



FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA EXPERIENCIA Y PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA. LOS *INCIDENTES CRÍTICOS* COMO DISPOSITIVOS DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE SABERES PROFESIONALES

Efrén Vicente Hernández Martínez

Universidad Pedagógica Nacional
evhdez@upn.mx

Benjamín Rodríguez Buendía

Universidad Pedagógica Nacional
brodriguez@upn.mx

Área temática 1: Filosofía, teoría y campo en la educación

Línea temática: Filosofía de la educación

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Esta ponencia es parte de una investigación más amplia y completa denominada: *Incidentes críticos: dispositivos de investigación de saberes y profesionalización docente*, la cual está a cargo del Colegio de Inclusión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta aclaración se ofrece para precisar que este trabajo consiste en la parte teórica que, en el curso de dicha investigación, ocupará un lugar específico hacia la indagación de saberes y profesionalización de los maestros de educación básica y cómo se nutre a partir de los elementos filosóficos que vamos a proponer. La formación docente en la educación básica en México es un ámbito acompañado de reflexiones, características y objetivos, donde surgen nuevas oportunidades y propuestas de análisis. Es por ello, que la experiencia y práctica docente en educación básica se pueden ver enriquecidas si se permite detonar el pensamiento crítico. Esta ponencia propone establecer elementos filosóficos para la práctica docente analizando una serie de conceptos que pretenden orientar la tarea crítica de los profesores hacia un proceso metodológico denominado “incidentes críticos”, en tanto dispositivos de investigación y reflexión de la práctica en el aula, que permitan dar lugar a una reconfiguración o transformación de sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: filosofía de la educación, transformación de la práctica, subjetividad docente, incidentes críticos, educación básica, agencia, experiencia, acontecimiento, ética.

Introducción

En la educación básica de México, la formación continua de los docentes en servicio constituye uno de los ejes sustantivos de la política educativa, en razón de que éstos son considerados *agentes* fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social: “tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (CPEM, 15 de mayo de 2019, Art. 3º). No obstante, la interpretación de las leyes o normas frente a la realidad, conlleva habitualmente a plantearse cuáles son las preguntas correctas frente a la positividad de las normas, es decir, aproximarse para saber el papel, la función, la acción, del sujeto frente a las condiciones de lo que es, lo que hace y cómo lo hace (*agencia*). Para hacer una aproximación al concepto de *agencia*, es necesario considerar las condiciones ontológicas y éticas, por las cuales se estudiará la condición reflexiva del docente estableciendo fundamentos teóricos que nos lleven a comprender y explicar su praxis social.

Desarrollo

Para no obviar ni dejar de lado el contenido sustancial por el cual la filosofía de la educación se va a beneficiar de la filosofía a secas, es menester exponer, proponer y discutir cuáles son sus corrientes y disciplinas en general que dan sustento a los saberes experienciales. Por tal razón, el propósito inicial es delimitar este marco dentro de la llamada teoría crítica (Escuela de Frankfurt, esencialmente Adorno y Benjamin), y el llamado *posestructuralismo* (Foucault, Ranciere, Derrida, Butler, etc.), así como la fenomenología ética de Emmanuel Levinas, teorías de orden filosófico, que se pueden clasificar dentro de un proyecto de pensamiento con un común denominador y que hoy podemos identificar como *deconstrucción*, a saber, el desmontaje de una estructura conceptual para evidenciar las ambigüedades, fallas, debilidades y contradicciones de una teoría o de un orden discursivo dentro la herencia de la Modernidad como cosmovisión. Ante el proyecto de la Modernidad, es importante subrayar la importancia de las estructuras conceptuales que ésta ha construido, porque no puede haber saber experiencial sin identificar el uso indiscriminado o inconsciente de las categorías sociales, políticas, pedagógicas que “discursamos” y reproducimos en la práctica. Para lograr tal objetivo, analizaremos la pertinencia de las categorías que ayudarán a tener a proponer un orden teórico: *subjetividad, agencia, experiencia, acontecimiento, narratividad e incidentes críticos*.

Judith Butler ha sido la principal teórica contemporánea que ha reunido el debate sobre el concepto de *agencia*, en la medida y, derivado de su revisión de las obras de Adorno, Foucault y Levinas; de manera interesante, ha colocado no al individuo ni al sujeto sino al “yo” como punto cero, pronombres que, dentro de las reglas del lenguaje, ocupan un sentido trascendental en y

desde la acción verbal. Aunque esto no es del todo original y existen autores contemporáneos como Roberto Esposito, quien ha contribuido a nutrir desde la biopolítica el debate en torno a las filosofías de las diferencias y la alteridad (yo-Otro) con su célebre texto *Tercera Persona*, no hay duda de que las tendencias de la filosofía posestructuralista al margen de sus contribuciones diversas, desembocan con regularidad en la problemática del Otro (Levinas).

Por tal orientación, el reconocimiento de la acción docente debe inscribirse dentro de este proyecto filosófico. Por ejemplo, cuando éste realiza y ejecuta propuestas formativas, es habitual que las políticas educativas consideren “el deber ser” en la *docencia*, sin que esto signifique considerar las necesidades y situaciones problemáticas a las que se enfrenta en el contexto de su propia práctica. En esta óptica, consideramos prioritario, pero también como oportunidad, identificar los saberes pedagógico-didáctico-profesionales que se suman con los saberes disciplinares y curriculares dentro de su trayectoria formativa (experiencias profesionales); identificar estas coordenadas deberá partir *de y hacia* una ruta crítica que debe apuntar a emancipar al docente de educación básica como un sujeto pragmático que implementa el currículo y no reflexiona ni asume una tarea social con su entorno común. Ante estas primeras aproximaciones, esta línea nos permita proponer bases metodológicas para establecer con claridad a los que nos referimos con la *agencia* del docente, de manera muy similar a lo que Maurice Tardiff denomina *saberes experienciales*, que a decir del autor constituyen los fundamentos de la práctica y de la actuación profesional, “esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser” (Tardif Maurice, 2014: 30). Pero la propuesta de Tardiff también es insuficiente si no se colocan otras precisiones teóricas y se desarrollan bases filosóficas que permitan a las y los maestros ser teóricos crítico-sociales.

Quizá, una aproximación más en la tesitura que queremos alcanzar es la de Rebeca Anijovich, donde la reflexión sobre estos *saberes experienciales* es una oportunidad de estudio sobre qué se requiere mejorar, transformar o conocer, pero para que la intervención pedagógica tome como eje el aprendizaje, a saber, cómo se enseña y cómo se aprende; cómo observar y promover prácticas sujetas a la crítica a partir de las interacciones en el contexto áulico, escolar y comunitario, la reflexión filosófica se constituye en el eje que confronta los saberes que se tiene y permite la construcción de nuevos, es “un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar los fenómenos que no tienen relación, o que éstas no son visibles; un aspecto que articula aspectos cognitivos, emocionales y afectivos, que reconoce lo diverso y buscar formular más preguntas que respuestas” (Anijovich R. y Cappelletti G, 2018: 76).

Subjetividad

¿Qué debemos entender por subjetividad? Michel Foucault en su obra tardía, enfatizó que su objetivo fue “hacer una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura”, es decir, todo lo que ha transformado a los seres humanos en sujetos.

Por paradójico que parezca, el mismo filósofo dejó inmediatamente claro que, cuando un ser humano se convierte en sujeto es porque ha sido objetivado, y en tal sentido hay tres modos de objetivación: el “sujeto hablante”, el “sujeto dividido de los otros” y la conversión a “sí mismo como sujeto”. En síntesis, la subjetividad coloca al ser humano en un ámbito de tecnologías de poder que le definen racionalmente y lo configuran en su lugar en el mundo: *sujeto hablante* inmerso en las palabras y discursos identificado con su papel productivo, en su trabajo y en cómo se sujeta y reproduce condicionamientos para encajar en ciertos espacios sociales y su gramática general; *sujeto dividido* es su categorización propiamente dicha: loco-cuerdo, maestro-alumno, delincuente-buen muchacho y; finalmente el *sujeto de sí*, que corresponde a un plano con posibilidades emancipatorias de descubrimiento y autodescubrimiento dentro y fuera de las estructuras sociales, de ahí que en este elemento de la subjetividad se encuentre el campo de la sexualidad. (Cf. Foucault Michel, 2007: 3).

Agencia, narratividad y experiencia

El sujeto puede actuar, agencia es ante todo acción, pero este no es el problema en sí, sino el lugar donde se lleva a cabo la acción misma del sujeto: la *experiencia*, a saber, el espacio donde comparte relaciones con los otros y demuestra con actos su configuración subjetiva al grado de poder problematizar y adoptar una posición crítica. Dicha condición es ante todo ontológica: *Dasein (ser-ahí)* que adiciona además relaciones de poder, control y verdad con las que interactúa cotidianamente el sujeto. Desde las filosofías de la subjetivación (desarrolladas post-Foucault principalmente por la filosofía francesa contemporánea), el problema de yo como *agente* no parte de una condición psicologizante, sino por la condición narrativa del sujeto en la experiencia social (Butler, Žižek, Ricoeur, Rancière). En sentido de la crítica, el yo debe responder a una “imputación” no personal sino social o común, es decir, sobre la posibilidad de que el yo tenga agencia causal (yo-Otro), aún cuando éste no haya sido la causa del padecimiento (lo que en adelante explicaremos como incidente crítico). En tal sentido, Judith Butler instará a que dadas las condiciones de agencia causal se inaugura en un “dar cuenta”, que no es otra cosa sino la configuración de un sujeto (no un yo, no un individuo) que da forma narrativa a su experiencia individual para situarse en su experiencia en el mundo, sea social, económica, política, y claro que también escolar. Dar cuenta “[...] no solo depende de la posibilidad de transmitir un conjunto de acontecimientos secuenciales con transiciones plausibles, sino que también apela a la voz y la autoridad narrativas, dirigidas a una audiencia con propósitos de persuasión. El relato debe establecer, entonces, si el yo fue o no la causa del sufrimiento, y proporcionar un medio persuasivo en virtud del cual pueda entenderse la agencia causal del yo” (Butler J., 2009: 19). Tomando en cuenta esta perspectiva, la agencia no debe entenderse como una acción pragmática, sino por un proceso de “duelo” autoreconocido por mi actuar en los acontecimientos que he logrado identificar y que puedo narrar. Lo anterior es fundamental en la reflexión de la práctica de un docente, dado que las intervenciones pedagógicas no son meramente instrumentales sino que poseen una fuerte carga ideológica

y de objetivación hacia los estudiantes. El término agencia, entonces se comprende en esta investigación como *la condición* previa en, y ante cualquier explicación de la agencia moral que podamos ejecutar.

Acontecimiento

La verdad duele, lo real no es lo mismo que la realidad, ésta última es un producto de las palabras, las cosas, las ideas, los discursos, los símbolos, las imágenes e imaginarios; lo real, por el contrario es lo que está al margen de estos criterios. Por tal razón, nos interesa la *deconstrucción* como un proyecto filosófico que pretende evidenciar lo que en la realidad no es evidente, y que en tal sentido, reproduce patrones de comportamiento, acción y pensamiento dentro de lógicas estructurales como bien lo es la pedagogía, la economía, la política, etcétera. En el ámbito de la narratividad como condicionamiento de la agencia moral, es necesario distinguir entre *experiencia* y *acontecimiento*, siendo la primera la cadena de sucesos que vivimos cotidianamente con los que interactuamos socialmente. Mientras que la experiencia está sujeta a la realidad que el sujeto debe narrar, el acontecimiento es un cambio en nuestra comprensión, modifica fundamentalmente cómo interaccionamos, en su esencia, un acontecimiento no es algo que ocurre en el mundo, sino un cambio del planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él. Es preciso aclarar que, en ningún sentido debe entenderse que la *experiencia* no es importante, sino que debe indagarse el acontecimiento dentro de la experiencia, lo cual no es otra cosa sino dotar de nuevos planteamientos nuestro interactuar, como si se tratase de la salida de un proceso de mecanización hacia uno interactivo, proponiendo y estableciendo bases para nuevos significados en relación con el Mundo y con los Otros. S. Žižek comparte un ejemplo notable de cómo sucede un acontecimiento frente y con a la experiencia:

“La física medieval creía que el movimiento era causado por un ímpetu. Las cosas están en reposo por naturaleza. Un ímpetu hace que algo se mueva; pero después se agota, y el objeto se ralentiza y se detiene. Algo que continúa moviéndose, por lo tanto, tiene que seguir siendo empujado, y ese empuje es algo que puede percibirse. [éste era un argumento incluso para la existencia de Dios, puesto que algo muy grande —como Dios— tenía que empujar para que los cielos continuarán moviéndose]. Así que, si la Tierra se mueve, ¿por qué no lo notamos? Copérnico no pudo responder a la pregunta [...]. Galileo tenía una respuesta para Copérnico: la simple velocidad no se nota, sólo se nota la aceleración. Así que la Tierra puede moverse sin que lo notemos. Además, la velocidad no cambia hasta que una fuerza la cambie. Ésa es la idea de inercia, que después reemplazó la vieja idea del ímpetu”.

En lo fundamental, la categoría acontecimiento ofrece un replanteamiento de fondo y radical a las perspectivas que interactúan con nuestra experiencia, no sólo es contar, dar cuenta, sino modificar estructuras que pueden nublar lo real dentro de la realidad. Cuando un docente se enfrenta a un ejercicio de reflexión de su práctica, es necesario, en lo posible, reemplazar ideas,

prácticas, conocimientos, saberes y verdades repetitivas y aparentemente inalterables, pero en el terreno más práctico y metodológico, esto quizá cobrará mayor sentido con los llamados *incidentes críticos*.

Incidentes críticos

Se colocan dentro de la práctica reflexiva y son el resultado de la utilización de las herramientas conceptuales previas, puesto que define situaciones problemáticas que se presentan en las situaciones de enseñanza y aprendizaje para proyectar soluciones pedagógicas didácticas que se conviertan en saberes significativos. Es así, que consideramos que el análisis de incidentes críticos se configura en una estrategia metodológica y formativa; un incidente crítico “es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad en acción, de modo de hacer convencionales. Provoca una revisión de las concepciones, estrategias y sentimientos docentes” (Monereo, 2010: 159).

Específicamente, los incidentes críticos permiten:

- a. Conceptualizar la docencia como práctica reflexiva
- b. Valorarla como espacio de producción de saberes y
- c. Reconocer a los profesores de educación básica como profesionales y
- d. Productor de conocimientos sobre la enseñanza.

Estos elementos constituyen una guía para conocer, explicar y transparentar los dilemas de la práctica, que en un contexto de formación se constituyen en elementos valiosos para la valoración y reajuste de los procesos didácticos y el desarrollo profesional permanente. Ante este planteamiento, la formación del docente debe alejarse de una formación conceptual, que la mayoría de las veces, es ajena a los docentes. Esto justifica considerar “partir de las situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarlo de herramientas verdaderamente eficaces” (Monereo, 2011: 137). Por lo anterior, podemos considerar que los *incidentes críticos* como herramienta como dispositivos metodológicos para indagar los dilemas de la práctica que ponen en crisis la identidad profesional, porque se inicia un cuestionamiento a las concepciones de enseñanza, sobre todo aquellas que tienen un objetivo preponderantemente instruccional. Al respecto es necesario señalar que:

“[...] un incidente crítico (IC), por su imprevisión y efecto estresante, demanda respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se ven reflejadas sus concepciones, estrategias y sentimientos ... que resultan accesibles de un modo directo (...) además de construir una excelente unidad de análisis, también puede resultar de utilidad como instrumento de intervención para provocar la toma de conciencia de los implicados en

el IC, valorando las actuaciones desencadenadas, y para proponer, y en su caso instaurar actuaciones alternativas frente a sucesos similares (Bilbao & Monereo, 2011:138).

De este modo, este proyecto de investigación pretende emplear los IC como dispositivos de investigación para identificar los dilemas de la práctica y las situaciones estresantes y difíciles de manejar por los profesores, directores y supervisores de educación básica, pero horizontalmente contar con un análisis de la práctica dentro de las disciplinas filosóficas que nos permitirán identificar esta ruta metodológica de manera más profunda.

Ontología y ética

No es el objetivo de esta ponencia la reflexión o contemplación del *deber ser* docente, tampoco lo es la crítica al orden estructural como herencia de la Modernidad, ni definir qué estudia la ontología y la ética, sino la explicación irreductible e inseparable que vincula los saberes experienciales con los saberes pedagógicos y cómo esto puede ofrecer las coordenadas hacia una crítica de la experiencia docente y su subjetividad dentro de los campos de acción de su práctica.

De esta forma, la experiencia como tal, debe entenderse como un insumo para *narrativizar* la práctica con el único objetivo de reconocer a nivel ontológico y ético lo que “se es” a partir de lo que “se hace” dentro del aula desde el ámbito de la virtud: ¿por qué hacemos lo que hacemos y cómo lo hacemos? (acontecimiento). A estas preguntas le llamaremos el punto cero de la crítica o de toda crítica derivada de la reflexión de la práctica docente. De tal manera, el punto cero no es un inicio ni un punto de partida, es, apelando a la analogía matemática, el valor nulo que carece de significado, pero que sin él no hay posibilidad de adicionar significados ni valores que resuelvan un problema.

A pesar de tener distintas experiencias en el mundo escolar y la diversidad de acontecimientos en cada nivel educativo o fases ahora con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un docente de educación básica es un sujeto social (subjetividad) que está determinado por una serie de estructuras. El orden estructural (estructuras lógicas del comportamiento humano) es, en principio, mediado por el uso del lenguaje, es decir, la sujeción al mundo social es primigeniamente posible por el orden estructural del lenguaje. Esto no es un problema menor sino fundamental, ya que el lenguaje es una herramienta de la reproductibilidad social y cultural. Y es a partir de este condicionamiento social que empezamos a aprender, conocer, hablar, reconocernos, comunicarnos, juzgar, deliberar, dar significados y actuar, así, en ese orden.

Las cosas que aprendemos por medio del lenguaje no son neutrales, sino que dependen de la carga valorativa (moral o ética) del docente; poseen un contenido estrictamente ideológico que permite configurar nuestra experiencia y actuar en el mundo. Pero configurar o reconocer experiencias no alcanza para comprender lo que somos y hacemos, porque habitualmente

se torna superficial y se ocultan las condiciones reales de las palabras y las cosas con las que compartimos esas experiencias. De tal manera, que sin el insumo de la ontología y la ética, el punto cero se mantiene “nulificado” porque no permite plantear preguntas correctas (tarea fundamental de la filosofía) y entonces los significados aunque parecieran propios no son dados desde una exterioridad. Las siguientes preguntas son una aproximación que podrían aportar a la indagación de sí del docente, mediante la narrativización de experiencias que deberá identificar para emprender su lugar y su ser dentro de su práctica. Pero además, sentar bases para transformar experiencias en acontecimientos que sean de relevancia para ubicar y señalar coordenadas de su transformación, es decir, iniciar una ruta crítica:

Ontología-entidades abstractas

¿Qué es la educación?

¿Qué es la práctica docente?

¿Cuál es la experiencia docente?

Ontología-entidades concretas

¿Qué elementos o rasgos de la práctica constituyen a un docente?

¿Qué elementos o rasgos materiales constituyen la escuela?

¿Qué elementos o condiciones constituyen un alumno?

Como se puede apreciar, el primer bloque de preguntas corresponde a una serie de interrogantes que obliga al docente a pensar, reflexionar y deliberar éticamente desde elementos abstractos que, invariablemente, se van modificando en la temporalidad social. Son preguntas con una respuesta siempre abierta y cambiante, no se entienda relativa, ya que, cuando un concepto no cambia dentro de la temporalidad social progresivamente se torna éticamente violento. Por tal razón, este tipo de preguntas están pensadas no para obtener una definición, sino para ser modificadas en cualquier momento desde la experiencia en el mundo: *universalidad abstracta*, es decir, contener conceptos con validez universal (reconocibles por todos), pero fuera de toda estructura que intente contenerlos.

Como sabemos, lo universal diverge de lo particular; la experiencia misma (la propia) es divergencia con lo universal, y se puede decir que esto resulta en la experiencia inaugural de la moral. Moral y ética son *continuum* que se puede explicar a partir de la apropiación de conceptos desde la experiencia y el valor individual que se les otorga, por lo que tenemos una deliberación moral, ejemplo: “la educación es una actividad inherente al ser humano y por lo tanto buena, ya que se basa en un sentido de enseñar conocimientos”. Si bien, esta deliberación

puede aspirar a ser universal y podríamos la mayoría de nosotros compartirla, en principio se origina por la experiencia individual del sujeto (docente) en su experiencia en el mundo y su labor profesional, pero aún no es ética, porque para serlo, debe asociarse a la operación de la crítica, como señala Judith Butler: la crítica “[...] no puede avanzar sin reflexionar acerca de cómo nace el sujeto deliberante y cómo podría vivir efectivamente o apropiarse de un conjunto de normas. No se trata sólo de que la ética se vea enredada en la tarea de la teoría social, sino que la teoría social, si pretende generar resultados no violentos, debe encontrar un lugar de vida para ese yo” (Butler, J., 2009: 19).

Preguntas morales:

Cualquiera que sea deliberativa en la experiencia del docente y sus acciones propias sobre lo bueno o lo malo en su práctica profesional.

Preguntas éticas:

¿El currículo se compromete con la formación de sujetos responsables?

¿La atención a la diversidad en la escuela reconoce y valora las diferencias?

¿El colectivo docente posee un proyecto común y colaborativo para compartir experiencias pedagógicas?

Como podemos distinguir, las preguntas morales no están ejemplificadas porque la experiencia moral es en principio personal y una ruta cotidiana que aporta juicios y deliberaciones sobre lo bueno y lo malo. No obstante, debe quedar claro que estos elementos morales deben traducirse de la experiencia social a la escolar y las prácticas pedagógicas, en la medida que inciden como elementos reproductores de la sujeción social. Si todo lo particular aspira en menor o mayor medida hacia lo universal, lo moral debe aspirar y pretender continuar hacia lo ético. Las preguntas éticas, en cambio, trascienden el plano de la dialéctica entre lo bueno y lo malo, porque aspiran a dotar de sentido el *vivir* a partir de los comportamientos sociales en comunidad. De esta forma, adicionar categorías como “compromiso”, “atención”, “reconocimiento”, “colaboración” van en esa ruta. E. Levinas, por ejemplo, desde su fenomenología ética ha dejado claro que “*El Otro ya constituido como fundamento ético* deja atrás el orden ontológico”, lo cual indica un compromiso con la responsabilidad o una responsabilidad ética si se prefiere, pero también, desde su magna obra *Totalidad e Infinito*, sabemos que el yo siempre es Otro ante el resto del mundo, es decir, lo que denominó el *principio de exterioridad*, y que encaja dentro de un proyecto ético como superación de los duelos ontológicos que hicieron posible la crítica. (Cf. Levinas E. 2002: 33). Sumar tales categorías, indica que, hemos pasado del punto cero de la

crítica a un sentido mayormente aritmético que adiciona elementos de responsabilidad en la trama de la experiencia y en la crítica que ofrece al convertirse en acontecimiento.

Conclusiones

Partimos de un ejercicio ordenador de las categorías que son, a nuestro parecer, imprescindibles en el cuestionamiento de las prácticas docentes. Tales herramientas conceptuales fueron agrupadas dentro de la perspectiva de diversas corrientes filosóficas que nos permitieron dotar de sentido los conceptos de agencia e incidentes críticos, dentro de la reflexión para la transformación de la práctica profesional. La propuesta indagatoria a partir de cuestionamientos de orden estrictamente filosófico nos permitieron establecer y fortalecer la noción de incidentes críticos como apuesta metodológica para la resignificación crítica de los saberes en el marco de un potencial transformador de la práctica pedagógica.

Referencias

- Anijovich R. y Cappelletti G. (2018) La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones, en *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, No. 28, junio. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. p. 76-98.
- Beriain, J. (Comp.) (1996). *Las Consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona. Antrophos. pp. 7- 119.
- Butler J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Foucault M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol 50, No. 3, jul.-sep., pp- 3-20.
- Bilbao, G, & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151.
- Levinas E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- Tardif M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Žižek S. (2014). *Acontecimiento*. México, Sexto Piso.