ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO INSTANCIA DE FORMACIÓN CONTINUA.

María José Acevedo (UBA)
Valeria Altieri (UBA)

Introducción: de qué docentes y de qué práctica hablamos

La práctica docente a la que hacemos aquí referencia es la llevada a cabo actualmente por los docentes y profesores insertos en los distintos niveles de la enseñanza pública en nuestro país. Las reflexiones que siguen se nutren de tres fuentes:

- En el campo de la enseñanza escolar inicial y media, de los testimonios de los docentes que participaron en el curso de los diez últimos años de una treintena de intervenciones institucionales que nos fueron demandadas a fin de colaborar en la resolución de situaciones críticas, y/o de contribuir a la socialización secundaria de los alumnos. Un gran porcentaje de dichos establecimientos escolares pertenecen a zonas periféricas de la Ciudad de Bs.As. y atienden población en riesgo.
- En el campo de la formación terciaria el diagnóstico de situación que sintetizamos a continuación se basó en los testimonios de los profesores de todo el país que participaron durante los años 2000/2001 en el Programa Nacional de Formación Docente dependiente del Ministerio de Educación de la Nación: el *Postítulo de Análisis e intervención socio-institucional* dirigido por el Prof. Sergio Carvajal y la Prof. Lidia Fernández, y el *Programa Polos de Desarrollo* dirigido por la Dra. Edith Liwin (específicamente los Polos de Desarrollo de Colón y Gauleguaychú, Prov. de Entre Ríos).
- En el campo de la formación superior nuestras conclusiones surgen de los testimonios brindados por colegas docentes de la Universidad de Bs.As., Facultad de Ciencias Sociales, como así también por profesores de otras universidades públicas nacionales[1]

[1] Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de San Luis.

En todos esos ámbitos hemos podido detectar en el discurso de los docentes la recurrencia de ciertos factores que, en diversas proporciones según los casos, aparecen como productores de sufrimiento en el trabajo y de pérdida de eficacia de la práctica; los factores mencionados son de diverso orden tal como veremos ahora:

- ***Factores de orden material***:

- Serios problemas edilicios y falta de espacios físicos adecuados.
- Carencia del material didáctico y tecnológico necesario.
- Bajos salarios y dedicaciones parciales.

- ***Factores de orden organizacional****:*

- Una normativa formal que, lejos de regular eficazmente las relaciones a partir de la distribución y control de las responsabilidades y atribuciones de los distintos grupos institucionales, favorece la burocratización del funcionamiento institucional.
- La inexistencia de canales formales de comunicación que garanticen tanto la difusión de la información en todas las direcciones, como el tratamiento continuo de la misma al interior de cada nivel institucional, y entre todos ellos.
- Una organización del trabajo que aísla a los docentes en la medida en que no provee espacios y tiempos de reflexión institucionalizados, ni asegura la capacitación continua de los docentes en aquellas cuestiones que ellos mismos reconocen como necesarias para su práctica.

- ***Factores de orden ideológico:***

- Formas de pensamiento y de conducta en los distintos grupos institucionales que revelan un déficit en la socialización secundaria, y resultan contrarias al sistema de vida democrático.
- Comportamientos laissez-faire por parte de los adultos que producen en los niños y jóvenes incertidumbre y el consecuente desarrollo de ansiedades arcaicas.

- ***Factores de orden psicosocial***:

- Un contexto social caracterizado por el incremento sistemático de la miseria y la desafiliación que afecta a franjas cada vez más amplias de población estudiantil.
- El desprestigio social del rol profesional.
- La crisis del sistema patriarcal y la dificultad de los docentes para elaborar el duelo por la autoridad perdida.
- El funcionamiento "psicofamiliar" de los establecimientos educativos.
- La pérdida de sentido de la tarea.

Numerosas investigaciones coinciden con la sintética descripción que acabamos de realizar a partir de nuestras observaciones de campo y de la escucha de los profesionales de la educación. Parece evidente entonces que las causas del deterioro del sistema educativo en todos sus niveles son variadas y complejas, sin embargo la sociedad no duda en culpabilizar a los docentes quienes no estarían suficientemente "capacitados" para el ejercicio de su rol. Las capacidades que se les reclaman están ligadas a una *expertisse* técnica, esto es a conocimientos disciplinares y habilidades didácticas, y, simultáneamente, a rasgos de personalidad atribuibles a figuras parentales idealizadas.

Desde la perspectiva psicosociológica clínica en la que nos situamos el docente es para nosotros un sujeto psíquico atravesado por fuerzas inconscientes, portador de deseos e ideales vinculados a su historia y a los imaginarios sociales de su tiempo; es, al mismo tiempo, un sujeto social que busca autorealizarse a través de su trabajo, es decir, apropiarse de la realidad dejando en ella su marca, y siendo reconocido como el autor de un cierto valor social. Este posicionamiento teórico-metodológico hace que nuestra concepción acerca de la "formación continua" difiera del modelo de capacitación habitualmente ofrecido. Al igual que Gilles Ferry[2] pensamos que la formación en cualquiera de sus etapas no consiste sólo en la

[2] Ferry, G. (1997), Pedagogía de la Formación, Formación de Formadores, Los documentos Nº 6, Bs. As., Novedades Educativas.

adquisición de conocimientos y habilidades, supone fundamentalmente una *transformación personal* mediada por el vínculo establecido con los otros participantes de un proceso reflexivo en el que cada uno se interrogará acerca de su relación con el saber, y analizará sus implicaciones de toda índole (institucionales, ideológicas, libidinales, etc) puestas en juego en la situación pedagógica.

Ahora bien, ese proceso formativo en el cual el sujeto se toma por objeto de reflexión, conquistando su derecho a transformar la realidad al tiempo que reconoce su responsabilidad en la vida colectiva, exige condiciones de producción específicas que de acuerdo a nuestras observaciones no están previstas ni por la formación docente de grado ni por la formación continua. Y esto es así porque los análisis de la problemática docente se centran habitualmente en la dimensión material y técnica de la misma, eludiendo la dimensión subjetiva y la dimensión imaginaria de esta práctica profesional.

La dimensión imaginaria de la práctica docente y su impacto en la subjetividad

Decíamos en otro lado[3], analizando el placer y el sufrimiento asociado al ejercicio de la función docente en nuestro país, que una de las causas más obvias y sin embargo más negadas del malestar docente es el hecho de que las instituciones educativas sean vividas como prolongación del medio familiar y no puedan pensarse como *espacios sociales* donde, por lo tanto, los adultos y los jóvenes deberán establecer *relaciones sociales* de tipo cooperativo y no ya vínculos calcados en las relaciones familiares. Esta confusión entre el registro de lo social y el registro de lo familiar obliga a los docentes a asumir simultáneamente roles que responden a lógicas muchas veces excluyentes: una lógica que corresponde a la realidad material y otra propia de la realidad psíquica. Si discriminamos ambos órdenes constatamos que en el plano de las evidencias el docente es un profesional de la educación cuya responsabilidad es poseer y poner en práctica las

[3] Acevedo, M.J., (2006), "Satisfacción y sufrimiento en el trabajo docente en ambientes sociales críticos", Revista Espacios, UNPA, Pg. 2 a 8.

competencias necesarias para, por un lado, transmitir el saber acumulado por las anteriores generaciones, y, por otro lado, conducir y acompañar a los jóvenes en el proceso de construcción de nuevos conocimientos. En el plano fantasmático en cambio, puesto que las instituciones educativas son vividas como "una gran familia", el docente evoca en sus alumnos la autoridad internalizada en etapas tempranas a partir de la forma en que cada uno de ellos vivió la relación con sus propios padres.[4] Asumiendo ese rol parental imaginario el docente se convertirá fácilmente en blanco de los mismos afectos ambivalentes y demandas contradictorias que caracterizan la relación de los hijos con los padres reales.

Este "familiarismo institucional", presente en mayor o menor medida en todos los niveles educativos, es particularmente evidente en el ámbito de la escuela. Y es en aquellos establecimientos que atienden población en riesgo donde el fenómeno se torna

más evidente debido a las condiciones de extrema vulnerabilidad de la población estudiantil. En esas escuelas hemos observado que los padres, y la sociedad representada a través de ellos, depositan en ellas la expectativa de evitar que los niños y jóvenes que les son confiados se deslicen hacia el sombrío destino de marginalización que parece estarles reservado. Los docentes devienen así los "padres sustitutos" de una prole supernumeraria pero además gravemente dañada, a la que son llamados a reparar y a proteger de futuros peligros.

El burn-out docente, el desgaste extremo y el sentimiento de impotencia, aparecen entonces como la contrapartida a la omnipotencia imaginaria que ha llevado a estos profesionales a hacerse cargo de la misión heroica que la sociedad le adjudica, misión que deberán llevar a cabo casi siempre sin apoyo institucional alguno, ni colectivo de pares que los ayude a objetivar la realidad y los contenga psicológicamente; lo harán "poniendo el cuerpo", un cuerpo que, a falta de poder traducir en palabras el sufrimiento, resulta sobre-expuesto al riesgo de enfermar.

[4] Mendel, G., (1993). La sociedad no es una familia, Bs.As., Paidós.

Si estos análisis, como decíamos al principio, son poco frecuentes, no es debido a la carencia de instrumentos teóricos, ni tampoco a los obstáculos prácticos que normalmente se invocan, es que la forma que los docentes han encontrado para continuar trabajando ha sido recurrir a estrategias defensivas cada vez más rígidas que finalizan anestesiándolos a punto tal que la percepción misma del sufrimiento resulta negada. Las consecuencias negativas de esos mecanismos inconscientes son varias. En primer lugar una sobre-adaptación a situaciones laborales patógenas que anula la posibilidad de transformarlas. En segundo lugar la negación del propio sufrimiento trae aparejada la incapacidad de reconocerlo en los otros, el riesgo es entonces el de convertirse en cómplice del sufrimiento que la situación les inflige también a esos otros. En tercera instancia esa negación alimenta un círculo vicioso en el que el aislamiento tradicional de la práctica docente es reforzado por la evitación inconsciente de espacios en que el sufrimiento pueda ser expresado. Sufrimiento que inevitablemente se manifestará entonces bajo la forma de violencia actuada o de auto-agresión.

La salud y la satisfacción en el trabajo –señala el psicólogo del trabajo Christophe Dejours – no son nunca adquisiciones estables. Son ideales a alcanzar combatiendo día a día el sufrimiento proveniente del esfuerzo, las decepciones, las angustias, las incertidumbres vividas en la ejecución de una tarea. Es esa movilización subjetiva, intelectual y afectiva, la que requiere ser reconocida para que la cuota de malestar inevitable en cualquier tipo de trabajo, adquiera sentido como aporte a la estructuración de la propia identidad. Pero para que el sufrimiento en el trabajo pueda ser analizado, significado y finalmente capitalizado a favor de la construcción identitaria, ese reconocimiento debe partir del trabajador mismo dentro de un marco que posibilite su expresión y procesamiento.

Es esa la función que se proponen cumplir los diversos dispositivos destinados al análisis de las prácticas profesionales, y de los cuales evocaremos ahora los utilizados por nosotros a nivel de la formación continua.

El Análisis de las Prácticas y el Relato de Vida Profesional

Cuando hablamos de Análisis de las Prácticas Profesionales estamos aludiendo a una gama bastante amplia de teorías y dispositivos cuya diversidad se basa en las distintas concepciones acerca de cuestiones tales como: la relación entre saber teórico y saber práctico; la mayor o menor incidencia de la representaciones compartidas por un cierto colectivo profesional sobre las modalidades que adoptan sus prácticas; la importancia acordada a la búsqueda de eficacia en el trabajo; o la relevancia que se le otorga a los factores psicológicos que intervienen tanto en la relación con la tarea como en la cualidad de los vínculos generados por ella.[5] Estas cuestiones de orden teórico están a su vez ligadas a propósitos también específicos como son: contribuir a la formalización y conceptualización de una cierta disciplina a partir del análisis de las experiencias acumuladas en la práctica; propiciar el desarrollo de nuevos sentidos respecto del hacer profesional habilitando así modificaciones en su ejercicio; ayudar a los profesionales a resolver los problemas que les plantea su trabajo y a lograr por ende una mayor eficacia; o/y llevar a cabo una "...*elaboración psíquica de la propia práctica, a posteriori de su ejercicio*".[6]

En el caso de nuestras investigaciones se trata de la reflexión de un grupo restringido de docentes pertenecientes al mismo equipo pedagógico, sobre las cuestiones a las que se enfrentan habitualmente en su trabajo, y que les plantean una alta exigencia cognitiva y/o emocional. En cada oportunidad se trabaja entonces en función de un problema *definido por el grupo* con anterioridad a la reunión. En ella cada participante – la participación es voluntaria- comparte durante algunos minutos el relato de sus experiencias en relación al tema, relato que muestra la manera en que significó las situaciones en el momento en que ocurrieron, y cómo las interpreta actualmente. De reunión en reunión esos fragmentos de experiencias vividas a lo largo del ejercicio de la práctica, van conformando lo que llamamos el *relato de vida profesional* de los distintos miembros del grupo, relato que puede o no, según los casos, adoptar la forma escrita, pero que

[5] Blanchard-Laville, Claudine, Fablet, D. (2001), Fuentes teóricas y técnicas del Análisis de las Prácticas Profesionales, L'Harmattan, Paris.
[6] Blanchard-Laville Claudine., (2001), "Aprendizaje, formación y trans/formaciones en un grupo de Análisis de la Práctica Profesional". Univ. Paris X.

supondrá inevitablemente un cambio de perspectiva sobre el problema, y una modificación del propio posicionamiento profesional en relación a él.
En síntesis el análisis colectivo del pasado habrá engendrado una "otra historia" que abrirá el camino a una proyección profesional menos sujeta a la repetición. El relato autobiográfico individual así socializado y analizado grupalmente nos permite promover una movilización identitaria en dos planos que se retroalimentan mutuamente: el del sujeto singular y el del colectivo profesional.

El aporte de la escritura autobiográfica al Análisis de la Práctica Profesional: el Diario de Formación y el Relato de Vida Profesional

Este apartado pretende explicar el sentido del uso de las escrituras autobiográficas en el campo de la formación, sea esta de grado o continua.

Comencemos entonces por hacer una muy breve síntesis de la génesis de lo relatos autobiográficos en el campo de las ciencias sociales y humanas.

El siglo XIX es el tiempo en que comienzan a definirse las distintas ciencias sociales intentando, por un lado, independizarse de la Filosofía, y por otro, demostrar su carácter científico adhiriendo a metodologías instituidas dentro de las ciencias de la naturaleza. La pretensión de tratar las cuestiones humanas sometiéndolas a experimentaciones basadas en el modelo de las matemáticas y de la física, de agotar su conocimiento por el camino de las explicaciones causales, si bien sedujo, y continúa haciéndolo, a un sector importante de la comunidad científica, también promovió fuertes resistencias, particularmente en Alemania, en pensadores que como W. Dilthey afirmaban la insuficiencia de ese modelo, y le oponían otro destinado a la *comprensión de los sentidos* de las experiencias vividas.[7] El debate abierto por Dilthey y que tendrá por protagonistas a intelectuales célebres de la época como M.Weber y G. Simmel en sociología, a W. Wund y K. Jaspers en psicología, etc., se propaga por los centros académicos

[7] Pineau, Gaston., Le Grand, Jean Louis, (1993), Las historias de vida, PUF, Paris.

europeos y permite finalmente establecer la pertinencia epistemológica de la *perspectiva comprensiva*, la cual encontrará en las *historias de vida* un instrumento a su medida.

Los antropólogos fueron de los primeros en enunciar como postulado metodológico que sus interpretaciones de las situaciones sociales que observaban en ámbitos ajenos a su cultura de origen sólo serían válidas en tanto se basaran en el sentido subjetivo que les otorgaban los propios actores sociales involucrados en ellas. La obra clásica de la literatura antropológica que hace uso de las *historias de vida* es *Los hijos de Sánchez,* del etnólogo Oscar Lewis (1961).

El *diario de campo,* una de las producciones autobiográficas más caras a la de tradición etnográfica, será reconocida por los sociólogos como antecedente de lo que denominarán el *diario de investigación*.[8] Dice Philippe Lejeune acerca del primero: "*El diario de campo brinda la base documental de su trabajo* (el del antropólogo) *y debe permitirle, en segundo lugar, el control de su implicación en la observación, y luego en la construcción teórica".* [9] El *Diario de etnógrafo* incluido en la obra de B.Malinowski *Los Argonautas del Pacífico occidental* (1922) ha sido considerado el paradigma de este tipo de escritura. En ese diario Malinowski relata con absoluta crudeza las impresiones y sentimientos experimentados durante su estancia en las islas malasias entre 1914 y 1920; sus reflexiones fueron lo bastante escandalosas como para valerle la censura de su familia que, declarándolo *"demasiado íntimo",* no autorizó la publicación hasta transcurridos veinte años de su muerte.

Alrededor de los años '40, cuando el género biográfico parecía haberse legitimado en el terreno científico, sufre un eclipse que durará dos décadas, debido por un lado a la difusión del pensamiento estructuralista, y, por otro lado, al auge del cuestionario como recurso metodológico impulsado por la Escuela de Columbia. A fines de los '60 el género es rescatado por la investigación de Lewis antes mencionada, y por Jean-Paul Sastre, quien en sus famosas obras *El idiota de la familia,* dedicada a Gustave Flaubert, y *San Genet, comediante y mártir*, demuestra su relevancia como articulador

[8] Lourau, R., (1988), Le journal de la recherche, Meridiens Klincksieck, Paris.
[9] Lejeune, Philippe., (2000), "Los usos del diario íntimo", en Sciences Humaines Nº 102, Paris.

entre el universo subjetivo y el universo social. Otros filósofos de filiación marxista (E.Morin, H.Lefevre, G.Fiedman), fenomenológica (L.Binswanger), o cristiana (G.Marcel, P.Ricoeur), se inclinarán a favor de las historias de vida y de las autobiografías.

En la década de los '80 el canadiense Gaston Pineau, dedicado a estudiar el tema de "la vida como auto-formación", afirmaba que el relato autobiográfico utilizado como instrumento en la investigación tiene efecto formativo cuando se instaura un trabajo de co-interpretación entre el actor social que toma a su propia vida como objeto de conocimiento, y el investigador que se aproxima a esa vida como interlocutor, involucrándose de tal manera que él también resulta transformado. Dice Pineau: "*Construir su historia de vida es más advenir que recordar. Es apoyarse en el pasado para despegarse de él y entrar en los movimientos llenos de contradicciones del devenir...*"[10]

Desde las Ciencias de la Educación el suizo Pierre Dominicé hace su aporte al debate de esta cuestión diciendo que el carácter formativo del relato autobiográfico para las dos partes comprometidas en la investigación es evidente, no lo es en cambio el interés investigativo por parte del narrador. Investigación y formación quedarán asociadas siempre y cuando el investigador comparta sus interpretaciones sobre el proceso formativo con los autores de los relatos. Escuchemos como Dominicé concibe la formación y la pertinencia del instrumento autobiográfico en ese terreno: "*Entiendo por formación una totalidad difícil de formular, la de la relación del adulto con el saber, con la realidad social, con su vida personal. La formación incluye todo lo que el adulto hizo de su historia. Es un proceso que multiplica las transiciones y que sólo es interrumpido por la muerte".* Y más adelante: *"La elaboración, tanto oral como escrita, del relato biográfico es formadora precisamente porque reclama la formalización de un proceso de autonomización que la mayoría de las historias de vida ponen en escena...restituye momentos de la existencia que han dejado su huella y que no pueden ser evocados sin emoción".* [11]

[10] Pineau, Gaston. (1990), "Las historias de vida en la formación", en *Le groupe familial* Nº 126.
[11] Dominicé, Pierre. (1996), La historia de vida como proceso de formación, L'Harmattan, Paris.

En la génesis social y conceptual que intentamos hasta aquí resumir hemos visto que diario de campo, diario de investigación, o relato de vida profesional de lo que se trata en definitiva -como señalan Pineau el Le Grand- es de *"...acceder a la construcción personal de sentido a partir de los sentidos recibidos, los sinsentidos y contrasentidos que jalonan la experiencia vivida entre el nacimiento y la muerte, entre el organismo y el medio".*[12]

Y es precisamente ese despliegue de sentidos, por su capacidad para debilitar los múltiples determinismos a los que está sujeto el ser humano, por la posibilidad que abre de imprimirle nuevos rumbos a la propia existencia, de mirar la realidad bajo una nueva luz, el propósito que anima nuestra práctica como *psicosociólogos clínicos* y como formadores.

Para nosotros, reiteramos, la formación es un recorrido a lo largo del cual el sujeto social *se transforma* en contacto con la realidad. Tener la capacidad de analizar y comprender en profundidad las situaciones que se le presenten supone paralelamente la posibilidad de mirarse a sí mismo, de cuestionar las propias posiciones en relación a esos hechos sociales. Este proceso de análisis y de auto-análisis, pensamos en consonancia con la propuesta de E. Pichon-Rivière, será verdaderamente fructífero cuando se produzca al interior de situaciones vinculares, es decir, cuando el aprendizaje consista en *pensar al mundo pensándose con otros.*

Consideraciones finales

La formación continua, objeto del presente análisis, nace de la comprensión de que el desarrollo de los seres humanos no está cronológicamente limitado. Ya sea que tenga lugar en ámbitos formales o informales, la formación de adultos se propone contribuir a la satisfacción de una necesidad vital de crecimiento que desafía los tiempos biológicos. Los cursos de capacitación profesional y las formaciones de postítulo, hemos señalado antes, apuntan desde luego a la "profesionalización", es decir, a desarrollar en los seminaristas un mayor grado de *expertise* técnica y/o

[12] Pineau, Gaston., Le Grand, Jean Louis, (1993), op.cit.

teórica. La transformación personal no es, por lo general, pensada como un proceso subjetivo, a la vez intelectual y emocional, con diferentes tiempos de acuerdo a la singularidad de las historias individuales, sino como la asimilación de fórmulas destinadas a asegurar el logro de una mayor "funcionalidad" del pensamiento y las acciones.

En nuestras propias experiencias como formadores si bien la eficacia en el hacer profesional de los docentes es una meta indiscutible, el sentido de solicitar a los participantes de esos cursos o seminarios que lleven un *Diario de formación,* a partir del cual elaborarán al finalizar su cursada un *Relato de vida profesional,* tiene un propósito bien diferente. En ese diario los profesionales escribirán, partiendo de las asociaciones generadas por las formas de interacción que les proponemos (revisión teórica sobre las distintas temáticas, estudio de casos extraídos de la propia práctica, trabajo de reflexión en pequeños grupos, eventualmente alguna exploración en terreno...), un relato autobiográfico con capacidad de *re-subjetivizar* un hacer profesional que en general aparece descripto en los discursos de sus protagonistas en términos impersonales, como un listado estereotipado de tareas atribuibles a la función. En la medida en que el momento de la escritura es el de un diálogo íntimo consigo mismo, la carga afectiva ligada a las situaciones evocadas será más fácilmente reconocida por su autor. Pero dado que el dispositivo prevé que esa escritura sea, en un momento posterior, compartida al interior del grupo; el relato resultará así sometido a las exigencias de inteligibilidad de la expresión escrita, lo que impondrá al diarista precisar sus ideas y buscar una cierta coherencia argumentativa. Al mismo tiempo ese nivel de formalización, sin eliminar el tono emocional de la comunicación, lo modera. De esta manera, el pasaje a la reflexión queda habilitado. Es así como todos los integrantes del grupo en formación se ven comprometidos a compartir con el resto de sus colegas aquellos fragmentos de escritura autobiográfica que deseen, y esto dentro de un marco de reglas muy estrictas: el grupo garantiza la confidencialidad de lo allí relatado, los juicios de valor o las interpretaciones acerca del contenido o la forma del relato están expresamente prohibidos. En el curso de esa puesta en común de los relatos cada uno intentará comprender, y hacer comprender, cómo se

vincula su participación en la actual formación con su trayectoria pasada; al mismo tiempo, tomará conciencia de que los problemas planteados por el ejercicio profesional pueden ser pensados y resueltos de distintas maneras, y que esas maneras son el producto de una combinatoria de factores materiales, sociales, institucionales y también personales. El relato de vida profesional será entonces para el propio relator, y para sus eventuales interlocutores, la historia de la construcción identitaria, siempre inacabada, de un sujeto situado socio-históricamente que, habiendo elegido constituirse como autor y actor de la realidad desde un determinado campo disciplinario, el de la educación en este caso, comprende la necesidad de repensar su práctica y repensarse en todos los niveles de su implicación respecto de ella. El desarrollo de esta capacidad en los docentes que, como hemos visto, requiere de encuadres y dispositivos sumamente rigurosos, no sólo producirá el crecimiento personal que acabamos de describir, también generará transformaciones en sus prácticas pedagógicas. Quienes hayan experimentado en ellos mismos los efectos formativos de la reflexión entre pares –siempre que los dispositivos utilizados sean los adecuados- habrán establecido una nueva relación con el conocimiento y, por ende, sus prácticas en el aula también se verán modificadas.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, M. J., (2002), "**La *implicación,* luces y sombras del concepto lourauniano**", Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A.

Acevedo, M.J., (2006), "Satisfacción y sufrimiento en el trabajo docente en ambientes sociales críticos", **Revista Espacios**, UNPA, Pg. 2 a 8.

Acevedo, M.J., (2007), "El Relato de Vida en la formación de grado y en la formación continua" **V Jornadas de Investigación en Educación**, Universidad Nacional de Córdoba, 4 y 5 de Julio, Pg.1 a 12.

Acevedo, M.J., (2007) "Espacios propicios para una práctica social reflexiva", **Encuentro Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino**, UNSA, Julio de 2007. Pg. 1 a 13.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N, (1998), **Saber y relación con el saber**, Paidós, Bs.As.

Bertaux, D., (2001), **Los relatos de vida**. Perspectiva etnosociológica NATHAN/VUEF, Paris.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D., (2001), **Fuentes teóricas y técnicas del Análisis de las Prácticas Profesionales**, L'Harmattan, Paris.

Blanchard-Laville, C., (2001), "**Aprendizaje, formación y trans/formaciones en un grupo de Análisis de la Práctica Profesional**". Univ. Paris X.

Blanchard-Laville, C., Fablet, D., **Escribir las prácticas profesionales**, L'Harmatan, Paris.

Coulon, Alain, (1992), **La Escuela de Chicago**, PUF, Paris.

de Gaulejac, V., (1987), **La neurosis de clase**, Hommes & Goupes Editeurs, Paris.

de Gaulejac, V., (1999), **La historia en herencia**, Desclée de Bouwer, Paris.

Dominicé, P., (1996), **La historia de vida como proceso de formación**, L'Harmattan, Paris.

Fernandez, L.M.., (2001/2) **Encuadre Pedagógico, Postítulo en Análisis y Animación Socioinstitucional**, UNSA.

Ferraroti, F., (1997), **Storia e storie di vita**, Laterza & Figli, Roma.

Geertz, C., (1986), **Saber local, saber global**, PUF, Paris.

Legrand, M., (1993), **El abordaje biográfico**, Desclée de Bouwer, Paris.

Le Grand, J.L., (1989), "Glosario comentado" en Pinaud, G. y Jobert, G., **Historias de vida II**.

Lejeune, Phillipe, (1971), **La autobiografía en Francia**, A.Collin, Paris.

Lejeune, Philippe, (2000), "Los usos del diario íntimo", en **Sciences Humaines** Nº 102, Paris.

Lourau, R., (1988), **El diario de investigación**. Materiales de una teoría de la implicación, Méridiens Klincksieck, Paris.

Mendel, G., (1998), **El acto es una aventura**. Del sujeto metafísico al sujeto del actopoder, La Découverte, Paris.

Mendel, G., (1993), **La sociedad no es una familia***,* Paidós, Bs.As.

Miraux, Jean Philippe, (2005), **La autobiografía**. Las escrituras del Yo, Ediciones Nueva Visión, Bs.As.

Pineau, Gaston, Le Grand, J.L., (1993), **Las historias de vida**, PUF, Paris.

Montero, Maritza, (2006), **Hacer para transformar**, Paidós, Bs.As.

Pineau, Gaston, (1990), "Las historias de vida en la formación", *en* **Le groupe familial** Nº 126.

Rhéaume, Jeacques, (2000), « El relato de vida en grupo: reflexiones epistemológicas y metodológicas" en **Revue Internationale de Psychosociologie**: Récits de vie et histoire sociale, ESKA, Paris.

Ricoeur, Paul, (1985), **Tiempo y narración***,* T III, Le Senil, Paris.

Ricoeur, Paul, (2003), **Si mismo como otro**, Siglo XXI Editores, España,.

Ricoeur, Paul, (2004), **Itinerarios del reconocimiento**, Stock, Paris.