

***PENSAMIENTO NARRATIVO, ESCRITURA
AUTOBIOGRÁFICA Y AGENCIAMIENTO
SUBJETIVO EN LA OBRA DE JEROME BRUNER.
APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA / NARRATIVE
THINKING, AUTOBIOGRAPHICAL WRITING, AND
SUBJECTIVE AGENCY IN JEROME BRUNER'S
WORK. AN APPROACH TO A PROPOSAL***

Federico Gastón Waissmann.

*Psicólogo, Profesor en Psicología (UNR). Maestreado en Ciencias Sociales (UNL),
federicowaissmann@gmail.com*

Resumen

El escrito explora la evolución de la noción de pensamiento narrativo en la obra de Jerome Bruner, en oposición a otro paradigmático, y su contribución a la construcción de propuestas pedagógicas y de investigación en educación: en principio, se recorren diferentes momentos con la intención de hallar antecedentes a la descripción de las modalidades del pensamiento y el papel que allí cobra la intuición; luego, se abordan las características del lenguaje y, en relación entre pensamiento y lenguaje, se indaga la expresión de las modalidades del pensamiento en la construcción de un relato; seguido, se intenta esclarecer el lugar de la cultura y su relación con las operaciones de agenciamiento subjetivo, es decir, la explicación sobre el inicio y la continuidad de las actividades de un sujeto en sus propios términos. Y, en referencia a la complementariedad de las modalidades del pensamiento, en el marco de una profusa descripción del lenguaje, la cultura y el sujeto, se realizan observaciones sobre el tipo de escritura que se promueve en general en el ámbito académico y qué aporte novedoso se produce mediante la utilización de dispositivos narrativos –como

la autobiografía escolar o los diarios de formación– desde el marco teórico de Bruner.

Palabras clave: Pensamiento narrativo; Escritura Autobiográfica; Agenciamiento Subjetivo.

Abstract:

The writing explores the evolution of the notion of narrative thought in the work of Jerome Bruner, as opposed to a paradigmatic type, and its contribution both to the construction of pedagogical endeavors and research in education: in the beginning, we undergo different moments with the intention of reconstructing a background in the description of the modalities of thought and the role that intuition takes; Then, the characteristics of language are addressed and, in terms of the relationship between thought and language, the expression of the modalities of thought in the construction of a story is investigated; Next, an attempt is made to clarify the place of culture and its relation to the operations of subjective agency, that is, the explanation of the beginning and the continuity of a subject's activities in its own terms. And, in reference to the complementarity of the modes of thought, in the framework of a profuse description of language, culture and subject, observations are made on the type of writing that is promoted in general in the academic field and what novel contribution we can derive from the use of narrative devices –such as school autobiographies or training journals– in Bruner's theoretical framework.

Keywords: Narrative thinking; Autobiographical Writing; Subjective Agency.

1. Proemio a la reflexión: hacia el sujeto desde la cultura.

La escolarización –en el sentido institucional del término– es sólo una pequeña parte de cómo la cultura induce a los jóvenes a adentrarse en sus formas canónicas. Lo que se hace en la escuela cobra sentido en relación a la fuerza de diferentes grupos de una sociedad. En el meollo, la concepción de la educación es una función que expresa cómo se concibe a la cultura y sus objetivos, confesos o no. Estos enunciados se desprenden de la lectura del último Bruner –en relación a nuestro tema, el adjetivo es deliberado–, quien fortaleció el sentido sociohistórico de la Psicología y otorgó un papel protagónico a la noción de cultura. A manera de preámbulo, se torna necesaria entonces una justificación mínima de la adjetivación: el criterio responde al rastreo de los diversos intereses en sus escritos, donde se

destaca el abordaje simultáneo y espiralado de las temáticas, en contraste a una estricta secuencialidad.

Desde el año 1980 hasta el año 2016, Bruner se interesó en la elaboración de una teoría sobre la construcción narrativa de la realidad. No obstante, a lo largo de sus diferentes líneas de trabajo – Psicología Cognitiva, Psicología del Desarrollo, Psicología Educativa y la adquisición del lenguaje– o al menos desde el año 1960 en adelante, es posible rastrear diferentes argumentos acerca de la existencia de dos formas de pensamiento: uno paradigmático, basado en el método científico y en el ejercicio de clasificación y categorización; y otro narrativo, que organiza las interpretaciones acerca del mundo en forma de historias. Esa es nuestra brújula. Paralelamente, esos argumentos se ven acompañados de un interés por comprender los saltos intuitivos en la toma de decisiones, o sea, aquellas formulaciones tentativas y plausibles que prescindan de un análisis lógico y, sin embargo, permiten arribar a conclusiones válidas.

A comienzos de los '60, la cultura era un contenido a ser transmitido al estudiante y, en términos curriculares, la inquietud giraba en torno al criterio de demarcación y su traducción en un contenido que contribuyeran al desarrollo cognitivo. En diametral oposición a los trabajos tardíos, en los cuales la cultura se torna en un sistema simbólico, donde los valores y los significados de la experiencia son interpretados. Allí, una teoría de la educación debe atender a la producción social del significado. Con tantas llaves a mano, la puerta que le interesa abrir –en interlocución a los desarrollos del análisis del discurso, donde el interés se desplaza de unas entidades coherentes hacia la consideración de unas acciones responsivas de carácter retórico, o sea, hacia los discursos como prácticas en sí mismas (Campos, 2012) – es la narrativa. En ella, la cultura da cuenta del medioambiente en el cual vivimos y encarna una serie de valores, destrezas y modos de vida, una “caja de herramientas” para dar sentido y comunicar. Que nada está libre o limpio de cultura no significa que los sujetos sean un espejo de su coyuntura. Por ello, la educación no sólo es transmisión de la cultura, sino una provista de miradas alternativas al mundo y el aliento mismo a explorarlo. El sentido se construye en referencia a un canon. Pero los valores en la cultura no son unívocos. La educación es el proceso de negociación entre el individuo y la cultura: entre el conocimiento útil, las vidas válidas y las formas consolidadas. La cultura constriñe al

individuo como la lengua materna impone un límite a lo pensable, mas no de manera definitiva: ella misma otorga un rompecabezas de recursos para trascender lo esperable. De ahí sus contradicciones con Dewey, ya que la apelación a la experiencia cotidiana como recurso es tanto la medianera donde acodarnos a admirar el horizonte de posibilidades como el muro a derribar en orden a ganar terreno en la aventura del conocimiento (Bruner, 1965: 113; 1996: 3, 14, 86, 95; Geertz: 2001: 23; Takaya, 2008: 1).

En un juego de escalas, el viraje en la noción de cultura en la obra de Bruner podría ser representativo de todo un movimiento en la investigación educativa: de lo individual a lo comunitario y de la dicotomía entre objeto y sujeto a lo intersubjetivo, la escuela de nuestros días es apreciada como una cultura en cuanto tal y no como una preparación para la cultura, en sentido de “el mundo exterior”. El cambio epistemológico abrió las puertas a los autores que buscaban alejarse del éxito o el fracaso de la escolaridad y se interesaron por inaugurar formas de trabajo sobre las narrativas y la subjetividad (Takaya, 2008: 12).

En un panorama de escuelas desescolarizadas, es decir, más enfocadas en la transmisión del contenido que en la transmisión de la cultura, la puesta en funcionamiento de los dispositivos narrativos en la escena pedagógica conlleva la inquietud por contribuir al sentido de identidad en la experiencia humana en un doble sentido: por un lado, al ahondar de manera teórica en el agenciamiento subjetivo, o sea, en la posibilidad de dar cuenta de un inicio y de una continuidad de las actividades de un sujeto en sus propios términos; por el otro, en la caracterización de una subjetividad en sus encuentros con el mundo, en relación al futuro –como una posibilidad abierta– y en relación al pasado –de manera autobiográfica– (Bruner, 1996: 36).

Vale aquí una precisión: la teorización en términos de dispositivos de formación es una de las maneras en que los espacios académicos destinados a las prácticas docentes han organizado las prácticas pedagógicas a los fines de estimular la reflexividad de los estudiantes. De la gran variedad de dispositivos utilizados en estos espacios académicos – por ejemplo, la observación, la autobiografía escolar o las microclases–, el acompañamiento en la escritura de diarios de formación en particular tiene la intención de establecer, a partir del acto de escritura, otras dimensiones teóricas desde la bibliografía pedagógica de formación docente que contribuyan en la profundización del “conocimiento personal” en los

futuros docentes. En consecuencia, los estudiantes son convocados de manera explícita a la documentación escrita de sus prácticas, en la configuración de un dispositivo: la “novela de residencia” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004: 46), “diario de formación docente” (Anijovich y otros, 2009: 101), “texto de reconstrucción crítica de la experiencia” (Edelstein, 2011: 161) o “cuaderno de narraciones personales” (Davini, 2015: 148) supone la escritura en un cuaderno de narraciones fechadas donde se describan las experiencias acontecidas en la práctica docente, tanto dentro del ámbito áulico como fuera de él, siempre y cuando estas se hallen vinculadas a su inserción institucional, transversal al periodo de observación participante y al desarrollo de los contenidos. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es un recurso a retomar luego con la supervisión de los docentes del espacio de prácticas y la colaboración de compañeros. Aunque existan diferencias en la denominación del dispositivo según el autor –de las cuales se utilizará en adelante “diario de formación docente”, el más estricto–, la insistencia del dispositivo de escritura en la literatura académica contemporánea, con descripciones y atributos similares, nos habla tanto de su legitimación metodológica como de su consolidación académica.

Paralelamente, de vuelta a Bruner, la cuestión de la intuición como operación intelectual que permite el arribo a formulaciones tentativas apareció en su obra a comienzos de década del '60, caracterizada como una parte negada y esencial en la producción académica, o bien como la distancia entre un genio desarticulado –el estudiante que en sus operaciones y conclusiones revela un entendimiento profundo de la materia, pero es incapaz de explicarla paso a paso– y un tonto articulado –el estudiante que utiliza el vocabulario específico de la materia de estudio, pero no puede dar cuenta de las ideas que ese vocabulario viene a articular–. En aquella época, la intuición fue rudimentariamente definida en contraste al pensamiento analítico –que se produce paso a paso y de manera consciente, es comunicable por el sujeto e involucra un pensamiento deductivo–. Ello es relevante ya que los matices de complementariedad serán adjudicados luego a la relación entre el pensamiento narrativo y el pensamiento paradigmático o lógico: la intuición se trasluce en los dispositivos pedagógicos como el acto de asir el significado o estructura de una situación sin apoyarse en el aparato analítico de una disciplina, tal como ocurre en la resolución de problemas (Bruner, 1960: 55-57, 60).

Luego, Bruner se volcaría hacia la encrucijada entre Psicología y Currículum, con la mirada puesta en la formulación de una teoría de la instrucción de carácter fuertemente normativo y en base al desarrollo. Que, tras una revisión desatenta, pudiese resultar un hecho anecdótico. Pero, si nos detenemos en los fundamentos de la teoría, veremos que resulta inherente a ella el entendimiento de aquellos factores que predisponen al niño, la estructura inherente al objeto de enseñanza, la óptima secuenciación de los contenidos y la comprensión del éxito y el fracaso como una continuidad dentro del aprendizaje. En tanto, junto a la fuerte normatividad, que excede ampliamente los intereses de nuestro artículo, emergió una preocupación por aquello que elude a la norma o, central al desarrollo de nuestros argumentos, una inquietud por la existencia de un más allá al pensamiento analítico y, de resultar así, qué se debería de hacer con ello: o sea, ¿cuál es el lugar de los grandes saltos al tratamiento de un tema, de las conjeturas que el pensamiento aventura? Por esos años, en crítica al abordaje de la capacidad cognitiva, Bruner nos legó una noción de representación como el conjunto de reglas que conservan lo experimentado en diferentes acontecimientos a través de un dominio progresivo y no secuencial, mediante la traducción entre sistemas de representación. Una idea de traducción será de utilidad en la reflexión sobre el entramado de subjetividad, intersubjetividad y cultura al momento de retomar la cuestión de las modalidades de pensamiento en clave de construcción de propuestas en la enseñanza y metodológicas en la investigación educativa (Bruner, 1963: 530-531; 1966:123).

2. El lenguaje de / y / en la educación

La cuestión del lenguaje esta en la médula de los cambios sociales, en el anudamiento del conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje: la escasez o la profusión de palabras a través de las cuales nombrar el mundo incide en las condiciones de posibilidad en ese mundo. En la imposibilidad de la neutralidad, se imprime una perspectiva, se caracterizan los objetos y se expresa una actitud hacia él. Por ello, el medio no sólo se vuelve el contenido, el contenido tiene la capacidad de (re) crear el mensaje como una realidad distinta y persuadir al interlocutor de su verosimilitud. Ya se trate de una idea o un objeto inconcebible, el sujeto renegocia en la cultura los sentidos acerca de lo conocido y el

resultado es un consenso colectivo. Pues, la realidad no está en la cosa ni en la cabeza, sino en el consenso colectivo en torno al concepto de la cosa. En esta dirección, la cultura es un foro con instituciones u ocasiones destinadas a la negociación y, en este marco, la educación es una de ellas, aunque se muestre vacilante en asumirla.

A mediados de los '80 el interés de Bruner sobre la subjuntivización del lenguaje se avizora en la revisión de investigaciones sobre cómo la actitud del docente se expresa en el uso de los modales auxiliares de la lengua que reflejan la incertidumbre, como “debería”, “podría” o “querría”. El modo subjuntivo se torna así en un índice de posibilidad que devendrá en característica del pensamiento narrativo. Pues, en relación a la pragmática anglosajona, le otorga una dimensión teórica a la fuerza elocutiva del lenguaje. No en vano, Bruner retoma en esta época sus trabajos sobre el papel del descubrimiento –las formas de obtención del conocimiento en y por el sujeto, que suponen una transformación allende a la evidencia y las perspectivas conocidas–, afirmando en relación a Maimónides que, si la excelencia intelectual es la única propiedad del sujeto, más aún lo será si es fruto del descubrimiento. De allí el anudamiento a la cuestión de la intuición y la relevancia de trabajar de acuerdo a hipótesis o de manera conjetural junto al estudiante. Asimismo, retoma el célebre enunciado “*that any subject can be taught to any child in some honest form*” para cuestionarse de manera retórica sobre el sesgo implícito: ¿cómo sabe un investigador lo que es “honesto”? Ello es un aliciente en su obra a concebir otras maneras de investigar, que permitan el distanciamiento de los propios pensamientos, la introducción de la reflexión y la puesta en juego de la subjetividad (Bruner, 1983; Bruner, 1960: 52; Bruner, 1961: 21-22).

Entre los años '60 y '80, Bruner admitió avanzar en una dirección comunitaria: el aprendizaje es una forma de compartir la cultura, donde somos invitados a apropiarnos del conocimiento junto a otros, cuyo sentido de pertenencia se gesta en dos aspectos, es decir, en la creación de un objeto de enseñanza y en el rito de iniciación a una sociedad adulta. En este sentido, se reconoce aún constructivista. Pues, en la cara, es el sujeto quien lleva a cabo la construcción de los objetos del mundo y, en la ceca, su propia subjetividad lleva las marcas de lo construido en el rito de iniciación. El sujeto es una narrativa, un texto de carácter normativo sobre cómo estamos situados en relación al mundo, unas facultades, habilidades y disposiciones que cambian al cambiar nuestra mismísima situación.

El modo como se nombra al objeto forma parte de su representación. Esta dualidad inherente al lenguaje se cuele por los intersticios de la educación: el lenguaje es medio de comunicación y modo de representación. Una vez abierta la puerta, los dispositivos narrativos se anclan en el juicio que articula la negociación de significados sobre la narrativa de nuestra identidad, frente a la desescolarización o la alienación de la *shkolè*, en la coyuntura de sociedades massmediáticas, y echa una mirada sobre las intervenciones que generan reflexividad en el conocimiento de sí y colaboran en el agenciamiento subjetivo, de manera que sea el sujeto quien seleccione el conocimiento y no el conocimiento quien controle al sujeto. En este marco, el lenguaje en la educación no deja de ser el lenguaje de la cultura, no el lenguaje del consumo, y lleva consigo la capacidad de creación.

En la articulación entre medio de comunicación y modo de representación, se continúa la caracterización de las dos modalidades: aquella modalidad paradigmática del pensamiento, cuyos argumentos convencen de la verdad al interlocutor, sometidos a pruebas formales y empíricas; y aquella otra, la modalidad narrativa del pensamiento, cuyos relatos semejan la vida y no intentan convencer sobre la verdad de los hechos, en todo caso construyen un relato verosímil. Las dos modalidades son complementarias e irreductibles, debido a la diferencia en sus procedimientos de verificación. Si bien una narración se ajusta a la lógica con el afán de resultar verosímil, es capaz de transgredir esas reglas para sentar las bases de una ficción. La diferencia radica en un proceso de verificación (Bruner, 1983: 23-24).

Yendo un tanto más allá, la modalidad paradigmática o lógico-científica del pensamiento responde a la formalización de un sistema de descripción mediante la categorización, la conceptualización y sus operaciones, a través de los cuales se extraen proposiciones generales a partir de enunciados particulares. El lenguaje se regula en los requisitos de coherencia y contradicción en torno a las entidades observables y ello determina el uso de la intuición –hete aquí la paralela inquisición– o de “saltos” de lo particular a lo general en el establecimiento de las hipótesis. En consecuencia, la escritura paradigmática, tan cara al ámbito académico, está regida por los argumentos del método científico y tiende a elegir las palabras con la finalidad de asegurar una referencia clara, en torno a un objeto definido y en un sentido literal. En la contracara, la escritura de carácter

narrativo se encarga de producir buenos relatos en torno a las intenciones, las acciones y sus consecuencias, no necesariamente verdaderas, de manera que habilita la reconstrucción de la experiencia en tiempo y espacio, situando las intenciones del sujeto a la sombra de referencias institucionales y culturales.

De ello se desprende, en la ciencia y en la vida, que la (re) construcción de un objeto o persona a través de y en el lenguaje implica una teoría acerca de las personas, las instituciones y la cultura en un enclave espacio-tiempo. El sujeto que narra es capaz de ingresar en la vida del protagonista, generar teorías y empatizar o no con aquello que ocurre en la consciencia de los otros, distinguir luego entre los procesos internos y su expresión o no en la realidad exterior, e interpretar la distribución de los actores de acuerdo a los intereses en el conflicto. Así, la idea se tensa en un telar de opciones al interior de un sistema. En el punto de la duda u omisión es cuando el narrador y su interlocutor se distancian del relato y aplican un método lógico. Por ende, descripción paradigmática y descripción narrativa –con sus metáforas y analogías– confluyen y se complementan en los dispositivos narrativos al momento de efectuar una reconstrucción del sujeto y por el sujeto en relación a la cultura. Allí, en los dispositivos narrativos, el pensamiento narrativo traslucirá en tres instancias: la presuposición de un significado, el modo subjuntivo cómo índice de subjetivación y la multivocidad implícita de los acontecimientos. De las tres, la segunda retoma la explicación: si el modo subjuntivo incluye aquellas formas del lenguaje que reflejan la intención de llevar a cabo una acción, concebida y no necesariamente realizada, es una vía de ingreso a la dimensión de lo deseado en oposición a lo acontecido. O sea, la subjuntivización será en sí misma una condición de posibilidad (Bruner, 1983: 37, 52-53).

En este matiz, Bruner acuerda con Freud acerca de la composición narrativa como un acto de descomposición: el sujeto se descompone en un reparto de visiones disímiles que incorpora en su narración. La subjuntivización nos enseña las perspectivas en contradicción en un mismo sujeto. Si la modalidad paradigmática del pensamiento intenta trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos, la modalidad narrativa se basa en la preocupación por la contradicción humana. La dualidad de la narrativa es la dualidad del lenguaje: como medio de comunicación, da cuenta de la dimensión de la acción

y, como modo de representación, marca la distancia o cercanía a la consciencia del sujeto – los conocimientos, pensamientos y sentimientos– de los personajes en la narración. En analogía, ésa dualidad es la distancia que separa el momento en que Edipo comparte el lecho con una mujer, Yocasta, de aquél otro momento cuando se anoticia de que esa mujer no es una mujer cualquiera sino su madre y, en un nuevo marco de referencia, el significado cambia de manera repentina: la dimensión de la consciencia se adueña de la narración.

3. De la cultura al sujeto a través del lenguaje.

La explicación de la importancia de la cultura en las modalidades paradigmática y narrativa se encuentra en las reflexiones de la década del '90 en torno al lugar de la mente en el itinerario de las Ciencias Sociales: la Psicología de Bruner, dialoga con la Antropología, la Sociología y la Teoría Literaria, toma un cariz interpretativo y se enfoca en la creación de sentido, parte del otrora itinerario de la revolución cognitiva que fue desvaneciéndose junto con el paso del tiempo. Hasta entonces, salvo por Vigostky, no era usual una visión dialógica entre el sujeto y la cultura en la exploración de las consecuencias más amplias de la adquisición del lenguaje. En adelante, Bruner se interesará por las actividades humanas involucradas en la construcción y la atribución de sentido. Para ello la noción de cultura es fundamental: los sistemas simbólicos que los individuos utilizan en la creación de significado están en el anudamiento de la cultura y el lenguaje. La cultura significa la existencia de sistemas simbólicos –maneras de vivir y trabajar en comunidad–, el mundo al cual adaptarnos y la caja de herramientas para hacerlo. Por ello, las discusiones ya banales en Antropología enseñaron un gran valor, como la idea de una consciencia de sí a través de la cultura, que torna inviable la construcción de saber disciplinar desde el aspecto individual, porque los seres humanos no terminan en su propia piel, su interpretación del mundo refleja un flujo de significados entre el sujeto y la cultura, donde los objetos –conceptos, significados y discursos– toman una dimensión pública y se vuelven medios de negociación del sentido. En esta dimensión, los dispositivos narrativos nos enseñan las marcas del sujeto en su tránsito por instituciones normativas –los códigos de leyes, las instituciones educativas y las estructuras familiares– (Bruner, 1990: 3-5, 11-14; Mattingly, Lutkehaus y Throop, 2008: 2)

A manera de premisa, las herramientas de la cultura son una prótesis con la que los seres humanos exceden o bien redefinen sus limitaciones, principalmente la consciencia y el lenguaje, en una definición performativa de la cultura: para comprender a un sujeto, se debe entender primero cómo la experiencia es moldeada a lo largo de sus estados intencionales; y, seguido, cómo los estados intencionales se expresan a través de su participación en un sistema simbólico; a mitad de camino, nuestras vidas son un boceto en constante reescritura de la autobiografía en nuestras mentes y, si la experiencia se pudiese deslindar entre un mundo externo –fuera de nuestro control– y un mundo interno– aquél de los estados intencionales–, la posibilidad del agenciamiento subjetivo se hallaría en ese medio camino, porque la acción se resuelve entre las proposiciones que dispone la cultura y el sentido que otorga el sujeto (Bruner, 1990: 32-34, 42).

De centrarnos en el pensamiento narrativo desde un dispositivo en funcionamiento nos encontramos con otras dos características aparte del agenciamiento subjetivo: por un lado, es inherentemente secuencial, o sea, comprende una secuencia de eventos que involucran a los sujetos como personajes de una trama; y, por el otro, la existencia de una relación anómala entre el sentido y la referencia, de allí la posibilidad de la ficción, en tanto la secuenciación de un enunciado es capaz de determinar una trama, mas no determina su verdad o falsedad. En todo caso, la demarcación recae en una interpretación a la luz de la tradición, es decir, en el enlace de lo ordinario y lo extraordinario al canon y, cada vez que surja una excepción a lo ordinario, el sujeto otorgará una artillería de razones para encuadrarlo y mitigar así las distancias con el patrón canónico de la cultura (Bruner, 1990: 43-50).

En consecuencia, el empleo del lenguaje de un narrador diestro dentro de un dispositivo se distancia de la simple exposición de hechos y su enlace a unas categorías conceptuales a través de un trabajo sobre sus estados subjetivos, en la atenuación de las circunstancias y en la referencia a las alternativas posibles: el uso de la metáfora, la metonimia o la sinécdoque. Allí, el sentido de lo canónico u ordinario es una bambalina sobre la cual se interpreta, crea u otorga sentido a lo narrado. El narrador toma una perspectiva en el uso de referencias que son inherentes a la interacción humana: agente, acción, objeto, locación, o sea, parte de las relaciones semánticas de los enunciados (Bruner, 1990: 52-53; 67).

En una breve digresión, vale indicar cómo la idea de agenciamiento subjetivo está ligada

a la idea de *Self* o Yo, cuya historia en la Psicología y en las Ciencias Sociales no está exenta de polémicas, marcada por un esencialismo que reduce la identidad a una suerte de sustancia u objeto pre-existente a toda teoría de la subjetividad, la intersubjetividad y la cultura, de manera que, en relación a ese esencialismo, las preocupaciones de Bruner asumen un carácter transaccional: la inquietud sobre la relación entre el sujeto y el otro en la conformación de la identidad y qué marco le otorga a la consciencia, la posición y el compromiso lo conducirá a una dinámica que se sostiene en la dialogicidad. Planteada así, la posibilidad de desarrollo teórico se disiparía tras el desencuentro teórico de las disciplinas. Lo remarcable es que las concepciones transaccionales de la identidad cuentan con una larga tradición en la Sociología y la Antropología de orientación etnometodológica. De ese diálogo entre disciplinas, a Bruner le interesa tomar dos generalidades: la reflexividad humana o nuestra capacidad para tomar eventos del pasado y alterar el presente a la luz de ellos y, en consecuencia, la visión de alternativas para concebir otras formas de luchar (Bruner, 1990: 99-107).

A gran escala, le interesa alinear a la psicología en la tradición de las Ciencias Sociales en términos epistemológicos: el esfuerzo por comprender la subjetividad es tan interpretativo como aquél que realiza un historiador con sus nociones canónicas de “período”: tras ser enunciado como tal, altera la percepción de ese lapso de tiempo en la historia y la construcción del significado a futuro, como ocurre con la percepción y la construcción narrativa de la subjetividad. En este enclave, el giro narrativo tuvo efectos insospechados: dio un nuevo empuje a las ya vivaces oposiciones a la universalidad de la subjetividad como centro dinámico del conocimiento, la acción y la emoción, organizada en una entidad distintiva y contrastada ante otras entidades sobre un trasfondo social o natural, de manera tal que, una vez aplicado el punto de vista narrativo, la cuestión de la construcción de la identidad es vinculable a discusiones más amplias, entre subjetividad y política, en torno a la inclusión o la marginación de un colectivo en la construcción del canon en un campo de saber (Bruner, 1990: 112-113; Geertz, 1979: 229).

En suma, el trabajo con la subjetividad en la línea de Bruner nos impone un requerimiento: se debe alojar el significado en los términos definidos por el sujeto, como un proceso individual y cultural, incluso cuando la institucionalidad y la burocratización nos

digamos que la subjetividad abandonó el juego. La indagación de los escritos autobiográficos nos acerca a una bitácora donde el sujeto despliega sentidos acerca de lo que piensa que va a hacer, lo que hizo de lo que pensó y el cambio en sus motivos, si bien el investigador se interesará allí en lo que el sujeto piensa que hizo, lo que piensa de sus motivos y lo que piensa sobre la distancia que lo separa de aquél sitio. En el ínterin, la subjetividad se revela como una transacción de significados entre un alguien a quien le cuentan y un otro que es narrado (Bruner, 1990: 116; 119-120; 125).

4. El mundo en una narración.

En términos cognitivos, el conocimiento y la habilidad son específicos de un dominio y desaparecen en su adquisición, lo cual, debido a la imposibilidad de transferencia del conocimiento, implica que un dominio, hecho de principios y procedimientos, funciona como un aparato ortopédico: nos auxilia en ciertas tareas y nos habilita a emplear la inteligencia con integridad dentro de ese dominio específicamente. Fuera de él, podría resultar una maquinaria obsoleta. Estudiar la producción de significado conlleva atender a esa integridad, o sea, a cómo la habilidad se ve acompañada de herramientas y un rango de aplicabilidad, configurando una realidad en sí misma y, en torno al lenguaje, la pregunta es cuánto de esa ortopedia que nos auxilia en el momento –como la plantilla de un pie– actúa luego en la profundización de nuestras habilidades como especie –en la corrección de la pisada–. La experiencia humana, en articulación con el lenguaje, toma la forma de una narrativa –historias, razones y excusas–, una forma convencional que se expresa en el individuo y es tanto transmitida como constreñida por el canon cultural, los colegas y los mentores, cuya aceptabilidad pivota entre la convención y la necesidad (Bruner, 1991: 1-3).

Con el fin de conocer más sobre este dominio, Bruner propone diez características de la modalidad narrativa del pensamiento y su expresión en la narración. A diferencia de las otras disciplinas en diálogo –Antropología, Sociología y Teoría Literaria–, se indaga cómo la narrativa en cuanto texto oficia de instrumento a la mente en la construcción de la realidad, en su carácter diacrónico, particular, intencional, hermenéutico, canónico, referencial, normativo, sensitivo y acumulativo, en coherencia a una forma de vida, a un simbolismo compartido, conservado, elaborado y pasado entre las sucesivas generaciones de

miembros de una comunidad, que refleja lo construido a través de nuestro sistema simbólico. Pues, la cultura es superorgánica y, no obstante, moldea a los individuos en la creación de significado. Aunque opere por su cuenta, jamás será ajeno a los cambios en los sistemas simbólicos de la cultura. Allí, la educación no es una isla, sino parte del continente que refleja un poder, el estatus y sus beneficios. De vuelta a la metáfora, si nos interesa abrir la puerta de la narrativa a través de un dispositivo en la enseñanza y/o en la investigación educativa –la opción de conectores se dirige a alojar el caso de la investigación acción–, la hoja tendrá dos caras: de un lado, la cultura nos enseñará el sistema de valores que regula los intercambios; y, del otro, nos habilita a indagar los efectos de la cultura sobre quienes operan en ella. De allí la necesaria relación con otras disciplinas, en tanto los seres humanos no sólo construyen significados, lo hacen a un costo personal y con ciertos resultados. La función de la educación es trascender lo predispuesto mediante el establecimiento de perspectivas, límites, construcciones, interacciones, externalizaciones, instrumentos, instituciones, identidades y narraciones (Bruner, 1991: 1-3; 1996: 19-21).

De todas esas características, algunas son remarcables y ameritan una breve digresión. Primero, la externalización, en tanto los dispositivos narrativos producen objetos con existencia propia, que otorgan orgullo, identidad y sentido de continuidad a quienes participan de su realización, los cuales son una vía de acceso a los sentidos de la comunidad y a una actividad cognitiva en estado implícito, que se torna pública, negociable y accesible a la reflexión, ya que su soporte preferencial es la escritura –de diarios o autobiografías–. Seguido, se aloja en una institucionalidad, ya que la educación prepara al individuo para tomar un lugar activo en la cultura y, en este punto, los trabajos de Bourdieu en torno a los mecanismos que operan en las instituciones educativas son nombrados por Bruner como clara referencia. Finalmente, la identidad, porque el fenómeno del Yo en estos dispositivos toma la forma de un agenciamiento subjetivo, es decir, nuestra sensación iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta, o bien de una valoración sobre la eficacia en nuestro accionar, donde se conjuga lo que creemos o esperamos ser y aquello que suponemos se encuentra más allá de nuestro alcance (Bruner, 1996: 43-53).

A fin de cuentas, el sujeto creará un espacio o un sitio para sí mismo: con sentido. Pues la narración es un vehículo a la creación de significado. La tarea del investigador es leerla,

analizarla y discutirla. La tarea de la educación es reforzar el sentido de la posibilidad (Bruner, 1996: 58).

Lo más remarcable es la relación de los dispositivos narrativos con la intuición y el reordenamiento del significado. En la narración se imbrican las segundas intenciones, es decir, intereses más allá de la consciencia. Pues, si bien el relato comienza en torno a un orden o estado de cosas, la peripeteía –es decir, las inmediatas circunstancias que hacen a un relato dentro de una secuencia normal de acontecimientos– se introduce y desconcierta el orden de lo esperable, como Caperucita cuando descubre que su abuela es en verdad un lobo, la modalidad narrativa del pensamiento connota un mundo y no denota fehacientemente el mundo donde vivimos: por ello, la literatura no se arroga el significado de cosa alguna sino que arroja un sentido sobre las cosas. Y, no solo en la literatura, es mediante operaciones similares que hacemos referencia a los eventos de la vida cotidiana, como cuando se pincela de matices morales una acción en la formación, la narración le confiere una carta de ciudadanía (Bruner, 2007: 18; 22).

En este derrotero, la gran narrativa es subversiva y no pedagógica en sus efectos, de allí sus dos operaciones: esterilizar la realidad, tal como las tradiciones crean procedimientos para mantener los relatos de los grupos de interés dentro de unos límites reconocibles; o bien comprender lo ilusorio de la realidad, de manera tal que la subjuntivización exprese los pormenores y las posibilidades en la vida cotidiana. Por ello, los dispositivos narrativos, más aún aquellos de tipo autobiográfico –las autobiografías escolares y los diarios de formación– tienen la capacidad de ligar lo ordinario y lo extraordinario a través del extrañamiento que supone la transformación del indicativo en subjuntivo.

Los relatos, incluso aquellos que otorgan un marco referencial al ejercicio de una profesión, se legitiman en el antecedente o estado del arte y su conjugación con las narraciones autobiográficas o autorreferenciales, más allá de mantener lo pasado y lo posible aceptablemente unidos, anudan la práctica profesional, las categorías conceptuales y el agenciamiento subjetivo, lo cual nos acerca a la importancia en la teoría de Bruner de los dispositivos narrativos y su relevancia en la formación: el desafío a lo canónico y la intuición epistémica de lo inherente a una recomposición. Al modificar la perspectiva de la historia, mediante una simple operación del lenguaje, el sujeto se apropia de ella (Bruner,

2007: 31-38).

Las operaciones usuales en la literatura, como la metáfora –la traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita–, la analogía –el razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes– y la anagogía –la elevación y el enajenamiento de la razón en la atribución de los acontecimientos a una voluntad divina– son amortiguadores que protegen al interlocutor de la caída en lo ominoso y lo impulsan con potencia ilimitada. Pero, en relación a la formación profesional, los ejercicios de narración contribuyen a modificar la interpretación de una praxis desde una dimensión subjetiva: lejos de una perspectiva unidimensional, como toda hipótesis tiende a hallarse acompañada de una antítesis, aparecen unos relatos diametralmente opuestos. Por ejemplo, en la discusión en torno a la construcción de un canon, cualquiera sea su naturaleza, y su relación con la presencia de minorías, los discursos en favor de la hipótesis de la exclusión que prevalece o del empoderamiento que progresa son opuestos que estructuran la construcción del debate en la narración. En los escritos autobiográficos esta dialéctica se encuentra siempre en primer plano y a menudo de manera estridente.

Una narración es una invitación a percibir el mundo como lo ve el protagonista y, en el contexto de la formación, crean una comunidad de interpretación, de gran eficacia en el trabajo sobre el entramado de normativas, como los textos técnicos y sus supuestos. La etimología misma nos indica que narrar deriva del latín *narrare* y este de *gnarus*, entendiéndose, aquél que conoce de una manera particular. Lo particular del sujeto encuentra un lugar (Bruner, 2007: 45-48).

En este marco, la narración no deja de reconstruirse teniendo en cuenta los tres aspectos que fueran distinguidos por los formalistas rusos: el tema –asunto trascendental en el centro de la historia, ya sean los celos, la ambición o la autoridad–, el discurso –que incorpora y da vida al tema en las redes del lenguaje, con el modo particular que reclaman un lugar, un tiempo y una persona– y el género –es decir, cómo se ubica el texto en relación al sujeto y el tiempo verbal–. La autobiografía como género se caracteriza por el enriquecimiento y el empoderamiento del sujeto en esos dos planos –o sea, el terreno de la acción y el terreno de la consciencia–. Más allá de las decisiones, los sujetos desean, dudan y se confunden y, en el

viraje de un lenguaje expositivo a otro cargado de perspectiva, agrupan los adjetivos en torno a los estados internos, como parte de una subjuntivización o evocación de posibilidad (Bruner, 2004: 699). En articulación con la teoría literaria, Bruner acuerda con la existencia de un pacto autobiográfico en razón del cual se modelan los relatos del Yo. En este proceso, la identidad se vuelve *res pública*. No es necesario ir tantísimo más lejos –en relación a la idea de una subjetividad transaccional que se genera en el diálogo con las Ciencias Sociales– para caer en la cuenta de la coincidencia de esta perspectiva con la idea más bien general de que el Yo también es el otro (Bruner, 2007: 94-96; Lejeune, 1994).

Un Yo teleológico, sensible a los obstáculos, los éxitos y los fracasos, de acuerdo a una memoria selectiva, en torno a grupos de referencia, en un sentido posesivo y extensible, ya que es capaz de despojarse de los recuerdos sin por ello perder una continuidad, si bien es sensible acerca de los cambios que experimenta en sí en torno a los demás, al otorgar sus razones y al asumir la responsabilidad, pues es coherente en su defensa. Pues, se entiende, ninguna autobiografía estará completa, será un eterno borrador, un punto de equilibrio entre quienes fuimos y quienes pudimos ser, entre la autonomía y el compromiso respecto del canon, encarnados estos en un reparto de personajes, cuyas relaciones recíprocas se explican en la narración del sujeto. Quizás, en este sentido, los dispositivos narrativos sean uno de los modos como la educación colabore en el sostenimiento de la identidad, de manera dialéctica y llena de versiones alternativas: porque una pluralidad de narraciones significan una pluralidad de experiencias válidas en la cultura (Bruner, 2007: 102-103; 121-122; 124).

Es importante en este punto no caer en equívocos en torno a la definición, ya que la vaguedad sólo contribuiría estancar la discusión: la narración es una forma de expresión humana, la cual implica unos personajes con expectativas y libertad de acción que, frente a un cambio en el orden o estado de cosas, intentan encontrar una solución. A la postre, se presentará una valoración. Pero, en el núcleo, hay un problema hermenéutico fundamental: el relato es una interpretación o una versión de la vida humana y de su comunidad de pertenencia (Siciliani, 2014: 33-37)

Por lo tanto, en la narración del estudiante se expresan los relatos de la cultura, que otorgan un marco a su identidad y nutren una variedad de mundos posibles. Lo cual reclama un trabajo intencional y deliberado por parte de los educadores. A pesar de ello, la

Universidad favorece la consolidación de una escritura académica de tipo paradigmática o lógico-científica y, en el ínterin, abre una brecha entre la escritura de un estudiante y su capacidad de contribución a la producción de conocimiento. Su escritura está emparentada a la modalidad narrativa, donde confluyen el sujeto, las instituciones y la comunidad en una continuidad, y el texto académico se resiste con una gran cantidad de convenciones, porque la idea –de inspiración piagetiana– es que el conocimiento avanza hacia la abstracción. Pero, el conocimiento es una construcción discursiva y los textos disciplinarios son extensos relatos. De allí lo imperioso de espacios académicos donde se acerque al estudiante a la comprensión de esa discursividad a través de narraciones donde se apele a la abstracción desde la práctica en contexto. La objeción señala que las conexiones entre los relatos de imaginación y aquellos de conocimiento se realiza con elementos metafóricos, mas no de orden lógico, como en la modalidad lógico-científica. No obstante, la escritura de tipo paradigmática suele caer en la apelación a la metáfora, a la alegoría o a la analogía: la alegoría de la caverna de Platón o la analogía de la Trinidad de Johannes Kepler. El pensamiento narrativo, que construye mundos a través de lo posible y lo figurativo, nos habilita a contemplar las perspectivas distintas e influye sobre la manera en que juzgamos la vida cotidiana. Ambas modalidades se complementan: lo académico se enriquece de la objetivación en la diferencia. Leer y escribir son prácticas que contribuyen a la construcción de otras percepciones y conocimientos. La pregunta que inauguran los dispositivos narrativos cuestiona el abismo que abre la escritura académica entre las dos modalidades de pensamiento cuando es evidente su complementariedad (Vaja, 2014: 6-7; Di Matteo, 2011: 2-13).

El discurso narrativo se caracteriza por su indeterminación, la elipsis, el simbolismo y la metáfora. Y, debido al carácter discursivo de la actividad pedagógica, la relación entre el discurso del profesor y el aprendizaje de los estudiantes es relevante. La conjetura de estas apuestas está en la probabilidad de favorecer los aprendizajes significativos en la utilización de dispositivos basados en narraciones. Bruner coincide con un entramado de autores en la importancia de la interacción para el aprendizaje, pues es a través de la interacción con otros como las personas averiguan sobre la cultura y el mundo. Entre la cultura y el sujeto, el dispositivo basado en narraciones dentro del contexto escolar le ofrece al sujeto su

comunidad de interpretación (Villarroel, 2011: 15-16; Gutiérrez y Castro, 2018: 79).

La narración del estudiante implica el ingreso de la creatividad, en la emergencia de un proyecto o perspectiva original y asociado a las ideas de innovación, invención o similares, en un sentido de lo creativo que comprende la existencia en la narración de una perspectiva que en sí misma no existía. Esta idea de creatividad que se desprende del funcionamiento de los dispositivos narrativos es anudable a nociones afines que permiten comprender –cada una a su manera– el modo en que la singularidad se relaciona con unas estructuras introducidas durante la socialización, como el habitus de Bourdieu: una estructura que no es rígida, sino un principio “generativo”; incluye en su análisis el fenómeno del “desajuste” entre lo estructurado y lo estructurante, que rompe la espontaneidad y obliga a la innovación; y, describe posiciones al interior de los campos, donde la creatividad es una exigencia de la posición que se fija luego en el habitus (Cristiano, 2016: 1-16).

En resumidas cuentas y como lo sostienen los aportes teóricos de Bruner acerca de la naturaleza relacional del yo, de su estructuración en guiones mentales que orientan sus puestas en contexto, la práctica pedagógica se constituye en un escenario para crear nuevas relaciones pedagógicas, extendidas a problemáticas sociales específicas. Esto requiere, como se ha visto, de metodología que atiendan a la discursividad y a la posibilidad de crear nuevas interacciones entre autor, texto y lector, en tanto posibilidad de extender redes de significado en diversidad de contextos (Mendoza, Buitrago y González, 2014: 369).

A manera de cierre parcial, la escritura académica tradicional supo abordar el pensamiento como instrumento de la razón, homologando el pensamiento al buen razonamiento y midiendo su eficacia en términos lógicos. En este sentido, la modalidad paradigmática del pensamiento se volvió la más ubicua en nuestras vidas y, no obstante, la reconstrucción de nuestra historia –aún a los fines de la reflexión sobre la práctica profesional– recae en la modalidad narrativa del pensamiento individual. La intención de Bruner en términos de vías de investigación es extender sus ideas sobre lo narrativo al análisis de las historias que contamos sobre nuestras vidas, nuestras autobiografías, en una actualización de su enfoque constructivista, con la premisa de que la reconstrucción del mundo y sus historias es la principal función de la mente. Pues no parece haber otra manera de describir el tiempo vivido (Bruner, 2004: 691-692).

Esa intención se formaliza en dos afirmaciones: en primera instancia, la reconstrucción de un evento es el fruto de una selección que parte de ponderar el lugar implícito del sujeto al interior de una narrativa más amplia; y, en consecuencia, la relación entre vida y narración es recíproca, ya que la narrativa imita a la vida en términos de una mimesis, y la vida imita al arte en términos las herramientas que necesitamos para efectuar su reconstrucción. Por lo cual, la autobiografía amerita ser indagada como conquista cognitiva y no sólo como un hecho transparente: en el privilegio y la problemática que supone la confluencia del protagonista y el narrador, el criterio es seguir la cobertura de una serie de eventos, donde se otorga un significado a las omisiones y se considera al sujeto en su susceptibilidad, términos culturales, vinculares y lingüísticos, una hipótesis común al impacto de los dispositivos educacionales y terapéuticos enfocados en la modificación de las narrativas personales (Bruner, 2004: 694; 708-709)

El argumento central es que los procesos de reconstrucción de las nuestras narrativas influyen sobre nuestra percepción: organizan los eventos, segmentan los hechos y les otorgan un propósito mayor. Aún sin saberlo, el sujeto se convierte en esa autobiografía, a la manera de una profecía autocumplida. En relación a ese lugar que se adjudica dentro de una narrativa más amplia, en una variante de las formas canónicas. Pues, las maneras de narrar al interior de la cultura son tan habituales que eventualmente se tornan en un recipiente canónico de la experiencia, enraízan en la memoria y nos llevan hacia un predecible futuro. Por ello la narración del sujeto nunca se encuentra libre de compromiso: no existe la mirada *ex nihilo*. Existen, en todo caso, las hipótesis. En torno a ellas, la historia será comprendida cuando se consideran las maneras alternativas o diametralmente opuestas de relatarla.

Referencias bibliográficas

ANIJOVICH, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; y Sabelli, María José (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

BRUNER, Jerome (1961). *The act of discovery* En: Harvard Educational Review Vol. 31, pp. 21-32 Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (1963). *Needed: a theory of instruction* En: Educational Leadership XX, pp. 523-532. Washington D.C., Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en:

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196305_bruner.pdf

BRUNER, Jerome (1965) *After John Dewey, what?* En: On knowing: essays for the left hand. Cambridge: Harvard University Press. pp. 113-126.

BRUNER, Jerome (1966) *El desarrollo de los procesos de representación* En: Jerome Bruner y José Luis Linaza (Comp) (1989). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 119-128.

BRUNER, Jerome (1983). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Madrid: Gedisa Editorial.

BRUNER, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (1991). *The narrative construction of reality*. En: Critical Inquiry 31, pp. 1-21. Chicago: The University of Chicago Press.

BRUNER, Jerome (1996). *The culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (2004). *The narrative construction of reality* En: Social Research Vol. 71, Num. 3, pp. 691-710. Baltimore: John Hopkins University Press.

BRUNER, Jerome (2007). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CAMPOS, Vicente (2012). *Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva*. En: Revista de Psicología, Vol. 21, N° 1, pp. 185-208. Universidad de Chile, Santiago.

CRISTIANO, Javier (2016). *Esquema de una teoría del agente centrada en la creatividad*. En: Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva Núm. 153, vol. 2016, pp.1-25. Universidad del País Vasco, Bilbao. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.14284>

DI MATTEO, Delia C. (2011) *Des-bordando el texto académico: Otras Monturas desde Bruner y Voloshinov*. El Toldo de Astier Num. 2 Vol. 2. Universidad Nacional de La Plata,

La Plata. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4641/pr.4641.pdf

EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

GEERTZ, Clifford (1979). *From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding*. En: David Bakhurst y Stuart Shanker (Eds.). Jerome Bruner: Language, Culture and Self. Thousand Oaks: SAGE Publications.

GEERTZ, Clifford (2001). *Imbalancing act: Jerome Bruner's cultural psychology*. En: Rabinov, P. y Sullivan, W. M. (Eds.). Interpretative Social Science. Berkeley: University of California Press.

GUTIÉRREZ, Prudencia y María Castro (2018). *El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura*. En: Revista de Investigación en Educación, Num. 16, Vol. 1, pp. 78-92.

Universidad de Vigo, Vigo. Disponible en:
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/340/383>

LEJEUNE, Phillipe (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul Editorial.

MATTINGLY, Cheryl, Lutkehaus, Nancy, y Throop, Jason (2008). *Bruner's Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology*. Ethos Num. 36, Vol. 1, 1–28. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x>

Mendoza, Esperanza; Buitrago, William; & González-Gutiérrez; Luis Felipe. (2014). *Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva*. Estudios pedagógicos Num. 40, 359-372. Valdivia, Universidad Austral de Chile. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100021>

SICILIANI, José María (2014). *Contar según Jerome Bruner*. En: Itinerario Educativo, xxviii (63), 31-59. Bogotá, Universidad de San Buenaventura. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280205.pdf>

SUÁREZ, Daniel; Ochoa, Liliana; y Dávila, Paula (2004) *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT.

TAKAYA, Keiichi (2008). *Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner*. En: Interchange Num. 39, pp. 1–19. Springer Publishing, Nueva York. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2>.

VAJA, Arabela (2014). *La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Bruner*. En: Ikastorrata Num 12, pp. 1- 9. Universidad del País Vasco, Bilbao. ISSN-e 1988-5911. Disponible en: http://www.ehu.eus/ikastorrata/12_alea/Bruner.pdf

VILLAROEL, Verónica (2011). *La dialogicidad y narratividad del discurso instruccional docente*

y su relación con el aprendizaje de los alumnos (Tesis doctoral). Universidad Católica de Chile, Santiago.