of the distribution of power in society: who will be educated and to fill what roles" (Bruner 1987, page 112). His proposition based on the right to education, comprehension and the adequacy for diversification had been amply demolished and, once again, the American *hawks* could exercise their segregationist proposals in such a way that only part of the children had the right to excellency whilst the majority, who lived in poverty, were excluded. Things were clear as to who would be educated and fulfil what roles. There was no question of encouraging the same capabilities irrespective of social or racial origin through a comprehensive system that tended to eliminate inequalities but to perpetuate the class differences through a segregated educational system.

Certainly, Bruner added a new aspect and, in one way or another, criticised his former positions whereby the key to the question was solely in the curriculum and stated that if, together with a good curriculum, there was no educative practice that taught the poor the value of their own culture, their power as a community and that their condition was not a punishment from destiny but something remediable, the very system was doomed in the sense of transforming itself "into a system totally based on the coercion of all citizens and not only some of them" (Bruner 1988, page 132).

In 1984 during a conference in Princeton initiated by Reagan and Bush about education reform, Bruner ridiculed the comparisons about the scholastic results of the pupils in the United States and Japan and showed how the good results from the Japanese schools had little to do with the fact that they dedicated more time to one matter or to another, or that they used the curriculum in a uniform manner, etc. but that their curricula –inspired by the education reform that Bruner had headed in the 60's– in addition to be more motivating, above all encouraged reflection instead of accumulating educational subjects one on top of the other without any order. For Professor Bruner schooling is efficient not when it advocates more and more results as if the students "were troops in training" (Bruner 1988, page 207) assigned to maintain the economic competitiveness but when it means "entry into a new culture, a form of

constructing reality and to think about the world" (Bruner 1988, page 200). And, obviously "in order to create this form of thinking special subjects are not required, nor an ample coverage, it is achieved more easily by an exposure to a series of subjects which are taught at a certain deductive depth" (Bruner 1988, page 200).

What can we select from Jerome Bruner's thoughts on education in these times of reform in our country? Only a month ago the Government said that the LOGSE and comprehensibility "express the Utopian pretension that all pupils, until they reach 16, have to study together, have to study the same and have to reach the same levels of knowledge" (Esperanza Aguirre. EL PAIS May 27). This statement is justified by the "alarming" descent in the level of knowledge and is trying to remedy an *aberration* so as not to condemn "a generation to ignorance".

The manner to *remedy the aberration* consists in substituting the right to education by the fallacy of the right to the selection of the school and preparing a decree of minimum common education levels which must obligatorily be taught. In effect, to develop the absurd idea to instill, in generations of pupils opposed to it, inefficient and not long lasting knowledge of a second language, some elements of algebra and a potted history of Spain, paraphrasing the criticism that Professor Bruner made about the equality and uniformity of the curricula in the United States. And, in addition, just like over there, in a segregated system which as was told to us before the elections "Concentrate the idiots in certain places", in other words, the poor.

Finally, just as for Nixon, Reagan, Bush or Mrs. Thatcher, education in our country is not to "cultivate diversity, richness and human participation" (Bruner 1988, page 207) but, as in a pressure cooker, to convert the schools into "factories of knowledge governed by uniform criteria of quality control" (Bruner 1988, page 207), in such a way that those who, do not submit to this degree of coercion or simply do not find any sense in what they do, become as a result of "destiny and their thick heads" part of the legion of the underprivileged which, day by day, grows like a tide in our cities.

Thus, from the University, as academics and educators, we cannot claim to have any values and at the same time pay homage to the university man and psycho-

logist Jerome Bruner who has made his life a hymn against inequality and in favour of the right to education without denouncing the atrocities and falsehoods of the prevailing neo-liberalism. Probably, as Bruner himself has stated to flee from the debate about the role of education in the make-up of a democratic society will only lead us into a society which is becoming more intolerant, more authoritarian and more deprived of democratic values. It is evident that his thinking is still today a reference point in psychological investigation, I am not so sure that it is in the political and social world. I hope I am wrong.

Many thanks.

Fundamentals of Human Caregiving: The Early Beginnings

Jerome Bruner
School of Law
New York University

– I –

No species can survive without some ready-made means for its members to interact with each other in the interest of surviving together. This self-evident Darwinian fact takes on special significance when considered in relation to the human species—for our species cannot count on close-coupled species-specific instinctive responses to sustain its interaction, but must rely instead on culture and language holding us together. And acquiring the ways and the tools of a culture is a long and risk-laden business. For such an adaptation requires the nurturing of certain uniquely human capacities that, while they are “there” in some nascent way, nonetheless take a long time to get hitched to the toolkit of a culture. Becoming human is not like becoming a chimpanzee. It’s not merely slower and more variable, but different, very different. What makes it so is the mediation of human culture with its toolkit of devices for getting on—ways of thought, ways of interacting, institutionalized systems of remembering, a body of laws and instruments of enforcement, and a common set of canonical stories and theories for helping people achieve publicly accessible and com-

municable meanings.

Let me explore first what this kind of adaptation requires by way of human capacities, requires just to operate as we do. It doesn't do to settle this matter by proclaiming that operating in a human culture simply requires more intelligence —as we proclaim by calling our species *Homo sapiens*. Let's look more closely than that, more modestly and dispassionately. We have learned a great deal these last few decades about what is involved in growing up human, and there is much to learn from considering what we have come to understand better. So let's examine, first off, just what kinds of preadapted capabilities seem necessary for our species to adapt to the world in this unique, culturally mediated way.

To begin with, we need a contrast. Our way of living together is not mediated by those close-coupled innate linkages like those one finds, say, in the domestic seagull. Take seagull early passage through immaturity as a good negative example. In that species, for example, the chick has an innate bill-gaping response that is triggered by a distinctive marking on the adult female's throat, and when the chick gapes its bill against the adult female's throat it produces regurgitation from her crop that results in her crop milk ending up in or very near the chick's gaping bill. The two then learn simply to position each other better for better delivery. Much of what happens later has this same pattern of a big initial innate assist, plus learned correction after. We do have a few fail-safe back-up mechanisms of this sort in our species, like the "rooting response" that aids the suckling infant find and connect with the nipple of the mother's breast. But in the main, human growing up is about as far as you can get from the seagull! Most of human growing up depends upon the infant and child learning to employ culturally devised prosthetic devices, including language as a prototypical example, and it is this kind of odd apprenticeship that makes human adaptation not only different in degree but different in kind from anything else in the animal kingdom. So let's dive right in, and let us not be embarrassed by sounding naive.

Obviously the most important and distinctive thing about growing up human is the use of *language* —lexico-grammatical speech. But beware oversimplifying what it takes to *master* the use of language or what it takes to live in a world where much

of social interaction is mediated and even defined by it. It takes more than a lobe! Even just acquiring language requires many interactional conditions if language capacity is to be brought into full play. Do not be deceived by bravura “brain claims.” An intact Wernicke’s or Broca’s area in the temporal lobe may be a necessary condition, but it is not sufficient. Unique forms of early social interaction are also required. It requires others interacting with us in unique ways, and with a unique kind of pacing. For the small steps toward mastery change the child’s world in ways that require changes in how caregivers interact with her. Don’t let “brain claims” blind you to the fact that acquiring and using a language is a cultural achievement of a dazzling order, the more amazing for the fact that it is occurring all over our planet millions of times a day. It is a process that is so interestingly varied in pattern from place to place as to constitute one of the deepest mysteries of the human condition.

So what is required to bring off this miracle, required beyond the neural machinery in the temporal lobes? To begin with, what are the requisite psychological capacities that make it possible? Once we’ve got a fix on that, we can circle back and ask about some of the things that language, once acquired, makes possible.

I want to begin with what has come to be called *intersubjectivity*. Humans, seemingly unlike any other species, take for granted the presence of subjective states in others. They not only interpret how others act as indicating the operation of certain mental states, but respond as if those mental states were directing how those others acted. A little example: even in their first year, infants imitate not what others do, but what they take them to be intending to do. They are tuned to an “invisible” intention rather than a visible act. Though the overt act they observe was in fact thwarted or blocked by obstacles, they imitate it as if it had been completed as intended. And we shall visit many more such examples of “intersubjectivity” later.

Do not take intersubjectivity for granted: its hypertrophy is one of the hallmarks of our species. Not that there isn’t some of it in our hominid cousins —bonobos, chimpanzees, gorillas, and oranges. But it is far, far less developed: very much so in the wild, and even hard to cultivate when higher primates are raised under enculturating human conditions, of which more later. In the wild, by the way, higher primate

intersubjectivity usually takes the specialized form of social trickery, as in trying to dupe a conspecific out of food, a mate, or status —what Whiten and Byrne have dubbed “Machiavellian intelligence”, for such guile presupposes having an hypothesis about another’s state of mind.

Now the next step. Note that human adults treat not only each other, almost *irresistible*, as if they were guided by mental states, but also treat their very young as if they too had intentional states —beliefs, desires, intentions. They even play with them as if that were the case and get almost as much bang from it as the infants do. Gopnik and Meltzoff report, for example, that new parents talk about their great pleasure in “discovering” through their interaction with them that their young infants are “real people” —i. e., that they have “real” minds “just like everybody else.” So what if we human parents are deluding ourselves, what difference? Or perhaps we’re not. The crucial point is that treating infants as if they had a subjective life seems to be a crucial condition for their developing one —for growing up human. It even matters for the development of language. For example, children to whom parents are most humanly responsive in the first trimester of their first year, show better mastery of language in their third trimester. But I’m getting ahead of the story.

We learn more about the importance of this “treating-as-if-really-human” from two surprising sources. It is now well established that autistic children show a real defect (though not by any means a completely irreparable one) in responding to others “as if” they had mental states. They avoid eye-to-eye contact, do not respond to adult bids for intersubjective partnership, and cannot do that most tell-tale human thing of playing “pretend” games. Whatever produces this autistic pathology (and it is not yet well understood), it most often cripples the development of intersubjectivity between mother and child and, just as serious, it erodes the parent’s belief in the child’s having subjectivity, with devastating effects for the child’s development and for the parent’s peace of mind. An autistic child, even though not antisocial as previously believed, has the greatest difficulty entering ordinary cultural interaction, even in learning language or, when that is possible, in learning to use it appropriately.

The reverse side of this story comes from a heroic study in progress by Sue

Savage-Rumbaugh and her colleagues on a now famous young male pygmy chimpanzee named Kanzi. They are trying to “enculturate” Kanzi, to make him as human as possible by including him in the human mini-culture they have established in their Atlanta research station.

And, of course, they have taught him a language that employs token chips rather than spoken sounds, a language this little band can all speak. While they are not fully succeeding in turning Kanzi into a human, neither are they fully failing. The major component in their enculturation program, whatever the task, is to treat Kanzi as if he had fully developed intentional mental states and could act on them. He does a quite creditable job of selecting and syntactically combining his tokens for letting other know what he has on his mind and for finding out what they have on theirs. He plainly knows what his tokens and token sentence *stand for* in the world, and what they stand for in his mind and in the minds of his keepers —his and their desires, beliefs, mental states. He is probably the most evolved bonobo in the history of the world, so much so that he is driven to frustrated pique by his unenculturated biological sister who cannot grasp what he is trying to communicate to her.

But for all his pique with his sister, he has never been observed making any effort to teach her. We're the first species to have hit upon the totally intersubjective idea of teaching; perhaps we should be renamed *Homo docens*, rather than *Homo sapiens*! Again, you get smidglets of mother-to-infant teaching in other primates —as with Jane Goodall's termite fishing sticks— but it is rare and rudimentary.

So to sum up in a word: impairment of intersubjectivity disables humans; cultivation of it in non-human primates produces prodigies. Let's go on.

– II –

I don't mean to break the continuity of the discussion, but I want now to ask why the human face, and particularly the human eye, loom so large in the life and in the iconography of our human species. And it all begins in the opening year of life. Is

it, to use some Elizabethan language, because the eye and the face provide us (perhaps delusively again) with a window on the human soul? Is it our source of clues about what's going on inside others' minds?

It is a fascinating story. A familiar face is even satisfying enough to reinforce an infant's learning of a conditioned response. The other side of that coin is an infant can easily be put into a state of distress, when his mother steadily keeps her face expressionless and immobile in response to his own vocal and facial gesturing. Faces matter. There is no counterpart to this among higher apes.

Perhaps I'm wrong lumping eye and face together as "windows on the souls." For the eye provides something more than a window. It signals something about the soul's communion with the world as well. Which brings us to the hot topic of *joint attention*, one of the hottest in our business. To begin with, the eye itself is a magnet. Even a few hours after birth, infants cannot resist looking at their caregiver's eyes, cannot even resist latching on to a pair of eye-shaped black marks on an oval disk. But after a few months, the baby is plainly not just looking at the eye *per se*, but trying to discover what the eye's looking at. I want to back up a little in discuss this unique phenomenon.

It was back in the early 1960s that I was first bowled over by the ramifications of "shared attention." Myriam David reported at a meeting that once mother and child lost their initial enthusiasm for making and maintaining eye-to-eye contact, they seemed to substitute looking at things *together* following which they would look back into each other's eyes as if sharing something. It seemed to produce much smiling and laughing. Still later, David reported, toddlers encountering a novel object in an adjoining room, would return with it to show it to their mother, watching intently for her reaction as they did so what we have since come to call "social referencing."

None of us at that meeting —I recall it was at the CIBA Foundation in London— even so much as mentioned the sheer epistemological mystery of all of this. It would never have occurred to us in those dark days to ask what all this implied psychologically (or philosophically, for that matter): a baby and mother achieving *joint knowledge of the world*. If anybody at that meeting was brooding over whether very

young children had or even needed *theories* about “other minds” to behave in that manner, they never gave a peep to that effect.

But something must have happened, some irritant must have got into the oyster, for within a decade a virtual freshet of studies began appearing on just that topic—studies on what young infants and children thought other people had on their minds. Does a young infant naturally appreciate that she and her mother are sharing a common target of experience in the world, or does it have to be learned? Surely, you would have to appreciate in advance *that* somebody was sharing a world with you before it would occur to you to figure out *what* it was in that world that they were looking at. The freshet soon reached the proportion of a torrent.

Let me illustrate with an early study by Scaife and Bruner. You face a baby seated in his or her mother’s lap, and then intone with a sound of wonder or surprise, “Oh look! “ as you turn away to “look at” something. Marvel: the infant also looks. Mind you, they follow your line of regard and are not just imitating your head turning, for if they were imitating they’d as likely turn in the opposite direction, which they do not. Moreover, as Butterworth, et al. further documented, if they find nothing to latch on to “out there,” they look back to your eyes, as if to recalibrate, and then set out in search of an object again. This all begins about five or six months, and in a few months is as reliable as rain.

So infants must have some sort of “theory” or crude presupposition that those around them have “minds” or subjective experience or intentional states? If they didn’t, indeed, how could they a few months later begin pointing at things to bring them to another’s attention or responding to other people’s pointing. Try it on a chimpanzee: they’ll look at your finger, like Kanzi’s sister. Kanzi does fine.

Even the slowest baby sitter knows all this. It is just as obvious as it once was to everybody that the sun travels around the earth. What’s the implication of this uniquely human gift for intersubjectivity?

I think it is a crucial ingredient in what has come to be called human “meaning making.” Meaning is too vast and contentious a subject to tackle in one lecture, perhaps even in a dozen, but I want to single out two aspects of it for special attention. One of them is the “standing for” relation. When something “means” something it “stands for” it. Now, there is a special kind of “standing for” that can be characterized as *uniquely human*. Without it, there could be no language as we know and use it, and no culture. There are three ways in which something can “stand for” something else. The first is how smoke “stands for” fire —as an indicator or *index*. This capacity is widely spread through the animal kingdom. The second is through resemblance, *ironically* as it is sometimes called: a photograph or drawing stands for what it resembles (though that is an oversimplification). The third way of “standing for” is the backbone of culture, and a little miracle to boot. It is the *symbolic* way. It rests upon arbitrary but systematic conventions. “Mummy” stands for a particular creature who holds me in a particular way, has a certain look and scent, can be counted on to act in a certain way, etc. But the conventions also have *systematicity*, to use the jargon: “mummy” as well as “aunty,” “granny,” and “Sissy” will be distinguished from “Lola” because they are (by convention) “family” and she isn’t, but the whole lot of them will get grouped together a minute later as “girls” to distinguish them from brother “Billy,” and treated accordingly. It is astonishing how quickly young children grasp such conventional, arbitrary, but systematic “standing for” relations, and how difficult it has been and still is for Kanzi to do that. And note in passing that such symbolic systems permit their users not only to represent experiences they’ve shared together, but possible ones that they *might* share — that they might set as goals in some possible state of the world that one can conceive also of.

But now to the second human feature. Human beings, and how children from very early on grasp certain *communicative intentions* even before acquiring lexicogrammatical speech. I think this prelinguistic appreciation of communicative intent, an aspect of human intersubjectivity, is a necessary condition for the acquisition of language. If I may put it technically, it is a necessary condition for learning the meaning of what

is said for a child to have some prior grasp of its *illocutionary intention* — what the locution is asking of him, what's he to do with or about it. Not surprising that even prelinguistic children can construe certain acts in certain contexts as *requests*, certain others as *warnings*, certain others as *indicators* (like the “Oh look! “ in that experiment by Scaife and Bruner). That is the deeper stuff of communicating.

I think that this “readiness” to recognize communicative intentions is what makes it possible for the child to contextualize the symbolic, arbitrary, conventional expressions of a language in the social context of his own interactions with others. It is why it is so seemingly easy for him, on first using “Mummy” to “mean”, in effect *I want Mummy*. It is this elementary grasp of the “pragmatics” of language that supports or scaffolds the child's subsequent mastery of the language's lexico-grammatical structure. And it is why it is so universal that parents *treat* their infants *as if* they had intentions and mental states and were capable of recognizing them in their parents' activities. For the child is not only equipped with certain crucial predispositions to construe the intentions of others, but with parents and caregivers who know to provide abundant *scaffolding* clues to make their own intentions transparent, communicative and otherwise.

I have taken this rather technical detour for a good reason. For it is just this kind of “scaffolding” that lies at the heart of what might be called the *occupation* of parenting. Scaffolding means just that: creating supports that permit the interactive construction process to move safely to a next step. I've studied such scaffolding a good deal myself and I stoutly believe that it lies at the heart not only of parenting but of teaching. So I must pause to describe more fully what I mean by it. It can be described as a way of ‘conventionalizing” and simplifying occasions of reciprocal interaction in a way to bring what is required within reach of the young child.

Early on in development, it consists of creating conventional *formats* that make what is required simpler, more transparent, within the child's reach. These formats are so familiar as to need little description —mealtime formats, bedtime rituals, “book reading” formats where mother and child look at and label pictures together, “greeting” and “farewell” formats, “polite request” formats, and so on. These provide

easy opportunities for mother and child to make known what they have “on their minds.” In some future sense, they also provide the mother with a vehicle (whether she realizes it or not) for making known what the culture expects. Later on, after all, what people do in the postoffice is behave and think postoffice. Postoffice is also a format. Cultural behavior is, par excellence, *situated*. Indeed, early formatting also provides opportunities for the child to learn the so-called felicity conditions such on speech acts as requesting, indicating, promising, and the rest — when and how it is appropriate to act in a social interchange. Much of this takes place before the child's lexico-grammatical abilities reach the size of a mole hill!

Let me conclude this part of our discussion by noting only that the presence of human intersubjectivity and the gifts that it brings — like symbolic standing for — *allows us to use others as guides in adapting, to the world and, indeed, to operate jointly with others in constructing, a world to which we are able to adapt. I also want to argue that such intersubjectivity is a condition for language and its use, that it is the heart of the “standing for” relation without which there could be no symbolic language. Without these things, the cultural adaptation would be impossible.*

– IV –

But three is more to the “meeting of minds” than intersubjectivity, symbolic standing for, felicity conditions, and the rest. What is needed as well is an interpretive community joined by common “background knowledge”. Such an interpretive community (beginning, say, with the immediate family group) soon becomes “institutionalized” and subject to traditional standards. I want to illustrate this now.

Let's begin with the young pygmy chimpanzee, Kanzi. Let me take the liberty of quoting from an unpublished letter from Michael Tomasello who spent a great deal of time working with our bonobo friend: “Kanzi and some other “enculturated” apes are different. Why? For precisely the reasons you articulate for children: from an early age Kanzi has spent his ontogeny building up a shared world with humans —much of

the time through active negotiation. An essential element in this process is undoubtedly the behavior of other beings —i.e., human beings— who, on a daily basis encourage Kanzi to share attention to objects with them, to perform certain behaviors they have just performed, to take their emotional attitudes toward objects, and so on and so forth. *Apes in the wild have no one who engages them in this way —no one who intends things about their intentional states.*” I believe Tomasello is describing the construction of a mini-culture.

I want to illustrate how this goes with human being through a study by Ninio and Bruner in which a child and mother are “book reading” in a classic, scaffolded *format*, the mother interested in teaching her son, Jonathan, the names of things pictured on the pages of a book. Formatting and negotiating are at the heart of establishing such mini-cultures. In the process they come to share common background knowledge. Negotiating is crucial to all this. Jonathan and his mother were endlessly negotiating. At a superficial level, the negotiation was about what a thing should be called (signalled by the mother’s typically inflected “What’s that?”). More deeply, negotiation was about how things named should be *situated*, in what context of established background knowledge construed. As soon as Jonathan had a passably correct label to offer in reply to the standard “What’s that? ” question, his mother would begin the “And what’s the X doing?” or “Where are they?” She was trying to get Jonathan to treat their focus of joint attention as imbedded in shared contexts. Indeed, she even devised a system for signalling what could be taken as shared background knowledge, and what not —the famed “given” versus “new.” She would enunciate her “What’s that?” question with a falling intonation contour to indicate that she knew that Jonathan knew the answer to her question. When she wanted him to extend the context, she reverted to her usual rising intonation.

Throughout, Jonathan’s mother maintained a steady adherence to what Sperber and Wilson call “the principle of relevance.” That is to say, she faithfully tried to make sense of everything Jonathan said or did —as in one notable episode when he vetoed her proposal that the lady on the back of an English penny was the Queen, in favor of his own that it was his grandmother. To which she replied “Alright, but it’s

sort of the same thing.” They were, so to speak, establishing a corpus not only of what’s to be attended to jointly but what’s to be *presupposed* jointly about it.

– V –

On the basis of the foregoing, it seem appropriate to propose that “mind reading’ (our developed forms of intersubjectivity) include not only our theories of each others’ minds, but our ways of sharing attention and our ways of constructing sharable background knowledge. It is not just a matter of “growing up,” but a way of entering the discourse of our culture —first locally, then increasingly more broadly. It takes negotiation which in turn requires a flexible and expansible intersubjectivity. And this leads me to the last point I want to make about the occupation of child rearing.

I want to discuss this kind of negotiation in terms of what is called the “principle of relevance”. Spelled out nakedly, the principle holds that in normal discourse, human beings always assume that what a conversational partner does or says in this particular context at this particular juncture *makes sense*. Our task as interlocutors in discourse is to figure out what that sense might be. To conform to such a maxim requires that we actively explore possibly relevant contexts and “dig out” all the presupposition that might be or should be presumed to be in play. By the same token, of course, we try to make our own words and acts as transparent to our partners as possible. The rule is to *presume* relevance in what others say or do in a given setting. If they do not seem quite relevant, then try to figure out what they are trying to “tell” us by their deviation.

Obviously “formats,” task structures, and conventions help us in decoding the relevance of some of the puzzling things people say or do. Take it for granted that people behave a situated way -even the famous reply of the man being solicited on a London street for a contribution to the Royal Lifeboat Institution, Britain’s voluntary life-saving service, who replies, “Sorry, but I live in Manchester.” You, the hearer, should know that Manchester, at least in the minds of Mancunians, is very far from the sea.

- 90 -

And so back to the occupation of child rearing. We are constantly involved in stretching the principle of relevance to cover the slightly off-beat acts and words of the children we “raise.” This, after all, is what scaffolding is about. It is also, I think, what much of teaching is or should be about. Mothers and teachers do it dozens of times a day —by reshaping an explanation or a narrative, reinterpreting a question, whatever. In the process, we provide the child with a stock of cultural forms that allow her to enter into an ever broadening community.

Herbert Clark, discussing the “arenas” in which language is used, set forth four requirements that speech communication imposes: (1) that we have a common *ground* of 20 background knowledge, (2) an awareness of *collaborative processes* involved in interacting, (3) a sense of how to design our messages for our *audiences’* understanding, and (4) a willingness and ability to *coordinate and negotiate meanings*. The list serves equally well for describing what it takes for a mother to create the intersubjectivity required for entering a culture. I would only want to add to his list (5) a sense of commitment or loyalty to the cultural community of which one becomes a part —perhaps even a certain tenderness required to keep a learner from feeling humiliated by being a greenhorn.

My topic has been early human caregiving, which is usually focussed on human mothering. But mine has not been the canonical talk on that subject. For the occupation of mothering needs and deserves to be construed in the wider sense of how our species manages to help a next generation make sense of a world we bequeath them. I hope this tour around the foibles of our species has helped a little.

Professor Bruner, members of the University community, ladies and gentlemen:

We meet today for one of the most important ceremonies of the University, the investiture as Doctor of a person who has stood out not only for his or her intellectual or artistic value but also for his or her contribution to the development of the sciences or the humanities. Each of these facets, along with a relationship with the University of Girona and their own personal merits, we find in these three people, the first to be thus acknowledged by the UdG.

Today, at this solemn event, we pay tribute to Professor Jerome S. Bruner, and in September we will do the same in honour of Professor Fred M. Utter and Mr. Jaume Aragall.

It is obvious that ceremonies of this type correspond to a particular period and profile, but it is equally clear that, at the end of the 20th century, they still have a special motivation. The award of the highest academic distinction is, in a way, a portrayal of the university itself. We have the honour of counting Professor Bruner among our Doctors precisely because we believe that Professor Bruner embodies the ideas of progress and education in the sense that we defend. And this is what confers credibility on events such as this. We invest him as Doctor honoris causa because, as Article 2 of our Statutes declares, we draw our inspiration from “the basic principles of liberty, justice and solidarity, and we commit ourselves to the promotion of equal opportunity and the struggle against discrimination”. For this reason, and far removed from the pomp and circumstance that often accompany events such as today's, to have Professor Bruner among us is the best way of maintaining the principles that guide us, a certain manner of understanding the world of the university.

I would like, here in La Mercè Cultural Centre which welcomes us today, to say a few words on this very subject. Many authors have spoken of the university as a chain: as an institution which is not the fruit of a compromise or a caprice, but something necessary, indispensable. To maintain the canonical syntax of the links in the chain,

then, would be the ultimate objective of the university: not to allow the chain of transmission of knowledge to break; to be a bridge which links traditions and ideas and which therefore, by virtue of its immanence, eternally plays the role of a sanctuary which treasures knowledge above all circumstances.

This is a notion of university which very often, and in many of the habitual protocols of this type of events, many people take it on themselves to recall. But I fear that, in this conception of the university that sometimes considers itself so mythical and untouchable, there is little room for a reflection that I would like to make. As Carles Riba said, in a quotation that I have borrowed from Ricard Torrents' book *Les raons de la universitat*, "The failing of the school is in originating a tragic divorce between instruction and education. The remedy is clear to see: to accentuate the educational character of teaching, from school to university."

Is it truly essential, this university that keeps its treasure hidden under lock and key? The desire to be members of this untouchable body –with all that this signifies in subjection to encrusted standards, further inflated by the tendency to corporativism and bureaucracy– does it not distance us in reality from the ultimate mission that we ought to set ourselves, that of education? Is it, then, appropriate that we only instruct, that we transmit, that we form part of this artefact, or that we truly undertake a task which is much harder, much riskier: that of forming citizens who are critical, reflective, in the broadest sense of the term, and –why not?– inspired by the spirit of the Renaissance?

Bruner himself, in one of his books, identifies syntax with a perfect, closed construction. In a closed universe which does no more than justify itself, a flawless construction confers sense on the whole. But what is the sense of this whole if, to the outside world, it is utterly dispensable?

It seems to me that Bruner's lesson is vital. As has already been said, throughout his career Bruner has been committed to the search for a space for interdisciplinary debate, far from intellectual cliques and closed, stale, circumscribed environments. Bruner knows that only through conflict, through crisis, does the fundamental role of reflection become perceptible in the history of humanity. Reflection understood as a

battle on an open field which does not admit the rigidity of perfection, but accepts the risk of confrontation, of hand-to-hand combat. This interest in finding areas for non-dogmatic discussion is what I admire most in his life's work, and what makes me proud of his condition, now effective, as a member of our university.

Apart from these concerns, his significant participation as a private individual in the struggles for liberties, for non-discrimination, against obscure interests, also adds to this idea of the university that I wanted to convey to you.

As university professors, we teach about what we know, but in particular we ought to provide tools for teaching how to discover, for learning critical awareness, for committing ourselves and fighting in the territory of inequality, of injustice, of disorder.

If you will permit me, and above all if Professor Bruner will permit me, I will quote one of his foremost texts (*Child's Talk*) to conclude my address. "We also realised", he says, "that the children, when they tried to use language to achieve their objectives, were doing much more than simply mastering a code: they were negotiating procedures, and thus learning the paths of their culture and also those of their language".

We can learn the code, we can be in a position –natural, genetic– to attain knowledge, but the mastery of the code, the access to knowledge, will serve for nothing if we do not exercise them with the full conviction of belonging to a community which we can enter and which we can influence precisely through our will to be present, to intervene, to struggle to achieve certain objectives.

"There are people who write in order to discover what they think: I am one of these.", Bruner says. At a time when all too often we have no interest in plumbing these depths, allow me also to subscribe to the rigour, the discipline, the enthusiasm, the commitment of Jerome Bruner. Today is a very happy day for our University. I have written in order to try to discover what I think. I acknowledge it. I, too, am one of these.

hc
Doctor *honoris Causa*



Universitat
de Girona

Doctor Honoris Causa

JEROME S. BRUNER

Parlaments de la cerimònia d'investidura llegits el dia 26 de juny de 1997 a l'Auditori del Centre Cultural la Mercè

Acord de la Junta de Govern de la Universitat de Girona del dia 28 de novembre de 1996

La Junta de Govern, en la sessió ordinària núm. 7/96 de 28 de novembre, acorda aprovar la candidatura presentada pel degà de la Facultat de Ciències de l'Educació, senyor Joaquim Pèlach, en què es proposa com a doctor honoris causa el senyor Jerome S. Bruner

Presentació del Dr. Jerome S. Bruner a càrrec del Dr. Ramon Canals, padrí del doctorand

Discurs del Dr. Jerome S. Bruner

(School of Law, Universitat de Noya York)

Paraules del Dr. Josep M. Nadal, rector de la Universitat de Girona

Currículum Vitae del Dr. Jerome S. Bruner

Bibliografia de la presentació del Dr. Ramon Canals

Bibliografia del discurs del Dr. Jerome S. Bruner

Versió anglesa dels parlaments llegits en la cerimònia d'investidura