

## INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN, VIOLENCIA(S). RELECTURAS, VICISITUDES Y NUEVOS DESAFÍOS

*Susana Celina Cambursano*  
[scambursano@arnet.com.ar](mailto:scambursano@arnet.com.ar)

*Adriana Encarnación Pérez*  
[adrianaencarnacionperez@yahoo.com.ar](mailto:adrianaencarnacionperez@yahoo.com.ar)

### RESUMEN

La presente comunicación procura dar cuenta y, asimismo, generar espacios de reflexión y análisis acerca de las problemáticas que atraviesan las Instituciones de Educación Superior, en torno a la tensión formación y violencia(s), desde sus discursos y prácticas. Pensar y comprender las instituciones, en tanto espacios donde transcurre la vida de los sujetos y, desde este lugar, donde se estructura la subjetividad, necesariamente reenvía a que los conflictos y crisis que impactan en las instituciones educativas dan cuenta de tensiones y rupturas en procesos y tramas vinculares que se visibilizan, en muchas ocasiones, a través de diferentes formas de violencia(s). Como docentes universitarias y posicionadas en el escenario privilegiado de nuestras prácticas pedagógicas, nos proponemos realizar una re-lectura de las Instituciones de Educación Superior universitaria, en clave de posibilidad, situacionalidad, referencialidad y la emergencia de formas de violencias, como fenómeno institucional con implicancias en el plano psicosocial. La intencionalidad es abrir instancias de diálogo orientadas a re-pensar la alteridad, su constitución material y simbólico-imaginaria, que habilita sentido/s y significaciones/s a las mismas, en un contexto socio-político-cultural que atraviesa los espacios institucionales y los grupos existentes, interpelados en sus configuraciones, lógicas y procesos.

### Palabras-clave:

Institución de Educación Superior. Formación. Violencia(s)



*"No somos ángeles, tampoco somos demonios, somos seres humanos complicados, complejos, hay que trabajar también a partir de nuestra complejidad..."*

Eugene Enríquez

### AL INICIO... LO CONTROVERSIAL Y COMPLEJO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El espíritu de este trabajo es partir de la relación pedagógica, exponencial, indisoluble e indiscutiblemente ligada a lo vincular. En tal sentido Anzieu (1978) sostiene, que un vínculo tan sólo se soporta y funda si se instala en la subjetividad una satisfacción libidinal congruente con las necesidades: su lectura, interpretación y satisfacción.

Desde estas argumentaciones primigenias, cobra sentido y fuerza el abordaje de "lo vincular", en la Educación Superior, contemplando niveles y registros de complejidad, apelando a otra mirada, deslizándose por los bordes de lo manifiesto, horadando aspectos subyacentes, entrecruzamientos transferenciales y contratransferenciales e iluminando "la otra escena", invocando a Freud, donde los aspectos inconcientes y fantasmáticos son fuertes protagonistas.

El campo formativo se encuentra hendido por cuestiones, a menudo banalizadas, anodinas, pertinentes a lo subjetivo/intersubjetivo, personal/ vincular. Es impensable la relación pedagógica desde una mirada furtiva donde las vicisitudes vinculares, los etéreos anudamientos intersubjetivos se constituyen en foráneos personajes.

En tal sentido, el punto de partida de nuestra argumentación consiste en poner en valor la relación pedagógica, su genuina significación que, como proceso vincular, ofrece resistencia a ser abordada desde la simplicidad dado que la complejidad es su clave de adjetivación. La relación pedagógica testimonia un encuentro entre sujetos portadores de un bagaje de fenómenos afectivos, transferencias, contra-transferencias, identificaciones y proyecciones, pulsiones agresivas y eróticas, mecanismos de seducción, dominación y resistencia. Es ineluctable, per se, atender a la energía del deseo y a la centralidad de los afectos en la escena pedagógica porque es lo que le otorga energía y vitalidad; la decisión de soslayarlos responde, entre otras cuestiones, al deseo de manipulación o empoderamiento sobre la voluntad del otro.

La interacción docente/ alumno es un vínculo social, marcado por vicisitudes y controversias y "complicada" por el encuentro con un otro que es un advenir ; sólo halla respuestas en los intersticios, donde tampoco existen certezas, sólo encuentros y desencuentros, acercamientos y distanciamientos, unidad y diversidad. Constituye un pasaje de la subjetividad a la intersubjetividad donde interactúan aspectos manifiestos y latentes, concientes e inconcientes.

En tal sentido, la intersubjetividad, no es ponderada pedagógicamente; se han borrado las marcas subjetivas, han cobrado opacidad y la formación ha sido reducida a un mero encuentro cognitivo, impregnado por la rutinización de las prácticas y desmantelado de lo emocional; la afectividad entorpece y complica el vínculo por ello, defensivamente, es proyectada y desinvertida.

Cabe aseverar que en tanto vínculo social interaccionan al menos dos sujetos, empero, no podemos obturar nuestro pensamiento e incluir el vínculo *ampliado*: equipos

de cátedra y grupo alumnos, donde estas lógicas y resonancias afectivas se replican y reproducen.

La relación pedagógica testimonia su complejidad a partir de multivocidad de atravesamientos estructurales y simbólicos: espacio, tiempo, comunicación, perfil de personalidad docente, características de los alumnos y la cultura institucional.

En este contexto, adquiere sentido la recuperación etimológica del término complejo (Morin, 2001) que remite a *complexus*: lo que está tejido junto, entrecruzamiento de elementos diferentes de un todo (lo económico, político, sociológico, afectivo etc.); existe un tejido interdependiente, interactivo e *inter-retroactivo* que se entrama entre el objeto de conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo y entre las partes entre sí.

La complejidad liga unidad y multiplicidad y, en ese movimiento, propicia la contradicción, transformaciones, disyunciones y diversidad. Esta última, necesariamente, reenvía a la multidimensión, rasgo identitario de la relación pedagógica, y confirma la multirreferencialidad como convocante de la implementación de plurilecturas, para mejor comprensión del objeto epistémico (Ardoino, 2005).

Dicho esto, la relación pedagógica no puede estar desencajada de las vicisitudes y sutiles cruces vinculares y emocionales. La interacción docente-alumno es, definitivamente, un vínculo distante de ser genuflexo, docilizado y monocorde, donde además de viabilizarse los deseos aprender / enseñar, tienen fuerte e innegable presencia los factores psicológicos en sus matices y tonalidades: amor, odio, admiración, rebeldía, seducción, tendencias eróticas y destructivas. Por tal razón al referirnos a ideas, sentimientos y acciones humanas no podemos soslayar la violencia que circula en espacios singulares, institucionales y sociales constituyendo una preocupación siempre vigente que nos interpela e implica como actores sociales.

En este escenario la propuesta es hilar tres ideas fuerza: Instituciones de Educación Superior, formación y violencias con el objetivo de registrar la intersubjetividad y, desde nuestro rol docente, efectuar un “retorno sobre sí mismo” (Filloux, 2004), un autoanálisis; re-crear un ejercicio autocrítico sobre la propia práctica que, en tanto supone incorporar a la relación pedagógica la endeblez que nos caracteriza, provocara un impacto en nuestras prácticas en particular y en la calidad académica en general. La premisa es reducir a su mínima expresión las actitudes de violencia y el ejercicio de poder, esto es interactuando con el presupuesto de su presencia vívida, indubitable, a veces silente y opaca, no por ello menos potente. Pensar las violencias en el escenario institucional, interrogarla, significarla en su génesis y consecuencias, supone un recorrido problematizador que cobra sentido por sus implicancias teóricas y praxiológicas.

Aludir a la violencia como campo de problema conlleva la distinción de múltiples aristas y niveles de manifestación. Situadas en la relación pedagógica, asentimos con Bourdieu (2002:98) al considerar que toda institución educativa “es una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que le dan legitimidad”. Por ello es oportuno preguntarnos cómo se desliza el ejercicio del poder simbólico y qué papel juega en la legitimación de las mencionadas relaciones, en el espacio académico.

Concientizar estas cuestiones abre un espacio de reflexión y dialogo para pensar estas lógicas y realizar aportes para la construcción de nuevos posicionamientos que, de este modo, resultaran fortalecidos.



## LA FORMACIÓN... UNA MIRADA PANÓPTICA

En una continuidad argumentativa, citamos a Filloux (2004), quien a partir de una construcción metafórica expresa que la formación es una aventura, personal, para el otro, aventura común, co-experiencia, aventura con otros; el autor significa la aventura como " (...) ir hacia algo que uno no sabe qué va a ser, arriesgar, correr riesgos" (Filloux, 2004: 61).

Desde su raíz latina el término formación es prolífico: forma, estructura, configuración, modalidad, estilo. Entre otras acepciones, el *Diccionario de la Lengua Española* (2001) refiere: manera de estar dispuesto, aspecto exterior de algo, creación o constitución de una cosa que no existía antes.

En torno a la formación se han podido encontrar en la trastienda teórica diferentes líneas coexistentes con posicionamientos variados. Las discrepancias se arrojan al prefijo antepuesto a la palabra matriz que es lo recurrente: **re-formación**, **trans-formación**, **de-formación**, que dan cuenta de la peculiaridad del enfoque. Así se despliega la policromía del término.

A modo de epitome ilustramos: re-formamos, en el sentido de Ferry (1997) de encontrar nuevas formas, trans-formamos ligado a procesos de cambio profundo y de-formamos, cuando Kaës (1973) incorpora a la acción de formar aspectos tanáticos/destructivos.

Filloux (2004) sintetizando el pensamiento de Bachelard, que plantea la formación anudada a **re-formación**, alude a "crear nuevas formas en los formados" (Filloux, 2004: 61). La formación real va a contramano de la formación previa y sólo se pueden construir nuevas formas de pensamiento o acción, destruyendo viejos formatos que representan un obstáculo. Bachelard (1987) aporta que la ciencia progresa superando *obstáculos epistemológicos*. Esta noción, acuñada por el filósofo francés, identifica dificultades psicológicas que obturan el aprendizaje, inhabilitando una correcta apropiación del conocimiento objetivo.

Asimismo, Ferry (1997) desarrolla una concepción afín con re-formación y hace referencia a "adquirir una forma", "ponerse en forma", "encontrar una forma", "encontrar su forma", como expresiones compatibles con el acto de formar. Asocia formación con "(...) adquirir una cierta forma (...) una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) es 'ponerse en forma' (...) la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (...) " (Ferry, 1997:53/54).

En este sentido, la formación se relaciona con prácticas profesionales, adquisición de destrezas, capacidades y representaciones acerca del desempeño de roles.

El autor de referencia recupera a Käs (1976) quien asevera que las fantasías sobre la formación fluctúan entre: la fantasía de Pigmalión y la del Ave Fénix. En la primera el escultor crea un otro a imagen y semejanza, forma una materia dúctil, pasiva, que acepta ser modelada sin ofrecer resistencia. La fantasía del ave Fénix representa al formado como autosuficiente, prescindente del formador, se forma a través de recursos privativos. Parte

de estos contenidos míticos se presentifican, desde la fantasmática, en la dinámica de la formación.

Asimismo, Ferry (1997) incorpora al proceso formativo la figura de la mediación “(...) uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación”. Esta se arroga múltiples significados: las lecturas, el vínculo con el formador, la relación con otros, las experiencias de la cotidianeidad.

En torno al concepto de mediación, Enríquez (2002) afirma que en la mayoría de las profesiones hay mediaciones previstas; en el acto pedagógico, salvo libros, documentos y textos, lo que se juega es la relación directa de un sujeto con otro, lo que inviste al formador de un poder ubicuo, omnímodo que debe canalizar en pro del objetivo de la formación, sin perder el sentido de su intervención.

Ferry (1997), en referencia al formador, asevera que es fundamental el trabajo sobre sí; supone un balance reflexivo, sólo así la experiencia del formador resultará, valga la redundancia, formativa. “Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer (...) eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo” (Ferry, 1997: 55). Tan solo desde esta postura crítica el formador actuará como posibilitador de que el otro encuentre su forma propia.

Desde otro ángulo compatible y complementario con lo expuesto por el autor en cuanto al trabajo del formador sobre sí, incorporamos a Filloux (2004) quien refiere un nivel más profundo, de naturaleza inconsciente e incluye la intersubjetividad que define como algo ligado al diálogo, al proceso dialéctico del “retorno sobre sí mismo”<sup>1</sup> y a la lucha por el reconocimiento, no necesariamente planteados desde lo explícito sino a nivel implícito y subconsciente. El autor nomina a esta interlocución, *el diálogo de los inconscientes* y “(...) lo que ocurre en los dos sujetos en sus relaciones, pone en escena lo que podemos llamar con Freud el sujeto del inconsciente” (Filloux, 2004: 41).

El retorno sobre sí mismo invoca un doble movimiento: resistencia o aceptación del propio inconsciente que trae aparejado “saber que cada cual habla, de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente”. (Filloux, 2004: 42)

Ferry (2002) prioriza como eje de la formación la relación docente/alumno. En ese marco identifica como objetivo final de la formación, que el “formando”<sup>2</sup> pueda encontrar su propia forma, transformarse con su dinámica y desarrollo personal y descubrir capacidades y potencialidades.

La idea de formación asociada a **trans-formación y de-formación** es desarrollada por Enríquez (2002) quien puntualiza que en la formación se reciben personas que ya fueron más o menos educadas. “Nunca se trata de formación sino más bien de de-formación o trans-formación” (Enríquez, 2002:28). Además, con la formación es necesario viabilizar un proceso de cambio, despejando estereotipos, prejuicios y hábitos. Otra interesante

<sup>1</sup> Esta expresión acuñada por el autor refiere un doble movimiento: que yo me vuelva consciente de mí mismo, que pueda existir por mí mismo (analizar mis temores, experiencias etc.) pero, al mismo tiempo, que no me quede en mí mismo y acepte que el otro es un sujeto que puede hacer lo mismo.

<sup>2</sup> Expresión empleada por E. Enríquez para dar cuenta de que el saber no lo posee ni está encarnado en el formador.

particularidad de la formación es que está ligada a intercambio, sólo puede ser grupal, en el seno de procesos interactivos.

La interacción, la capacidad de escucha mutua y la capacidad de cuestionar esquemas intelectuales preestablecidos son las que permiten transformar nuestras maneras de pensar y de actuar y provocar así efectos formativos en profundidad. El problema central de la formación reside realmente en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual (Enríquez, 2002:31).

El autor de referencia apoya asimismo una idea de formación emparentada con de-formación: “El formador debe interrogarse no sólo sobre su saber sino y por sobre todo sobre el tipo de relaciones que instaura y sobre los elementos destructivos que el mismo pueda sacar de sí sin darse cuenta” (Enríquez, 2002: 149).

En este sentido cabe reconocer que, en el ámbito académico, como en toda institución educativa, se despliegan prácticas y lenguajes dominantes que operan como criterios selectivos y que además validan /legitiman conocimientos, representaciones, sentidos y significaciones que configuran expresiones de violencia simbólica. Visibilizar que la práctica pedagógica ejerce alguna forma de violencia simbólica, es también parte de un ejercicio de reflexividad por parte del profesor

En la misma línea argumentativa, Beillerot (1998) asevera que el oficio<sup>3</sup> de formador implica, entre otras cuestiones, asumir desafíos consigo mismo, lo que conlleva incluir motivaciones subyacentes en el acto de formar. Expresa: “Espero que vayan a tener y tomarse el tiempo, para entender mejor, por su propio placer, aquello que los conduce a este trabajo, por lo menos así se dará que si no son eficaces, tampoco serán peligrosos” (Beillerot, 1998: 26). Señala, dentro de las competencias<sup>4</sup> del formador, una sinergia en el dominio de emociones, humores, simpatías, antipatías, al momento de que puedan provocar interferencias con la ética o la eficacia. De lo que se trata es de “buscar el implícito en el que el actor se expresa a pesar de sí mismo”.

La idea de formación ligada a de-formación también se presenta en Käes, quien analiza la pasión de formar partiendo de la existencia de tendencias destructoras, *ominosas* en el ser humano y “sitúa la actividad de formación como (...) una de las maneras de luchar contra las tendencias destructoras. Desde este punto de vista, la formación estaría normalmente del lado de los instintos de vida, salvo si está del lado de las tendencias destructoras” (Filloux, 2004: 73). La propuesta de Käes es que las pulsiones de formación y de-formación van juntas pero en un nivel “subterráneo”<sup>5</sup>, transparentando el funcionamiento de la intersubjetividad.

Retomando a Enríquez (2002), el objetivo final de la formación es “ayudar a la gente a convertirse en sujeto autónomo” (Enríquez, 2002:28). En la formación se pone en juego una relación peculiar donde existe un poder *excelso* y *grandilocuente* del formador, que

<sup>3</sup> La autora realiza disquisiciones en torno a si ser formador es un oficio, función o profesión, optando por el primero de los significados.

<sup>4</sup> La autora emplea esta expresión para hacer referencia a las capacidades que debe tener un formador.

<sup>5</sup> A esta expresión apela Filloux para significar lo latente, inconciente, lo que opera sin aparecer de modo explícito.

puede o no estar bien administrado. “Es una profesión en la que no hay una indicación precisa para el desempeño” (Enríquez, 2002: 23).

Empero, en un avance, a efectos de definir los alcances<sup>6</sup> del término formador, emite algunas proposiciones: la garantía de una experiencia exitosa, la función de rechazo, el interdicto estructurante, la función de referencia, la posibilidad de humor acerca de sí mismo y la necesidad de reconocerse en la posición institucional.

Ser *garante de una experiencia exitosa* referencia dos cuestiones en relación con el formador: por un lado, manejar su problemática en torno al saber<sup>7</sup>, aceptando que circula y que los sujetos se apropian de él en la interacción. El otro aspecto es que, en tanto la experiencia es exitosa, “este trabajo de formación debe hacer surgir en el otro deseo del deseo del otro” (Enríquez, 2002: 138).

*La función de rechazo, el interdicto estructurante*, se asocia con el límite y con un pronunciamiento del formador: “estamos efectivamente ahí para trabajar juntos, para tener placer con este trabajo juntos, pero no para hacer cualquier cosa”. Esto deja fuera la bonhomía del formador reafirmando y confirmando su rol específico.

*La función de referencia* avala un cierto grado de identificación del formador con la manera en que concibe su trabajo, su relación con el saber, su modalidad vincular.

*La posibilidad de humor acerca de sí* refiere que el humor debe incorporarse a la formación que, *per se*, es sufriente en tanto supone rupturas, cuestionar lo que se sabe, incorporar nuevas estructuras y transformar modos/ estilos de pensamiento.

*La necesidad de reconocerse en la posición institucional* implica capturar el rol del formador en la institución, su adhesión a los valores, sus niveles de implicación y, sobre todo, su capacidad de sostener un equilibrio entre lo provechoso de la inserción y lo nefasto de la inmersión: “vivir sin institución es vivir como si todo fuera posible, como si no hubiera límites, pero vivir totalmente metido en la institución significa contribuir a que la gente se encierre en unas pocas ideas y sea incapaz de renovarse” (Enríquez, 2002: 150).

Otro aporte significativo realiza Steiner [(2004) 2005], quien, siguiendo a Foucault, posiciona la enseñanza como un ejercicio abierto u oculto, explícito o implícito, de relaciones de poder.

El Maestro<sup>8</sup> posee poder psicológico, social, físico. Puede premiar y castigar, excluir y ascender. Su autoridad es institucional, carismática o ambas a la vez. Se ayuda de la promesa o la amenaza. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder (Steiner, (2004) 2005: 14).

En este sentido, Filloux (2004) aborda este tema situándose en lo que denomina la relación asimétrica formador-formado. De lo que se trata es de realizar un contrato de

<sup>6</sup> El término alcance implica, para el autor, qué debe ser un formador para la gente que lo escucha o con quien tiene una relación de formación.

<sup>7</sup> El autor emplea la palabra “formandos” para referirse a quienes están en proceso de formación, dado que el sufijo ayuda a entender que el saber circula y que tiene un carácter temporario.

<sup>8</sup> El autor se refiere al formador como Maestro.



formación, de manera que se transformen las relaciones de violencia y los deseos en oposición, en un vínculo de trabajo consistente en ayudar al otro a desarrollarse, a “re-formarse”. A tal efecto el autor recupera los consejos pedagógicos de Bachelard: “Tomar conciencia de la asimetría y administrarla, manejarla. No dar desarrollo al narcisismo del poder por parte del formador (...) la asimetría es un punto de trabajo en conjunto” (Filloux, 2004: 88).

Luego de un recorrido por distintas miradas epistémicas, nuestro posicionamiento adhiere a la noción de formación como un proceso dinámico, en mutación, susceptible de asumir novedosos formatos; es indiscutible su afiliación con el poder que propicia el ejercicio de la violencia y la asimetría vincular. Está asociada a trans-formación que supone cambio e innovación; también a re-formación, en referencia a “crear nuevas formas” y por último, se liga a de-formación, asociada a los aspectos tanáticos del formador, dependiendo sus efectos del manejo instrumental que de ellos efectúe. Por ello es tan importante, de parte del formador, la reflexividad sobre sus prácticas, *el retorno sobre sí mismo*, al que alude literalmente Filloux (2004). Reflexividad que incluye abordar tensiones y contradicciones entre las relaciones epistémicas y políticas, desde el lugar de formador.

Dicho esto, la formación es un estado o forma que adquiere el sujeto en el trayecto a su autonomización, por efecto de la interacción, a través de la mediación, donde el trabajo del docente sobre sí es fundamental para instrumentar la proyección de afectos destructivos; el resultado final es único y está forjado por el cruce de subjetividades...la intersubjetividad.

#### UN CIERRE QUE ES APERTURA...

La relación pedagógica, en el marco de la Educación Superior, supone una vincularidad donde se produce un maridaje entre aspectos subjetivos e intersubjetivos que dan cuenta de lo individual y social. Remite o escenifica una situación de complejidad, globalidad y multirreferencialidad, no exenta de turbulencias y conflictos.

Por otro lado, enseñar es un acto ético-político; cuando uno enseña asume un compromiso con la sociedad, con los ciudadanos que requiere un alto grado de dedicación, responsabilidad, compromiso, entrega, equilibrio emocional, depositados en la práctica.

De lo que se trata es, de parte del docente y desde una postura crítica, re-venir posicionamientos y cuestiones actitudinales inherentes a su performance, en un ejercicio activo y permanente de la reflexividad. Esto, sostenido en la calidad académica como logro a alcanzar pero, asimismo, internalizando que en esa posibilidad están inscriptas tensiones, ambivalencias y quiebres que el docente va a poder sostener desde sus *baluartes narcisistas*<sup>9</sup>, que abrevan en la formación y el equilibrio emocional, parte fundamental de su estructura de personalidad e icono de salud mental.

Esto hará posible, como un anhelo, minimizar el espectro de las acciones de violencia transformando el vínculo pedagógico en una situación placentera, de retroalimentación, donde el deseo aprender/enseñar esté presente y se recupere el objetivo primordial de la

<sup>9</sup> Refieren procesos intrapsíquicos contruidos a partir de la internalización de normas, influencias, premisas culturales, compartidas por la comunidad que participan en la construcción del ideal del yo. Constituyen fortalezas que aportan seguridad, soporte, defensa a la función yoica; son aspectos libidinizados de la personalidad, que sostienen nuestra autoestima.



formación “la autonomía del sujeto”, apropiándose de las palabras de Enríquez (2002). Así se viabilizará la reducción del sufrimiento, la asimetría, el maltrato y el ejercicio del poder, a su mínima expresión, haciendo realidad la formación como un acto de amor donde la seducción entra en juego no como expresión erotizada, hipersexuada sino como *enamoramiento compartido por el aprender*. La propuesta, abierta, en construcción y apuntalada en la promoción y prevención de la salud, está orientada a pensar y pensar-nos cómo estas cuestiones nos atraviesan y desplegar acciones conjuntas incorporando a todos los actores de la comunidad educativa en un esfuerzo superador donde la recuperación de la otredad debiera ser la meta primordial. Apelamos, en el cierre, a palabras de Ardoino (2005): “En la formación se anudan el saber-ser y el saber-se; el saber-se es una parte del saber-ser y lo reencontramos a propósito de hablar del otro”.

#### BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Allidiere, N. (2004): *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Anzieu, D. (1978): *El grupo y el inconciente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ardoino, J. (2005): *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Formación de Formadores Serie Los Documentos 13. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Beillerot, J. (1996): *La formación de Formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie “Los Documentos” 1.
- Blanchard, C. ([1996] -2004): *Saber y Relación Pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie “Los Documentos” 5.
- Brites De Vila, G. y M. Muller (2001): *Violencia social, familiar y escolar. Convivir en la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Bourdieu, P. (2002): *Lección sobre la lección*. Barcelona Anagrama
- Cambursano, S. (2011): *Relación Pedagógica en la Universidad. Intersubjetividad y Formación*. Córdoba: Colección Génesis. Encuentro Grupo Editor. Editorial Brujas.
- Cambursano S. y A. Pérez (2005): *Los ojos institucionales. Escritos desde la Psicología*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Dejours, C. (1988): *Placer y Sufrimiento en el trabajo*. Octares Edición.
- Enríquez, E. (1996). “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Enríquez, E. (2002): *La institución y la organización en la educación y formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie “Los Documentos” 12.
- Edelstein, G. (2011): *Formar y formar-se en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ferry, G. ([1997] 2004): *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie “Los Documentos” 6.
- Filloux, J. (2001): *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.
- Filloux, J. (2004): *Intersubjetividad y Formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Formación de Formadores, Serie “Los Documentos” 3.
- Filloux, J. (2008): *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Fudin, M. y G. Albanesi (Comp.) (2001): *Violencia y desamparo. Efectos sobre el sujeto y sus instituciones*. Buenos Aires: Letra viva editorial.



- García Arzeno, M. (1995): *El educador como figura de identificación*. Buenos Aires: Tekné.
- Käes, R. (1973): *Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar*, en R. Käes y otros, *Fantasma y formación*. París: Dunod.
- Steiner, G. [(2004) 2005]: *Lecciones de los Maestros*. México: Ediciones Siruela/Fondo de Cultura Económica.