

LA NARRACIÓN COMO DISRUPTOR EPISTEMOLÓGICO

Luis Humberto Jiménez Alvarado

Maestro en Historia de México. Docente de la UPN 141 Guadalajara.
luislacteo@gmail.com

Recibido: 17 de agosto 2025.

Aceptado: 18 de septiembre 2025.

Resumen

El saber docente no es una entidad monolítica, sino un cúmulo plural de saberes disciplinares y experiencias que se sedimentan en certezas y “sentidos comunes”. Este ensayo propone la narración de la propia práctica como un “disruptor epistemológico” capaz de desestabilizar dichos saberes preexistentes para construir un nuevo *Ethos* profesional. A través del acto de contar, el docente transita de la acción intuitiva a la reflexión consciente, materializando el lenguaje para objetivar creencias, representaciones y pensamientos que suelen estar “naturalizados”.

Inspirado en la noción del “rostro” de Lévinas, el texto explora cómo la narrativa permite identificar obstáculos epistemológicos: conocimientos previos que, lejos de ser ignorancia, bloquean activamente la generación de nuevos saberes. Mediante relatos autobiográficos,

el autor ilustra cómo el “sentido común” y la “racionalidad simple” pueden dañar el acto educativo si no se someten a una ruptura conceptual. Finalmente, se defiende la dimensión ético-política de este ejercicio; la narración no es un soliloquio, sino un dispositivo colectivo y crítico. Al narrar con otros, como se propone en las *Lesson Studies*, el docente deja de ser un mero aplicador de técnicas para reconocerse como un agente cultural capaz de emancipar su propia historia y transformar la realidad del aula.

Palabras clave: Obstáculo y disruptor epistemológico, Saber docente.

Abstract

Teaching knowledge is not a monolithic entity but a plural accumulation of disciplinary knowledge and experiences that settle into certainties and “common sense”. This essay proposes the narrative of one’s own practice as an “epistemological disruptor” capable of destabilizing pre-existing knowledge to construct a new professional *Ethos*. Through the act of storytelling, the teacher moves from intuitive action to conscious reflection, utilizing language to objectify beliefs, representations, and thoughts that are often “naturalized”.

Inspired by Lévinas’s notion of the “face,” the text explores how narrative allows for the identification of epistemological obstacles: prior knowledge that, far from being ignorance, actively blocks the generation of new insights. Through autobiographical accounts, the author illustrates how “common sense” and “simple rationality” can damage the educational act if they are not subjected to a conceptual rupture. Finally, the ethical-political dimension of this exercise is defended; narration is not a soliloquy but a collective and critical device. By narrating with others, as proposed in *Lesson Studies*, the teacher ceases to be a mere applicator of techniques and recognizes themselves as a cultural agent capable of emancipating their own history and transforming the reality of the classroom.

Keywords: Epistemological obstacle and disruptor, Teacher knowledge.

...el rostro me habla y por ello me invita a una relación sin paralelo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento.

Emmanuel Lévinas, *Totalidad e Infinito*

Introducción

En un ensayo publicado inicialmente en 1961, que tituló *Totalidad e infinito*, Lévinas introduce una noción fundamental en su posicionamiento filosófico a propósito de la alteridad, *el rostro*. En su encuentro “se abre en apariencia sensible del rostro. La apertura permanente de los contornos de su forma de expresión, aprisiona en una caricatura esta apertura que hace estallar la forma” (Lévinas, 2002, p. 211). En la tradición psicoanalítica aparecen otros recursos en el encuentro con el otro, la mirada, el espejo... ¿Qué otras maneras tenemos de encontrarnos y configurar nuestra alteridad? ¿Cómo podríamos transitar a la *nosotredad* en términos de los mismos artificios? Además del rostro, la narración de sí, como constructor de identidad es otra manera de presentarnos frente a los semejantes, configura la identidad narrativa en la historia que significa la historia propia. La tesis de este ensayo es que también la narración tiene la potencia de transformar los saberes, reconfigura de una manera u otra el *Ethos* profesional docente.

Este ejercicio tiene una finalidad metodológica, busca acompañar una serie de reflexiones que se han suscitado en el seminario “Naturaleza y cambio del saber de los profesores”, hacia el puerto del trabajo recepcional del doctorado¹. En la configuración de los ejes teórico metodológicos de la investigación ha ganado fuerza *La narración de la propia práctica*, no sólo para dar cuenta de la experiencia situada en el pasado, sino para dar cuenta de los procesos de “experienciación”, como una suerte de “disruptor epistemológico”, que tiene la capacidad de desestabilizar los saberes preexistentes y para la construcción de un nuevo *Ethos* profesional, nuevas prácticas vigiladas e intencionadas por el sujeto y el colectivo.

¹ Título tentativo del trabajo *Sujetos frente a la cajonera. El Laboratorio de experiencias en convivencia*. En el contexto del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.

Desde las reflexiones situadas en el curso mencionado arriba se orientan los siguientes núcleos problemáticos: *Uno*, El saber docente construido desde la experiencia y el pensamiento práctico. Aquí la narración como vehículo teórico cognitivo. *Dos*, la narración como camino a la deconstrucción y el cambio, por un lado, para identificar los obstáculos epistemológicos, verbalizar prácticas. Por el otro, dar cuenta de los procesos que configuran nuevos marcos conceptuales. *Tres*, la dimensión ético política de la narración. El posicionamiento del profesional crítico y reflexivo; con esto se agrega la noción de lo político como ejercicio colectivo y colaborativo.

Desarrollo

Uno. El saber docente: entre la experiencia y el pensamiento práctico

¿Qué es propiamente la disrupción?, ¿cómo emerge como una suerte de rompimiento con lo que pensamos “natural” o “la naturaleza” de algo? En el caso del saber docente ¿cuál es su naturaleza?, ¿qué posible ruptura podemos colocar desde la narración? Maurice Tardif (2014) afirma que el saber docente tiene una condición esencial, es plural y heterogéneo, que está muy lejos de las explicaciones monolíticas del conocimiento teórico. “El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes” (Tardif, 2014, p. 27), entre los que se encuentran los saberes disciplinares, curriculares y de la formación profesional. No obstante, valora, especialmente “las competencias” que se fraguan en los saberes experienciales, aquellos que ocurren en la práctica cotidiana. Entonces, son estos últimos los que se validan por el trabajo diario, los que constituyen el verdadero germen constructivo, en el trabajo diario el o la docente interpreta con sus recursos y actúa en la realidad. Enfatiza que para las personas que ejercen actividades educativas “los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia” (Tardif, 2014, p. 37). Si bien este saber es temporal, situado en contextos específicos, si lo pensamos como proceso que se da a lo largo de la historia personal de vida, éste se va sedimentando

como un conjunto de certezas, hábitos, y maneras de “saber hacer” subjetivado.

A menudo, el conjunto de certezas que ha configurado el docente se enfrenta en una tensión con el saber externo, el del experto. Esta tensión encara una identidad narrativa que viene desde afuera, desde el saber especializado o no de grupos de investigadores de la educación, o bien, de administradores que intentan regular una práctica que les es ajena. Así, el docente que se piensa a sí, se valora o se coloca desde otro lado, el del saber experiencial que se configura como un constructo temporal y biográfico. Esta condición fija los márgenes de cada uno de los lugares de enfoque, que no son necesariamente excluyentes en sus resultados, pero sí en los procedimientos. Aquí es esencial el lugar de la enunciación, cada uno contrae sus propias dificultades. En tanto, para este ejercicio se sitúa la reflexión docente de sí, vale ensayar con tres nociones problemáticas: las creencias docentes, las representaciones y los pensamientos.

Creencias docentes. Para Tardif, las creencias son un núcleo estable y profundo de ideas sobre lo que es su profesión. Éstas pueden ser leídas también como convicciones que resisten al cambio, son pues el cimiento identitario del docente. Al referirse al momento de la formación inicial del docente refiere que las creencias “remiten a esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo” (Tardif, 2014, p. 56). La pregunta es ¿cómo estos docentes nóveles configuran dichas creencias sin acontecimientos experienciales como docentes? La respuesta está en su experiencia frente al docente *otro*, cuando se es estudiante el sujeto va construyendo el sustrato simbólico de los que es la figura docente, ésta la lleva sobre sí para reafirmarse en sus experiencias. Así de este sustrato es construido desde una experiencia, desde fuera de la actividad docente, desde el lugar que mira y construye en relación con el saber del concepto, de la identidad narrativa. Luego vienen otras experiencias, en la formación inicial y en el camino de experiencias que confirman, que endurecen los sustratos para convertirlos en creencias firmes.

Representaciones. La noción de representación parece más huidiza en el texto de Tardif. Él entiende las representaciones como

modelos mentales o marcos que se crean desde el sistema de creencias. Dicho de otro modo, las representaciones se derivan de las creencias, son más elaboradas y se orientan a interpretar, tomar decisiones y a asumir prácticas y acciones concretas. Éstas están íntimamente ligadas a los saberes prácticos “a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (Tardif, 2014, p. 37). Así pues, las representaciones son una suerte de guía de trabajo diario, dan sentido a la compleja realidad áulica. Éstas son más visibles e intencionadas en la toma de decisiones. Se evocan y son más susceptibles a la transformación.

Pensamientos. En términos de derivación, los pensamientos se activan desde las representaciones y creencias. Éstos son vistos como una manifestación dinámica. En tanto es un proceso cognitivo en tiempo real, es fluido y dinámico. Esta condición sitúa a los estudios sobre los pensamientos docentes como un campo muy amplio, donde es muy difícil colocar una especificidad, incluso teórica. Ahí, en esta dificultad o desafío es que los procesos narrativos de las experiencias pueden hacer emerger los tres componentes. Dicho de otra manera, la narración permite objetivar y reflexionar sobre aquello que el docente “naturaliza”, da cuenta del sentido y las fuentes de las creencias, representaciones y pensamientos situados.

En sintonía con la articulación del saber docente y la narración como ejercicio de avanzada, Marrero (2022) recupera el pensamiento de Ángel Pérez Gómez y propone una definición de conocimiento como “sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional” (Marrero, 2022, p. 36). Entonces, entiende el conocimiento como algo que se da más allá de lo meramente técnico, es, en efecto, una amalgama de cognición y afecto, es inseparable de la acción y por tanto de los registros emotivos y corporales. En congruencia con este principio, si como parte del diseño metodológico para la investigación, *Sujetos frente a las cajoneras*, se sitúan los marcadores emocionales, es posible significar los horizontes del saber docente, del saber docente sobre su identidad, sobre sí. Así, la narra-

ción se configura como un dispositivo para acceder al pensamiento práctico, analizarlo y, posiblemente, transformarlo. El acto de contar la propia experiencia, permite un movimiento dialéctico en el sujeto, pasa de la acción intuitiva a la reflexión consciente. “El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción” (Marrero, 2022, p. 40). En síntesis, la narración es la reflexión materializada en el lenguaje.

Dos. La narración como proceso de deconstrucción y cambio

¿Cuáles son los obstáculos epistemológicos que se encuentran en la práctica?, ¿qué posibles vías puede transitar el sujeto docente para superarlos? Si asumimos que el saber docente se encuentra situado entre la experiencia y el pensamiento práctico, muchas veces éste está nutrido de supuestos no cuestionados o que inhiben la crítica. Alicia Camilloni introduce un principio reflexivo que recupera de la obra de Bachelard en relación a lo que llama “obstáculos epistemológicos”, mismos que son definidos como “lo que se sabe y que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo” (Camilloni, 2001, p. 12). A diferencia de los que suele juzgarse, dichos obstáculos no son ausencias de conocimiento (ignorancias) sino conocimientos previos (opiniones, creencias, generalizaciones apresuradas, saberes descontextualizados o simplemente situados en otro lugar...) que bloquean activamente el aprendizaje y la generación de nuevos conocimientos. ¿Qué papel tendría narrar acciones y dar cuenta -de manera crítica- de las certezas que fundamentan las acciones? Sólo en los hechos relatados pueden nacer interrogaciones, del mismo modo que “en la enseñanza de la ciencia si no hay problema no hay aprendizaje [...] (sin relatos) de problemas (se) desconoce el sentido real del espíritu científico” (Camilloni, 2001, p.14). En este sentido, en el diseño metodológico del *Laboratorio* se tendrá en cuenta este, la estructura de algunos ejercicios se debe construir desde estas consideraciones. Narrar, también es convertir los actos vividos en problemas dispuestos al análisis.

Al dar cuenta de nuestras prácticas situadas en problemas comunes, muy a menudo nuestra respuesta o atajo ante las problemáticas se funda en aquello que llamamos “Sentido común”. La ruptura con éste es inevitable para construir conocimiento científico. Y en tanto el “sentido común” no es un obstáculo en la realidad (entendida como algo fuera del sujeto) o los sentidos que nos ponen en contacto con ésta, es esencialmente interno; dicho de otro modo, la búsqueda de los componentes del “sentido común” sólo se puede dar en la objetivación de un acto reflexivo. La narración puede ser un artificio privilegiado para ello. La generación de la ciencia como un acto, en cierto modo, doloroso, supone desprenderse de lo que sabemos. La pregunta es, ¿cómo aterrizar el saber docente en la noción de obstáculos epistemológicos?

Una vez que se identifica el o los obstáculos, que se hacen visibles ¿cómo producir cambio? Para Camilloni podemos situar dichos obstáculos en cuatro condiciones: La experiencia primera, la facilidad, la racionalidad simple, el interés, las imágenes y las palabras y el enseñante como operario de libro de texto. Para el diálogo con Camilloni invocó un ejercicio narrativo que desarrollé en noviembre de 2024, en un seminario dirigido por Liliana Lira. Éste consistió en cuatro relatos breves que articulan la idea de conflicto y el acto educativo, y en el que yo me veo como actor diferenciado en cada uno de ellos. El primer relato narro cómo ingresé al oficio de la docencia, el segundo cómo intervine de manera torpe en un problema (desde el sentido común), el tercero, una experiencia como estudiante de primaria, muy doloroso, y finalmente, mi experiencia con una estudiante de la Maestría en Educación Básica (MEB) y el intento de un Laboratorio de experiencias en convivencia. En los relatos doy cuenta de cómo fue el “sentido común” el que me colocó para desarrollar una práctica docente, y cómo éste mismo hizo daño a una vida, aplicando una “racionalidad simple”. De ahí los últimos dos relatos, en uno el dolor como “conocimiento interior” no examinado, que pasa por el arrepentimiento en el segundo relato, que tiene como corolario preguntas en torno al porqué una estudiante no se podía mover en términos epistemológicos, preguntarse quién es ella, por qué piensa

desde ese lugar. A continuación reproduzco los cuatro relatos con una aclaración importante: fueron producidos para otro contexto, pero que ayudan en mucho en reflexionar de manera concreta en un proceso analítico:

- Primer relato: El estado “agéntico”. 19 de septiembre de 1997. Todavía no estoy tan seguro si camino en la dirección adecuada, tanto como metáfora y de manera literal. Pregunto por el colegio a una doña, me responde que el Kennedy está por Las Fuentes, que estoy muy lejos. Sigo caminando y en el domicilio que me pasó Lalo parece más bien una casa. Me acerco más y veo una lona que dice “Colegio Robert Kennedy. Educación personalizada de excelencia”. “Sí es”, me lo digo de manera interna con pesadez. Toco el timbre y sale casi de manera inmediata una señora, que luego me entero que fue a preguntar por las inscripciones. Tras de ella la recepcionista me mira esperando que yo manifieste algo, demoro un par de segundos y digo: “busco a Miss Esther”, me mando Miss Ruth (así se autodefinen las profesoras en este tipo de entornos). La directora me recibe de inmediato, bastan 10 minutos de entrevista, me pregunta si puedo dar “la clase modelo” ya mismo. “Claro”, respondo. De camino a la pequeña aula me lleno de dudas. Mientras la directora me presenta al grupo (nueve estudiantes de 2º grado de secundaria), como con *Munn-Ra*, (los viejos espíritus del mal que transforman a ese cuerpo decadente...), poco a poco los viejos maestros se posesionan del mío. Ahí arrojado por la suerte, sin querer, sin imaginarlo, me veo desarrollando una actividad (dar clase) para la que no me formé de manera intencionada (como la mayoría de las que hacemos en la vida). Y ahora qué. En cierta forma, verse ahí en el aula supone asumir un estado agéntico, te conviertes en dispositivo que opera, las personas frente a se convierten en alumnos (sin luz).
- Segundo relato: Domingo. Meses después (creo que por noviembre de 1997) me encuentro desarrollando temas de clase, exponiendo, callando al otro, exigiendo su atención, revisando

tareas, aplicando exámenes. Un hecho repetido distrae la clase: Jorge se burla de manera constante de Domingo, lo humilla a cada oportunidad, Domingo agacha la cabeza, a veces noto su dolor, veo un sujeto ensombrecido, sufre su existencia. En alguna clase, mientras resuelven un trabajo, me acerco a él y le pido que haga caso omiso de las burlas, en la insistencia de ellas que se burle de las burlas. No tardó mucho en aplicar la “técnica de la burla de la burla”. El resultado es desastroso. Algo atravesó mi cuerpo, saqué a Domingo del aula (ese día no estaba la directora), tomé la dirección, hablé muy duro con Domingo, casi al grito, lo responsabilicé por no defenderse. Mi conducta fue aún más desastrosa. Ahora me pregunto, ¿quién hablaba a quién?, ¿cuál era el objeto de mi coraje?

- Tercer relato: Dientes y mano rota, vínculo intacto. Noviembre de 1985. Mis puños están enrojecidos, especialmente el derecho, de hecho en éste hay puntos de sangrado, estoy temblando y lloro en “la dirección” de la escuela, tiemblo, estoy ofuscado, no puedo levantar la cabeza, frente a mí, mi mejor amigo, Jonathan, también llora, su boca sangra, sus débiles dientes descalcificados y ennegrecidos están rotos. Lo que nos une a Jonathan y a mí es la huída cotidiana, evitamos en la medida de lo posible participar de las “luchitas”, no queremos pelear, nos sabemos los más vulnerables, los dos somos los más pequeños de la clase, sufrimos a veces los golpes, siempre la amenaza de recibirlos; nos protegemos el uno con el otro, nos une nuestro miedo y aversión por los golpes. El día fue fatal, hace 30 minutos, más o menos, el profe nos señaló: nosotros deberíamos “darnos un tiro”. Al principio no intentamos nada, pero a empujones y gritos de otros pasamos de los tímidos movimientos al lanzamiento de puñetazos torpes y desesperados. No sé qué pasó, sólo que ahora estoy en la dirección. Mi principal miedo es que se haya roto algo más que los dientes y la boca de Jonathan. Por suerte (o no), al siguiente día el lazo sigue siendo el mismo, Jonathan y yo seguimos teniendo los mismos temores y seguimos siendo mejores amigos. Al término del ciclo mi mamá me cambiará de

escuela, y me hará repetir grado, pues en medio de tanta “luchita” no he aprendido nada. (Ahora que lo escribo, creo que estoy aprendiendo algo).

- Cuarto relato: La postura agresiva como modo de apoderarse de una identidad. Noviembre de 2023. En la Maestría en Educación Básica revisamos diversas estrategias para gestionar la convivencia y el conflicto. Viviana declara que siguió “al pie de la letra” las estrategias que acordamos la sesión anterior. Sin embargo, las y los estudiantes no modificaron, en absoluto, algunas conductas “disruptivas”, de hecho algunos se vieron confundidos, (sacados de onda) con las instrucciones de la profesora. Desde su relato, decidimos hacer una cartografía socioafectiva de la escuela, preguntarnos cómo la habitamos desde las interacciones, luego un mapa de significados relacionales, para encontrar las claves de la forma en las que nos colocamos en las interacciones. Vivi se da cuenta, esa cartografía explica su identidad, cómo se ha significado ella en el espacio escolar y qué función tiene esto. No sé si Vivi se atreverá a cambiar algo.

En conjunto, estos relatos enseñan algo. Como ejercicio metodológico vale el diálogo con el texto de Fabre y Orange (1997). Si bien la intención de su texto está situada en las y los estudiantes, en tanto que busca comprender el modo que éstos se colocan frente a los obstáculos epistemológicos, cómo se orientan a la resolución de problemas. Parece pertinente poner sus categorías para el análisis de los relatos.

De la resolución de problemas a la problematización: En mi modo de abordar la práctica docente, en tanto uno tiene un entendimiento naturalizado (sentido común) de un problema, éste ya está definido de forma lineal, una relación de causa efecto: creía que un problema “Jorge molesta a Domingo”, tenía en sí mismo una solución dada, que bastaba aplicar. Por otro lado, ya en la experiencia de la MEB: ante la estrategia fallida de Viviana, la invité a problematizar, no sólo la solución, sino la colocación de su agencia, donde hay un ecosistema relacional: aquí el problema no es algo dado, sino algo que se construye.

La construcción del Espacio-Problema: Este concepto de la psicología cognitiva, que refieren Fabre y Orange, es la representación mental del problema, con todos sus elementos (nudos) y las acciones posibles (arcos). El Espacio-Problema incompleto de 1997: Cuando me enfrenté al acoso hacia Domingo, el espacio-problema era muy limitado. Contenía los nudos: “Jorge (agresor)”, “Domingo (víctima)”, “mi rol (solucionador)”. Sin embargo, faltaba un nudo crucial: mi propia historia de 1985. Como el espacio-problema que construí era inadecuado, la solución que apliqué no podía funcionar.

El relato como reconstrucción del Espacio-Problema: El acto de narrar es, literalmente, reconstruir ese espacio-problema. Al conectar el evento de 1997 con el de 1985, añado el nudo que faltaba y trazando los arcos correctos (las conexiones emocionales y psicológicas). Ahora el mapa está completo: reacción desmedida, que antes era incomprensible, adquiere sentido. Doy cuenta de que el problema no era solo “Jorge y Domingo”, sino un sistema mucho más complejo que me incluía a mí como un sujeto con una historia.

Viaje a través de los “Tipos de Ruptura”: Fabre y Orange (1997) proponen una tipología de las rupturas conceptuales que se ajusta a las diferentes etapas de la toma de conciencia. La Ruptura “Simple”: Esta es la primera fisura. Ocurre cuando la técnica con Domingo falla. Es la ruptura fundamental entre mi opinión no cuestionada (“esta técnica funcionará”) y un saber problematizado (“¿por qué no funcionó?, ¿qué está pasando aquí?”). Es el primer paso para dejar de ver el problema como algo simple.

La Ruptura “Incremental” o de Razonamiento: Esta es más profunda y se da en el proceso de reflexión a lo largo de los años. Paso de un razonamiento lineal y simple a uno más complejo, con múltiples variables. Dejo de pensar en términos de “causa-efecto” (conducta disruptiva>aplicar estrategia) para hacerlo en términos de un sistema de relaciones, identidades y afectos. Es un cambio en la forma del razonamiento.

La Ruptura “Metafísica”: Esta es la más radical. Representa un cambio en el paradigma explicativo fundamental. Es el paso de concebirme como un “agente”: de un “dispositivo” externo que “opera”

sobre personas, a entenderme como un sujeto implicado, cuya propia historia, emociones e identidad son parte intrínseca del acto pedagógico. Es un cambio total de las “grandes reglas del juego científico” para explicar lo que sucede en el aula.

Pienso en los relatos como caso de estudio sobre la problematización del saber propio de sí. La comprensión no llega al encontrar la respuesta correcta, sino al lograr construir la pregunta adecuada. Al pensar en los relatos como la construcción de un “espacio-problema”, ¿qué otros elementos o “nudos” que antes no veía con claridad aparecen ahora en tu mapa mental?, ¿cuál es la potencia del relato o la narración en mi propuesta de investigación?

Los relatos han hecho visible los obstáculos, como proceso, no como algo dado, inmóvil como realidad última, sino como eso que se nombró arriba, un sustrato cambiante, que a veces se endurece, otros se ablanda, a veces con dolor. Una vez que la reflexión se ha objetivado analíticamente ¿cómo abordar el problema del cambio conceptual?, ¿cómo acomodar y resignificar un nuevo modo de ver la realidad? Castorina (2006) utiliza la metáfora del “bootstrapping” para describir este fenómeno, comparando “la elaboración de una nueva teoría como un barco que se construye mientras flota en el mar... tirando de sí mismo (de ciertos conceptos), se pueden producir otros conceptos” (Castorina, 2006, p. 126). Pensando en el escenario proyectado del *Laboratorio*, el compartir y escuchar narrativas entre colegas, “comunes”, en tanto las inquietudes e incertidumbres suelen ser coincidentes, el sujeto docente puede identificar contradicciones e insuficiencias de su propio sistema explicativo. Y quizá en la reconstrucción o reelaboración de sus narrativas se encuentren nuevos caminos, nuevos horizontes.

Tres. De la reflexión a la crítica: La dimensión política de la narración

El proceso de disrupción o de movimiento del sujeto, como reconstrucción epistemológica, no sólo tiene una finalidad técnica, en tanto la transformación pedagógica de la práctica. Sino procura una transformación -quizá profunda- del *ethos* profesional docente. José Con-

treras (1997) hace una crítica a modos superficiales de abordar las propuestas de “reflexividad” de Schön. En su análisis de los modelos de profesorado, nos advierte sobre “el confusionismo de lo reflexivo” (Contreras, 1997, p. 99). Señala que una reflexión tecnificada o superficial, desvinculada del contexto social, es insuficiente. Siguiendo a Giroux, coloca la figura del “intelectual crítico”. Y si atravesamos aquí a la narración como dispositivo de objetivación, es posible potenciar otras preguntas. No se trata sólo de contar “lo que me pasó en clase”, sino de preguntar colectivamente “¿por qué me pasó esto?”, “¿qué condiciones institucionales y sociales lo hicieron posible?”, “¿qué relaciones de poder se manifiestan en esta anécdota?”. Así, una narrativa que politiza críticamente la experiencia permite que el sujeto docente escape de un ciclo de autoanálisis sin trascendencia, sin la posibilidad de cambiar su propia historia.

El problema de un docente con un estudiante disruptivo deja de ser una anécdota personal para convertirse en un síntoma de problemáticas más amplias: la exclusión social, las fallas del sistema, las culturas juveniles, etcétera. De este modo, la narración se vuelve una herramienta de emancipación, pues, “la reflexión crítica [...] no es sólo un acto de comprensión, sino un acto de intervención en el mundo” (Contreras, 1997, p. 122). El docente que narra y escucha críticamente comienza a verse a sí mismo no como un mero aplicador de técnicas, sino como un agente cultural y político con capacidad de transformar la realidad educativa.

Una propuesta que hace mucho eco a la propuesta del *Laboratorio* es la que sitúa la metodología de las *Lesson Studies*. En ella se presenta una estructura convincente para la indagación colectiva de las prácticas docentes, lo que supone una “autoformación cooperativa”. Apuntan los autores:

Creo que va a ser muy difícil sacarme ese pensamiento inconsciente, porque para mí va a seguir siendo inconsciente, por eso yo creo que vamos a necesitar instrumentos externos, ya sea que nos investiguen o la reflexión común, que me ayude a sacar eso, porque lo inconsciente precisamente, la característica que

tiene es que yo no me doy cuenta de lo que hago muchas veces, ni de lo que tengo dentro (Pérez Gómez, Soto Gómez & Serván Núñez, 2015, p. 94).

Esta enunciación hace, casi obligada, que cualquier ejercicio de reflexividad es necesariamente colectivo. Supone salir del “piloto automático”, para pasar a teorizar la práctica, luego, y quizá más importante: “experimentar la teoría”. El mayor desafío de un ejercicio como el *Laboratorio*, reside en aquello que ni siquiera se llega a narrar por estar profundamente naturalizado en la práctica. A menudo, existe una brecha entre lo que los docentes creemos y decimos que hacemos (la narrativa potencial) y las acciones automáticas que realmente ejecutamos en el aula, las cuales están cargadas de supuestos políticos no reflexionados. El proceso de observación y diálogo colectivo que se propone en las *Lesson Studies* constituye una herramienta política potente, precisamente porque expone esta distancia, revelando cómo las “teorías en uso” a veces contradicen el discurso crítico y perpetúan prácticas que se desean cambiar.

Conclusiones

Los ejercicios narrativos, cuidados e intencionados metodológicamente, pero, sobre todo, articulados desde la colectividad y la comunidad que aprende, puede ser una herramienta muy poderosa en la transformación del *Ethos* profesional docente. Mueve al colectivo a otros entendimientos en torno a su saber, permite transformar la forma que observamos el rostro del prójimo, pero también el propio, reconoce las marcas de la experiencia, leemos los registros emocionales en esas marcas, como lo que imaginaba Walter Benjamin, contar nuestra historia a contrapelo es ganar autonomía, recuperar la agencia.

Referencias

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme Salamanca.

- Camilloni, A. (1997). Prólogo. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.
- Castorina, J. A. (2006). El Cambio Conceptual en Psicología: ¿Cómo Explicar la Novedad Cognoscitiva? *Psykhé*, vol. 15, núm. 2, noviembre, pp. 125-135 Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fabre, M. Orange, C. (1997) Construcción de problemas y superación de obstáculos. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E. y Serván Núñez, M. J. (2015) *Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 3, diciembre, pp. 81-101. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871006.pdf>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.