



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Autoridad y afectos. Un estudio sobre el vínculo pedagógico
en la Universidad Nacional del Comahue**

DOCTORANDO: Lautaro Steimbregger

DIRECTORA: María Paula Pierella

CODIRECTORA: Paula Marini

FECHA: 7 de diciembre de 2021

AGRADECIMIENTOS

Esta obra –como todas– lleva las huellas de numerosas personas que la hicieron posible y de instituciones que le dieron soporte y marco. Difícil ser justo con todas y cada una de las personas que formaron parte de esta trama de posibilidades e incentivos, pero procuraremos hacerlo aquí. En principio, es preciso señalar que la realización de esta tesis se inscribe en la beca interna doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo. Mi agradecimiento para quienes sostienen la vida institucional de estos espacios y defienden el carácter político de la ciencia y la tecnología.

A lxs colegas del IPEHCS, particularmente, agradezco la generación de espacios plurales de diálogo y trabajo, y el compromiso con las desigualdades que aquejan a la Norpatagonia. Para Walter Delrio, Verónica Trpin, Joaquín Perren, Carmen Borella, Valeria Vega y lxs colegas del Núcleo Socio-antropológico y de la Editorial *Topos*, va mi fuerte abrazo.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) fue el espacio que cobijó mi trayectoria como estudiante de grado, y luego como docente y estudiante de posgrado. Numerosísimas personas de allí fueron significativas durante este largo proceso. Agradezco profundamente al equipo de gestión, los equipos de cátedra del *Taller de Abordajes Interdisciplinarios de la Realidad Educativa* y de *Pedagogía*, los equipos de investigación y extensión que integré y me formaron, al comité académico y lxs profesorxs del Doctorado en Educación, al equipo editorial de *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, y a lxs estudiantes que interpelan y dan sentido a mi labor en esta institución.

Un agradecimiento especial va también para lxs estudiantes y docentes de la UNCo que participaron voluntariamente en la presente investigación. Sin su colaboración comprometida y sentida, nada de esto hubiera sido posible. Gran parte de este trabajo va dedicada a ellxs.

A Estanislao Antelo y Ana Abramowski de la Universidad Nacional General Sarmiento, agradezco enormemente su generosidad y la invitación a reflexionar sobre estos asuntos.

A quienes orientaron y alentaron este recorrido investigativo en calidad de directorxs (en el marco del Doctorado y de CONICET), todo mi cariño y reconocimiento. María Paula Pierella, Paula Marini, Verónica Trpin, Susana Paponi y Estanislao Antelo, les agradezco por aceptar el desafío, y acompañarme de manera dedicada y constante. Aprendí y aprendo mucho de ustedes.

Las redes afectivas fueron un sostén indispensable en este trayecto. Agradezco a mi familia, en su sentido amplio y amoroso, por estar siempre pendientes, por brindar apoyo y por transmitir confianza, desde los primeros pasos en este camino. Mamá, papá, hermanos, primxs, tíxs, abuelxs, suegrxs, familia colombiana, todxs están incluidos aquí. Ma, tu amor incondicional fue y es esencial, en este y otros recorridos. Pa, tu presencia en palabras, imágenes e historias –como parte del aire–, fue una gran motivación para embarcarme y mantenerme en esta aventura. Y, a mis amistades, agradezco cada conversación y palabra de aliento. Nadia, Martín, Bruno, Lea, Marcos, Hugo, Fer, ya no será necesario preguntar “cómo vas con la tesis”.

Finalmente, gracias inmensas a Andrea, compañera de esta laberíntica vida, y Martina, hijita de mi corazón, por tanto amor y tanto aguante. A ustedes dedico todo este esfuerzo y el glorioso punto final de esta tesis.

RESUMEN:

Con la presente tesis nos proponemos realizar una contribución al estudio de los vínculos pedagógicos, en general, y al estudio de la autoridad en el terreno de la educación universitaria, en particular, desde un enfoque investigativo cualitativo sostenido en las estrategias metodológicas de la teoría fundamentada. El recorte contextual de la investigación se acota al período 2016-2018 y a tres carreras de grado de la Universidad Nacional del Comahue: Psicología, Medicina e Ingeniería Mecánica; dependientes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Médicas e Ingeniería, respectivamente. El objetivo general que orientó el desarrollo fue comprender cómo se configuran y se sostienen vínculos de autoridad en la universidad, y establecimos dos puertas de entrada para abordar el tema: las experiencias y los sentidos que suscitan los vínculos de autoridad en estudiantes y docentes, y el discurso común que circula sobre la autoridad en los estudiantes de estas carreras. Las técnicas de construcción del dato que nos permitieron avanzar en ambos sentidos fueron la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, respectivamente. Partimos de concebir a la autoridad como una relación social disimétrica sostenida en el reconocimiento, y también, como un vínculo emocional entre personas desiguales. De acuerdo a esto último, la variable afectiva de las relaciones pedagógicas se establece como un aspecto clave al cual atender en este estudio. El proceso de análisis e interpretación de los datos nos permitió construir sentidos y caracterizaciones sobre la autoridad en la universidad estudiada, lo cual implicó identificar componentes afectivos y reconocitivos constitutivos de los vínculos de autoridad y, a partir de allí, dirimir algunas figuras que asumió la autoridad docente en las carreras estudiadas. Finalmente, proponemos pensar la autoridad como encuentro, articulación y vínculo afectivo, para dar cuenta del carácter complejo, dinámico, contingente y multifacético de la relación docente-estudiante.

ABSTRACT:

With this thesis we propose to make a contribution to the study of pedagogical relationship, in general, and to the study of authority in the field of university education, in particular, from a qualitative research approach sustained in the methodological strategies of grounded theory. The contextual cut of the research is limited to the period 2016-2018 and to three careers of the Universidad Nacional del Comahue: Psychology, Medicine and Mechanical Engineering; dependent on the Faculties of Education Sciences, Medical Sciences and Engineering, respectively. The general objective that guided the development was to understand how authority bonds are configured and sustained in the university, and we established two ways to address the issue: the experiences and meanings that authority bonds elicit in students and teachers, and the common discourse that circulates about authority in the students of these careers. The data construction techniques that allowed us to advance in both directions were the in-depth interview and the discussion group, respectively. We start from conceiving authority as a dissymmetric social relationship sustained in recognition, and also as an emotional bond between unequal people. According to the latter, the affective variable of pedagogical relationships is established as a key aspect to attend to in this study. The process of analysis and interpretation of the data allowed us to construct meanings and characterizations of authority in the university studied, which implied identifying affective and cognitive components constitutive of authority bonds and, from there, defining some figures that assumed the teaching authority in the careers studied. Finally, we propose to think of authority as an encounter, articulation and affective bond, to account for the complex, dynamic, contingent and multifaceted character of the teacher-student relationship.

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo 1: Autoridad, afectos y educación universitaria	7
1.1. La autoridad como problema: una palabra, diversos sentidos	7
1.2. La variable epocal: crisis y más allá	8
1.3. Algo distinto al poder: libertad y reconocimiento como condición	12
1.4. La variable afectiva: vínculos emocionales	18
1.5. Vínculos de autoridad y relación pedagógica	23
Capítulo 2: Consideraciones sobre el método	30
2.1. De caminantes y caminos	30
2.2. La teoría fundamentada	33
2.3. Con el foco en lo microsocioal	35
2.4. Definiciones muestrales y trabajo en terreno	39
2.5. Privilegiar la voz, construir discursos: entrevista y grupo de discusión	43
2.5.1. Entrevista	43
2.5.2. Grupo de discusión	52
Capítulo 3: La autoridad en la carrera de Psicología: (a)tender a lo subjetivo	61
3.1. El discurso estudiantil: formas de trato, afectos, admiración y simulación	61
3.1.1. Formas de trato y reconocimiento	61
3.1.2. Afectos y encuentros	65
3.1.3. Variantes spinozianas de autoridad	67
3.1.4. Autoridad modelo y autoridad simulada	69
Admiración: miradas enaltecidas	69
Autoridad modelo: “la dirección en la que uno piensa ir”	73
Menosprecios: miradas sustraídas	77
Autoridad simulada: “como si tuvieran autoridad”	82
3.2. El vínculo Cecilia-Alba: coordenadas de un encuentro	88
3.2.1. Espacios de encuentro y vínculos de cercanía	89
3.2.2. Vínculo de autoridad como encuentro	96
Derecho y reconocimiento	96
Emancipación u opresión	98
Encuentro, articulación, vínculo	100

Capítulo 4: La autoridad en la carrera de Ingeniería Mecánica: saberes y pasiones	107
4.1. El discurso estudiantil: nombre propio, respeto, saber y pasión	107
4.1.1. El nombre propio y lo (im)personal: reconocimiento y afectividad	107
De <i>conocer</i> a <i>reconocer</i>	110
Nombres hipocorísticos y afectividad	113
4.1.2. Autoridad como respeto	116
Respeto cortés o normativo: “debemos”	118
Respeto mutuo: “ida y vuelta”	122
Componentes del respeto: norma, ejemplaridad, sermón, razón e igualdad	124
Negatividad, confusión, metonimia	128
4.1.3. Saber y pasión: tres <i>eróticas</i> en relación al saber	130
4.2. Los vínculos de Flavia con Julio y Mora: monumento y mediación	136
4.2.1. Vínculos de autoridad: motivación y <i>llegada</i>	139
4.2.2. Sexismo profesoral: discriminación y desprecio	141
4.2.3. Dos figuras de autoridad que contrastan: monumento y mediación	145
Autoridad monumental: saber inalcanzable e indiferencia	147
Autoridad mediadora: saber de perfil bajo, humanidad y pasión	154
Capítulo 5: La autoridad en la carrera de Medicina: lo personal y lo político	163
5.1. El discurso estudiantil: verticalismo, machismo y buena autoridad	163
5.1.1. Variaciones del vínculo pedagógico: verticalismo y horizontalidad	163
5.1.2. “Terrorismo educativo”: maltrato y machismo	169
5.1.3. Variaciones y ambivalencias de lo afectivo: lo personal y cercano	174
5.1.4. La buena autoridad: respeto, positividad, ejemplaridad, justicia... ideal	180
5.2. El vínculo Ailén-Silvia: lo personal y lo político	185
5.2.1. Figuras de la afectividad: amistad y parentesco	188
5.2.2. El vínculo como algo “mágico”	192
5.2.3. Afinidades ideológicas sobre la medicina y la educación	194
5.2.4. Vínculo afectivo de autoridad: lo personal-político	197
A modo de conclusión	201
Referencias bibliográficas	215

Autoridad y afectos. Un estudio sobre el vínculo pedagógico en la Universidad Nacional del Comahue

Se califica de *auctor*, en todos los dominios, a aquel que «promueve», que toma una iniciativa, que es el primero en producir alguna actividad, aquel que funda, aquel que garantiza y, finalmente, al «autor». La noción de *auctor* se diversifica en muchas acepciones particulares, pero se une claramente al sentido primero de *augeo*, «hacer salir, promover». Por ahí el abstracto *auctoritas* abarca su valor pleno: es el acto de producción, o la calidad que reviste el alto magistrado, o la validez de un testimonio o el poder de iniciativa, etc. (...)

Toda palabra pronunciada con la *autoridad* determina un cambio en el mundo, crea algo; esta cualidad misteriosa es lo que *augeo* expresa, el poder que hace surgir las plantas, que da existencia a una ley. (...)

Vemos que «aumentar» es un sentido secundario y débil de *augeo*. Valores oscuros y poderosos permanecen en esa *auctoritas*, ese don, reservado a pocos hombres, de hacer surgir algo y -al pie de la letra- de «hacer existir».

Emile Benveniste (1969)

Introducción

La presente investigación, abocada a estudiar el vínculo pedagógico en la universidad desde la perspectiva de la autoridad, se inscribe en un singular estado de la situación. Por un lado, constatamos una creciente y reciente –atendiendo a los tiempos históricos– proliferación de trabajos dedicados al tema de la autoridad en el campo educativo, conformando un importante *curpus* bibliográfico que aún hoy goza de actualidad; y las preguntas que surgen de inmediato, son: ¿por qué insistir en el tema?, ¿qué se puede decir de novedoso? Por otro lado, el tema no se agota, y sigue dando para hablar y pensar; y esto ocurre no sólo por la falta de consenso en las discusiones teóricas o la insuficiente profundización sobre el tema, sino porque persiste –si no es que aumenta– el desconcierto y el malestar que viven lxs sujetxs¹ (sobre quienes offician de docentes) que habitan las instituciones a la hora de producir y sostener vínculos con propósito educativo. Entonces, las preguntas retornan de forma invertida: ¿cómo no insistir e intentar producir conocimiento que coadyuve a la comprensión de un fenómeno complejo en sí mismo, y que en este tiempo adquiere rasgos inusitados?, ¿lo novedoso acaso no se reedita cada vez que un suceso histórico irrumpe y modifica el curso de las cosas?

Desde este lugar, nos proponemos realizar una contribución al campo problemático de la autoridad (que esbozaremos en el Capítulo 1), centrándonos en los vínculos que se producen entre estudiantes y docentes en el contexto de la universidad pública. El objetivo general que impulsó el desarrollo de la presente tesis, fue el de comprender cómo se configuran y se sostienen vínculos de autoridad entre estudiantes y docentes en la Universidad Nacional del Comahue. Los objetivos específicos, fueron elaborados de acuerdo a tres subtemas que resultan clave para abordar el problema de investigación: la caracterización que hacen lxs estudiantes de aquellxs docentes reconocidxs como autoridad, la atribución de sentidos sobre la autoridad

¹ Optamos por escribir la tesis con lenguaje inclusivo. Para ello nos valdremos del uso de la *x*, que nos permite evitar tanto el sexismo del universal masculino, como el binarismo de género.

en el ámbito universitario que hacen estudiantes y docentes, y la mirada atenta al universo de los afectos. Para ello, procuramos atender tanto las experiencias singulares –y sus sentidos– que suscita la relación pedagógica en docentes y estudiantes, como el discurso común que circula sobre la autoridad y se hace carne en los grupos de estudiantes. Creemos que avanzar en este sentido, puede coadyuvar a nutrir los esfuerzos por comprender el fenómeno de la autoridad en el contexto de la educación universitaria.

El recorte contextual de la investigación se acota al período 2016-2018, durante el cual tuvo lugar el trabajo de campo, y a tres carreras de grado de la Universidad Nacional del Comahue: Psicología, Medicina e Ingeniería Mecánica. Tales carreras dependen de las siguientes unidades académicas: Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), Facultad de Ciencias Médicas (FaCiMed) y Facultad de Ingeniería (FaIn), respectivamente.

Cabe destacar que la delimitación del tema de tesis fue construida paulatinamente en un recorrido formativo e investigativo de varios años, por la participación en una serie de proyectos de investigación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo)² y la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS)³. Del trabajo en equipo allí realizado, fueron tomando forma muchas ideas y conjeturas que subyacen a la presente tesis. En efecto, la relación autoridad y afectos fue un punto de llegada en uno de los primeros proyectos y luego se mantuvo como inquietud y objeto de estudio en los siguientes. Si bien los mismos se diferenciaban notablemente en lo que refiere a contextos de estudio, perspectivas teóricas y encuadres metodológicos, todos ellos sirvieron de base e impulso para el presente abordaje.

² Proyectos de investigación de la FaCE, UNCo: *Las relaciones intersubjetivas en instituciones de nivel medio y su vinculación con la construcción del riesgo educativo* (2010-2013) y *Configuraciones de la escuela del nivel medio: Iniciativas para el encuentro intersubjetivo. Un estudio de caso en la ciudad de Neuquén* (2014-2017) dirigidos por la Mg. Castilla Graciela, y *Figuras y efectos del oficio de enseñar en la Universidad. Un estudio sobre la configuración de buenas prácticas docentes* (2018-2021), dirigido por la Mg. Anahí Marcovich.

³ Proyectos de investigación del Instituto de Desarrollo Humano, UNGS: *El desprecio a examen. Un estudio sobre el funcionamiento del desprecio en el campo educativo* (2014-2017) y *Variaciones de lo emocional en la pedagogía: afectos docentes y autoridad* (2018-2021), dirigidos por el Dr. Estanislao Antelo.

La especificidad de la investigación se centra en cinco puntos: la atención a las experiencias estudiantiles y docentes –y sus vinculaciones– desde sus decires; una aproximación al orden del discurso a través de la técnica grupos de discusión; el especial énfasis puesto en la identificación de componentes afectivos de la relación pedagógica; el contexto educativo (universidad pública), geográfico (Norpatagonia argentina) e histórico (período estudiado) en el que se inscribe la investigación; y una perspectiva que retoma aportes de diferentes disciplinas: pedagogía, psicología, filosofía y sociología, principalmente.

Algunas preguntas-problema que orientan el desarrollo, son: ¿cómo funcionan los vínculos de autoridad en la universidad?, ¿qué elementos lo componen?, ¿qué afectos se ponen en juego y de qué manera?, ¿qué sentidos atribuyen docentes y estudiantes a la autoridad en el contexto universitario?, ¿qué discurso estudiantil circula sobre este tema?, ¿qué figuras de autoridad se dirimen en este tiempo histórico?, ¿qué efectos producen en el estudiantado?

Para desandar estos interrogantes, se tomaron decisiones antes y durante el desarrollo del estudio. Por esta razón, hablamos de un diseño de investigación de tipo emergente. Si bien las definiciones metodológicas se detallan en el Capítulo 2, cabe mencionar aquí algunas de ellas, dado que le imprimen una impronta particular a nuestro abordaje.

Se trata aquí de una investigación cualitativa que tuvo como instrumentos de construcción del dato dos técnicas conversacionales: la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. La primera se orientó a recuperar sentidos y experiencias en torno a los vínculos de autoridad en la universidad, tanto en estudiantes como en docentes. La muestra se conformó con estudiantes que transitaban el último año de la carrera y se hallaban próximos a egresar, y con lxs profesorxs que estxs identificaron como autoridades. De esta manera, los vínculos docente-estudiante se analizaron como casos. En la situación de entrevista, una pregunta resultó clave para dirimir un tipo de autoridad profesoral entre otras posibles: se les preguntó qué docente van a *elegir* para que les entregue el título en el acto de colación. Este énfasis dotó de especificidad al abordaje

realizado en una parte de la investigación. La entrevista a lxs docentes se desprendió de esta indagación, pues entrevistamos a lxs profesorxs *elegidxs*. La segunda técnica, tuvo como propósito la producción de un discurso estudiantil sobre la autoridad docente, en el sentido de aquello que *se dice* sobre el tema, o aquello que *resuena* en el orden de *lo común* de las experiencias estudiantiles. Los grupos se conformaron con estudiantes avanzadxs de cada carrera, varones y mujeres de diferentes edades. La opción por un abordaje del discurso fue motivada, ya iniciada la investigación, al observar vacíos y vacilaciones en las entrevistas individuales con respecto a los sentidos atribuidos a la autoridad. Fue necesario, entonces, acceder a una visión más general y compartida sobre las ideas que circulaban en cada carrera en relación a este tema. De este modo, el grupo de discusión se articuló de manera complementaria con las entrevistas individuales.

La tesis está estructurada en seis capítulos. Comenzaremos el recorrido esbozando el contexto conceptual de la investigación (Capítulo 1), donde delinearemos algunos problemas teórico-conceptuales en torno a la autoridad y los afectos en el terreno educativo, recuperando y relacionando los desarrollos teóricos y antecedentes investigativos consultados. Avanzaremos luego con las consideraciones sobre el método (Capítulo 2), donde detallaremos el tipo de estudio que hemos emprendido y las decisiones que fueron dando forma y especificidad al mismo. Allí caracterizaremos los instrumentos de construcción del dato escogidos y la forma en que los implementamos. Posteriormente, presentaremos los resultados, organizados por carreras: primero, en la carrera de Psicología (Capítulo 3), segundo, en Ingeniería Mecánica (Capítulo 4) y, tercero, en Medicina (Capítulo 5). A su vez, estos tres capítulos contendrán dos grandes apartados, los cuales se van a distinguir por el tipo de instrumento de construcción del dato utilizado y sus respectivos análisis e interpretaciones: grupo de discusión con estudiantes y entrevista en profundidad a estudiantes y docentes. En este sentido, en cada capítulo abordaremos, primero, el discurso estudiantil sobre los vínculos de autoridad y, luego, la

relación estudiante-docente desde las propias experiencias y sentidos de lxs sujetxs involucradxs, ese entrecruzamiento de trayectorias, estudiantiles y docentes que se plasman en modos particulares de configurar vínculos de autoridad. Finalizaremos el recorrido desarrollando, a modo de conclusión (Capítulo 6), las principales construcciones de este estudio que, creemos, pueden, contribuir a la comprensión de los vínculos de autoridad en el contexto de la universidad.

Capítulo 1. Autoridad, afectos y educación universitaria

*‘AUTORIDAD’ es una palabra
que tiene un aura, una mística.*

Richard Stanley Peters (1959)

1.1. La autoridad como problema: una palabra, diversos sentidos

“Autoridad” es una palabra por todos conocida y usada, y a la vez una palabra revestida por un denso halo de misterio. Su uso es corriente y extendido, pero los sentidos y experiencias que designa pueden variar en gran medida de acuerdo a los contextos y los modos de la enunciación, al punto que, a menudo, se la emplea de maneras cabalmente opuestas y contradictorias. Esto se observa en las valoraciones positivas y negativas que ocasionalmente recibe: a veces se la enaltece, se la anhela y se reclama su presencia o restauración, y a veces se la repudia, se le teme y se exhorta su destierro por juzgarla déspota de otros tiempos.

Las definiciones de diccionario más que aclarar oscurecen⁴, su etimología nos remonta a sentidos olvidados y en desuso, y los abordajes científicos que se han realizado desde diferentes campos disciplinares (filosofía, antropología, teoría política, derecho, sociología, psicología y pedagogía) a lo largo de la historia no gozan de unanimidad y consenso. La palabra latina *auctoritas*, que data de los tiempos de la Roma republicana, deriva del verbo *augere*, que significa “aumentar”, “promover”, “hacer crecer”, “hacer progresar”⁵. Sin embargo, en su discurrir semántico ha incorporado diversas figuras que se alejan en menor o mayor medida de esta raíz. A esto se le suma el hecho de que varias otras nociones se conectan e imbrican con la de autoridad, conformando una amplia y compleja constelación conceptual que torna difusos

⁴ Así lo observan autorxs como Ricoeur (2008) y Di Segni (2019).

⁵ Para profundizar en la etimología de esta palabra, ver Corominas (1987) y Benveniste (1983).

los límites entre unas y otras. Poder, autoritarismo, respeto, reconocimiento, mando, obediencia, autoría, entre otras, forman parte de esta red constelar.

El interrogante que ha desvelado a diversxs pensadorxs⁶ refiere justamente a la inobjetable y excepcional polisemia de esta palabra, y se puede resumir del siguiente modo: ¿existe una noción o concepto unitario que logre abarcar las diversas experiencias que abraza esta palabra?, o, en palabras de Mendel (2011, p. 25), “¿cómo puede un significante mantener su unidad con significados y referentes que difieren tanto entre sí?”. A fin de cuentas, podemos afirmar con Straehle (2016) que “la autoridad no es más que una palabra que designa un complejo fenómeno histórico que ha asumido variados rostros en el pasado, los cuales se diferencian en cuestiones de calado y no pueden ser fácilmente subsumidos en uno sólo” (p. 15). La autoridad devino paulatinamente multifacética.

Nos hallamos, entonces, frente a un significante desafiante en sí mismo. Cuando se presenta de manera evidente y diáfana, resulta necesaria la sospecha y la formulación de preguntas en pos de su problematización; y cuando prevalece la duda y la confusión, es preciso dar con afirmaciones y respuestas argumentadas que nos permitan avanzar en su comprensión. Entre claridades y opacidades, entre definiciones e indefiniciones, se abre un camino regio para la investigación: para problematizarla, matizarla y ahondar en sus sentidos y los fenómenos que encierra, a los fines de dar cuenta de sus componentes, sus figuras, sus efectos y sus modos de configuración y funcionamiento a la luz de este tiempo.

1.2. La variable epocal: crisis y más allá

En los debates contemporáneos de las Ciencias Sociales y las Humanidades, es un tema que ha ganado terreno amplia y notablemente, lo que se puede constatar en la cantidad y diversidad de

⁶ Nos referimos a trabajos como los de Arendt (1996), Revault D’Allones (2008), Mendel (2011), Straehle (2015; 2016), Araujo (2016), entre otrxs.

trabajos que han puesto el foco en esta noción en las últimas décadas. Todo indica que una variable epocal empuja a visitar y pensar de otro modo esta antigua noción en el actual momento histórico⁷. No obstante, no se trata de una preocupación precisamente nueva.

La autoridad deviene un auténtico problema en la modernidad, con la organización de la vida político-social en el marco de la democracia, la secularización de los Estados, el desarrollo frenético de la industria y el triunfo del capitalismo como modelo social, político y económico. Nietzsche (2003) avizora un punto de inflexión clave: cuando sentencia “*Gott ist tot*” (“Dios ha muerto”) sobre finales del siglo XIX, no sólo proclama la muerte del Dios del cristianismo, o las ideas de Dios en Platón y Aristóteles, sino también la volatilización de los ideales, imperativos y principios supremos que sostenían el “mundo verdadero”, abriendo paso así al mentado nihilismo. Los valores supremos pierden su valor y se borran las metas y los puntos de referencia, dejando a lxs seres humanxs sin un suelo firme, flotando en la nada –*nihil*– (Cruz Vélez, 1992). Mèlich (2014), lo dice así: “El mundo, si *Dios ha muerto*, se ha vuelto un espacio vertiginoso, para muchos difícilmente habitable. Por eso es necesario inventar ídolos que demasiadas veces tienen pies de barro” (p. 21). De esta manera, una idea de autoridad que había funcionado por varios siglos como fundamento dogmático del mundo occidental, queda sepultada.

Lo que sigue es una larga serie de transformaciones sociales, políticas y culturales sin parangón, que percuten fuertemente en las instituciones, en los modos de habitarlas y de establecer lazos sociales; algo que no sucede sin malestares, desconciertos e interrogantes adicionales. La idea de autoridad se torna crecientemente sombría y confusa. Así lo advierten pensadorxs tan disímiles como Engels (2000), Bakunin (2005), Nietzsche (2003; 2004), Weber (1964), Dewey (2005), Kojève (2004), Arendt (1996) y Peters (1959) entre fines del siglo XIX y mediados del

⁷ Cabe aclarar que nos referimos a un tiempo previo a la pandemia del Covid-19. Será tarea de próximos estudios ver cómo afecta la situación de pandemia, aislamiento y distanciamiento social a la configuración de relaciones pedagógicas y, más específicamente, de vínculos de autoridad entre docentes y estudiantes.

siglo XX, y se ven motivados a dedicar tinta al tema. Tal como sugiere la última autora, cuando la experiencia que se tiene de la autoridad no se condice con los discursos y significados que prevalecen en la época, la palabra queda ensombrecida por la confusión, generándose a su vez momentos oportunos para repensarla y resignificarla.

En un ensayo de 1954, Arendt arroja su diagnóstico: “la autoridad se ha esfumado del mundo moderno” (1996, p. 101). Pero no se refiere a la autoridad “en general”, sino a una forma específica: la que prevaleció durante largo tiempo en Occidente –la hoy denominada “autoridad moderna”– que, sostenida por las fuerzas de la tradición y la religión, era asumida como un imperativo natural, sirviendo de modelo a regímenes de gobierno autoritarios y totalitarios. Una forma de autoridad que, avanzado el siglo XX, comenzaba a mostrar obscenamente sus fisuras y peligros, al punto de perder su carácter admisible. Con el declive de las orientaciones férreas que esgrimían la religión, a través de la fe, y la tradición, a través de normas de comportamiento y de convivencia, la autoridad no puede menos que verse socavada. En este sentido, la autora habla de una “crisis de autoridad” de naturaleza y procedencia política.

Lo que se ha denominado crisis o fin de la modernidad⁸, es un punto nodal para comprender el panorama actual y las mutaciones en las maneras de concebir y vivir los vínculos de autoridad. Con la caducidad o decadencia del proyecto moderno, indefectiblemente entran en declive (Dubet, 2006; 2010) o en estado de perplejidad (Lewkowickz, 2006) las instituciones que se gestaron y organizaron en su seno. El Estado, como metainstitución que regula y articula las

⁸ Los diferentes esfuerzos realizados para caracterizar este momento histórico coinciden en dar por caducos ciertos modos de vida y de socialización, y describir sus novedosas transformaciones. Sea por su superación o su radicalización, la modernidad que conocíamos pasó a ser otra cosa en un condensado lapso de tiempo. Quienes leyeron los cambios epocales como una superación del proyecto moderno, optaron por la denominación “posmodernidad” (Lyotard, 1987; Vattimo, 1987; Lewkowickz, 2006; etc.), y quienes lo hicieron en términos de radicalización, adjetivaron la modernidad con palabras como: “nueva” (Beck, 1998), “segunda” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), “reflexiva” (Beck, 1996), “radicalizada”, “alta” (Giddens, 1994), “tardía” (Giddens, 1996), “liviana” y “líquida” (Bauman, 2002). Los nombres varían, pero no así varios de sus correlatos. Para profundizar en la discusión modernidad radicalizada/posmodernidad, ver Giddens (1994) y Lewkowickz (2006).

demás instituciones, pierde sus fuerzas ante los embates del mercado y el capital financiero, dejando sin asidero o sin un suelo firme la vida institucional y las propias relaciones humanas⁹. Las metáforas de liquidez y fluidez (Bauman, 2002; Lewkowickz, 2006), son muy ilustrativas para pensar esta transición: un pasaje de lo sólido, estable, seguro y calculable a lo líquido, inestable, riesgoso e incierto. La autoridad, semántica y pragmáticamente vinculada con el primer grupo de adjetivos, se ve gravemente trastocada ante las nuevas condiciones de época. Imágenes de magnos monumentos, gruesas y altas columnas, fastuosas edificaciones, se trocan por otras: barcos a la deriva, individux que surfean, paisaje de islotes, castillos *en* la arena o *de* arena. Cuando se carece de suelo firme, las primeras imágenes se tornan improbables: ¿qué pilar se puede erigir en terreno inestable?, o ¿a qué asirse cuando todo flota a la deriva? Estos interrogantes pueden resumir el problema de la autoridad en el mundo contemporáneo. Lewkowickz (2006, p. 175) lo planteaba así: “Si algo se edifica, se edifica sobre la arena”.

En este punto cabe introducir algunos interrogantes: ¿*qué* crisis de autoridad vivimos en el presente?, ¿o, en todo caso, crisis de *qué* autoridad?, si Dios ha muerto y la autoridad moderna se ha esfumado, ¿qué hay en su reemplazo?, ¿qué funciona como fundamento, referencia y orientación en nuestro tiempo?, ¿acaso puede desaparecer por completo la autoridad? ¿o se trata de nuevas formas, nuevas configuraciones?

Un supuesto que atraviesa este estudio, es que asistimos a un tiempo histórico que no puede ser caracterizado por la desaparición de toda autoridad. En efecto, no dejamos de constatar experiencias y modos de relación y comunicación social que les cabe la denominación “autoridad”, en diferentes ámbitos de socialización (familiar, político, laboral, jurídico, educacional, etc.) y etapas de la vida (desde la infancia hasta la vejez). Con los medios de comunicación, determinadas figuras públicas del espectáculo, lxs *influencer* de turno, lxs

⁹ Lewkowickz (2006) habla en términos de destitución o “desfondamiento” del Estado: una alteración de la superficie, el suelo mismo es el que se licúa. En Argentina, diciembre del 2001 marca este punto de inflexión, según el autor.

políticxs, las leyes, lxs jefxs y colegas del trabajo, lxs profesorxs de la carrera, en el interior del núcleo familiar, con amistades e incluso con las parejas, a menudo establecemos singulares relaciones de autoridad. Formas más tenues, más livianas, menos duraderas, a veces reconfortantes, a veces no, a veces justas, a veces no; en la mayoría de los casos, difícilmente comparables con las formas de antaño (otrora naturalizadas, hoy desacreditadas), pero la autoridad se halla –aun hoy– “en el corazón de la vida social” (Araujo, 2016, p. 14)¹⁰.

Nos apoyamos aquí en la hipótesis que barajan algunxs autorxs (Giddens, 1996; Ehrenberg, 2000; Bauman, 2002; Antelo, 2005; Kantor, 2008; Zerbino, 2011; Meirieu, 2020), según la cual, actualmente no vivimos una ausencia de autoridad, sino más bien una diversidad y demasía de pequeñas autoridades que coexisten. Desde esta óptica, también cabe sospechar sobre el obstinado uso del sintagma “crisis de autoridad”¹¹ para elaborar un diagnóstico general del presente en relación al multifacético fenómeno de la autoridad. Pues, si bien su uso no suele aludir a un derrumbe, desaparición o ausencia definitiva, sino más bien a un proceso de declive, empequeñecimiento o debilitamiento de la autoridad en la época actual, el problema que presenta es que en sus formulaciones habituales tiende a querer englobar todos los dominios de la vida social, todas las esferas de la experiencia, es decir, las múltiples facetas o figuras que admite esta noción. Por ello, Araujo (2016) afirma que la interpretación del debilitamiento o crisis de la autoridad no puede ser una clave general de lectura del entramado social.

¹⁰ No está de más aclarar que este carácter común y frecuente, hace a la autoridad un fenómeno social perceptible y narrable, y por ello también posible de ser pensado y abordado desde las Ciencias Sociales.

¹¹ Varixs autorxs contemporáneos continúan hablando en estos términos para interpretar problemas filosóficos, políticos, sociológicos, psicológicos o educativos desde allí (Muraro, 1995; Terré, 2006; Zamora y Zerón, 2009; Benasayag y Schmit, 2010; entre otrxs). Otros optan por variantes como crisis de legitimidad (Lyotard, 1987; Dubet, 2006), crisis de puntos de referencia (Melman, 2005; Meirieu, 2006) o crisis de futuro (Revault D’Allones, 2008; Meirieu, 2020), para referirse al mismo problema.

1.3. Algo distinto al poder: libertad y reconocimiento como condición

Quienes advirtieron vacíos, controversias e inconsistencias en las maneras de entender y caracterizar de la autoridad a lo largo de la historia¹², se vieron en la necesidad de despegar y distinguir esta noción de otra que parece subsumirla: la de poder. Una confusión que se vincula, en gran medida, a dos ideas dominantes durante el desarrollo moderno –y con ecos en la actualidad–. Primero, la idea según la cual autoridad y libertad son cosas separadas y antagónicas¹³. Desde esta perspectiva, la libertad se asocia al libre ejercicio de la razón y a la libre elección, y la autoridad, a la imposición, la arbitrariedad, la opresión, la obediencia a ciegas, el autoritarismo y, en definitiva, al poder absoluto. Segundo, la idea de que el fundamento último de la autoridad es el derecho (o la legalidad), en tanto decanta en un rol o jerarquía incuestionable establecidos de antemano: un lugar de poder. De estas dos ideas se desprenden dos disyuntivas: ¿autoridad o libertad? y ¿derecho o reconocimiento?, respectivamente. Como veremos a continuación, la primera es una falsa disyuntiva, y la segunda se resuelve del lado del reconocimiento.

En el campo social y político de la antigua Roma, *auctoritas* y *potestas* eran instancias bien diferenciadas, incluso mutuamente excluyentes. Cicerón, lo expresaba así: “aunque el poder está en el pueblo, la autoridad corresponde al Senado” (en Arendt, 1996, p. 134); y, refiriéndose a un cónsul, afirmaba: “Lo que ya no podía realizar por el poder, lo obtenía por la autoridad” (en Revault D’Allones, 2008, p. 28). En este sentido, por un lado, quienes se hallaban investidos de autoridad carecían de poder, y viceversa; y por otro, el poder terminaba donde comenzaba

¹² Presentamos aquí algunas definiciones conceptuales de la noción de autoridad que sirvan de base y punto de partida para este estudio. Para ello, tomando como soporte trabajos que consideramos centrales por la originalidad y riqueza de sus aportes, y por haber servido de referencia para elaboraciones posteriores.

¹³ Una idea que de algún modo compartieron el movimiento Iluminista europeo (Hegel, 2004), el Liberalismo estadounidense (Dewey, 2005), el Comunismo (Engels, 2000) y el Anarquismo (Bakunin, 2005) de Europa y Rusia. El ensayo *Le Principe Anarchiste* de Pierre Kropotkine (1912), publicado en el periódico anarquista *Les Temps Nouveaux*, cuenta con una ilustración que condensa con gran elocuencia esta idea: un duelo a muerte entre la libertad y la autoridad, donde la primera sale victoriosa.

la autoridad. *Auctoritas* designaba a aquellos hombres¹⁴ que *aumentaban* la ciudad, los fundadores, una cualidad que recaía en los *maiores* (mayores), los *patres* (padres) o el Senado. Y, lo propio de ellos, no era dar órdenes, obligar, imponer o ejecutar, sino proponer, aconsejar, rectificar o garantizar con la fuerza del pasado y la tradición¹⁵.

Con la experiencia romana como referencia y el modelo isonómico de la *polis* griega como contrapunto de organización política en la Antigüedad, Arendt (1996) define la autoridad distinguiéndola del poder, la violencia y la coacción. Se trata, de un modo de relación humana del tipo mando/obediencia¹⁶, que se distancia tanto del orden de la igualdad y la persuasión (propia de la *polis*), como del orden del poder entendido en términos de dominación por coacción: “se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (p. 102.). Ni la argumentación ni el uso de la fuerza son propios de la autoridad, y sí lo es la libertad: “la autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad” (p. 116). Por otra parte, supone una relación disimétrica, dada en principio por un orden jerárquico pero que el acto de obedecer termina por materializar. Esta definición resultó crucial para el sistema de pensamiento de la filósofa: al desempolvar esta antigua y olvidada noción, obtuvo argumentos categóricos para impugnar toda forma de gobierno autoritario o totalitario que, más que confundirse con la autoridad la niegan, y para restituir la potencia política de la autoridad en clave democrática.

En su relectura arendtiana de la autoridad, Revault D’Allones (2008) pone a prueba una hipótesis que viene a separar aún más las nociones en pugna: “*El tiempo es la matriz de la autoridad, como el espacio es la matriz del poder*” (p. 15). Lo que rescata y pone en relieve esta autora de la *auctoritas* romana es su carácter temporal, o lo que denomina su

¹⁴ Suspendemos deliberadamente el lenguaje inclusivo en esta y otras oraciones, dada la división del trabajo en aquel contexto histórico: eran principalmente varones quienes se ocupaban de tales tareas y encarnaban tales jerarquías.

¹⁵ Según el historiador Theodor Mommsen, la palabra de la *auctoritas* era “más que una opinión y menos que un orden, una opinión que no se puede ignorar sin correr un peligro” (en Arendt, 1996, p. 134). La opinión de los *maiores* devenía así un consejo difícil de desestimar.

¹⁶ Notemos aquí que, si lo propio de la *auctoritas* es el consejo y no la orden, reducir el fenómeno a una relación mando/obediencia no sería del todo fiel al sentido originario.

“generatividad”: su capacidad de fundar, hacer durar y hacer crecer. Esta dimensión es la que asegura el sostenimiento del lazo social y la permanencia del mundo común. Esta óptica permite quitar a la autoridad el corsé de la forma mando/obediencia de la conceptualización arendtiana, e incluir relaciones de tipo iniciadorx/colaboradorx o incitadorx/seguidorx. Por otro lado, el poder se inscribe en la dimensión del espacio público y el primado de lo visible. Sea en su forma vertical “poder sobre”, o en su forma horizontal “poder con”, siempre se despliega en un *topos*. De ahí que podamos hablar metafóricamente de “lugares” y “posiciones” de poder, y diferentes acciones de lxs sujetxs en relación a estos *topos*: “ocupar”, “ceder”, “abandonar”, “estar sobre”, “ascender”, “concentrar”, etc.

Kojève (2004), por su parte, se empeña en apartar de la noción de autoridad todo tipo de aspecto vinculado con el uso de la fuerza. Para ello, la concibe como una relación social¹⁷, entre agente y paciente, que excluye la violencia y la coacción –al igual que Arendt–, pero también toda acción voluntaria por parte del agente orientada a pretender obtener autoridad: “Ejercer una autoridad no sólo no es lo mismo que emplear la fuerza (la violencia), sino que ambos fenómenos *se excluyen* mutuamente. De manera general, no hay que *hacer nada* para ejercer la Autoridad” (p. 38. El destacado es del original¹⁸). Desde esta mirada –compartida por autores como Zizek (2000) y Antelo (2016)–, la producción de relaciones de autoridad debe gozar de cierta espontaneidad. El autor, suma a esto, una disociación entre poder y autoridad a través de la noción de legitimidad, al señalar que puede existir poder ilegítimo, y no así autoridad ilegítima (lo cual sería una contradicción *in adjecto*). Un poder es legítimo siempre y cuando encarne una autoridad. En este sentido, autoridad y poder pueden confluir en una persona, grupo o entidad, pero no necesariamente.

¹⁷ Esta definición le permite afirmar también que la autoridad no es una cosa que se puede poseer, y que nadie es –o encarna, o ejerce– autoridad en soledad, es preciso que haya al menos una persona más.

¹⁸ Esta aclaración queda hecha también para todas las citas que incluyan destacados o énfasis en itálica de lxs propixs autorxs, dado que no utilizaremos este recurso para resaltar palabras o expresiones en el interior de las citas de autorx. En cambio, sí utilizaremos la itálica en los desarrollos propios.

La libertad y el reconocimiento ingresan aquí como componentes inherentes a la noción de autoridad que contribuyen a despegarla del concepto de poder. Distintxs autorxs, en distintos momentos históricos, esgrimieron argumentos a favor de una autoridad que garantice el lazo social, la vida institucional y la convivencia democrática, a partir de la libertad de las personas implicadas (Engels, 2000; Bakunin, 2005; Nietzsche, 1998; Dewey, 2005; Weber, 1964; Kojève, 2004; Arendt, 1996; Peters, 1959; Sennett, 1982; Muraro, 1994; Adorno, 1998; Gadamer, 1998; Ricoeur, 2008; por mencionar algunxs autorxs clave). Y, el reconocimiento, se asienta en dicha libertad.

Según Kojève (2004), “la Autoridad es la *posibilidad* que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros *reaccionen* contra él, siendo totalmente *capaces* de hacerlo” (p. 36). Cualquier reacción en contra (oposición) destruye *de hecho* la autoridad. Sin embargo, esa posibilidad debe permanecer latente, deviniendo así condición de posibilidad de la autoridad. No hay impotencia del lado de lxs otrxs, sino una potencia no realizada o no actualizada. Esto supone que la relación de autoridad sólo puede estar constituida por sujetxs libres y consientes. Si no hay libertad, tampoco autoridad.

Y ¿qué hace que nos entreguemos *libremente* a los influjos de la autoridad?, ¿qué nos ata a la autoridad, cuando contamos con la inalienable capacidad de soltar amarras en todo momento?, ¿por qué nos abstenemos a reaccionar en contra? Sennett (1982) invierte la pregunta: “¿hasta qué punto puede someterse la humanidad a la incertidumbre, a las medias a medias, a la infelicidad, a fin de ser libre?” (p. 127). Esto, es un problema moral que se halla en las raíces de la civilización occidental, y adquiere tintes paradójales en los vínculos de autoridad. Lo que dirán Kojève (2004) y Sennett (1982) es que la autoridad otorga ciertos “beneficios” a lxs subordinadxs, por ejemplo: seguridad, filiación en un linaje o fe en la justicia (Kojève, 2004), estabilidad y continuidad (Dewey, 2005), organización y coordinación social (Engels, 2000), la

posibilidad de una convivencia democrática (Arendt, 1996), el acceso a un saber especializado (Bakunin, 2005), la fortaleza, la seguridad y la orientación de alguien (Sennett, 1982).

Ahora bien, el tema del reconocimiento tiene su propia complejidad¹⁹, dado que la relación de autoridad se basa en una disimetría preestablecida: distingue jerarquías o, al menos, lugares diferenciales²⁰. La fórmula esbozada por Arendt (1996)²¹ y reformulada por Revault d'Allonnes (2008), es la siguiente: en esta relación, lxs sujetxs “*reconocen* mutuamente la justeza y legitimidad de esa disimetría en la que cada una de ambas partes tiene su lugar establecido «de antemano»” (p. 42). La autoridad –su legitimidad, pertinencia y justeza– se debate entonces entre el lugar preestablecido por *derecho* y el reconocimiento *de hecho*; o, dicho de otro modo, entre el derecho (de quien manda) y el reconocimiento (de quien obedece). Nos hallamos frente a lo que Ricoeur (2008) denomina la “paradoja del origen de la autoridad”, que se resumen en la pregunta: ¿de dónde viene la autoridad en última instancia?

Para responder, este autor introduce un nuevo elemento: se precisa una cierta *confianza* para autorizar la autoridad, un acto de *dar crédito* a la credibilidad que se ofrece del otro lado. El derecho preestablecido de quien manda, no puede garantizar el establecimiento de la relación autorizadx-autorizante sin esa cuota de confianza, la cual siempre es inestable, susceptible de ser retirada. El problema que queda abierto en el trabajo del filósofo francés, es que los actos de atribuir confianza (o dar crédito) y de reconocimiento (o autorización), quedan tan pegados que cuesta distinguir uno de otro.

¹⁹ La presente tesis hace eco de las formulaciones que reivindican el reconocimiento como componente intrínseco de la autoridad. No obstante, las fuentes bibliográficas aquí trabajadas no ofrecen definición alguna de esta categoría, es como si la dieran por supuesta y, sabemos, que ha sido ampliamente trabajada desde diferentes enfoques teóricos y tradiciones disciplinares (Honneth, 1997; 2011; Sennett, 2003; Todorov, 2008; Sinay, 2014; Dipaola, 2015; Butler y Athanasiou, 2017; entre otrxs). Por lo tanto, será una tarea que debemos afrontar oportunamente en este trabajo la de identificar formas y sentidos más específicos que pueda asumir el reconocimiento desde la perspectiva de la autoridad.

²⁰ Arendt (1996) habla en términos de “jerarquía”, en cambio, Revault d'Allonnes (2008) opta por hablar de “lugar”, para trascender la relación mando/obediencia de carácter jerárquica.

²¹ La autora se refiriere al reconocimiento en una curiosa nota que opta por colocar entre paréntesis: “(La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable)” (Arendt, 1996, p. 103).

Kojève (2006) resuelve el asunto de forma taxativa: “toda Autoridad es necesariamente una Autoridad *reconocida*; no reconocer a una Autoridad es negarla y, por eso, destruirla” (p. 38). Ante la disyuntiva ¿reconocimiento o derecho?, apuesta sin dudar al primero. Es el acto de reconocimiento el que sostiene la relación, aún a pesar del derecho, y concede legitimidad *de hecho* a la autoridad, de manera tal que hablar de “autoridad legítima” sería una redundancia. Más aún, cuando se apela a la legalidad o al derecho –lo cual, para el autor, siempre implica un uso de fuerza– para obtener obediencia, la autoridad de inmediato se desvanece. Si bien reconocimiento y derecho pueden confluir (por ejemplo: un derecho reconocido), lo que en última instancia sostiene la relación de autoridad es el primero: se puede prescindir del derecho, pero no así del reconocimiento. Y, sin reconocimiento, el derecho es letra muerta.

1.4. La variable afectiva: vínculos emocionales

Desde un enfoque psicosocial, Sennett (1982) concibe la autoridad como un vínculo emocional entre personas desiguales que, a su vez, acarrea consecuencias políticas. Un tipo de lazo social que permite el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones, pero que, en tanto “emocional”, es frágil, móvil e histórico. Una de las definiciones que ofrece, es la siguiente: “El vínculo de autoridad está formado por imágenes de fuerza y debilidad; es la expresión emocional del poder” (p. 12). Esta sucinta afirmación, pone en relieve algunas cuestiones que amerita considerar: Primero, se trata de un *vínculo* humano en un doble sentido: como unión o conexión y como imposición o dependencia (en el sentido de *vinculante*). Segundo, se manifiesta en *imágenes*, es decir, que la experiencia que tenemos con la autoridad se funda en “un acto de imaginación”, y por ello, corresponde más a los asuntos íntimos que a los públicos, aunque en éstos últimos tenga sus resonancias. Tercero, que las imágenes sean de *fuerza* y *debilidad* nos habla de una desigualdad que opera en términos de fortaleza y poder. Y cuarto, el *poder* entra en juego en tanto “expresión emocional”, pues depende de un cierto proceso de

interpretación o significación por parte de lxs sujetxs sobre eso que ocurre en las relaciones de fuerza y control que protagonizan. El factor emocional, viene a distinguir la autoridad del poder. Según el autor, los vínculos emocionales muchas veces unen a las personas incluso en contra de sus propios intereses, y establece así una peculiar distinción entre aspectos manifiestos y subrepticios. El problema es que los vínculos de autoridad producen –también– sentimientos de protección, seguridad y confianza. Algo que resulta evidente en la vida infantil, dado que es parte esencial del desarrollo de lxs cachorrxs humanxs. No obstante, en la vida adulta, “se suele temer que la búsqueda de los beneficios emocionales de la autoridad convierta a la gente en esclavos dóciles” (Ibid., p. 12). Es esa idea que opone autoridad y libertad la que persevera allí. Y, en esta clave, el *temor* a la autoridad se torna una emoción bastante extendida en la adultez. En la presente tesis suscribimos a la concepción sennettiana de la autoridad, lo cual nos conduce a incorporar una mirada atenta sobre los afectos, sentimientos, emociones o pasiones²² que median en esta singular forma de vínculo. No obstante, el estudio de la afectividad tiene sus propios desafíos y problemas, tanto a nivel teórico como metodológico. Según Abramowski y Canevaro (2017), la tarea de *pensar los afectos* implica: advertir y procurar superar antiguos binarismos; concebir las ambivalencias, contradicciones, paradojas y conflictos propia de lxs sujetxs; privilegiar la descripción ante que la explicación definitiva; cuestionar normatividades, prescripciones y estereotipos; y tomar en serio lo que se impone. La complejidad y los misterios del universo afectivo, lo tornan opaco y esquivo como objeto de estudio, y por esta razón, la perspectiva teórica y metodológica que se adopte debe ser sensible a sus vibraciones, movimientos, matices y destellos.

²² En esta tesis, tomaremos como sinónimos los términos “afecto”, “sentimiento”, “emoción” y “pasión”, y nos inclinaremos por el uso del primero dada nuestra adhesión a la teórica spinoziana de comprender los afectos y sus posteriores interpretaciones desde el giro afectivo.

Asimismo, la investigación se inscribe en un período histórico en el que el campo académico se halla atravesado por el denominado “giro afectivo” (*affective turn*)²³. Esto nos exige tener en cuenta algunas premisas y promesas que allí se barajan. Según Haber (2020), este giro se presenta con la promesa de salvarnos de ciertas escisiones: mente/cuerpo, razón/emoción, pasividad/actividad, interior/exterior, privado/público, psíquico/social, etc. Antiguos dualismos enquistados en las Ciencias Sociales y Humanas que operan, no sólo simplificando y reduciendo la experiencia humana a dimensiones separadas y oponibles, sino también, estableciendo jerarquías que dan por resultado la subordinación de una por la otra. En este sentido, desde el giro afectivo se busca resituar los afectos o emociones como constelaciones de fuerzas dinámicas fisco-psíquico-colectivas (Haber, 2020), y destacar las zonas de intersección y la mutua interrelación “de los discursos y las fuerzas sociales y culturales, por un lado, y del cuerpo humano y las emociones y afectos (experimentados a nivel individual, pero en un determinado contexto histórico), por el otro” (Zembylas, 2019, p. 17).

Zembylas (2019) destaca tres contribuciones recientes del giro afectivo que nutren el campo de discusión de las Ciencias de la Educación: 1) alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón, 2) resaltar la política de la emoción y el afecto, y 3) fortalecer las intersecciones entre lo psíquico y lo social. En el presente estudio retomaremos conceptualizaciones sobre los afectos y las emociones teniendo en cuenta estos tres aspectos.

Sennett (1982) y Ahmed (2015) toman la vía etimológica para concebir la emoción (*emovere*) en términos de movimiento: “lo que nos mueve”. Pero ambxs autorxs van un poco más allá. El primero, añade que, lo que sentimos, se ve modificado por el trabajo del pensamiento, de modo tal que las emociones “son sensaciones sobre las cuales hemos pensado” (p. 12). De esta manera, la dimensión emocional de la experiencia humana se conecta tanto con la dimensión

²³ Según Losiggio (2017, p. 49), “se trata de un conjunto de trabajos que, en el ámbito teórico, busca reestablecer el vínculo entre los afectos, los conceptos (políticos, estéticos y éticos) y los fenómenos sociales”.

racional –a contrapeo de la escisión razón/emoción– como con la acción –a contrapeo de la escisión pasividad/actividad–, dado que la emoción es lo que nos permite actuar en el mundo, alterarlo y cambiarlo. La segunda autora, agrega que las emociones implican también vínculos, eso que nos liga a algo o alguien. Movimiento y vínculo se imbrican en la noción de emoción: “el vínculo se realiza mediante el movimiento, al verse (con)movido por la proximidad de otros” (Ahmed, 2015, p. 37). Y, en la misma línea, la autora define el afecto –dado que no establece una delimitación conceptual taxativa con la emoción– como algo “pegajoso”: “es aquello que pega una cosa con otra” (Ahmed, 2019, p. 102), que conecta o cohesiona.

En ambxs autorxs está presente, también, la idea de que las emociones exceden el ámbito de lo psíquico, la intimidad, lo privado, y se entrecruzan con lo social, lo público, lo político. No obstante, es Ahmed (2015) quien propone una mirada verdaderamente superadora, al rechazar la abreviatura de la “y” para conjugar la dupla psíquico/social o individual/colectivo, y afirmar que son las emociones las que constituyen lo psíquico y lo social como objetos: “las emociones no están ni ‘en’ lo individual ni ‘en’ lo social, sino que producen las mismas superficies y límites que permiten que lo individual y lo social sean delineados como si fueran objetos” (pp. 34-35).

Otro referente teórico importante para nuestro estudio es Baruch Spinoza, considerado un lejano precursor del giro afectivo (Solana, 2020). En su célebre *Ética*, de 1677, el filósofo neerlandés otorgó un lugar central a los afectos (*affectus*) y los definió como: “las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones” (Spinoza, 1980, p. 124). Implican un cambio o pasaje de un estado a otro y su duración, así como también la idea que se tiene de las afecciones y el cambio de estado. Son percepciones, sentimientos, conceptos, etc., ligados a la posibilidad de acción, es decir, a las efectuaciones de potencia (Deleuze, 2008). Afecto, cuerpo e idea (*mens*), se hallan imbricados de manera inherente.

Los afectos de base son la alegría y la tristeza. Deleuze (2004) los explica así:

Al paso a una perfección más grande, o al aumento de la potencia de acción, se le llama afecto, o sentimiento, de *alegría*; al paso a una perfección menor, o a la disminución de la potencia de acción, *tristeza* (...) cuando el afecto se vuelve sobre la idea de la que procede, la alegría se torna *amor*, y la tristeza, *odio*. (p. 64)

La envidia, la vergüenza, el resentimiento, el odio, el rencor, la cólera, la crueldad, el dolor, la melancolía, el escarnio, el desprecio, etc., son afectos tristes que se ubican en el terreno ético de “lo malo”²⁴, por perjudicar la conservación del ser, es decir, por disminuir o reprimir la potencia de acción y el pensamiento²⁵. Y, precisamente lo contrario para los afectos alegres. Vemos así que, si bien se supera un tipo de dualismo (*affectus/mens*), se instalan otros: afectos alegres y tristes, aumento y disminución de potencia, bien y mal. Esta distinción ha propiciado que, desde ciertas lecturas spinozianas y desde el lenguaje cotidiano, se condenen los afectos considerados “malos”, “negativos”, “feos” o “tristes” y se ponderen sus opuestos. Ahmed (2019) denominó esta tendencia “giro afirmativo”: un compromiso con los sentimientos positivos por considerarlos –apriorísticamente– como lugares de potencialidad y transformación. Esto, a su vez, termina por decantar en una “ética afirmativa”, es decir, en un llamamiento a que sean estos tipos de sentimientos los que predominen porque aportan “más a la vida”.

Desde el giro afectivo se ha realizado un viraje significativo en la forma de entender el dualismo spinoziano, en pos de recuperar la potencia y positividad de los afectos llamados “negativos”. Losiggio (2017) sostiene que no hay algo así como afectos positivos y afectos negativos dados de antemano, eso obedecería más a una moral que a una ética o una política; la positividad o

²⁴ Esto lleva a Sloterdijk (2011) a decir que la doctrina spinoziana es la de “fomentar una vida social que sea capaz de enseñar a sus adeptos a ‘no odiar ni despreciar, a no burlarse de nadie ni encolerizarse, así como a no envidiar a nadie’” (p. 45).

²⁵ “Un afecto es sólo malo o nocivo en cuanto que impide que el alma pueda pensar”, afirma Spinoza (1980, p. 257).

negatividad de los afectos recaen, en todo caso, sobre el aumento o la disminución de la capacidad de actuar y de pensar en la circunstancia de la afectación. Asimismo, la afectación se encuentra supeditada a la contingencia del encuentro de los cuerpos. Tal como expresa Ahmed (2019, p. 433): “No tenemos forma de saber qué habrá de hacerle al cuerpo distintos afectos antes de que nos afecten de tal o cual modo”.

De esto último, se desprende otra cualidad de los afectos: su variabilidad. Dado que los afectos se producen de manera incalculable en los encuentros con cosas o personas, su diversidad de forma es inconmensurable. Así lo afirma Spinoza (1980): “Hay tantas clases de alegría, tristeza y deseo y, consiguientemente, hay tantas clases de cada afecto compuesto de ellos –como la fluctuación del ánimo–, o derivado de ellos –amor, odio, esperanza, miedo, etc.–, como clases de objetos que nos afectan” (p. 165). Y, por otro lado, estos admiten otro tipo de variabilidad dada su “intensidad”, esto es, según Jameson (2018, p. 47), “la capacidad del afecto de ser registrado según su volumen, de murmullo a ensordecedor, sin perder su calidad y su determinación”. Una suerte de cromatismo musical del afecto, con su *crecendo* y su *diminuendo*.

1.5. Vínculos de autoridad y relación pedagógica

Particularmente en el campo las Ciencias de la Educación, las discusiones en torno al tema de la autoridad han recobrado protagonismo de manera enfática desde los inicios de este milenio. La preocupación se instala en torno a la transmisión y los vínculos intergeneracionales en marcos institucionales. Las transformaciones sociales y culturales acaecidas en los últimos decenios, resonaron con fuerza en las escuelas y las universidades despertando sospechas y nuevos interrogantes sobre temas pedagógicos que se creían saldados. Podemos hallar un gran número y variedad de trabajos avocados a dotar de sentido las nuevas situaciones y configuraciones relacionales que se viven en el interior y en los márgenes de los

establecimientos educativos, muchas de las cuales se relacionan de forma directa o indirecta con el problema de la autoridad. Allí vemos que, los problemas vinculados con la noción de autoridad arriba esbozados (crisis, poder, libertad y reconocimiento), se reeditan en este campo y reclaman respuestas de tipo pedagógicas.

“¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad?”, se pregunta Steiner (2011, p. 11), desplazando la paradoja del origen de la autoridad (Ricoeur, 2008) al campo de la transmisión. Y este es uno de los grandes misterios de la autoridad en el terreno pedagógico. Una inquietud que trasciende tiempos y espacios, dado que late en toda forma de transmisión. Sin embargo, en un período histórico signado por las ruinas de las certezas modernas, estas preguntas adquieren un peso mayor y se entrelazan con otras: ¿hay lugar para la emancipación, la libertad y la autonomía en un tipo de vínculo mayormente caracterizado por la disimetría, la obediencia y la dependencia?, ¿qué mecanismos de reconocimiento se ponen en juego?, ¿cómo operan los afectos?, ¿qué señala el miedo que a menudo se percibe ante la autoridad?, ¿y el amor, cómo se emparenta con ella?, ¿cómo incide la distancia generacional para establecer y sostener estos vínculos?, ¿se puede dar el vínculo pedagógico y la transmisión sin autoridad?, ¿cómo se hace carne en las personas encargadas de enseñar?, ¿autoridad y poder coinciden en la figura profesoral?, ¿cómo se manifiestan las variaciones de la autoridad?, ¿qué figuras de autoridad docente se hacen presente en los escenarios educativos actuales?, ¿cómo son vistas y vividas por el estudiantado? En Argentina, el tema adquirió especial énfasis en la últimas décadas y de manera diferencial en relación a los países de Iberoamérica, lo que se constata con la cantidad de producciones científicas del campo pedagógico que retoman la autoridad como categoría teórica central²⁶. En

²⁶ La autoridad fue el tema central en diversas publicaciones abocadas a los asuntos educativos: revistas (Gotbeter, 2007; Dussel y Tenewicki, 2009), libros (Greco, 2007; 2011; 2012; Doval y Rattero, 2011; Santore, Maldonado, Vázquez y Ojea, 2011; Pierella, 2014; Narodowski, 2016; Di Segni, 2019), tesis de maestría y doctorado (Aleu, 2008; Pierella, 2012; Montserrat, 2013; Rosales, 2013), y materiales para la formación docente (CePA, 2004; 2005; DGCyE, 2004), sin contar capítulos de libro y artículos científicos disgregados. En otros países, como Chile, Bolivia, Colombia y España, predomina una línea teórica que habla en términos de “liderazgo”. En esta tesis nos

miras de recuperar esta noción y ponerla a jugar en el terreno educativo, algunxs autorxs optan por la denominación “autoridad pedagógica” (Diker, 2007; Greco, 2007; 2011; 2012; Rosales, 2013; Pierella, 2014; Harf, 2019; Brener, 2019; Zemaitis, 2020; entre otrxs). Tal autoridad tiene como soporte la relación docente-estudiante, que se caracteriza por una disimetría o “asimetría posicional” (Rosales, 2013): los lugares de docente y estudiante no son intercambiables ni equiparables, y dirimen funciones y responsabilidades institucionalmente bien diferenciadas. En palabras de Kantor (2008, p. 67), se trata de una “asimetría que permite educar”, basada en la ineludible responsabilidad de lxs docentes para con el estudiantado.

El problema será que los lugares preestablecidos ya no ofician como garantes para la efectiva producción de vínculos de autoridad, aun cuando se los concibe como clave para la transmisión. Desde una perspectiva sociológica, se afirma que transitamos una época en que el poder ordenador, orientador y aglutinante de las instituciones se haya en un proceso de declive, lo cual afecta a la propia naturaleza del “trabajo sobre los otros” (Dubet, 2006; 2010). Como corolario, el peso del oficio –en este caso, la enseñanza– recae sobre los hombros de lxs individuxs que tienen que afrontarlo. Así lo expresa Dubet (2006):

La decadencia del programa institucional puso a todos los actores frente a los gajes de su personalidad y de sus motivaciones en la medida en que deben realizar directamente, consigo mismos, con lo que son, ese trabajo, antes propio de la institución, la cual les dictaba su rol, su vocación y su legitimidad. (p. 374)

En este contexto, la autoridad docente se ve seriamente trastocada. Martuccelli (2009) señala que “la autoridad en el ámbito escolar ya no reposa más en el «sistema» o en la «institución», sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales” (p. 105),

alejamos de esta perspectiva, dada su íntima relación con los campos del *management*, las ciencias empresariales y el desarrollo económico (Contreras, 2010).

es decir, en los rasgos personales. Asimismo, lidiar con la individualidad no es algo sencillo, y muchas veces redundante en lo que Ehrenberg (2000) denomina “la fatiga de ser uno mismo”.

Este estado de la situación se torna más evidente cuando se ensancha la brecha generacional. En efecto, la mayoría de los trabajos ponen el foco en los niveles primario y secundario de educación. Es entre niños o jóvenes y adultos donde el problema de la autoridad adquiere mayor espesura, al punto condensarse en la fórmula ya conocida y extendida de “crisis de autoridad”²⁷. Según Arendt (1996, p. 153), la autoridad tiene que ver con “los problemas más elementales de la convivencia humana”, y cuando arriba a las escuelas bajo el signo de la crisis, se traduce a manifestaciones variopintas de fenómenos como la violencia, el llamado *bullying*, la falta de respeto, el desorden, la desatención y la abulia, la desobediencia, el fracaso de los límites y las normas, etc., que se suelen incluir bajo el gran paraguas de la convivencia escolar.

Ante este panorama, diferentes autores contemporáneos se orientaron a reivindicar la autoridad apelando a su construcción (Gotbeter, 2007; Dussel y Tenewicki, 2009; Greco, 2011; Brener, 2019; etc.) o reconstrucción (Meirieu, 2020) cuando se la haya escamoteada²⁸. Más precisamente, se aboga por un tipo de autoridad que promueva la novedad, el movimiento, la interrupción, el deseo, la singularidad, el encuentro (Greco, 2011), la recepción, la acogida y el reconocimiento (Antelo, 2005). En definitiva, una autoridad que permita generar condiciones relacionales e institucionales para que se produzca algo del orden de la transmisión en un marco institucional democrático. En este marco, las conceptualizaciones de autoridad que se

²⁷ En los años '50, Arendt (1996) declaró una “crisis de la educación” en el contexto norteamericano vinculada con la crisis de la autoridad: “Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. Es evidente que ese proceso puede cumplirse de verdad sólo a costa de la autoridad del profesor. (...) ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (p. 194).

²⁸ Creemos que el tema de la (re)construcción de la autoridad supone un problema cuando decanta en formulaciones que tienden a enunciar qué habría que *hacer* para (volver a) encarnarla o ejercerla. Asimismo, la noción de construcción implica en sí una orientación, una meta y una cierta voluntad. Por esta razón, optaremos por el término “producción” que supone el acontecimiento y la contingencia.

distancian del poder e incluyen como componentes intrínsecos el reconocimiento y la libertad de las personas involucradas, se tornan cruciales.

Desde la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) hemos desarrollando una serie de estudios sobre las relaciones intersubjetivas en el nivel medio, donde se arribó a la noción de autoridad para caracterizar una modalidad de establecer el vínculo pedagógico. Docentes y directivos reconocieron que el ejercicio de la autoridad implica la demarcación de límites, pero ligada al trato afectuoso, el respeto y el diálogo (Castilla y Steimbregger, 2014). Por otro lado, al preguntar a lxs estudiantes por la relación con sus docentes, la mayoría evocó situaciones con quienes habían establecido una relación mediada por los afectos. Lxs docentes reconocidxs como “significativos” para sus trayectorias escolares o vitales, fueron aquellxs con quienes lograron establecer una relación de autoridad con en clave de “cuidado” (Steimbregger y Martini, 2015).

En lo que respecta al ámbito de la educación universitaria, la producción científica referida al tema de la autoridad resulta, sin dudas, escasa. Esto no quiere decir que no se trabajen temas afines que puedan nutrir los estudios referidos a la autoridad, sino que el foco raramente se posa en las relaciones pedagógicas desde la perspectiva de la autoridad. Numerosos trabajos anclados en la didáctica abordan el tema de la docencia universitaria y las prácticas de enseñanza a partir de categorías como “buenas prácticas”, “buena enseñanza” y “buen profesor”. Los resultados que arrojan son de gran valor para nuestro estudio, en tanto destacan aquellos rasgos de la enseñanza que favorecen la relación de lxs estudiantes con su profesorx, con el conocimiento y –en definitiva– con el aprendizaje (Bain, 2007; Álvarez y Sarasa, 2010; Flores y Porta, 2012; Porta y Flores, 2017; Porta, Yedaide y Alvarez, 2014; Brada, 2014; Marcovich, 2016; Guzmán, 2018). En un análisis de estos trabajos, pudimos ver que lo “bueno” de las buenas prácticas decanta, justamente, en la persona que enseña: en sus cualidades y actitudes personales (Steimbregger, 2020).

En una nota al pie, Martuccelli (2009) sintetiza una idea que parece justificar la mencionada escasez de producciones: “globalmente el rol de profesor aún garantiza la autoridad necesaria para ejercer este rol” (p. 104). Desde esta perspectiva, al no verse amenazada y darse por supuesta, la autoridad no sería vista como un verdadero “problema” que merezca trabajo de reflexión e investigación. Aquí sostenemos que esto no es del todo cierto. Pues, si bien la universidad cuenta condiciones institucionales²⁹ que pueden favorecer la configuración de formas de autoridad más estables, menos problemáticas o menos asediadas que en los niveles de educación formal que la preceden, esto no ha librado a la autoridad profesoral de cuestionamientos y transformaciones.

Por un lado, en Argentina, la Reforma Universitaria de 1918 sembró un antecedente cardinal en la política y la estructura universitaria³⁰, en general, y en la manera de percibir y concebir la autoridad profesoral, en particular. En el *Manifiesto liminar* (Barros y otros, 2008) los reformistas reclamaban lo siguiente: “queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudios es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia” (p. 4); y, a cambio, abogaban por una autoridad sostenida en la sugerencia, el amor y la enseñanza. A esto se le suma la exigencia de participación y representación estudiantil en los órganos de gobierno de la institución, con lo cual este claustro gana en derechos y en poder político.

²⁹ Podemos mencionar algunas de ellas: 1) Entre docentes y estudiantes no existe una distancia generacional uniforme, ni estática, si bien se acota en gran medida, también puede desaparecer o incluso invertirse. Con esto desaparece una serie de problemáticas vinculadas con el desfase cultural y de modos de socialización entre generaciones distantes. 2) La universidad no cuenta con un régimen de asistencia basado en la obligatoriedad, por lo cual toma especial relevancia la elección personal de tal o cual carrera de grado, así como también las condiciones materiales, sociales y personales para iniciar, permanecer y finalizar los estudios. 3) La universidad se estructura con base en un sistema de co-gobierno: el consejo superior y los consejos directivos cuentan con representantes del claustro estudiantil para la toma de decisiones de carácter institucional.

³⁰ Con la Reforma se consolidaron principios como el cogobierno, los concursos docentes y la asistencia libre, que dieron forma a la universidad como “república democrática”, rasgo propio de la tradición universitaria argentina (Carli, 2008).

Por otra parte, en los últimos años en la UNCo se han incrementado los malestares y las situaciones conflictivas entre estudiantes y docentes denotando la fragilidad de la autoridad este contexto³¹. Asimismo, según Checchia y Palomo (2011), la “autoridad académica” en la universidad, “otrora reconocida como productora, validadora y difusora de conocimiento está siendo cuestionada en sus contenidos, en sus métodos y fundamentalmente en el criterio de exclusividad que antes gozaba” (p. 29), lo cual se debe a una descompensación en la fórmula autoridad-poder. Y, Beck (1998), afirma que la autoridad de lxs profesorxs se encuentra en deterioro, y junto con ella, los planes de estudio de las carreras y los contenidos de las materias. Por último, hallamos importantes antecedentes que sugieren que el campo de estudio de la autoridad en el ámbito universitario goza de una creciente vitalidad y realiza importantes aportes para comprender las relaciones pedagógicas y el oficio de enseñar en este nivel educativo (Blanco y Pierella, 2009; Pierella, 2012; 2014; 2019; Checchia y Palomo, 2011; Merma y Gavilán, 2017; Hernández, Zayas, Cubillas y Velarde, 2021). La investigación de Pierella (2014) resulta clave para nuestro estudio. La hipótesis que guía su desarrollo es que “la atribución de autoridad es crucial para construir un lazo entre profesores y estudiantes” (p. 18). La autora opta por hablar de “figuras de autoridad”, para lograr objetivar una categoría polisémica e impensable fuera de las relaciones sociales que la producen. Algunas figuras allí identificadas son: la del sabio, la del autor, la del intelectual y la del profesor dispuesto a la enseñanza.

³¹ Nos referimos a casos que van desde copias masivas en los exámenes, hasta denuncias de acoso a docentes varones, pasando por diferentes formas de ofensas y agravios dirigidos a docentes.

CAPÍTULO 2.

Consideraciones sobre el método

La fuerza del camino varía según se la recorra a pie o se la sobrevuele en aeroplano. (...) Tan sólo quien recorre a pie un camino advierte su autoridad y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, el camino, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, espacios abiertos y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas.

Walter Benjamin (1928)

2.1. De caminantes y caminos

El objeto de estudio de toda investigación se define, en gran medida, por el modo en que se realiza su abordaje. Todo tema de estudio adquiere contornos más precisos a partir del método, es decir, del camino que efectivamente se sigue para arribar a los resultados³². En efecto, es por las decisiones que se realicen en torno al método, que un tema se convierte en un auténtico problema de investigación (Aguilera, 2013), o en un problema investigable (Valles, 1999).

Los estudios cualitativos –como es este el caso–, que tienen un enfoque interpretativo y naturalista del mundo (Denzin y Lincoln, 2011), precisan de un diseño de investigación³³ de tipo emergente –en oposición a uno proyectado– (Valles, 1999) o flexible –en oposición a uno estructurado– (Mendizabal, 2006) para que el proceso de investigación pueda tomar el curso que las fuentes y los datos van zanjando, y no se vea subsumido a las ideas y los preconceptos

³² La palabra método, proviene del griego *méthodos* (μέθοδος), que deriva de *meta-* ‘hacia’ y *hodós* ‘camino’, y significa: “camino para llegar a un resultado” (Corominas, 1987, p. 238) o “camino para ir en busca de algo” (Gadamer, 1999, p. 54).

³³ Según Valles (1999), “diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conlleva dicho proceso” (p. 78), y decidir es elegir, seleccionar entre opciones posibles.

de la persona que investiga. Podríamos afirmar entonces, con Antonio Machado, que el camino se hace al andar, pero con dedicada atención a las variaciones del terreno: se hace a partir de las decisiones que se van tomando durante el proceso de investigación, y le van dando forma más definida al estudio y, en fin, a los resultados; pero en todo caso respetando la autoridad del camino (como sugiere Benjamin). Contreras y Pérez de Lara (2010) sintetizan esta dialéctica del siguiente modo: "seguir un camino que a la vez es creado mientras se sigue" (p. 74).

Un estudio sobre la autoridad no puede proceder haciendo caso omiso –justamente– a las relaciones de autoridad que se despliegan en el mismo proceso de investigación. Podemos afirmar que todo estudio empírico se encuentra atravesado por tres voces autorizadas, que pueden no coincidir, pero que en su interjuego marcan el camino. Por un lado, está la voz del conocimiento ya constituido y circulante que constituye gran parte del contexto conceptual de la investigación (Mendizabal, 2006): las tradiciones epistemológicas, teóricas y conceptuales referidas a la temática estudiada (o “marco teórico”), y los estudios o investigaciones anteriores (o “antecedentes”). La expresión “cita de autoridad” da cuenta de una relación de autoridad entre la persona investigadora y lxs “autorxs” referentes en el tema. Por otro lado, en la relación que se da entre la persona que investiga y la que informa, los roles y posiciones se distribuyen y configuran de manera tal que denotan una ausencia de simetría (Wiesenfeld, 2000). Pues, es la persona que investiga la que orienta y comanda la actividad desde sus propios saberes y preconceitos sobre el tema, y también, sobre lxs sujetxs del estudio. Sin embargo, quien investiga debe actuar, indefectiblemente, reconociendo la autoridad de las personas que ofician de informantes, como cabal fuente de producción de datos. En el diseño de la investigación y en el proceso de análisis e interpretación se pone en juego la creatividad y originalidad de un estudio, es allí donde la persona que investiga autoriza su plabara e imprime su sello.

Gadamer (1998) se refiere a la relación que la persona investigadora mantiene con la autoridad del “otro”, como un elemento determinante de toda investigación:

Autoridad no es la superioridad de un poder que reclama obediencia ciega y prohíbe pensar. La verdadera esencia de la autoridad reside en no poder ser irracional, en ser un imperativo de la razón, en presuponer en el otro un conocimiento superior que rebasa el juicio propio. Obedecer a la autoridad significa entender que el otro -también la voz que resuena desde la tradición y la autoridad- puede percibir algo mejor que uno mismo. (p. 45)

Aquí, la otredad refiere tanto a lxs sujetxs de la investigación que ofician de informantes, como a la tradición y los trabajos de otrxs autorxs sobre el tema. Desde esta mirada, se pecaría de irracional si se desatienden las voces autorizadas de esta doble otredad, que expresan conocimientos y percepciones fraguados en contextos singulares. La persona que investiga podrá tomar distancia y diferir de lo que expresan estas voces, pero para ello será preciso primero tomarlas en serio, reconocerles su justa cuota de autoridad. Es en este entrelazamiento de voces –de la persona que investiga, de lxs autorxs de referencia y de lxs informantes–, todas en parte autorizadas, se dirime la construcción del conocimiento científico en una investigación. En este estudio, de tipo exploratorio y descriptivo, concebimos la autoridad como un fenómeno relacional complejo. Para acceder a sus componentes vinculares y discursivos, y para comprender sus modos de configuración y funcionamiento, resulta preciso atender a las experiencias subjetivas de las personas involucradas en estas tramas relacionales. Según Contreras y Pérez de Lara (2010), lo que realmente cuenta en la investigación educativa enfocada en la experiencia, por encima incluso de los procedimientos y dispositivos que se utilicen, es la disposición: “esa cualidad a la vez activa y pasiva, de quien se prepara para lo imprevisto, a la espera de lo inesperado” (p. 75). Esta disposición es que la actúa como brújula en este trabajo.

2.2. La teoría fundamentada

Optamos por el enfoque metodológico³⁴ de la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss (1999), para la definición de la muestra y para el proceso de construcción y análisis de datos. Uno de sus creadores, la define como “una metodología específica sobre cómo pasar de la recopilación sistemática de datos a la producción de una teoría conceptual multivariante” (Glaser, 2010, p. 1. La traducción es propia). Se trata de una serie de procedimientos, estrategias y herramientas orientadas a generar teoría sobre un área sustantiva a partir de datos, cuya unidad de base para el análisis es el concepto (Raymond, 2005). Allí, la relación datos-teoría no es lineal y unívoca, y tampoco sucede en un único momento de la investigación, su relación es más bien dinámica, interdependiente, y atraviesa todo el proceso de investigación. En palabras de Glaser y Strauss (1999): “la mayoría de las hipótesis y conceptos no solo provienen de los datos, sino que se elaboran sistemáticamente en relación con los datos durante el curso de la investigación. *Generar una teoría implica un proceso de investigación*” (p. 6. El destacado es de los autores, y la traducción es propia³⁵). Y, en otro momento, se refieren a la teoría misma como “proceso”: es una entidad en constante desarrollo, y no un producto perfeccionado.

Lapperrière (1997; en Raymond, 2005) da un paso más, y afirma que el objeto de investigación de la teoría fundamentada es un fenómeno social determinado, pero entendido como proceso. Esto lo lleva a Raymond (2005) a concluir que “lo más probable es que el objeto varíe considerablemente entre el inicio y el término del estudio, siguiendo el camino roturado por el investigador y sus fuentes” (p. 218), tal como lo anticipamos al inicio de este capítulo.

³⁴ Algunxs autorxs, optan por hablar de la teoría fundamentada en términos de “enfoque” o “estilo”, y no de método o metodología propiamente dichos (y, como sí hacen otrxs autorxs). Según Jones, Manzelli y Pecheny (2004), “esta teoría no constituye un método o una técnica específica, sino que es más bien un estilo de hacer análisis cualitativo” (p. 48).

³⁵ La aclaración de la traducción queda hecha también para las siguientes citas que se presentan de la obra de Glaser y Strauss (1999), cuyo original se encuentra en idioma inglés.

La idea de proceso, en la investigación toda, nos devuelve a la metáfora del caminante y el camino. La teoría fundamentada implica necesariamente una mirada atenta a los datos, no sólo para “anclar”³⁶ la teoría que se viene ideando, sino –y, sobre todo– para tomar decisiones durante el camino, lo que en definitiva le va a dar forma a la investigación, a su objeto y a la teoría resultante. Asimismo, es importante entender esta producción teórica como algo vivo, que se va desarrollando a lo largo de toda la investigación, y que no se agota en los resultados obtenidos analíticamente, ni en una tesis aprobada por un comité evaluador. Toda teoría emerge de un campo teórico más amplio que le antecede, la sustenta y también la proyecta.

En este enfoque metodológico, los datos empíricos proceden principalmente del estudio de casos (Jones, Manzelli y Pecheny, 2004), sean estos personas, vínculos, grupos, situaciones o instituciones (Stake, 1999). Glaser y Strauss (1999) prevén tres estrategias interdependientes para el análisis de los datos: el muestreo teórico (*theoretical sampling*), la saturación teórica (*theoretical saturation*) y la comparación constante (*constant comparative method*). Las tres se encuentran íntimamente ligadas a la idea de proceso, dado que no se pueden fijar de antemano, sino que tienen lugar en el curso del análisis de los datos y la elaboración de la teoría.

La primera, se refiere a un proceso que une la elección de casos a la recolección³⁷ de datos para generar teoría, y que es la vez controlado por la teoría. Los autores de este enfoque lo definen como una estrategia mediante la cual “el analista recopila, codifica y analiza conjuntamente sus datos y decide qué datos recopilar a continuación y dónde encontrarlos, con el fin de desarrollar su teoría a medida que surgen” (Glaser y Strauss, 1999, p. 45). La elección de los casos se dirige en función de su pertinencia, relevancia o potencial respecto de la elaboración de categorías conceptuales y sus relaciones, y no obedece en modo alguno a criterios de representatividad (Glaser y Strauss, 1999; Raymond, 2005; Hernández Carrera, 2014). Las

³⁶ Otra traducción que se le ha dado a *grounded theory* es “teorización anclada” (Raymond, 2005).

³⁷ Más adelante haremos una oportuna aclaración con respecto a la noción de “recolección”. Aquí se usa la palabra que más se adecúa a lo expresado por los autores en su obra.

decisiones iniciales se toman con respecto al campo problemático general, el recorte temático y la perspectiva teórica que adopta el estudio. A partir de estos criterios mínimos se seleccionan los primeros casos y, luego, son los mismos casos los que guían el sucesivo proceder. Muchas veces, la inmersión al campo se lleva a cabo a través de informantes clave que ofrecen los primeros datos sobre el objeto de investigación, y de ahí, se comienza a definir qué otros sujetos serán integrados a la muestra.

Ahora bien, ¿cuántos casos son necesarios para fundamentar o anclar la teoría?, ¿cómo se pone un límite al muestreo?, ¿cómo se advierte el momento de detener la búsqueda de casos? Para resolver estos interrogantes, propios de una investigación con este enfoque, Glaser y Strauss (1999) proponen la estrategia de la saturación teórica de la categoría: la saturación se evidencia empíricamente cuando la información comienza a repetirse y redundar, y no se hallan datos adicionales relevantes que permitan desarrollar las propiedades de la categoría. Para que esto suceda, la recolección y el análisis de los datos debe desarrollarse de manera conjunta.

Por último, el procedimiento analítico de comparación constante, se usa a la par con el muestreo teórico, sea para datos nuevos o para los ya recolectados. Este consta de cuatro etapas: “1) comparar incidentes aplicables a cada categoría, 2) integrar categorías y sus propiedades, 3) delimitar la teoría y 4) redactar la teoría” (Glaser y Strauss, 1999, p. 105). Cabe destacar que estas etapas no se agotan en sí mismas en una única secuencia lineal, y si bien se trata de un proceso en continuo desarrollo, el mismo se despliega con idas y vueltas, y constantes retroalimentaciones.

2.3. Con el foco en lo microsocial

Ahora, es preciso indicar qué perspectivas epistemológicas y teóricas sustentan las decisiones metodológicas de esta investigación. La misma se basa en el paradigma constructivista de la ciencia, por cuanto “presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una

epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento), y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real)” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 87). En concordancia con este paradigma, asume la perspectiva de investigación cualitativa que acuña el nombre de interaccionismo simbólico, cuya disciplina matriz es la Psicología Social (Valles, 1999). Según Hernández Carrera (2014), este posicionamiento teórico es el que mejor se ajusta al enfoque de investigación centrado en la teoría fundamentada. El hecho de estudiar la experiencia singular de lxs sujetxs a través de sus propios relatos, obedece al supuesto básico del interaccionismo simbólico, según el cual “el punto de partida empírico son los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y ambientes” (Flick, 2004, p. 31). A su vez, esta perspectiva teórica pone el foco en el microcosmos de las relaciones humanas, conceptualizando el *self* en términos de agencia y las interacciones sociales definidas por la situación en la que tienen lugar (Sautú, 2003). De este modo, podemos afirmar que la experiencia subjetiva es producto de un entramado de interacciones sociales enmarcado situacionalmente y se materializa en el relato personal, que le da sentido y unidad. En el proceso de investigación, los decires y los relatos de las personas informantes no operan como un cristal que nos permite ver una supuesta “realidad” de lxs sujetxs y su contexto, ni representan un dato puro que está ahí, de antemano, y como investigadorxs debemos “recolectar”. Los relatos emergen porque se configura un dispositivo metodológico que lo permite y estimula. Por esta razón, no hablamos aquí de técnicas de “recolección” de datos, que da a entender que el dato existe antes y por fuera del proceso de investigación; preferimos hablar de técnicas de “construcción” del dato, en concordancia con el paradigma y la perspectiva teórica que fundamentan este estudio. La persona que investiga y la que informa co-construyen los datos y el conocimiento científico.

El presente estudio tiene como objeto de indagación el fenómeno de la autoridad entendido como vínculo emocional (Sennett, 1982). Esta manera de enfocar el tema se desprende de una

lente teórica que, a la vez, orienta el diseño de investigación antes y durante el proceso investigativo. Partir de esta concepción de la autoridad implica que el análisis debe centrarse en las dinámicas relacionales e interacciones humanas, partiendo de las experiencias y los significados de individuos y grupos. Es necesaria esta aclaración porque el tema permite abordajes múltiples, dependiendo del campo disciplinar y la perspectiva teórica que posicionen a la persona que investiga. Dentro del vasto campo de las Ciencias Sociales hay trabajos que, por ejemplo, abordan el fenómeno desde la óptica de psicología experimental, como es el caso de Milgram (1980), y otros desde perspectivas netamente sociológicas, como se ve en las conocidas obras de Weber (1964) o Dubet (2006).

En este sentido, el trabajo se inscribe en el terreno de la investigación microsocia (Sautu, 2003), que se ocupa de los procesos individuales (comportamiento, significados y valores de las personas) y relacionales (encuentros, interacciones sociales y vínculos) en sus propios entornos de producción. Un análisis tal de la organización y la dinámica social implica un recorte de la compleja trama social definido por el prefijo “micro”. Se distingue así, claramente, de las investigaciones macrosociales, que estudian procesos sociales de mayor escala.

Sobre esta oposición entre lo micro y lo macro cabe hacer algunas aclaraciones, dado que es un asunto que atraviesa a las discusiones en torno al fenómeno de la autoridad. Lo que subyace a esta distinción son las oposiciones individuo/sociedad y agencia(acción)/estructura (Sautu, 2003). La primera, es un antiguo dualismo que expresa cómo se crea el orden social a partir de sus componentes. Esta perspectiva, ha sido superada por la segunda dupla, que supone una influencia mutua entre la acción humana y los contextos sociales: “Los seres humanos crean su mundo e influyen y dan forma a las circunstancias en que tienen lugar las relaciones sociales. Simultáneamente el contexto de las instituciones, estructuras y recursos culturales moldean la actividad humana” (Sautu, 2003, pp. 104 y 105).

Como muchas otras distinciones y clasificaciones que se realizan en el contexto de la producción científica, la misma sirve sólo a fines analíticos o prácticos, pues bien sabemos que los fenómenos y procesos sociales se componen de un complejo entramado de aspectos micro y macro que operan en constante interacción y de manera interdependiente. Su separación o recorte puede implicar entonces simplificación o reduccionismo. Sin embargo, a los fines de la investigación, y de acuerdo al tema-problema elegido, la teoría soporte y los objetivos planteados, resulta de utilidad para establecer una puerta de entrada a un fenómeno complejo y/o para dirigir la atención a algunos de sus aspectos, y/o para definir un método válido y confiable para construir conocimiento científico. Optar por uno u otro enfoque de investigación –microsocial o macrosocial– no implica necesariamente adoptar una mirada miope o sesgada que desbarate la complejidad inherente a todo fenómeno social. El hecho de elegir es más bien un énfasis, un acento, o una puesta en foco para que el estudio adquiera precisión y profundidad conceptual. En este caso, nos interesa comprender cómo funciona la autoridad en tanto vínculo que se configura a partir significados, afectos y acciones individuales y compartidas. Este punto de partida, define algunos criterios para la conformación inicial de la muestra y para el diseño de las técnicas de construcción de dato: trabajar con estudiantes y docentes, y centrar la indagación en los aspectos personales y vinculares de la educación universitaria.

En el campo de los estudios sobre los afectos y las emociones, esta distinción de enfoques también se encuentra presente. Vemos, así, trabajos con enfoques psicológicos y psicosociales abocados a lo micro, y otros con enfoques sociológico, antropológico y político que abordan aspectos macro del universo afectivo. Dada la complejidad del fenómeno objeto de estudio, esta tesis se nutre de aportes teórico-conceptuales elaborados en el marco de la investigación tanto micro como macrosocial, pero el foco de nuestro abordaje se posa sobre lo microsocial.

2.4. Definiciones muestrales y trabajo en terreno

El contexto de estudio de la presente tesis es la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Esta institución pública y gratuita cuenta con 17 unidades académicas ubicadas en distintas localidades de las provincias de Neuquén y Río Negro, y su oferta académica contempla más de 80 carreras de grado y pregrado, y 39 de posgrado. Si bien su sede central se encuentra en Neuquén capital, los diferentes asentamientos cubren el extenso territorio del Comahue, también conocido como Norpatagonia, entre la cordillera y el mar atlántico. La investigación se centra en tres carreras de grado, a saber: Psicología, Medicina e Ingeniería mecánica. La primera funciona en la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), la segunda en la Facultad de Ciencias Médicas (FaCiMed) y la tercera en la Facultad de Ingeniería (FaIn). Las dos primeras se asientan en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, y la última en la capital neuquina.

La selección de las carreras se fundamentó en tres aspectos: por un lado, la accesibilidad (Valles 1999), es decir, la cercanía de las unidades académicas con respecto a lugar de residencia del investigador; por otro, la heterogeneidad (Valles 1999), dado que las carreras pertenecen a distintas ramas de estudio: Ciencias Humanas, Ciencias de la Salud y Ciencias Aplicadas respectivamente, lo cual supone diferencias en torno a la formación de grado y las tradiciones disciplinarias; y finalmente, dichas carreras se corresponden con las áreas disciplinares de la UNCo con mayor matrícula estudiantil según el Anuario de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias del año 2015: 2.150 estudiantes en Psicología, 2.223 en Medicina y 3.437 en las Ingenierías (SPU, 2015). El supuesto que subyace a este criterio, es que tales áreas gozan de una alta valoración social, lo cual resulta de interés para un estudio sobre la autoridad en el terreno universitario. En los casos de Psicología y Medicina, las áreas disciplinares reconocidas por la SPU coincide con las carreras de grado (es decir, llevan el mismo nombre), en cambio, en el área disciplinar de las ingenierías se reúnen numerosas

carreras. En la FaIn-UNCo, las ingenierías comparten un ciclo de formación inicial en los primeros dos años, y a partir del segundo semestre del segundo año lxs estudiantes comienzan a cursar materias específicas de cada carrera. La incorporación de Ingeniería mecánica al grupo de carreras estudiadas, se dirimió en la inmersión al campo: la persona informante clave de la facultad nos puso en contacto con una estudiante de esta carrera pronta a egresar.

El ingreso al terreno tuvo lugar hacia fines del año 2016 con la realización de entrevistas informales a informantes clave de cada unidad académica contemplada en el estudio. De estas primeras entrevistas surgió la información necesaria para conformar la muestra inicial y avanzar con la primera etapa del trabajo en terreno de acuerdo a lo planteado en el diseño de investigación: la entrevista en profundidad a estudiantes avanzadxs.

El criterio que sirvió de fundamento para seleccionar lxs estudiantes fue que se encuentren próximxs a egresar; y, preferentemente, que hayan cursado todas las materias del plan de estudio y sólo adeuden finales. Nos interesó que lxs informantes hayan tenido la experiencia de cursar clases con la mayor cantidad posible de docentes de la carrera. Esto fue a los fines de que puedan hablar de los vínculos pedagógicos en general y de lxs docentes reconocidos como autoridad en particular, teniendo como referencia la totalidad de las materias que conforman el plan de estudio de la carrea de grado y los respectivos equipos docentes que las desarrollan, del primero al último año. Esta decisión se sustentó en la estrategia del muestreo teórico de la teoría fundamentada, que no se orienta por la representatividad de los casos, sino, por su pertinencia, relevancia o potencial con respecto al diseño metodológico y al enfoque teórico-epistemológico del estudio.

Las entrevistas a estudiantes permitieron identificar aquellxs profesorxs reconocidos como autoridad, quienes devinieron así sujetxs de la investigación de la segunda etapa del proceso. En este sentido, las muestras para las entrevistas en profundidad se fueron conformando paulatina y progresivamente, de acuerdo a los datos que emergían en cada fase de la

investigación. Asimismo, es preciso destacar que el foco de la investigación se posa sobre los vínculos de autoridad (como concepto y como fenómeno) y, en este sentido, los casos se conformaron en términos de relación: la relación de lxs estudiantes con aquellxs docentes reconocidxs como autoridad, o el vínculo estudiante-docente.

Entre la primera y la segunda etapa del trabajo en terreno, las muestras para las entrevistas en profundidad quedaron conformadas de la siguiente manera: tres estudiantes que rondaban los 23 y 25 años, y cuatro docentes de entre 44 y 60 años. De esta manera, quedaron conformados cuatro vínculos estudiante-docente, que oficiaron de casos en cada carrera. La primera muestra quedó integrada por tres estudiantes mujeres, lo cual no fue algo deliberado. Dado que en el diseño de investigación no se contempló la constitución de la muestra estudiantil bajo un criterio de género, esta variable quedó supeditada a la información que brindasen las personas informantes clave de cada facultad. El criterio fundamental fue el que explicitamos más arriba: que sean estudiantes próximxs a egresar y que –en lo posible– hayan cursado todas las materias del plan de estudio. A partir de esta definición, lxs informantes clave nos pusieron en contacto –casualmente, en las tres facultades– con estudiantes mujeres que aceptaron de inmediato la propuesta de participar en la investigación.

El carácter acotado de las muestras para la toma de entrevistas se fundamenta en la necesidad de realizar una indagación “en profundidad” y un análisis minucioso de los vínculos de autoridad desde la perspectiva de las partes involucradas: estudiante y docente en cada caso. La conversación con lxs sujetxs de la investigación se orientó a dilucidar aspectos de sus trayectorias involucrados en la configuración del vínculo de autoridad, a partir de la narración de experiencias y la producción de sentidos sobre las mismas. De esta manera, la investigación toma los contornos del estudio de caso (Stake, 1999): se estudia la particularidad y complejidad de un caso, o unos pocos casos, pero desde un estudio en profundidad³⁸.

³⁸ El autor señala que la fortaleza del estudio de casos es la particularización y no la generalización. No obstante, permite hacer generalizaciones que califica como “menores”, por su acotado alcance. Asimismo, como se dijo más

Por otra parte, la opción por la realización de grupos de discusión, no estaba contemplada inicialmente en el diseño de investigación, surgió *a posteriori* ante la experiencia que suscitó la toma de las entrevistas. Al advertir que la palabra autoridad resultaba polisémica y, en reiteradas ocasiones lxs entrevistadxs dudaban sobre su uso y terminaban por dar rodeos para darse a entender y evitar ciertos sentidos “negativos” asociados a esta noción³⁹; nos vimos en la necesidad de indagar en los discursos que sostienen y reproducen sentidos comunes en las distintas carreras de grado. La técnica de grupos de discusión fue la herramienta clave para este propósito, y constituyó la tercera etapa del trabajo en terreno. Realizamos, entonces, un grupo de discusión en cada carrera, conformados por 5 o 6 estudiantes avanzadxs, varones y mujeres, entre 23 y 33 años (en el apartado 1.5.2. ampliaremos sobre la conformación de los grupos). En el siguiente cuadro sintetizamos el desarrollo del trabajo en terreno. El mismo tuvo lugar en cuatro grandes fases de la investigación, que incluyen la inmersión al campo y las tres etapas de construcción del dato dirimidas de acuerdo a los instrumentos utilizados.

Cuadro 1. Fases del trabajo en terreno

Fases	Instrumentos
Inmersión al campo	Entrevista informal a informantes clave
Primera etapa	Entrevista en profundidad a estudiantes avanzadas
Segunda etapa	Entrevista en profundidad a docentes reconocidxs como autoridad
Tercera etapa	Grupo de discusión con estudiantes avanzadxs

arriba, esta forma de estudio se halla en íntima concordancia con el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada (Jones, Manzelli y Pecheny, 2004). Por lo cual, la manera de constituir la muestra –casos– y de analizar los datos, se enmarca en las premisas de éste enfoque.

³⁹ Por ejemplo, una docente expresa: “autoridad es una palabra como media fea” (Alba).

2.5. Privilegiar la voz, construir discursos: entrevista y grupo de discusión

De acuerdo a las definiciones metodológicas y perspectivas teóricas asumidas en este estudio, recientemente explicitadas, consideramos que las técnicas de conversación (Valles, 1999) son instrumentos privilegiados para acceder a las experiencias y lo sentidos de estudiantes y docentes en torno a los vínculos de autoridad. Las entrevistas individuales y grupales conforman este grupo de técnicas, y son congruentes a los postulados y estrategias de la teoría fundamentada (Hernández Carrera, 2014) y al enfoque del interaccionismo simbólico (Barbour, 2013). Aquí nos valemos de ambas, pero, más precisamente, optamos por la *entrevista en profundidad* y el *grupo de discusión*.

Las técnicas operaron de forma complementaria en el proceso investigativo, enriqueciendo el trabajo de producción, análisis e interpretación de los datos. Alonso (1994) distingue estas dos prácticas de investigación cualitativa a partir de su producción discursiva: el grupo de discusión se adapta a la función *metalingüística* del lenguaje, y la entrevista a su función *emotiva* o *expresiva*. Esto quiere decir que los discursos particulares que produce el grupo de discusión remiten efectivamente a otros discursos, más generales y sociales, representaciones colectivas; en cambio, los discursos que emergen de la entrevista refieren a la subjetividad del “yo de la comunicación”⁴⁰, a sus representaciones personales, y se caracterizan por su carga expresiva o emotiva. Estas distinciones hacen que las técnicas se articulen de manera complementaria en la investigación.

2.5.1. Entrevista

Arfuch (1995) define la entrevista individual –en sus múltiples variantes, desde la periodística hasta la científica– como una situación comunicativa regida por el intercambio dialógico cara

⁴⁰ El autor aclara que, en la entrevista, este yo de la comunicación –también denominado “destinador” o “emisor”– no equivale simplemente al yo lingüístico, y mucho menos al yo entendido como realidad objetiva, individualista y racionalizado típico de las corrientes teóricas conductistas y utilitaristas; sino que se trata de un yo *especular* o directamente *social* y de un yo *narrativo*, propios del constructivismo.

a cara, donde la afectividad halla un lugar propicio para su emergencia y expresión, y cuyo producto es una narrativa, es decir, un relato personal de historias diversas. La persona hablante construye, a través de su relato, un lugar de reflexión, de autoafirmación y de objetivación de la propia experiencia. Y, si bien tal construcción narrativa lleva el sello subjetivo de la persona informante y su universo de representaciones y sentidos, es la resultante de una co-construcción que se da en la relación dialógica que configuran *in situ* la persona que entrevista y la que informa. Una auténtica “invención dialógica” que revela la mutua implicación entre lo individual y lo social, entre lo privado y lo público.

Ahora bien, la entrevista de investigación tiene su especificidad, dado que se diseña y lleva a cabo con propósitos y formas de proceder definidos por las prácticas instituidas para la producción de conocimiento científico. Se distingue así, tanto del diálogo o la conversación común, como de otros tipos de entrevistas: periodística, terapéutica, de asesoramiento, de selección, etc. Alonso (1994), la define como una conversación entre dos personas, dirigida y restringida por una de ellas –la que oficia de entrevistadora–, que tiene “el propósito de favorecer la producción de un discurso *conversacional, continuo y con una cierta línea argumental* –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo– del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (p. 228).

Según este autor, la entrevista de investigación cuenta con tres niveles relacionales que definen el sentido del discurso: el contrato comunicativo, la interacción verbal y el universo social de referencia. El primero, tiene que ver con los propósitos mismos del estudio, que encuadran y facilitan el encuentro y el diálogo. El segundo, refiere al juego comunicativo con sus libertades y límites, allí el mínimo marco pautado es el guion temático, que focaliza la interacción según los objetivos de la investigación. El último nivel, pone en relieve la relación de inherencia entre texto y contexto o entre lo individual y lo social, dado que la experiencia personal y su relato

se encuentran impregnados de marcadores sociales que provienen del grupo de referencia de la persona informante.

La entrevista a la que se refiere Alonso (1994) es la denominada *entrevista en profundidad o abierta*, y es la que hemos optado para este estudio. “En profundidad”, es el rasgo⁴¹ que la distingue de otros tipos de entrevista en investigación social, y alude su “riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada e informativa” (Valles, 1999, p. 198). Para que la indagación logre profundidad, es preciso no ceñir la conversación a una estructura o secuencia prefijada, y prestar atención a los derroteros no previstos que puedan resultar de valor para el estudio. En este sentido, la entrevista debe ser abierta o flexible. El marco mínimo lo da el guion de la entrevista, compuesto por temas y subtemas a tratar conforme a los objetivos informativos de la investigación, y no por preguntas formuladas textualmente. Se trata, más bien, de un esquema con los puntos a tratar, que no se considera cerrado y cuyo orden puede verse modificado (Valles, 1999). Quien investiga se encuentra en la compleja tarea de incentivar y orientar la conversación de acuerdo a sus motivaciones y objetivos, sin sesgar, forzar o cercenar el relato y los sentidos que ofrece la persona informante.

Kvale (2011) condensa su manera de comprender el quehacer de la persona entrevistadora con la “metáfora del viajero”. A partir de ella, se “concibe al entrevistador como un viajero en un viaje a un país lejano que después contará como relato al volver a casa” (p. 44). La persona viajera-entrevistadora recorre libremente el territorio desconocido y entabla conversaciones con los habitantes que encuentra. Las historias que escucha con atención, son interpretadas y luego narradas al regresar a su hogar. El viaje puede llevar no sólo a un conocimiento nuevo, sino, también, a que la persona misma se vea transformada. Como un eco, retorna la imagen brindada por Benjamin que inicia este capítulo, pero con otros elementos que la enriquecen.

⁴¹ Ibáñez (1979; en Valles, 1999) nos recuerda que este rasgo lo arrastra de otras dos formas que la anteceden y referencian: la más inmediata es la sesión individual de psicoanálisis, y la más lejana, proveniente de la tradición cristiana, es la confesión.

Varios autores coinciden en señalar que la situación de entrevista implica una relación de poder (Alonso, 1994; Arfuch, 1995; Kvale, 2011), dado que es la persona que entrevista la que establece un escenario y encuadra el encuentro, la que pregunta y conduce la conversación, y la que utiliza para sí la información que allí se produce. No hay simetría ni verdadero intercambio entre las posiciones que allí se dirimen. Pero esto no es necesariamente un problema, por dos motivos: porque la razón de ser de tal relación comunicativa es la investigación misma, y porque hay un pacto o contrato que las partes consensuan, con el cual aceptan la distribución de roles y los objetivos que enmarcan el encuentro.

De esta manera, la entrevista toma su curso entre reglas infranqueables y márgenes de libertad, entre lo pautado con antelación y lo que surge de imprevisto alterando el curso de las cosas. Aun cuando se acomoda fielmente al proceso investigativo, no deja de estar supeditada en todo momento a la compleja dinámica intersubjetiva que rige las relaciones humanas cara a cara en general, con sus múltiples componentes, matices e intensidades. En efecto, esto es lo que le confiere su riqueza primordial: según Ferrarotti (1991), entre narradores y escuchadores “no hablan sólo las palabras, sino los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos. Este es el don de la oralidad” (en Alonso, 1994, p. 230).

Diseño de los instrumentos

En la presente investigación, las entrevistas en profundidad dirigidas a estudiantes y docentes, se diseñaron en torno a dos grandes temas que derivaron en dos momentos de la conversación. Primero, nos propusimos conocer la trayectoria de la persona entrevistada –trayectoria estudiantil, por un lado, y trayectoria académica de lxs docentes, por otro–, haciendo énfasis en experiencias significativas e hitos que fueron marcando este camino. Luego, indagamos específicamente sobre el vínculo docente-estudiante desde la perspectiva de la autoridad, deteniéndonos en aspectos que consideramos clave (por ejemplo, la cuestión afectiva).

Procuramos, a su vez, que las ideas y sentidos expresados en torno a la autoridad y los afectos se acompañen con relatos de situación concretas que las ilustre.

En el caso de las entrevistas a estudiantes, dentro del segundo momento, tuvo lugar una pregunta clave para este estudio orientada a identificar aquellxs docentes reconocidxs como autoridad. Pero, más particularmente, nos interesó que lxs entrevistadxs hablasen de aquellxs profesorxs que oficiaron de “referentes” para sus trayectorias estudiantiles. Para ello, optamos por evocar una práctica ceremonial bastante extendida en las universidades argentinas⁴², en la cual lxs estudiantes egresantes tienen la opción de elegir a unx docente para que les entregue el título de grado en el acto de colación⁴³. Ya contando con primeros datos sobre la trayectoria estudiantil, la pregunta “¿qué docente vas a elegir para que te entregue el título en el acto de colación?”⁴⁴, fue la puerta de entrada al tema de la autoridad, sin hacer mención de esta palabra, desde una de sus vertientes o figuras posibles.

Para responder una pregunta tal, es preciso rememorar diversas experiencias con lxs docentes de la carrera, prestar atención a los afectos suscitados, poner en relación diferentes personalidades y estilos de enseñanza, y finalmente elegir una persona por sobre muchas otras para ser merecedora de un importante lugar simbólico, tanto de la ceremonia de graduación como de la trayectoria estudiantil en general. De este modo, desde la perspectiva de este estudio, quien allí se mencione deviene, en una primera instancia, unx docente “elegidx” o “distinguidx”

⁴² Carli (2012), siguiendo los aportes de Bourdieu, se refiere al acto de graduación y entrega de título en la universidad como un “rito de consagración” o “acto de institución”, donde “se ponen en juego sus componentes expresivos, su base de autoridad y la cuestión de la identidad” (p. 246). Con la obtención del título, lxs otrora estudiantes se consagran de graduadxs, pasan a otro claustro institucional. El acto puede ser sencillo, austero, pero siempre de carácter performativo y con una considerable carga emotiva.

⁴³ Desde el principio del diseño de investigación se barajó la alternativa de que alguna unidad académica no cuente con esta tradición en sus actos de colación. Pero esto, de ningún modo, presupuso un obstáculo para el diseño y el desarrollo de la investigación, dado que se trata de una práctica ampliamente extendida y conocida. De encontrarnos con un caso así, se definió seguir la indagación “poniendo en situación” a la persona entrevistada, es decir, invitándola a que imagine un acto de colación cercano en el tiempo donde tenga la opción de elegir a unx docente para que le entregue el título.

⁴⁴ Sintetizamos de este modo una pregunta que fue formulada con pequeñas variaciones en cada entrevista, pero que apuntó al mismo objetivo en todos los casos. Queda aclarado esto, también, para otras intervenciones realizadas en las entrevistas para incentivar y guiar el relato.

(dentro de un gran grupo); y luego, de acuerdo al contexto conceptual y lo que resulte del proceso de análisis e interpretación, una determinada figura de autoridad docente.

La escena del acto de colación es relativamente cercana para lxs estudiantes que cursan el último año de la carrera, y la pregunta resulta un estímulo para pensar –quien todavía no lo había pensado– y producir un relato que entrelaza los tiempos pasado (vivencias con docentes), presente (momento de elección) y futuro (imaginar el acto de graduación). Esta forma de abordaje permitió operacionalizar una variable compleja y esquiva en sí misma.

Es preciso explicitar dos supuestos (anticipados en la introducción) que sostuvieron esta decisión metodológica. Primero, entendemos que el término autoridad se presenta de modo polisémico y muchas veces cargado de negatividad, algo que resulta un escollo a la hora de hablar abiertamente sobre el tema e indagar en sus sentidos más profundos. Al eludir su mención en una primera parte de la entrevista, e ingresar al tema por otro camino (desde una situación cercana y con otros significantes), pudimos acceder a datos significativos sobre los vínculos de autoridad. Segundo, también concebimos la autoridad como una noción que incluye diversas experiencias o figuras en su seno, las cuales pueden variar entre la positividad y la negatividad, o entre vínculos potenciadores e inhibidores. Una persona reconocida como “referente” en una materia, disciplina o ámbito de desempeño es, en definitiva, una figura de autoridad (Pierella, 2014), usualmente emparentada con personalidades que orientan, guían, motivan y potencian. Este recorte, lejos de ser un sesgo investigativo, es un aspecto que nos interesa recuperar y destacar del fenómeno de la autoridad en el campo educativo.

La indagación por los sentidos y las experiencias asociadas al significante “autoridad” en la educación universitaria vino luego, y se formuló recuperando lo antedicho: “Si traigo a colación la palabra “autoridad”, ¿cómo la relacionarías con lo que venís contando de estx profesorx?”. De esta manera, una palabra que podía resultar confusa para la persona entrevistada y problemática para la construcción del dato, ingresa a la conversación reduciendo la posibilidad

de obturarla, detenerla o sesgarla, sino más bien alentando posibles relaciones con el tema anterior. Por supuesto que la posibilidad de negar todo tipo de relación queda abierta, pero eso no deja de ser un dato, que puede ponerse en contraste con la información ya recibida.

Una vez identificadxs aquellxs docentes reconocidxs como autoridades/referentes, pudimos establecer una muestra para la segunda toma de entrevistas en profundidad. El primer momento de estas entrevistas se orientó a conversar sobre la trayectoria académica y profesional⁴⁵ y las motivaciones para enseñar de lxs docentes. El segundo momento discurrió siguiendo dos propósitos: conocer cómo vivencian y significan la relación con lxs estudiantes desde una mirada general, y conocer los sentidos asignados a la autoridad profesoral en la universidad.

El tema de la autoridad, fue introducido –también– eludiendo la mención de este significante. Primero, preguntando por sus experiencias y sentidos en torno a los vínculos pedagógicos en la universidad, desde mirada general; y segundo, trayendo a colación el hecho de haber sido mencionadxs por unx estudiante como “referente” en su trayectoria estudiantil. Esto último, fue formulado más o menos de la siguiente manera: “En una entrevista, unx estudiante⁴⁶ habló de usted como unx referente en su tránsito por la universidad. ¿Cómo recibe este dato? ¿Por qué cree que es un referente?”. Como se puede apreciar, se procuró instalar el tema de forma abierta, exploratoria, brindando información mínima pero suficiente que invite a pensar y hablar desde una autopercepción sobre la docencia y los modos de establecer vínculos con el estudiantado. Cabe desatacar que, en todos los casos, el dato fue recibido como una grata noticia que movilizó recuerdos, reflexiones y afectos.

⁴⁵ Se tuvo en cuenta tanto la carrera docente de la persona entrevistada –particularmente en la UNCo–, su trayectoria en investigación, extensión, gestión y/o militancia en el contexto universitario, y también su formación y experiencia profesional por fuera de este ámbito.

⁴⁶ En ningún momento el nombre de la persona fue mencionado, a los fines de resguardar su identidad. En algunos casos, esta omisión fue explícitamente solicitada por parte de las estudiantes entrevistadas. Sólo una persona expresó que dejaba a criterio del investigador tal mención, y se optó por mantener el mismo criterio para todas las entrevistas.

Posteriormente, se hizo explícita la indagación por la noción de autoridad en relación con la universidad: “¿qué implica la autoridad (docente) en el ámbito de la educación universitaria?”. De acuerdo a cómo fluía el relato y las situaciones que allí se narraban, se incentivaba a identificar afectos o emociones presentes en la relación con el estudiantado.

Análisis de los datos: trayectorias, encuentros y experiencias

El proceso de análisis e interpretación de las entrevistas se centró en el vínculo estudiante-docente. Si bien el análisis parte de la entrevista a las estudiantes, dado que allí surge el dato necesario para resolver la muestra de docentes, el análisis de las misma se realizó teniendo en cuenta los decires de lxs estudiantes y sus docentes elegidxs. Al partir de concepciones de autoridad que apelan a lo vincular (Sennett, 1982) o relacional (Kojève, 2006) para la comprensión del fenómeno, no podemos sino procurar dar cuenta de la configuración de estos vínculos atendiendo a las dos partes involucradas. Hablaremos entonces de trayectorias estudiantiles y docentes que se cruzan, se encuentran, y generan experiencias singulares.

La metáfora de “trayectoria” resulta ilustrativa para dar cuenta de los recorridos académicos de estudiantes y docentes, y también de sus encuentros. La misma nos permite describir el camino o itinerario formativo que realizan las estudiantes entrevistadas en las carreras de grado, pero teniendo en cuenta también las actividades laborales y formativas que desarrollan por fuera de la universidad, que contribuyen a configurar modos singulares de habitar la institución y de relacionarse con sus compañerxs y docentes. Lo mismo con respecto a lxs docentes entrevistadxs, atender a sus trayectorias implica tener en cuenta no sólo el trabajo docente en la universidad, sino también las actividades en investigación, extensión y gestión universitaria, la participación política, la formación de grado, la formación profesional y el desempeño laboral extra-académico. Es decir, los aspectos que resulten relevantes para comprender el tipo de

relación que unx entabla con el estudiantado en general, y con la estudiante que lx reconoció como referente, en particular.

En el campo de la investigación educativa, el concepto de trayectoria tiene peso tanto teórico como metodológico, y remite mayormente al recorrido que realizan lxs sujetxs en un ámbito educativo o formativo particular, sin descuidar factores anexos que puedan incidir en el mismo⁴⁷. (Briscioli, 2017). Ardoino (2005) retoma a la dupla “camino-caminante” para referirse al recorrido que realiza una persona en formación: el trayecto de unx estudiante-caminante por una institución educativa depende, tanto de las propias decisiones y formas de andar como de la materialidad del camino –su “autoridad”, diría Benjamin–. Lo subjetivo (del caminante) y lo objetivo (del camino) se imbrican de manera inherente en esta metáfora.

En este trabajo nos interesa particularmente el enfoque de Nicastro y Greco (2012), quienes definen la trayectoria como un itinerario en situación que se expresa en un relato. En definitiva, una trayectoria es su relato, pues en el momento de la narración se organizan secuencias, se realizan énfasis e inflexiones, advienen recuerdos y olvidos, y se significa en tiempo presente un tiempo pretérito. En un relato tal, no prima la uniformidad, la linealidad ni la continuidad prolijas, sino, las asociaciones libres, los saltos, los encadenamientos y desencadenamientos, los encuentros y desencuentros, los movimientos y los desvíos en una organización personal *in situ*. La entrevista en profundidad será el instrumento que vehicule la emergencia de los relatos.

Asimismo, este concepto permite concebir las relaciones pedagógicas como caminos que se cruzan o confluyen, y personas que se encuentran. Esta mirada resulta muy potente, sobre todo en un estudio que se centran en los vínculos de autoridad. Según Nicastro y Greco (2012):

⁴⁷ Una estudiante alude a esta confluencia de diferentes variables que hacen al trayecto personal en la universidad: “(...) cada uno es particular y va haciendo su recorrido, y aparte, creo que uno mientras va transitando la facultad también va viviendo otras experiencias, no sé, las relaciones con tus papás, o sea, van surgiendo muchas aristas que también creo que eso hace a que determinadas materias te toquen en un momento dado, no es algo unidireccional” (Cecilia).

Proponemos pensar el ejercicio de la autoridad pedagógica como el trabajo que se despliega en un encuentro de trayectorias educativas, allí donde dos diferentes, en distintos momentos de la vida y por haber recorrido caminos diversos, se encuentran, se entrelazan, se interpelan mutuamente, se convocan a un mismo espacio, en torno a algo en común. (p. 75)

En este estudio, el concepto de trayectoria nos permite atender a diferentes variables: el espacio y el tiempo que configuran una situación; el movimiento, el camino y el recorrido caminado; lo singular y lo vincular; los hitos e inflexiones en el camino; y las experiencias que suscitan los encuentros con otras personas, otras trayectorias. Nos sitúa en un espacio que contempla lo subjetivo, a través de un relato, en un marco relacional, institucional y contextual. Son itinerarios singulares, pero no en soledad y no por fuera de las regulaciones institucionales.

Las trayectorias estudiantiles y docentes, serán aquí lo que surja en los relatos a través de la entrevista. Asimismo, no se acotará solamente a aspectos relacionados al estudio y la docencia respectivamente, sino también a otras experiencias vitales que ingresen en el relato y se vinculen con el tema de la tesis. En este sentido, usaremos la palabra trayectoria, sin la necesidad de adjetivarla, para abarcar el amplio espectro de experiencias que lxs sujetxs narran en el encuadre de la entrevista. Para el análisis, identificaremos experiencias y sentidos singulares, producto de los relatos individuales de estudiantes y docentes, pero prestando especial atención a aquellas zonas donde los relatos se intersectan y producen sentidos compartidos o conectados, en el marco de una relación pedagógica particular.

2.5.2. Grupo de discusión

Gil Flores (1992), uno de los investigadores que impulsó el desarrollo del grupo de discusión en el terreno de la investigación educativa, lo definió como una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son

reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado t3pico propuesto por el investigador” (pp. 200-201). En tanto t3cnica conversacional, el grupo de discusi3n trabaja sobre el habla y la (re)producci3n discursiva y, por esta raz3n, comparte con la entrevista individual esa compleja articulaci3n entre subjetividad y orden social. Canales y Peinado (1994) afirman que su especificidad la obtiene de su *forma-grupo* y su *forma-discusi3n*, que lo distingue tanto de las t3cnicas conversacionales individuales como de otras grupales.

La *forma-grupo* se sostiene en un artificio: la reuni3n de lxs participantes tiene lugar por y para los objetivos de una persona externa. No es un grupo natural, la existencia del grupo de discusi3n se reduce a la situaci3n discursiva (discusi3n o conversaci3n) producida en el marco de una investigaci3n. Asimismo, su composici3n debe combinar m3nimos de homogeneidad y de heterogeneidad: lo primero para mantener una cierta simetr3a o condici3n de igualdad entre lxs sujetxs, y lo segundo para asegurar la diferencia necesaria de toda situaci3n conversacional. En este sentido, es una conversaci3n entre iguales, por cuanto lxs participantes comparten determinadas caracter3sticas seg3n el dise1o de la investigaci3n y la misma relaci3n frente a la persona que modera. A la vez, las diferencias individuales tienen lugar como motor mismo del intercambio y la producci3n discursiva.

Un 3ltimo aspecto a destacar de la forma-grupo es que, es el intercambio mismo el que regula el discurrir del habla –la din3mica conversacional– y valida el discurso emergente: “El grupo de discusi3n instaure un espacio de ‘opini3n grupal’. Se instituye como la autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas o v3lidas” (Canales y Peinado, 1994, p. 293). La autoridad discursiva es el grupo, y no la persona que investiga o la que m3s habla dentro del mismo. La autenticidad o validez del discurso la da el proceso comunicativo autorregulado.

La *forma-discusi3n*, por otra parte, se asienta en la concepci3n de la conversaci3n como una totalidad, y no como una sumatoria de elementos fragmentarios. All3, lxs interlocutorxs no son entidades, sino procesos, porque cambian a medida transcurre, se organiza y cambia la

conversación. La persona que investiga oficia como “moderadora” del intercambio y, si bien se sugiere que su intervención sea mínima, a los fines de incentivar que lxs participantes conversen entre sí y no con ella, su sola presencia condiciona el habla de lxs informantes.

En este sentido, la discusión o conversación toma su curso en el interjuego de estas dos posiciones que dirime el proceso de investigación (investigadorx-informates), y su resultante es un discurso colectivo elaborado en el terreno del *consenso* (Canales y Peinado, 1994; Ruíz, 2016) que revela los lugares *comunes* –“espacio topológico de convergencia”, según Canales y Peinado (1994)– o lugares de identificación colectiva de lxs participantes en relación a un grupo de pertenencia más grande. Las hablas individuales se acoplan y regulan entre sí, bajo un principio de cooperación, hasta arribar al sentido social de un tema por la vía del consenso y las ideas compartidas. Lxs informantes interactuantes offician como grupo testigo o *microuniverso* “capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian a los temas objeto de estudio” (Alonso, 1998, p. 94). En nuestro caso, se trata de un pequeño grupo de estudiantes avanzadxs de una carrera que, en y por la conversación, produce un discurso que se extiende a “lxs estudiantes avanzadxs de la carrera” en un momento histórico determinado.

Cabe señalar que el disenso no queda desestimado en esta producción grupal, por el contrario, es el elemento que opera como dinamizador de la discusión, enriqueciendo el intercambio y haciendo aflorar aspectos relevantes que, de otra manera, habrían permanecido implícitos. En este sentido, como afirma Ruíz (2016, p. 5), “no hay incompatibilidad entre discurso compartido y discrepancias” y, por otra parte, la unanimidad plena rara vez se consigue.

La mayor riqueza de esta técnica estriba en la *interacción* que promueve. Según Valles (1999), se trata de un “efecto sinergia” provocado por el escenario grupal, que resulta en la producción de un tipo de información que no se puede lograr con otras técnicas de investigación cualitativa. Allí, la mencionada tensión entre lo individual y lo social, halla en la interacción grupal una

zona de intersección que desafía los reduccionismos de uno u otro lado. Así lo expresa Barbour (2013): “Los grupos de discusión son enormemente prometedores de cara a salvar la permanente separación en ciencia social entre la agencia y las estructuras” (p. 80).

Por último, el tipo de interacción y producto discursivo que da la forma-discusión, son los atributos que distinguen a esta técnica de otra similar, con la que comparte la forma-grupo: el *fucus group*. La diferencia fundamental entre ambas es que, mientras una persigue captar las opiniones (individuales) de cada participante expresadas en un contexto de influencia grupal, la otra pretende la producción de un discurso común, colectivo o compartido a través de una conversación (Ruíz, 2016). La opción entre una u otra técnica obedece a los criterios metodológicos del diseño de investigación. En el presente estudio, uno de los objetivos específicos que nos planteamos se direccionó a conocer el discurso o los sentidos *comunes* que subyacen a la noción de autoridad en estudiantes avanzados de una carrera de grado, en este marco, el grupo de discusión se presenta como la mejor alternativa para cumplimentarlo.

Diseño del instrumento

El propósito general de los grupos de discusión fue generar un espacio conversacional para la producción de un discurso colectivo sobre la autoridad docente y los afectos en la universidad. A partir de allí, definimos –de acuerdo a la propuesta de Barbour (2013)– el tema y los subtemas que oficiaron de guía para nuestra indagación:

- Tema central: vínculos de autoridad en la educación universitaria (UNCo).
- Subtemas: relación docente-estudiante a lo largo de la carrera, sentidos sobre la autoridad docente, profesorxs comúnmente reconocidxs como autoridad, afectos comunes asociados con los vínculos de autoridad.

Dos consignas generales estructuraron el instrumento: “vamos a hablar de la relación docente-estudiante en la UNCo” y “vamos a hablar de la autoridad en la educación universitaria”. Si

bien, habitualmente, basta con una consigna general para introducir el tema e incitar la conversación, aquí nos vimos en la necesidad de dividir la conversación en dos partes, del mismo modo y por el mismo motivo que lo hicimos con las entrevistas en profundidad. Fue una decisión estratégica iniciar la discusión por la relación docente-estudiante de manera más general, y luego avanzar con una indagación focalizada en los sentidos y las experiencias que rodean la noción de autoridad en el contexto de la educación universitaria. Esto permitió obtener información sobre un mismo fenómeno, desde dos registros distintos: una perspectiva amplia sobre las relaciones pedagógicas que, de algún modo, suponen modos de relación con la autoridad docente por parte de lxs estudiantes (lo que incluye vivencias y sentidos); y otra concretamente circunscripta al significante “autoridad”, con la complejidad que esto implica. Las consignas se formularon deliberadamente de forma amplia, no directiva, para incentivar la conversación por la vía de las primeras ideas y asociaciones sobre el tema central del estudio. Oportuna y paulatinamente, de acuerdo al fluir del intercambio, fuimos sumando los subtemas previamente definidos con el fin de complejizar y densificar la trama discursiva del grupo. De este modo, se logró abordar en cada grupo el tema y los subtemas que definen el objeto de estudio de la presente investigación, y producir discursos colectivos basados en lo común.

Para la conformación de los grupos definimos una muestra de entre cinco y seis estudiantes avanzadxs de cada carrera. El hecho de que todxs se encuentren cursando el último año de la misma carrera de grado de la UNCo, garantizó el mínimo de homogeneidad requerido por la forma-grupo. Asimismo, se procuró que los grupos queden compuestos por personas de distintas edades y ambos sexos para lograr un mínimo de heterogeneidad. Esta última variable la consideramos relevantes, en tanto suponemos que pueden presentarse diferencias en las formas de percibir y vivenciar los vínculos de autoridad en un ámbito institucional históricamente atravesado por el patriarcado (Morgade, 2018) y la violencia machista (Segato; en Ahumada y Oliva, 2017). Otra variable ineludible –y por ello también evidente– orientada a

la heterogeneidad del grupo, es la singularidad de las trayectorias académicas de lxs participantes.

Realizamos un grupo de discusión por cada carrera, de lo cual se desprende que la diferencia entre los mismos quedó supeditada por la disciplina de estudio y los saberes que se han apropiado durante la carrera. En este sentido, es de esperar que los discursos allí producidos se estructuren a partir de términos, expresiones y enfoques vinculados con la formación recibida y el perfil estudiantil de cada carrera.

Análisis de los datos: resonancias y figuras de discurso

A partir de los grupos de discusión, nos proponemos conocer el discurso sobre los vínculos de autoridad que atraviesa a lxs estudiantes avanzadxs de la UNCo. En este sentido, no se trata de una pregunta por el significado último de esta noción —¿qué *es* la autoridad?—, sino por sus rasgos, sentidos, componentes, formas y efectos, los cuales se dejan esbozar en fragmentos o figuras de discurso que emergen de los grupos de estudiantes en una situación de conversación. En *Fragmentos de un discurso amoroso*, Barthes (2014) se propone retratar la estructura del discurso amoroso a partir de la identificación de retazos o fragmentos de discurso, lo que él opta por llamar *figuras*. Dichas figuras componen un único discurso, aun cuando presenten diferencias y distancias entre sí. Lo importante es que cualquiera de ellas pueda ser reconocida por, al menos, una otra persona:

Las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. La figura está circunscrita (como un signo) y es memorable (como una imagen o un cuento). Una figura se funda si al menos alguien puede decir: “¡*Qué cierto es! Reconozco esta escena de lenguaje*”. (Barthes, 2014, p. 18)

La figura ofrece una circunscripción, en eso consiste el recorte, y también una conexión con lo vivido de forma singular, con la memoria y la propia historia, con la experiencia de quien reconoce esa figura como algo genuino. Esa impresión, esa certeza, es lo que hace que la figura no se disuelva en la mera abstracción y pueda representar experiencias diversas. El semiólogo francés concibe el discurso como una *Tópica*, donde las figuras son un lugar (*topos*) dentro de esta. A su vez, toda *Tópica* es un poco vacía: “a medias codificada y a medias proyectiva” (Ibíd., p. 19). Por ello, tanto la *Tópica* como la figura tienen que poder admitir pequeñas variaciones para alojar en su interior experiencias singulares.

Para acceder al orden del discurso prestaremos especial atención a aquello que se manifiesta como lo común en el grupo de estudiantes, eso que se dice y resuena en un x u varixs integrantes: sentidos, impresiones y vivencias compartidas. Atender al discurso, ese que flota atravesando todos los cuerpos y los espacios de la universidad, implica procurar capturar, no lo que dice tal o cual integrante del grupo, sino más bien lo que *se dice*, en el sentido de que goza de resonancia en el cuerpo estudiantil.

Proponemos comprender lo común –en un grupo– en términos de *resonancia*, para no confundirlo con lo idéntico (lo uno) y reivindicar la pluralidad de experiencias (lo múltiple). En el campo de la acústica, la resonancia es un eco o reflejo de un sonido, una vibración que se transmite por el cuerpo del instrumento y produce vibraciones análogas en otras partes del mismo. En su *Diccionario de música*, Rousseau (2007, p. 350) la define como “prolongamiento o reflexión del sonido, ya sea por las vibraciones continuas de las cuerdas de un instrumento, ya por las paredes de un cuerpo sonoro, ya por la colisión del aire encerrado en un instrumento de viento”. El ejemplo de los instrumentos de cuerdas es muy ilustrativo para nuestro caso pues, en estos, el sonido que emite una cuerda al ser percutida se proyecta o refleja –resuena– en la caja del instrumento y en otras cuerdas capaces de vibrar en esa misma frecuencia. Más

precisamente se trata aquí del fenómeno conocido como “resonancia simpática”. Nietzsche (1996) retoma esta noción para distinguir la palabra de la cosa, o lo discursivo de lo real:

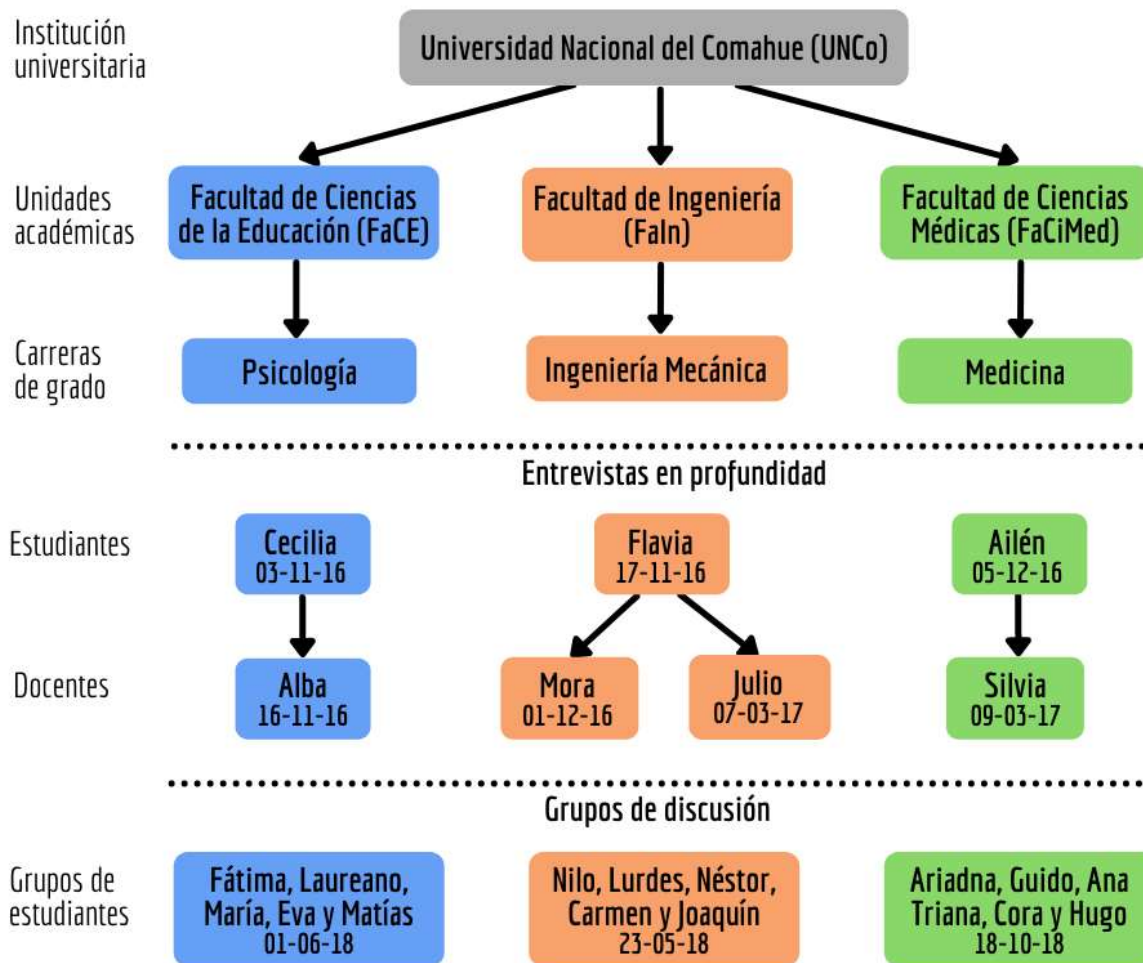
Resonancia simpática. Todas las vibraciones de cierta intensidad comportan una resonancia de sensaciones y humores afines; revuelven, por así decir, la memoria. Hacen que algo en nosotros recuerde y se haga consciente de estos estados similares y de su origen. Fórmense así rápidas asociaciones habituales de sentimientos y pensamientos, las cuales finalmente, cuando se suceden con la rapidez del rayo, ni siquiera son ya percibidas como complejos, sino como unidades. En este sentido se habla del sentimiento moral, del sentimiento religioso, como si fuesen unidades sin más, cuando en verdad son ríos con cien manantiales y afluentes. También aquí, como tantas veces ocurre, la unidad de la palabra no garantiza para nada la unidad de la cosa. (p. 50)

Esquema general del trabajo en terreno

A continuación, detallamos cómo quedaron establecidas las muestras para la toma de entrevista en profundidad a estudiantes y docentes y los grupos de discusión en cada carrera. Presentamos los nombres ficticios otorgados a cada sujeto de la investigación, a los fines de mantener el anonimato de los estudiantes y docentes participantes⁴⁸, y debajo colocamos la fecha de realización de cada entrevista y grupo de discusión.

⁴⁸ Cabe aclarar que también fueron modificados los nombres de las personas a las que se hizo mención durante las entrevistas (individuales y grupales), e incluso los nombres hipocorísticos del apartado 4.1.1.

Figura 1: Esquema del trabajo en terreno



CAPÍTULO 3.

La autoridad en la carrera de Psicología: (a)tender a lo subjetivo

3.1. El discurso estudiantil: formas de trato, afectos, admiración y simulación

3.1.1. Formas de trato y reconocimiento

A partir de una mirada retrospectiva general de la relación estudiantes-docentes a lo largo de la carrera de Psicología, y luego con el foco puesto en la autoridad, un significante circuló en el grupo de estudiantes de manera reiterada, pero también de forma variable e imprecisa: el *trato*. Una palabra que, por sí sola, no dice mucho, más que referir algún modo de dirigirse a alguien o de establecer una relación interpersonal. Comúnmente la encontramos acompañada de adjetivos o prefijos que le otorgan sentidos más concretos, como por ejemplo en “buen trato”, “maltrato” y “destrato”. Lxs estudiantes evocaron recuerdos de sus profesorxs en términos binarios con respecto al trato que recibían de estxs:

Uno tiende a recordar extremos, o la pasaste muy bien o la pasaste muy mal, y más allá de la posición de uno en cuanto a estudio y esas cosas, en cuanto a trato con los docentes no tuve malas experiencias, en líneas generales no las tuve. (Matías, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)⁴⁹

A mí me pasó que pensé también, igual como él [*refiriéndose a Néstor*], me acordé de las cosas... de profesores que sentí que me habían ayudado y también de situaciones que sentí que el trato no era bueno, digamos. Por suerte la balanza... está a favor de los que me trataron bien [*risa*], de los que me apoyaron. (Eva, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

⁴⁹ Optamos por utilizar este formato de citación y referencia del dato –que se ajusta a la última versión de la guía de estilo de la APA– sólo en las citas de más de cuarenta palabras. En las citas incorporadas en el desarrollo colocaremos sólo los nombres ficticiales, para que la lectura no se vea interrumpida. La información de la fecha de realización de cada encuentro con lxs sujetxs de la investigación quedó detallada en la Figura 1.

Una primera lectura de la relación con lxs docentes surge de manera dicotómica, a partir de experiencias y situaciones marcadas por los sentimientos suscitados (o afectaciones). En la disyuntiva “pasarla muy bien” o “pasarla muy mal” encontramos, no sólo un dualismo que nos remonta al terreno de la ética y los afectos spinozianos, sino también un *plus*, una intensidad, que polariza hacia los extremos. Por los intrincados mecanismos de la memoria y su estrecha relación con lo afectivo, lo “muy” es lo primero que sale a la luz en sus relatos.

Hay formas de trato por parte de lxs docentes que logran afectar en mayor medida los cuerpos de quienes offician de estudiantes, haciéndolas más memorables que otras. El “muy”, no es otra cosa que una manera de nombrar la intensidad de una afectación (pasarla bien o pasarla mal); un afecto que se manifiesta *in crescendo* (Jameson, 2018) y logra sobrevivir los embates del olvido. Luego, las palabras bien y mal, se nos hacen presente como dos grandes espacios circunscriptos solamente por su extrapolación, en los cuales caben un sinnúmero de experiencias y afectos más o menos distinguibles y comunicables que varían de persona a persona.

Y, ¿cómo se entiende, se materializa o se visualiza el *trato* de lxs docentes? Ante una pregunta similar realizada al grupo, una estudiante responde:

El trato para mí se visualiza, por ejemplo, cuando está el profesor en el teórico dando un determinado tema, y te surge una duda y preguntas, entonces cómo te responde, ese *feedback*, ese ida y vuelta, yo lo pienso así. O sea, hay profes que son más accesible a que preguntes. (Fátima, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Es en el intercambio, la retroalimentación, el ida-y-vuelta, y la relación dialógica pregunta-respuesta entre estudiante y docente, donde se manifiestan formas más claras del trato. Es cuando, en una clase o por fuera de ella, se da una instancia unx-a-unx entre quien pregunta o comenta algo de un lado y quien responde del otro lado; en términos de Kojève (2004) diríamos: entre una acción y una reacción. La relación pedagógica es observada y narrada desde un

registro personal –cada estudiante habla de sus propias experiencias–, y queda subsumida a una dimensión interpersonal de tipo *unx-a-unx*, distinta a la forma *unx-a-muchxs* que caracteriza la enseñanza simultánea. Las escenas evocadas en los relatos estudiantiles, remitieron en todos los casos a situaciones protagonizadas por dos personas: unx docente y unx estudiante (la misma persona hablante o una tercera persona).

De este modo, el trato se concibe aquí como un modo de respuesta individualizada por parte de unx docente, dirigido hacia unx estudiante en particular, cuando estx últimx hace un llamamiento. Y, más aún, en tanto respuesta a un llamamiento, el trato deviene un gesto individualizante⁵⁰, afirmativo, en el que la atención de unx docente se deposita enteramente, por un momento, en la persona hablante y el contenido de su enunciado. Un tipo de reconocimiento se da allí, aun cuando ocurra una suerte de disenso o rechazo ante el enunciado: es el reconocimiento de afirmación de la existencia de unx otrx y su juicio (Todorov, 2008)⁵¹. Dar respuesta es, antes que nada, afirmar que hay unx otrx cuya voz vale y merece ser escuchada. Lo opuesto a esta forma de reconocimiento será el *destrato* (y no el maltrato), es decir, la negación del trato, un tipo de indiferencia que desatiende o niega la existencia de esx otrx.

El buen trato alude entonces a un intercambio logrado, donde dos personas se vinculan a través de la atención, a través de los sentidos, en un peculiar interjuego de voces, escuchas, miradas y afectaciones. Una instancia más o menos breve y pasajera de mutuo reconocimiento de dos personas que, en este caso, se ubican en posiciones diferenciadas. Y, el tipo de reconocimiento que allí se pone en juego, es una consideración individualizada que afirma la existencia de la otra persona involucrada en la escena.

⁵⁰ “El amor individualiza”, afirma Miguel de Unamuno (en Dussel, 2010) y luego también Jean-Luc Marion (en Citot y Godo, 2005), y lo mismo se puede decir para otras formas de reconocimiento (Honneth, 1997).

⁵¹ Un nivel mayor de reconocimiento implicaría el consenso o afirmación sobre el enunciado, lo que Todorov (2008) llama “confirmación”, distinguiendo así el reconocimiento como forma elemental y primera, y la confirmación como un tipo de reconocimiento que sólo puede venir después del primero.

Algunas investigadoras del campo educativo han desarrollado aportes en esta misma línea. Silva (2018) se refiere al buen trato como reconocimiento o consideración individualizada de la propia existencia de lxs estudiantes, lo cual, en su estudio, se presenta como una demanda de estudiantes hacia docentes: “*que me escuchen, que me hablen bien, que no me insulten, que no me ignoren, que me tengan en cuenta, etc.*” (p. 466). Aleu (2011, 2017) concibe el buen trato como un trato respetuoso, es decir, como una forma de lo que denomina “vínculos emocionales de respeto”. El mismo implica “estar atento a las expresiones verbales y corporales de las otras personas. Se trata de una manera de dirigirse a otros que parece requerir una mirada atenta y regular las aproximaciones” (Aleu, 2017, p. 281). Entonces, lo “bueno” del buen trato reposa en una condición primera: la atención. Y, el respeto, es un modo de reconocimiento intersubjetivo asociado a la mirada atenta; etimológicamente, *respectus* quiere decir: volver a mirar, mirar a alguien con atención (Aleu, 2008; 2011; 2017). Asimismo, la variable emocional o afectiva entra en escena ligada al afecto de ternura y como antídoto para el destrato y la crueldad, pues, según Ulloa (2005, p. 2), el “buen trato alude al sentido generalizado de la ternura como referente al amor”.

Ahora bien, ¿cabe reducir el trato y los afectos emergentes a la relación unx-a-unx?, ¿no se dan, acaso también, afectaciones colectivas en los grupos humanos⁵²? Si entendemos el afecto en el sentido que le da Spinoza (1980), como la afectación del cuerpo y su idea, resulta claro que el énfasis de los relatos esté puesto en las experiencias singulares y no tanto así en las vivencias comunes o colectivas. Es más, la narración de lo afectivo no puede sino tomar asidero en la experiencia singular. No obstante, la técnica del grupo de discusión permitió poner en relieve recurrencias y resonancias del grupo de estudiantes: aquellas ideas, impresiones y sentires que, sin saberlo hasta el momento y en gran medida, eran compartidos o al menos muy aproximados

⁵² En cuanto a tratos y afectaciones colectivas, basta con pensar, por ejemplo, en los fenómenos de masa y su poderosa carga afectiva (Freud, 1976; Sloterdijk, 2002).

con otrxs participantes del grupo. En la conversación, el discurso grupal fue tomando forma con las palabras y los gestos de cada integrante, como si se tratara de un tejido de varios hilos, y allí, el trato se asoció a relaciones de tipo unx-a-unx.

Lo interesante de atender la forma dialógica unx-a-unx, no está, en este caso, en lo que se presenta como experiencia subjetiva, singular, irrepetible e intransferible –como toda experiencia propiamente dicha (Larrosa, 2009)–, sino, en el hecho de que hay rasgos relativamente comunes o compartidos en las maneras de percibir y vivenciar los encuentros cara a cara con lxs docentes. El trato unx-a-unx deviene una instancia donde el reconocimiento está en juego y –justamente por ello– las afectaciones son mayormente distinguibles por su intensidad, haciéndose merecedoras de un lugar privilegiado en las fibras del cuerpo, en la memoria. En el encuentro cara a cara se cruzan voces, miradas y gestos, pero también expectativas, demandas y deseos; un terreno fértil para la emergencia de lo afectivo

3.1.2. Afectos y encuentros

Volvamos al terreno de la afectividad: ¿cómo se vinculan estas formas de trato con los afectos? En Spinoza (1980) la dupla ética bien/mal tiene su correlato en la dupla afectos alegres/afectos tristes respectivamente y su correspondiente aumento o disminución del potencial de acción. Desde esta óptica, el trato cobra valor y especificidad de acuerdo a lo que produce en una o varias personas. Es decir, el trato no es bueno o malo en sí mismo, una distinción tal tiene sentido sólo a los ojos de la o las personas que se ven afectadas por dicha forma de trato, y la valoran y la significan según el efecto que produzca en ellas. No hay afectaciones, ni sentidos, ni potencias, ni lazos, como así tampoco aprendizajes ni enseñanzas, previas al encuentro con

unx otrx⁵³. Y, en este encuentro, entra en relación lo subjetivo de la persona con lo objetivo de la situación. Una estudiante lo dice así:

Una misma situación puede generar diferentes cosas en diferentes personas. A algunos los puede impulsar más para adelante, a otros los puede tirar para atrás, digamos, eso va a depender de cómo uno está en ese momento, en lo que te pueda afectar o no. Digamos, lo predisposicional. (...) Las buenas relaciones vendrían a funcionar como un reforzador positivo, digamos, que son mínimas, que son detalles, como la mirada, escucharte... no hace falta demasiado cariño ni nada, solamente sentirte escuchado y mirado, y eso te hace seguir para adelante. (Eva, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Por un lado, en línea con la doctrina spinoziana, las buenas relaciones tienden a aumentar el potencial de acción, alientan a seguir un camino de aprendizaje y formación, generan mejores condiciones socio-afectivas para transitar los estudios universitarios⁵⁴. Como vemos, el foco de “lo bueno” de la relación está en la acción que de ella se desprende, y no en los afectos en sí mismos. Como vimos en la introducción, la clasificación de los afectos en alegres y tristes se torna problemática cuando ata la afectación con la potencia en una relación causal directa del tipo: alegría \Rightarrow bueno o positivo, tristeza \Rightarrow malo o negativo. Por ello, Losiggio (2017) propone reubicar la dupla alegre/triste, bueno/malo o positivo/negativo en la potencia, en la resultante de la afectación y no en el afecto en sí; es decir, en el aumento o disminución de la capacidad de acción. De esta manera, se despoja a los afectos de un valor ético *a priori* que los sustancialice, fije y predestine. Más bien, “la positividad o negatividad dependen de la contingencia del encuentro entre cuerpos” (Losiggio, 2017, p. 56). En este sentido, Deleuze (2004) va a hablar del “buen encuentro” o “mal encuentro”, respectivamente. Y lo mismo

⁵³ En materia de vínculos humanos, nos interesa particularmente aquí el encuentro interpersonal, pero para ser más precisos y justos con Spinoza, las afectaciones pueden venir también del encuentro con una cosa o con una idea.

⁵⁴ Cabe aclarar que la expresión “reforzador positivo” que aparece en la cita, no es leída aquí desde la perspectiva conductista, donde tiene su origen, en la cita la estudiante no se refiere a conducta alguna que pueda ser reforzada para que aumente su probabilidad de aparición, sino más bien como algo que anima, impulsa o incentiva, tal como se lee al final: “y eso te hace seguir para adelante”.

podemos decir para las formas de trato: que un trato sea bueno o malo no va depender – solamente– de lo que diga o haga tal o cual docente, sino de lo que suceda en el encuentro entre estx y lxs estudiantes.

Pensar los vínculos en términos de encuentros va a contrapelo de las lecturas mecanicistas y deterministas sobre los modos de relacionarnos y alienta a adoptar una perspectiva situacional, donde lo singular y lo imprevisible son parte clave de la configuración de la situación (Mèlich, 2009). Según Majnanovich (2011) “los vínculos emergen simultáneamente con aquello que enlazan en una dinámica de autoorganización” (p. 70), en este sentido, no hay relación pedagógica ni vínculo de autoridad alguno antes del encuentro. “Lo predisposicional” que señala la estudiante será, entonces, la marca subjetiva que ofrece sus condiciones al encuentro pero que también puede reactualizarse y transformarse en el mismo.

Por último, lo que genera la diferencia y le da un *plus* ético-afectivo a las formas de relación o de trato, no tiene que ver con heroicos actos pedagógicos, ni grandilocuentes discursos, ni “buenas prácticas” docentes, ni minuciosas planificaciones y tampoco con un cierto amor o cariño hacia el estudiantado, se trata de algo más simple e imprevisible: “son detalles” dice la estudiante, lo que también podríamos llamar “gestualidades mínimas” –según Skliar (2011)– o “gestos de hospitalidad” –según Cornu (2007)–, algo que se resuelve en una sutil manera de mirar, una escucha atenta o una palabra a tiempo. Atender a las gestualidades, deviene así un gesto epistemológico sustancial para comprender las experiencias estudiantiles y las configuraciones vinculares con lxs docentes.

3.1.3. Variantes spinozianas de autoridad

El tema de la autoridad ingresa a la conversación ligado a esta manera de concebir los vínculos pedagógicos. Ante una pregunta sobre la autoridad docente en la carrera de Psicología, una

estudiante respondió retomando lo que se venía conversando en torno al trato, lo cual suscitó un breve, pero rico intercambio:

Eva: Y, por ahí, esto que venimos hablando del tema del trato... sentir esta diferencia de lugares, la palabra autoridad me suena a eso, que el profesor te haga sentir, o que uno sienta, que él está mucho más arriba y que no puede bajar para hacerse entender.

Fátima: Sí, yo creo que hay un uso y un abuso, o sea el uso sería... no sé cómo decirlo, lo que estaría bien de alguna manera, es como que hay una diferencia de poder, no va a ser nunca lo mismo un profesor que un alumno, tiene un conocimiento que transmitirme. Pero hay un abuso en esto que yo decía, que están en un lugar en que una no puede acceder. Y yo creo que el rol del profesor es transmitir el conocimiento y, de alguna manera, enriquecerse también, entonces esa ida y vuelta... hay profesores que la toman, que escuchan tu opinión y te sacan las dudas, y es más, ellos mismos desde sus prácticas se ponen a pensar, yo creo que se produce un proceso mucho más rico en los profesores que pueden hacer un uso de esa autoridad para beneficiar a los alumnos y ellos mismos, que cuando hay un abuso de autoridad.

Laureano: La autoridad es algo innegable en la facultad porque hay una posición asimétrica entre el profesor y el alumno. Yo creo que sí sirve porque... o sea, no se da el autoritarismo en grandes rasgos en la facultad en esta carrera, por lo que he vivido no se da, el autoritarismo. (Grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Dos ideas claras atraviesan estas intervenciones. La primera, es que la autoridad implica posiciones diferenciadas, dado que se asienta en una relación que es en sí misma asimétrica: estudiantes y docentes ocupan lugares institucionales dirimidos de antemano. Asimismo, dentro de esta idea, hay otra –expresada por la primera estudiante– que cabe destacar: la autoridad, en tanto diferencia de lugares, es algo que “se siente”. La asimetría está desde el primero hasta el último día de clase, pero hay veces que determinadas formas de trato de lxs docentes develan

una distancia y verticalidad infranqueables, haciéndoles inaccesibles. Ahí es cuando la experiencia de la autoridad se hace carne: pasa por el cuerpo, lo afecta y genera una idea o significado. Interesa también la inflexión en el relato sobre el origen o motivo de la afectación: “que el profesor te haga sentir, o que uno sienta”; un viraje de la lógica de la intencionalidad y la causalidad al terreno del encuentro, la experiencia personal y sus sentidos.

La segunda idea, es que la autoridad varía de acuerdo a lo que produzca en el estudiantado, tal como lo veíamos en relación al trato. De esta manera, se desprenden dos grandes formas: la autoridad cuyas formas de trato que terminan por “beneficiar” a lxs estudiantes (y por lo cual devienen “buenos tratos”); y las que no, dado que el trato no es el esperado y es interpretado en términos de exceso: “abuso” o “autoritarismo”⁵⁵. Nos hallamos, entonces, frente a una concepción de la autoridad con una impronta spinoziana: están las que benefician o potencian a lxs estudiantes, y las que perjudican o inhiben sus trayectorias.

Teniendo en cuenta lo antedicho, afirmaremos que la autoridad se basa en una disimetría (Revault d’Allonnes, 2008) o asimetría posicional (Rosales, 2013) que permite educar (Kantor, 2008), no obstante, no se puede fundamentar sólo en ella. Hasta ahí, la autoridad se confundiría con el poder, de hecho, en el discurso estudiantil allí se usan como palabras intercambiables. Sin reconocimiento (Kojève, 2004) y/o sin expresión emocional (Sennett, 1982), la autoridad cae y el poder queda al descubierto. Entonces, ¿qué formas adquiere el reconocimiento y la mediación afectiva en los vínculos pedagógicos en la carrera de Psicología? Hallamos dos formas de reconocimiento-afecto, la admiración y el menosprecio, las cuales decantan en figuras de autoridad opuestas: autoridad modelo y autoridad simulada.

⁵⁵ El entrecomillado en estas palabras tiene una doble intención: indicar que se trata de palabras nativas surgidas en la entrevista, y poner bajo sospecha significantes que, a la luz de la teoría, tienen un sentido muy diferente al que lxs sujetxs de la investigación le dan. Recordemos que la autoridad no es una cosa que se tiene, es una relación social que precisa del reconocimiento de unx otrx, por esta razón no puede ser autoritaria –devendría un oxímoron– ni puede ser algo se use o posea. Lo que vemos aquí es la persistente confusión entre autoridad y poder (trabajada en la introducción).

3.1.4. Autoridad modelo y autoridad simulada

Admiración: miradas enaltecidas

Cuando la conversación rondaba en el tema de la autoridad docente, dos estudiantes se refirieron a la admiración que sentían hacia unos pocos profesores (varones). Uno de estos estudiantes, se extendió en el tema y expresó lo siguiente:

Matías: Para que yo sienta autoridad genuina en una persona, tengo que admirarla, si no la admiro no la puedo tener como una figura de autoridad, es imposible para mí concebir eso. Así que, a nivel de conocimiento y forma de enfocar la transmisión del psicoanálisis a nivel teórico, Suarez, me parece impecable.

Entrevistador: ¿Qué implicaría para vos la admiración?

Matías: Básicamente, creo que admiramos a una persona que va en la dirección en la que uno piensa ir medianamente en la vida, o tiene características o cuestiones que uno aspira a lograr o conquistar de cierta forma, o admira el recorrido de esa persona o logros que ha tenido a nivel desafío y a nivel de objetivos que se ha planteado en la vida. Esas son las cosas que me transmiten esas personas de las que te hablé. (Grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Varios elementos aparecen aquí nutriendo el tema de la tesis. En principio, se explicita una relación estrecha entre admiración y autoridad –al menos, en una de las formas que admite esta última–, con un claro énfasis en la dimensión afectiva que comparten ambas nociones; incluso pueden leerse aquí como estados homólogos. En segundo lugar, la admiración es vivida y narrada en primera persona, como un estado afectivo que, si bien emerge en relación, tiene – como también ocurre en el fenómeno de la autoridad– una localización y una direccionalidad: un estudiante *siente* admiración por un docente, independientemente de lo que sienta este último. En tercer lugar, se ilustra un tipo de relación que estimula, incentiva, inspira, es decir, que aumenta el potencial de acción de los estudiantes admiradores. En cuarto lugar, y vinculado

con lo anterior, la persona admirada es ubicada en el lugar de modelo a seguir, dejando en evidencia el rango moral de este afecto. Y, por último, ingresan a la escena componentes propios de la situación educativa: el conocimiento y su transmisión son objeto de reconocimiento.

La primera consideración puede presentarse como una obviedad: sentir admiración por alguien implica un claro gesto autorizante, pues, se mira a la persona admirada como una autoridad. La sola presencia de la admiración basta para afirmar que un tipo de vínculo de autoridad se produce allí. Pero, justamente, se trata de una modalidad posible de este vínculo. Si hay admiración, hay autoridad, no obstante, lo contrario no es necesariamente cierto, dado que la segunda admite otras formas que excluyen a la primera. El componente afectivo opera en ambas como fuerza vinculante, pero en la primera se manifiesta primordialmente como una vertiente de la alegría⁵⁶, y en la segunda podría asumir también rostros tristes. Entonces, la admiración deviene aquí una figura posible de vínculo de autoridad en la universidad.

¿Qué es la admiración? El diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2020) brinda tres acepciones para el verbo “admirar”. La primera, se refiere a la “sorpresa” o el asombro que causa la presencia de algo extraordinario o inesperado. Claramente, este no es sentido que está en boca de los estudiantes. Las otras dos acepciones se ajustan más: “Ver, contemplar o considerar con estima o agrado especiales a alguien o algo que llaman la atención por cualidades juzgadas como extraordinarias” (parr. 2), y “Tener en singular estimación a alguien o algo, juzgándolos sobresalientes y extraordinarios” (parr. 3). Vemos allí, la presencia de un afecto que toma forma de *estima* y se orienta hacia aquello que se *juzga* extraordinario. Afecto y razón confluyen en estas definiciones, pero ¿de qué manera?

⁵⁶ El mismo Spinoza (1980) ubica la admiración del lado de los afectos alegres, que aumenta nuestra capacidad de obrar, distinguiéndolo de la *envidia*, que equipara al odio y ubica del lado de la tristeza. Y también sugiere que se trata de un afecto común, que simplemente adviene: “no es raro que admiremos las virtudes de los hombres y los veneremos” (p. 165).

Arteta (2000, 2007), parte por distinguir *admirarse-de* de *admirar-a*. La primera figura se corresponde con la sorpresa, el asombro o la extrañeza causada por la presencia de una cosa en su carácter novedoso, inusitado o extraordinario, tal como sugiere la primera acepción del diccionario. En cambio, la segunda, se trata de una peculiar forma de *mirar* que se dirige necesariamente a unx ser humanx, y es la que el autor designa como admiración práctica o moral (objeto de su estudio). El verbo frasal *look up to* de la lengua inglesa, que se traduce como “admirar a alguien”, resulta revelador porque implica la mirada (*look*), pero una que se orienta hacia arriba (*up*) y, en tal sentido, se trata de una mirada que ubica en un lugar de altura a la persona admirada, la enaltece.

Arteta (2000) concibe esta última forma de admiración como “un sentimiento de alegría que brota a la vista de alguna excelencia ajena y que suscita en su espectador el deseo de emularla” (p. 14). La definición comprende tres componentes esenciales, afectivo, perceptivo y desiderativo: la alegría, el reconocimiento de la excelencia y la emulación, respectivamente. El elemento vinculado con el juicio –la dimensión cognitiva– es el reconocimiento de cualidades de excelencia o superioridad, algo que puede ser la resultante tanto de una mirada superficial o primeras impresiones, como de un análisis minucioso. Entonces, ¿cómo se resuelve esta relación tensa entre componentes afectivos y racionales, y entre percepciones superficiales y minuciosas? El autor sale del atolladero afirmando que la admiración “actuaría de acicate oportuno antes de que la razón, por sí sola, acabe de hacer sus análisis o sopese con *cuidado* la conducta del ser ejemplar” (Arteta, 2007, p. 14). En este sentido, son las primeras impresiones y sus afectaciones las que producen la mirada admiradora. El análisis meticuloso, si se produce, es *a posteriori*, y puede operar reforzando el impulso admirador, o haciéndolo retroceder. El impulso afectivo puede engañar, pero eso no niega su potencia estimulante inicial, su capacidad de poner en marcha el deseo y la acción.

El reconocimiento de la autoridad viene, entonces, por vía doble: afectiva y cognitiva. Pero el afecto hace que se distinga la admiración de otras formas de reconocimiento que actúan como aprobación o afirmación de la existencia de unx otrx (Honneth, 1997). La admiración despierta una estima superlativa (Arteta, 2000), es decir, el afecto se reconoce por su intensidad y su potencia. Y, en consecuencia, implica una aprobación moral también superlativa (Arteta, 2007), que dirime grados en términos de preferencia o excelencia, y suscita el deseo de seguir o emular a la persona admirada. Entonces, hablaremos de un reconocimiento superlativo, mayúsculo.

Autoridad modelo: “la dirección en la que uno piensa ir”

Esta forma de reconocimiento-afecto erige un tipo de autoridad en la que la persona admirada es colocada en un pedestal –al decir de Pierella (2012)– y oficia como ejemplo o modelo a seguir: la autoridad admirada, es una autoridad modelo. Reside entonces en la admiración un componente fuertemente pedagógico. Arteta (2007) lo dice así: “tanto poder pedagógico de los ejemplos aconseja concluir que no hay educación sin esta mirada admiradora” (p. 15).

Resuena aquí esa antigua idea de que “se enseña con el ejemplo”, lo que Antelo (2011) distingue como la versión *moral* del ejemplo –en oposición a la versión *instrumental*– en su relación con la enseñanza. Lxs profesores que mencionan estxs estudiantes en calidad de admirables, enseñan algo más que lo que explícitamente enseñan en sus clases, algo que excede sus programas e intenciones: ponen a disposición su “forma de ser y estar” –para usar las palabras de uno de los estudiantes (Laureano)– en la universidad, para que otrxs miren y, en ocasiones, admiren. Devienen así, incluso a su pesar, “modelos vivos, en acción” (Alliaud, 2011).

La pedagogía del modelo, propia de la educación tradicional, ha sido ampliamente criticada por perspectivas que, desde una concepción más “activa” y “constructiva” del aprendizaje, veían en el modelaje y la imitación la promoción de actitudes o conductas “pasivas” en lxs estudiantes (Alliaud, 2011). Al temor por la pasividad se le suma el temor por la dependencia o pérdida de

autonomía del estudiantado, y bien sabemos que en el ámbito público la dependencia goza de mala prensa y se vive con vergüenza (Sennett, 2003). Alliaud (2011), por el contrario, se propone recuperar y defender la enseñanza o formación a través de modelos, siempre y cuando estos sirvan para que la persona en formación emprenda, a fin de cuentas, su propia obra o camino, y no se quede pegada y subsumida a una figura profesoral/profesional idealizada. Sennett (2003) lo expresa así:

(...) es claro que se aprende imitando a un maestro al que se admira, pero la verdadera confianza en sí mismo se alcanza cuando ya no se necesita ese modelo y se es capaz de realizar un buen trabajo por sí mismo; entonces el homenaje importa menos. (p. 130)

Desde esta perspectiva, la pasividad y la dependencia dejan de ser un fantasma pedagógico, y el modelo deviene una vía posible para propiciar la acción y la autonomía del estudiantado.

Aun así, es preciso señalar el riesgo de la admiración y la creación de modelos: una mirada tal puede obnubilarse ante la incandescente presencia de *ex otrx*, al punto de perder el propio horizonte. Carli (2012) y Pierella (2014) advierten sobre el efecto inhibitorio que puede tener la admiración en el contexto de la educación universitaria. La segunda autora lo expresa así: “ciertos profesores son reconocidos por su poder de irradiar una fuerza que genera fascinación, admiración, que obliga a seguir el camino sugerido” (p. 154). En su *Así habló Zaratustra*, Nietzsche (2003, p. 126) ya se refería a este asunto:

Se recompensa mal a un maestro si se permanece siempre discípulo. ¿Y por qué no vais a deshojar vosotros mi corona?

Vosotros me veneráis: pero ¿qué ocurrirá si un día vuestra veneración se derrumba?
¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!

El problema está cuando no se asume la imperfección de todo modelo (Alliaud, 2011) y su carácter temporal, y cuando este termina trazando un camino de dirección única. En definitiva, cuando se desdibuja “la dirección en la que uno piensa ir medianamente en la vida” y lo que

“uno aspira a lograr o conquistar” (Matías). En relación a esto, otra estudiante evoca un concepto psicoanalítico para caracterizar un tipo de autoridad asociada al mandato, al “deber ser” o “deber hacer”, que se hallaría en las antípodas de una autoridad que “guía” y “acompaña”:

Entender la autoridad de otra manera, no como un super-yo, digamos, una cosa así, que te dice lo que tenés que hacer. (...) No que otro te marque el camino, sino que uno sea responsable y tomar a la gente que consideras autoridad como un guía, digamos, que te acompaña en el camino que uno elige. (Eva, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Según Freud (1984) el *super-yo* o *ideal del yo* es una instancia psíquica que oficia como juez o censor del *yo*, y condensa tanto las exigencias e ideales –“Así debes ser”– como las prohibiciones –“Así no debes ser”–; de esta manera, se instala en el aparato psíquico como imperativo categórico de carácter riguroso y severo⁵⁷. La estudiante utiliza el término, conservando estos rasgos, para referirse a un modo de ver y relacionarse con una persona a quien se le reconoce autoridad, pero una autoridad ubicada como ideal a seguir y cuya voz se oye como mandato. Su fuerza opera cohibiendo o coartando la posibilidad de hacer un camino propio: pues, ante una figura así edificada –idealizada–, sólo resta seguirla y obedecerle. Es “la voz de la autoridad de un superyó ajeno/extraño, que ejerce sobre el sujeto una presión insoportable” (Zizek, 2001, p. 159). El desafío subjetivo de quien oficia de estudiante será: pasar del camino señalado o marcado por unx otrx, al camino deseado, que supone implicación, responsabilidad personal y unx otrx que oriente y acompañe.

Lo que sin dudas ocurre en la admiración, al menos inicialmente, es que produce un tipo de afecto que anima, provoca, estimula, invita a caminar en una dirección, es decir, aumenta el potencial de acción y pensamiento. Por ello, merece ser ubicada en el grupo de los afectos

⁵⁷ Este concepto se corresponde a la segunda tónica freudiana, que distingue tres instancias psíquicas: *yo*, *ello* y *super-yo*. El *yo* se encuentra bajo el dominio del *super-yo*: “Del mismo modo que el niño se hallaba sometido a sus padres y obligado a obedecerlos, se somete el *yo* al imperativo categórico de su *super-yo*” (Freud, 1984, p. 38). Esta instancia se presenta como un “*deber* imperativo, riguroso y cruel” (Ibíd., p. 43), es la introyección de ideales, mandatos y prohibiciones provistos por las figuras parentales.

alegres, independientemente de los destinos que pueda llegar a tener luego. A los ojos de quien admira, esta forma de vínculo de autoridad se vive de manera grata: con entusiasmo y regocijo. Así lo expresa el primer estudiante cuando se refiere a las prolongadas charlas que solía mantener con un profesor que admira y reconoce como autoridad:

El tipo da vueltas sobre la cuestión de si nos gustó la clase, cómo la vio y si está transmitiendo lo que quiere transmitir. ¡Eso es genial, genial! En cuanto a sentimiento, a ver... ¡¿qué palabra pongo a eso?! [*silencio prolongado*]. No sé si “¡qué tipo copado!” es un sentimiento, pero... ¡Wuuu! Me reconforta saber si el tipo se preocupa si estoy aprendiendo. (Matías, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

¿Qué rasgos personales se observan y valoran en estxs profesrxs modélicos? Lxs estudiantes coinciden en dos rasgos: son accesibles y son coherentes entre lo que dicen y lo que hacen. Lo primero tiene que ver con el “buen trato” que denota cercanía, mayor horizontalidad y mutuo reconocimiento, y se lo halla en expresiones como: “flexible”, “apertura”, “más horizontal”, “trato muy humano”, “humildes”, “accesibles”, “escuchan tu opinión y te sacan las dudas”, etc. Una estudiante, se refiere a estxs docentes como: “muy muy humanos (...) podés hablar con ellos, podés plantear dudas, podés plantear construcciones de uno mismo y te sentís escuchado, te sentís mirado” (Eva). El carácter “accesible” de estxs docentes, no es otra cosa que *disponibilidad* o *predisposición*, algo que también observa Pierella (2014) en su investigación:

Son reconocidos aquellos profesores que manifiestan una predisposición para explicar, una preocupación para organizar las clases, por orientar a los estudiantes hacia la comprensión de conceptos y, fundamentalmente, por responder a las preguntas y atender a las inquietudes y dudas generadas en el desarrollo de la exposición. (p. 104)

Lo segundo, lo expresan así: “que haya una concordancia entre lo que dice y lo que hace también” (Eva) o “Integridad (...) el alineamiento entre los pensamientos, las acciones y lo que decimos” (Matías). Este rasgo, resalta el carácter fuertemente moral de la admiración. El

problema es en el terreno de lo humano y sus complejas tramas vinculares, las figuras docentes coherentes, íntegrxs, sin fisura, están más en los ojos de quien mira, que en la propia persona mirada. Según Sennett (1982) es la propia “imaginación” o “visión mental” de quien mira la que interpreta las fuerzas en juego y produce “imágenes de autoridad”. Esto hace, a su vez, que la autoridad sea terriblemente frágil, pues “la mínima evidencia de que ese otro no cumple con estos requisitos puede ser motivo de su disolución como autoridad” (Pierella, 2012, p. 164).

Menosprecios: miradas sustraídas

Cuando los aspectos recién señalados no están, se escatiman o titubean, la mirada estudiantil se ciñe y la autoridad flaquea, se empequeñece e incluso corre riesgo de derrumbarse. Nos hallamos entonces ante situaciones o relaciones donde se pone en jaque el reconocimiento y los afectos van por otras sendas, con otros destinos.

Si bien el balance hecho por lxs estudiantes en torno a la relación con lxs docentes a lo largo de la carrera fue, a fin de cuentas, positivo (como se lee en las primeras citas), la conversación discurrió en varios y prolongados momentos por experiencias donde no la pasaron muy bien o donde la pasaron realmente mal con algunxs de ellxs. Se refrieron, entonces, a lo que ellxs sintetizaron como “malos tratos”, que incluye: arbitrariedades, incoherencias, injusticias, hostilidad y gestos incómodos de menosprecio. Lo más llamativo es que todas las experiencias narradas compartieron el mismo escenario: la situación de examen.

Cuando se le preguntó al primer estudiante por qué pensó en opuestos al hablar del trato de lxs docente, respondió: “En un primer momento estaba pensando en una materia que fui a rendir cuatro veces” (Matías). Luego la segunda estudiante cuenta una experiencia “incómoda y desagradable” (Eva) en un parcial. Más adelante, otro estudiante pone en el centro de la conversación el “trato uno a uno en la situación de examen final” (Laureano), removiendo en el grupo recuerdos poco gratos de estas situaciones. De repente, el examen había tomado

protagonismo en la discusión asociado a formas de trato que despertaron afectos como “miedo”, “vergüenza”, “ansiedad”, “desagrado” y “rechazo”.

Un rasgo inequívoco de estas formas de trato de lxs docentes es que el reconocimiento que lxs estudiantes esperan recibir se encuentra menguado, menoscabado o puesto en suspenso. Los principales indicadores están en el rostro y los gestos: la mirada y la escucha, es decir, la (des)atención puesta en la persona que se presenta a rendir un examen. Hablan, sobre todo, de los exámenes finales, donde se produce un encuentro cara a cara con lxs docentes⁵⁸:

Cuando arrancás la carrera (...) es un primer empuje al mundo y hacia otras emociones más avasallantes ¿no?, como decía el compañero [se refiere a Laureano], el miedo, o la ansiedad, la ansiedad que sabés que te genera rendir, y el profesor... cuando hablaba del trato, el trato uno a uno, el profesor por ahí ni te mira durante el final, está mirando a cualquier lado, está pensando en cualquier cosa, o está hablando con el compañero de al lado y no está escuchando, y terminás de rendir la prueba, viste, y vos decís me escuchó, no me escuchó, está jugando conmigo, ponen caras... (Matías, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Luego una estudiante cuenta una mala experiencia en un examen final, en el que el docente se mostraba –sin dudas– disperso, desatento: miraba hacia otros lados mientras ella hablaba, repreguntaba temas que la alumna ya había abordado, hacía señalamientos y correcciones poco precisos, y se desdecía de algunos comentarios que él mismo había hecho. El examen lo desaprobó, sin tener en claro por qué. La estudiante concluye diciendo: “fue muy raro... fue muy raro, porque no se si no me escuchó o qué” (Eva). Cuando se le preguntó por los afectos o sentimiento que asocia a estas situaciones, dijo lo siguiente:

⁵⁸ El estudiante se refiere al trato unx-a-unx en la situación de examen, pero aquí optamos por la variante “cara a cara”. Está claro que una mesa de examen final se compone, según el reglamento, por tres o más docentes; no obstante, en sus relatos se refieren mayormente lxs jefxs de cátedra. Y, en cuanto al alumnado, cuando el examen es oral, lo más frecuente es que ingresen a rendir de manera individual.

Eva: A mí se me ocurre ‘desagrado’, en estas situaciones como en X, de que uno transita toda la cursada como creyendo que te escuchan, que tu opinión es importante, y después pasar por el momento del final en que estaba hablándole a dos profesoras, en la mitad del examen una dice no sé qué cosa del hijo, la otra agarró el celular, entonces es como que... ahí la verdad es que me produce un rechazo terrible. Pero bueno, uno sigue hablando y listo. Sos alumno.

Entrevistador: ¿y no lo has manifestado nunca?

Eva: Y no porque yo he estado en una clase de consulta en la que una chica se quejó con esta profesora y le gritó, se escuchaban los gritos de afuera... entonces, no quiero pasar por una situación así, a mí me gritan y no sé... o sea, volver a enfrentar una situación de examen sería peor, entonces, directamente me callé, ¡qué va a ser! Además, me parece bastante feo que esté con el celular y decirle “profe me molesta que esté con el celular”, o sea, no sé qué reacción va a venir de ahí, me parece que no es nada bueno.
(Grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

La asociación de estas experiencias con los afectos tristes es doblemente justificada: tanto por el afecto o sentimiento que en sí suscitan (desagrado, rechazo, temor), como por la inhibición de la potencia de acción (abstenerse a reaccionar: no responder, cuestionar o manifestarse).

Otra estudiante recordó un examen final que desaprobó, pero que la experiencia con lxs docentes fue muy buena por el tipo de trato que recibió de ellxs. Luego contrastó esa peculiar experiencia con otras más frecuentes y menos felices:

Fátima: A mí en X me convidaron un mate y la desaprobé, pero la pasé re bien, es como que ni sufrí [*risas*]. Sí, la verdad que estuvo re bueno. Sí, porque es esto de decir “en algún momento vas a ser un par” (...). Bueno, esto que decían de la mirada me parece espectacular, porque no es lo mismo, o sea una está pasándola re mal, para mí el final de oral es terrible, lo sufro muchísimo, y llegar a una mesa donde una viene ya con todos

los nervios y sentís que no sabés nada... siempre me pasa lo mismo, haya estudiado o no haya estudiado mucho, y no es lo mismo llegar a una situación donde el profe... esto ¿no? te convida el mate, te mira cuando estás hablando, te pregunta el nombre, ¿viste? En otros exámenes, vos entrás y se ponen así [*se cruza de brazos y mira hacia abajo*], hasta me ha pasado que algunos agarran el celular, para mí no hay peor cosa que hablarle a alguien que está con el celular, encima como psicólogo, es como que permanentemente estamos hablando de esto de la mirada, de alojar, de... y me ha pasado esto en algunos casos, eso me parece terrible.

Matías: Es una cuestión de reconocer al otro. (Grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Nuevamente, la diferencia no está en las prácticas de enseñanza o de evaluación, ni en la forma exámenes en sí misma, ni en los recursos utilizados, y mucho menos en los contenidos o en la materia, sino en los gestos de lxs profesorxs. Las gestualidades operan, según Honneth (2011), como la materialidad del reconocimiento: su rasgo *público y performático*⁵⁹. La acotación del último estudiante es acertada, sintetiza en una expresión lo que está en juego en estas formas de trato o vínculo con lxs docentes. Y, es en la mirada –los modos de mirar, los gestos del mirar– donde se refleja un tipo de reconocimiento o su sustracción. Desviar la mirada (o evitar el encuentro de las miradas) de manera deliberada cuando alguien nos habla de frente, es signo suficiente de algún tipo de ninguneo⁶⁰. Más aún, si a esto se le suma el hecho de no escuchar con atención lo que se dice, o hablar con lxs “pares” de otros asuntos, o enfocarse en el celular. Honneth (2011) sostiene que dotar de visibilidad a alguien equivale a reconocerlo, así como negar la visibilidad a alguien equivale a despreciarlo, pues se lo hace desaparecer en un sentido social: “Disponemos de la capacidad de demostrar nuestro desprecio a personas presentes

⁵⁹ Para este autor, los gestos, los ademanes, la imitación y las expresiones sutiles son la abreviatura simbólica de una acción o una *metaacción* que comunica tanto la mirada afirmativa de la existencia del otro –reconocimiento–, como la disposición motivacional de restringir la perspectiva egocéntrica y dirigir a ese otro sólo acciones benevolentes.

⁶⁰ Término coloquial que refiere a una forma de menosprecio, no tomar en consideración a alguien (RAE, 2020).

mediante el hecho de comportarnos frente a ella como si no figurara físicamente en el mismo espacio” (p. 166). Conceptualmente, el desprecio es la *negación* del reconocimiento (Sloterdijk, 2011; Honneth, 1997; 2011) o la consideración (Rancière, 2007; 2013). Sería un exceso interpretar en estos términos el tipo de trato que describen lxs estudiantes por parte de lxs docentes, sobre todo porque en las situaciones de examen de tipo cara a cara, las miradas y las palabras tarde o temprano se cruzan. No hay allí una negación absoluta de la mirada reconocitiva. Pero sí hay una suspensión o sustracción parcial de reconocimiento: un *menosprecio*, expresado públicamente con gestos y ademanes, que ubica al estudiantado en un lugar de inferioridad exacerbando la asimetría de la relación. Pasar del prefijo *des-* a *menos-* en torno al *precio* o al *aprecio* de alguien, es un movimiento significativo para comprender las situaciones evocadas en el grupo de discusión.

En tanto materialidad del reconocimiento, la mirada de lxs otrxs tiene un peso incalculable en los procesos intersubjetivos⁶¹. Cuando se la niega o limita *deliberadamente*, el reconocimiento declina y da paso a alguno de sus opuestos: menosprecio, indiferencia, irrespeto, desprecio o humillación. Y, esto, parece ser parte del paisaje de las instituciones educativas. Aleu (2017) lo denomina “las contracaras del respeto”, esto es: fallas en las expresiones de reconocimiento que se producen, no de manera unilateral, sino en un entramado de relaciones situadas en el contexto específico de las organizaciones educativas. Pierella (2014) lo constata, también, en las situaciones de examen en la universidad y lo asocia al “maltrato” y a sentimientos de miedo y vergüenza. En su estudio, la demanda estudiantil se expresa así: “que no te humillen”, “bochar con respeto”. Y, según Leoz (2020), cuando la universidad no garantiza el reconocimiento

⁶¹ La mirada es crucial tanto por su presencia como por su ausencia. Aquí resaltamos la perspectiva expresada en el discurso estudiantil, que valora la mirada y la visibilidad y repudia su escamoteo. Pero es preciso señalar que la mirada puede volverse opresora (la vigilancia y su exacerbación en el panóptico, serían claros ejemplos de ello) así como su ausencia puede ser emanciparía. Como afirma el colectivo Barrilete Cósmico (2011): “Volverse visibles o permanecer invisibles constituye un dilema de hierro”. Y lo es también para el tema de la autoridad: “la dialéctica entre invisibilización y visibilización es propia de la paradoja de la autoridad” (Pierella, 2014, p. 110). Aquí vemos que se inclina hacia un solo lado.

subjetivo del estudiantado, se ponen en marcha sus “mecanismos expulsores” que vulneran la promesa de filiación institucional.

Cuando se advierten gestos de menosprecio de esta índole por parte de lxs profesorxs, el reconocimiento de lxs estudiantes puede flaquear y la autoridad docente peligrar. Veremos a continuación que, en estos casos, el gesto menospreciativo puede incluso retornar hacia lxs docentes y configurarse, así, un modo singular de vínculo de autoridad.

Autoridad simulada: “como si tuvieran autoridad”

En una cita de más arriba vimos cómo una estudiante (Eva), en una suerte de resignación, termina por no reaccionar ante lo que percibe como malos tratos y gestos de menosprecio de lxs docentes. Algo la llevó a no pronunciarse y seguir con el examen *como si* nada de eso hubiese pasado. ¿Qué hace que nos abstengamos de reaccionar y nos resignemos a estas formas de trato? Una primera respuesta puede ser que, el temor al que se refiere (a que la respuesta de la docente sea peor –más hostil–, a un posible ensañamiento o represalia, o a que la situación se le vaya de las manos), ofició de afecto triste inhibiendo el potencial de acción. Pero, un temor tal, es más una zozobra incómoda que un miedo paralizante. Entonces, creemos que hay algo más. Y, por otra parte, ¿qué ocurre con el vínculo de autoridad en estos casos?

En un momento un estudiante expresa algo que da en el centro de esta cuestión y anima a revisar algunos aspectos de la concepción de autoridad:

A mí me parece que, por la carrera, yo he actuado en todas las cátedras como si tuvieran autoridad, estando posicionado ahí como alumno, pero el hecho de que yo actúe como que ellos tienen autoridad no significa que realmente los avale con esa autoridad o se la adjudique. (...) por ahí actuás como si las respetaras, o preparás la materia como si las respetaras, pero en realidad no significan nada para vos. (Matías, grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

Este *como si* de la autoridad, o de la autorización, nos conduce a una paradoja: si, según Kojève (2004), una autoridad “no reconocida” o “ilegítima” deviene una contradicción *in adjecto* u oxímoron, *hacer como si* sería una forma de negarla y sostenerla a la vez. Pero, ¿se puede falsear el reconocimiento?, ¿existe una tal autenticidad e inautenticidad del mismo y, por lo tanto, también de la autoridad? En efecto, según Cooper (1976), ahí reside el verdadero problema: “En el fondo, el problema consiste en diferenciar la autoridad auténtica de la inauténtica” (p. 108). Pero, un reconocimiento inauténtico sería una forma camuflada de menosprecio y, en ese sentido, ¿merecería tal denominación? Por otro lado, ¿el reconocimiento admite matices, grados, o es siempre “reconocimiento a secas” (Antelo, 2014)? Las palabras finales del estudiante son lapidarias, el “no significan nada” sería el grado cero de reconocimiento, lisa y llana indiferencia. De ser realmente así, ¿quedaría algún vestigio de relación pedagógica allí?

El tema avanzó, suscitando experiencias, miradas y expresiones que nutrieron la conversación.

Exponemos a continuación un fragmento del intercambio:

Fátima: Sería como simular. Como que uno simula un respeto que no siente, o sea, te acomodás al rol de estudiante para poder circular en estos espacios y cumplir con determinadas reglas.

Matías: [*interrumpe*] Sí, aprobar [*risas*]. Creo que hay normas que como sociedad nos sostienen, medianamente, y están obviamente implicadas en el ámbito académico y eso se trasluce en las relaciones, de simular un respeto por la autoridad que realmente no sentís.

Laureano: A mí por ahí me pasa mucho esto, pero también como que hay un problema muy personal con qué es la autoridad, y nunca se me pasó por la cabeza por ejemplo no respetar a un docente, siempre trato de no tutearlo. Y otra cosa que hago también es cada vez que voy a rendir un final, ponerme una remera distinta [*risas*]. Es una metáfora.

Eva: ¡Pero te ponés la camiseta de la materia!

Laureano: ¡Claro!

Matías: Si rendís X^1 vas con trajecito, corbata, camisa blanca [*risas*].

Laureano: Si es X^2 vas con un morral [*risas*]

(...)

Fátima: Esto que decía él [*en referencia a Laureano*] de ponerte la camiseta, es una habilidad que tenés que desarrollar porque si no, no aprobás [*risas*], cada rama de la carrera tiene una forma distinta de estudiarla. O sea, si vos querés estudiar una materia, por ejemplo, del área de investigación de la misma manera que estudiás el psicoanálisis, listo, no vas a aprobar nunca. Y hay gente que rinde y rinde, y no es que no sepa, lo que pasa esto, que no le agarró la metodología de estudiarla y la mirada del profe, yo creo que la mirada del profesor es fundamental.

Matías: Es lo que decía el compañero de los teóricos, poder escucharlos y entenderlos bien, eso... para mí... hice un montón de materias en base a teóricos, aprendes a hablarles, cómo hablarles y qué quieren escuchar.

Laureano: Eso es ponerse la camiseta.

Matías: Claro.

Fátima: Eso es simular el respeto por la autoridad, porque en realidad no estás tomando realmente esos conocimientos, voy y te digo lo que querés escuchar para que me apruebes, un medio para otro fin, o sea, “quiero ser psicóloga, te voy a decir lo que querés escuchar”.

Laureano: O hay materias que tenés que ser súper crítico, inventar todo el tiempo, y hay materias que te tenés que acotar al texto, y por las dudas no relaciones porque “¿y por qué? ¿y por qué?”, por las dudas no relaciono nada, te digo el texto y listo. (Grupo de discusión, 01 de junio de 2018)

“Hacer como si”, “simular”, “ponerse la camiseta” son las expresiones elegidas para hablar de un reconocimiento inauténtico o falseado, algo que no sienten, pero que sostienen en su mínima expresión para poder habitar la institución y alcanzar las metas propuestas. Pues, la posibilidad de acreditar las materias y continuar los estudios puede verse obstaculizada por una mala relación con lxs docentes. El *como si* deviene una manera de afrontar la complejidad del vínculo pedagógico o, más específicamente, la tensión entre lo subjetivo y lo objetivo de la situación, entre los propios deseos, anhelos, creencias y convicciones, y los condicionamientos sociales, institucionales y materiales. Esto se puede ver como una *máscara de civilidad*, que se acomoda a las “normas que como sociedad nos sostienen” (Matías). Según Sennett (1978): “Llevar una máscara constituye la esencia de la civilidad. Las máscaras permiten la sociabilidad pura, separada de las circunstancias del poder, la enfermedad y el sentimiento privado de aquellos que las usan” (p. 327). Por otra parte, Meirieu (2001) se refiere al *como sí* como una actitud específica de lo humano en su inherente fragilidad y, para el estudiantado, más que una manera de esquivar el conflicto con lxs docentes y la institución, muchas veces es “el único medio para «enfrentarse», enfrentarse a sí mismo y a los otros, de no renegar de lo que creemos pero siendo conscientes de la infinita precariedad de las cosas y de nuestra debilidad extrema” (p. 50).

Lo que no aparece en estas interpretaciones y merece nuestra atención es que, la persona que oficia de docente en estos casos, pasa a ser un medio para otro fin (acreditar la materia), cuando no un obstáculo para la trayectoria estudiantil. Y, aquí, el gesto menospreciativo se revierte: antes lo veíamos de unx docente hacia unx estudiante, y ahora es revés.

A los ojos de lxs estudiantes, hay docentes que se ven pequeñxs, débiles, desvalorizados, insignificantes o inauténticos como figuras de autoridad (la mirada evaluadora, como se ve, no es privilegio de la posición docente). Suelen ganarse ese lugar aquellxs de quienes percibieron tratos injustos, arbitrarios, hostiles, arrogantes, descalificativos, etc., lo que ellxs han englobado como “malos tratos”, pero que se trata a fin de cuentas de expresiones de menosprecio hacia el

estudiantado. Ante ellxs, se *simula* el respeto, se *hace como si* tuvieran autoridad. Esta actitud decanta en una forma de menosprecio estudiantil: restar reconocimiento o reconocer a medias, de este modo, el lazo (pedagógico) se tensiona y se debilita, pero no rompe. Pues la simulación, al fin y al cabo, consolida el vínculo con lxs docentes; y el *como si* es en definitiva un sí. El hecho de no reaccionar en contra (manifestar desacuerdo, cuestionar, desobedecer, etc.), hace que un tipo de vínculo de autoridad se mantenga en pie. Autoridad simulada, pero autoridad en fin.

Sennett (1982) refuta la tesis kojéviana según la cual una autoridad no reconocida es un oxímoron, y defiende lo opuesto. Para ello introduce la noción de “vínculos de rechazo”:

(...) son la forma en que reconocemos la necesidad de autoridades que no resulta seguro aceptar. (...) los vínculos de rechazo en la autoridad se basan en personas con poder desigual. El temor, en una relación de autoridad, es a lo que haría el superior con ese poder. O, por lo menos, éste parece ser el motivo lógico. Pero también es cierto que la gente necesita la fuerza de otra gente, y a veces la gente cree que las figuras efectivas de autoridad en sus vidas no son todo lo fuertes que debieran. (p. 34)

Una de las formas en que se crea un vínculo de este tipo, tiene como fundamento el *temor* a la fuerza de una autoridad, y es lo que el autor denomina “dependencia desobediente”:

Se basa en una forma compulsiva de centrar la atención: ¿qué querrían ellos? Una vez que se sabe lo que desean, uno puede pasar a hacer algo: lo contrario. Pero los personajes centrales son ellos; la desobediencia compulsiva tiene muy poco que ver con una independencia o una autonomía auténticas. (p. 39)

En lo manifiesto, se contraría lo que la autoridad haga o diga, pero subrepticamente se refuerza el lazo que lxs une al ubicar a estas personas como voces autorizadas, como referencias para el propio comportamiento. En el caso de lxs estudiantes de Psicología, observamos precisamente lo inverso, una “independencia obediente”: son conscientes de que los tratos no son los que

quisieran y llegan a saber qué es lo que quieren o piden lxs docentes, y esto les da una cierta independencia o autonomía para actuar en consecuencia, pero lo hacen evitando la confrontación y de manera manifiesta acatan y cumplen. La pregunta ¿qué querrían ellos?, no es para contrariar, sino para hacer exactamente lo que quieren. El deseo se pone en juego, pero orientado a un fin que trasciende la materia de estudio, el aprendizaje y la relación pedagógica, apunta a terminar la carrera lo antes posible, sin mayores obstáculos.

3.2. El vínculo Cecilia-Alba: coordenadas de un encuentro

En este apartado nos referiremos a un vínculo de autoridad gestado en la carrera de Psicología: entre Cecilia, estudiante próxima a egresar, y la profesora que ella eligió para que le entregue el diploma en el acto de colación, Alba. Entre ambas se forjó una relación por fuera de las fronteras del aula de clase, en otros espacios universitarios, pero que ambas conciben como una relación de tipo “docente-alumno”. Antes de pasar a caracterizarla y analizarla desde la perspectiva de la autoridad, ofreceremos algunos datos relevantes sobre sus trayectorias.

Al día de la entrevista, Cecilia se encontraba cursando la Práctica Supervisada de la Orientación (PSO)⁶² y le quedaban dos finales para finalizar la carrera de Psicología. Al tiempo, se desempeñaba como integrante alumna en el proyecto de investigación codirigido por Alba vinculado a la salud pública y comunitaria; así como también realizaba un trayecto de formación en docencia (TFD) en una materia del segundo año de la carrera Servicio Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FaDeCS-UNCo)⁶³ a cargo de la misma profesora. Estas dos experiencias en el marco institucional de la UNCo fueron clave para asumir un determinado posicionamiento estudiantil en la carrera y para la formación del rol profesional. Otras actividades que destaca de su trayecto formativo es la participación en eventos científicos, en calidad de miembro de equipo organizador y también como ponente, la reciente obtención de la beca de investigación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y haber trabajado como tallerista en un programa municipal ligado al ámbito comunitario, lugar al que arribó por un trabajo para una cátedra y devino luego su primera experiencia laboral rentada.

Alba, se recibió de Licenciada en Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba y tuvo su primer acercamiento a la docencia allí, bajo la figura ayudante alumna. Su formación la orientó

⁶² El Plan de Estudios de la carrera de Psicología contempla una instancia de Práctica Profesional Supervisada, la cual está conformada por las Prácticas Supervisadas de la Orientación (PSO) que varían según la orientación elegida por cada estudiante: Jurídica, Laboral, Educacional, Clínica y Comunitaria. Las mismas tienen un régimen de cursada anual y se ubican en el último año del Ciclo de Formación Profesional (5° año de la carrera).

⁶³ La materia a la que nos referimos, se dicta en la FaDeCS pero depende del departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la UNCo.

al campo de la Psicología Social y Comunitaria, y desde allí se posicionó luego en sus ámbitos de trabajo. Al mudarse al Alto Valle de la Patagonia consiguió trabajo como docente en una universidad privada y en una pública, y al tiempo optó por apostar solamente a la educación pública y concentró su carga horaria en docencia e investigación en la UNCo. Paralelamente a su trabajo en la universidad, se desempeña –hasta el día de hoy– como psicóloga en el sistema de salud de la provincia de Neuquén, más específicamente, en un centro de salud de un barrio periférico de la ciudad neuquina donde integra un equipo interdisciplinario. Para Alba, lo que hace en uno y otro ámbito de trabajo está íntima y necesariamente ligado. La docencia universitaria es, en sus palabras, “un ámbito donde uno da lo que uno hace, o sea, enseñas lo que haces, yo lo entiendo así, entonces no podría ejercerla de otra manera”. Luego agrega que en la universidad se imparte un conocimiento “bastante especializado” y esto requiere un anclaje en el ejercicio profesional, sobre todo en una carrera que forma profesionales que van a intervenir en el ámbito de la salud mental. Es desde este posicionamiento docente/profesional que orienta su práctica, tanto en la UNCo como en el sistema de salud pública.

Los caminos de Cecilia y Alba se cruzaron por vez primera en una materia del 2° año de la carrera, pero la relación entre ambas tomó consistencia con el ingreso de la estudiante en el proyecto de investigación que la docente codirigía. A partir de allí, tejieron un vínculo afectivo que se extendió a otros espacios académicos, pero sostenido también por fuera del ámbito académico. La cuestión del espacio en la configuración de vínculos de autoridad, devino así un tema clave en ambas entrevistas. Asimismo, la palabra “encuentro” vino a sintetizar las ideas que ambas ofrecían sobre la experiencia de dicho vínculo.

3.2.1. Espacios de encuentro y vínculos de cercanía

En la entrevista con la estudiante resultó llamativo su cambio de mirada con respecto a la profesora elegida de acuerdo a los distintos espacios y posiciones en los que se desempeñaba:

docente jefa de cátedra y codirectora de proyecto. Cecilia cuenta que, como docente, Alba se veía “súper exigente” y, con sus compañeras, temían que sea ella la que corrija sus trabajos de la materia. Asimismo, no le parecía justo que en esa cátedra las clases teóricas sean de asistencia obligatoria como condición para regularizar la materia, cuando en la mayoría de las materias de la carrera tal asistencia es optativa o en todo caso es condición sólo para la promoción. También aclara que, en el espacio de la materia, “no hubo mucho intercambio” con las docentes, dada la cantidad de estudiantes cursantes: “es difícil por la cantidad que somos, que es difícil eso de hacer el vínculo, digamos, porque son muchos y es difícil acordarte... capaz que te acordas de la cara, pero no el nombre”.

Fue luego de unos años, al reencontrarse en el marco de la investigación, que pudieron conocerse y forjar un lazo afectivo que mantienen hasta la actualidad. Cuando Cecilia menciona a Alba como la profesora elegida para que le entregue el título, expresa:

Si bien cuando cursé su materia de X, estaba en desacuerdo que los teóricos sean obligatorios [*risa*], pero tenía que ir igual, ehh... a partir de esto de acercarme, porque estoy participando como colaboradora de un proyecto de investigación que ella es codirectora, siento que es una profesora que no te mezquina conocimiento, como que todo está a disposición... y eso me pareció re lindo, porque muy pocos docentes, digamos, te brindan todos sus saberes. (Cecilia, entrevista, 03 de noviembre de 2016)

En este espacio académico –la investigación– la estudiante ve otra faceta de Alba: su generosidad con respecto a sus saberes y al conocimiento. Este rasgo es el que, a los ojos de Cecilia, la va a distinguir de otrxs docentes y colocar en un singular lugar de autoridad.

¿Qué difiere entre uno y otro espacio académico?, ¿y cómo los caracterizan las entrevistadas? Ambas coinciden en señalar que, en los primeros años de la carrera de Psicología, la elevada cantidad de estudiantes en las clases oficia como un obstáculo para la producción de vínculos “más cercanos” entre estudiantes y docentes. Cecilia, lo expresa así:

(...) un práctico que tendría que ser de 20 es de 60, de 40, entonces ¿qué vínculo puedes llegar a hacer? (...) Y son cosas que van más allá del docente, no es algo que pueda... que para mí influye en la relación, porque no es lo mismo trabajar con 20 a trabajar con 60. No le puedes dedicar el mismo tiempo... no es el mismo tiempo, sino la calidad que cada estudiante en particular necesita, porque cada uno es diferente en el proceso de aprendizaje. (Cecilia, entrevista, 03 de noviembre de 2016)

En sintonía con esto, Alba afirma: “en una cursada en Metodología que teníamos 300... como una relación bastante lejana si querés... por ahí las chicas que están en los prácticos tienen una relación más directa, pero yo desde los teóricos es como poco”. Desde esta perspectiva, se da una suerte de relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en una clase y vínculos de cercanía con lxs mismxs.

En cambio, espacios académicos como la Investigación, la Extensión, los TFD, las PSO y los eventos científicos permiten configurar experiencias y vínculos *otros* entre estudiantes y docentes: más cercanos, más íntimos. Cecilia, refiriéndose a las PSO, expresa: “nosotros somos 5, y nos sentamos en ronda, y tomamos mate, y leemos algo, y ‘ay, quiero volver para atrás’, no pasas desapercibido, o sea, si faltas o no estás, no da lo mismo”. Alba, por su parte, afirma que pudo vivenciar “vínculos más cercanos” con lxs estudiantes a partir de los últimos años, con la incorporación de los TFD y actividades vinculadas con la investigación: “creo que esas cosas permiten acercar más, o acercarnos más a los estudiantes desde otro lugar, que tiene que ver también con confluir con los intereses de ellos más específicos”.

La cantidad reducida de personas que integran estos espacios es, sin dudas, una variable institucional objetiva que favorece la emergencia de vínculos más cercanos e íntimos, sobre todo en contraste con las clases numerosas de los primeros años de la carrera; no obstante, no es garantía suficiente para que ello ocurra. Es preciso que se den condiciones de posibilidad de tipo subjetivas, por parte de las personas involucradas; lo que en el discurso estudiantil se

mencionaba como “lo predisposicional”. Ser *pocxs* en un lugar es una condición institucional de estos espacios, pero la (pre)disposición para establecer vínculos de cercanía se dirime de manera personal e interpersonal. Entonces, ¿qué aspectos de esta índole se imbrican en los vínculos de cercanía entre estudiantes y docentes?

A la hora de valorar estos espacios académicos más reducidos y la posibilidad de una mayor cercanía entre quienes los habitan, Cecilia y Alba señalan algunos rasgos que merecen nuestra consideración: la afectividad, el tiempo en juego, los intereses en común y la informalidad.

Primero, la ponderación de lo íntimo y cercano alude, en definitiva, a lo que Abramowski (2010) denomina la “afectivización de las relaciones pedagógicas”, lo cual es un rasgo propio de la época: “vivimos un tiempo de inflación de lo afectivo y lo emocional” (p. 22). Esto también lo observa Pierella (2014) en su tesis, desde la mirada estudiantil: “la legitimidad adquirida por aquellos profesores universitarios que se vinculan personalmente con los estudiantes y el rechazo de ciertas prácticas basadas en la indiferencia permiten observar el peso adquirido por el componente afectivo” (p. 99). Si bien hallamos expresiones más concretas de las entrevistadas que develan el tinte afectivo de su relación⁶⁴, la valoración de la cercanía y la intimidad es otra forma de referirse a una afectividad. Y, más precisamente, una afectividad orientada a la alegría, debido a que se asocia a las “ganas”, el “interés”, la “alegría”, el “entusiasmo” (Alba).

Segundo, la estudiante pone el acento en la posibilidad que tienen *lxs* docentes en estos espacios de dedicar un tiempo *otro* al estudiantado, uno que se ajuste a sus procesos de aprendizajes. Esto se vincula con la posibilidad de brindar una mayor atención a sus singularidades: el “no pasar desapercibidx”, hace eco en el discurso estudiantil que reclama la mirada y la escucha atenta de *lxs* docentes como una forma de buen trato y reconocimiento. Pero la estudiante añade

⁶⁴ Por ejemplo, refiriéndose a un intercambio de correos electrónicos entre ambas, la estudiante expresa: “yo ponía que estaba re contenta, y ella me ponía abajo ‘sí, yo también’”; y Alba, recupera experiencias de “alegría” y “entusiasmo”. El afecto se nombra, pero también se infiere de otras expresiones y experiencias.

algo más con respecto al tiempo: “4 meses y una vez a la semana es medio difícil hacer también un vínculo... ¡bah!, depende qué tipo de vínculo, pero, así de confianza”. La configuración de vínculos de cercanía y confianza, en sí misma, requiere tiempo: darse tiempo entre docentes y estudiantes, pero un tiempo diferente a la premura, que obedezca más a las vicisitudes del encuentro de sujetos singulares que a las agujas del reloj.

Tercero, el componente motivacional se encuentra íntimamente ligado con la producción de estos vínculos pedagógicos. La estudiante se acerca al proyecto de investigación por *motu proprio*: al verse movilizada por el tema y la orientación del abordaje se acercó al equipo y solicitó participar. En este sentido, al (re)encuentro con Alba llega ya con un interés o una motivación que comparten en torno a un tema y a una actividad académica. La docente se refiere a ello como “confluencia de intereses”, y lo valora como algo que le genera una gran satisfacción. Afectos gratos que emergen cuando hay encuentro: “cuando uno ve como cierta respuesta por parte del estudiante y entusiasmo, y como cierta ida y vuelta que parece que lo que estás dando sirve, y bueno, parece que se está produciendo ahí un encuentro”.

Cuarto, cuando se le pregunta a la estudiante qué es lo que cambia entre la situación áulica y estas otras situaciones que propicia la universidad, le cuesta hallar la palabra adecuada para responder, piensa en algo difícil de nombrar, y se remite primero a la presencia/ausencia de evaluación, y luego opta por dos palabras, “encuentro” e “informalidad”:

No sé, capaz que esto de no... ay, ¿cómo es que se dice?... o sea, si bien está dentro del ámbito académico, va como por fuera, ¿me entendés?... o sea, nadie va a ser evaluado. (...) Entonces para mí se da ahí más lo... ay, ¿cómo es que se dice?... no me sale la palabra [*silencio*]... Bueno, el encuentro, lo informal... eso, se da más lo informal, no hay formalidades para ayudar [*risa*], de la forma que colabores va a estar bueno, o en lo que puedas. (Cecilia, entrevista, 03 de noviembre de 2016)

Y, luego, refiriéndose más específicamente al trabajo en investigación, dice:

(...) también está la informalidad en las reuniones que hacemos, es en una casa de una de las profesoras, tomando mate, comemos una torta, y bueno “¿qué hicieron?”, salen sus anécdotas con sus hijos, o sea, siempre se va a... yo creo que esto también influye mucho, ser pocos y la intimidad que puedes llegar a lograr, que si son muchos no. (Cecilia, entrevista, 03 de noviembre de 2016)

Desde esta mirada, la forma “formal” de las clases resulta significativamente menos convocante o propiciadora de encuentros que la forma “informal” que puede caracterizar las reuniones de Investigación, los TFD, las PSO y la participación en eventos científicos. Dicha informalidad guarda relación con una cierta permisividad o ausencia de rigidez, y también con el trabajo mancomunado y colaborativo, donde la distinción de jerarquías (sea docente/estudiante, directora/integrante o jefa de cátedra/estudiante en TFD) parece atenuarse: se percibe “más simétrica” (Cecilia). Allí se “ayuda”, se “colabora”, se trabaja en pos de un propósito común, no se hacen tareas ni se rinden exámenes para aprobar y acreditar un trayecto individual. La ausencia de evaluación en dichos espacios aliviana la tarea. Cecilia relata dos situaciones de evaluación y en ambas destaca la primacía de nervios, presión y temor, y donde la asimetría de la relación pedagógica se pronuncia y se vive como “opresora”. Esta percepción se alinea con el discurso estudiantil sobre las situaciones de examen.

La informalidad, aquí, no implica una ausencia de toda formalidad, pues cada uno de estos espacios, distintos a las clases en un aula, tienen sus propias formas, reglamentos y requisitos formales para transitarlos, dado que se sostienen en un marco institucional. Lo informal viene, de alguna manera, a sintetizar los otros rasgos que caracterizan a estos espacios: la cercanía, la intimidad, la confianza, la permisividad, la dedicación de tiempo, la colaboración y la afectividad; y, en este sentido, alude a una cierta humanidad que se respira en ellos, que facilita el encuentro y la producción de vínculos. Siguiendo a Sennett (2011): “Las oficinas y las calles se convierten en lugares inhumanos cuando en ellas reinan la rigidez, el utilitarismo y las reglas

de la competición. Y devienen humanas cuando propician las interacciones informales, abiertas y de cooperación” (en Bauman, 2013, p. 119). Ante la paradoja que plantea Abramowski (2012) sobre la centralidad de lo afectivo en las instituciones, a saber, que puede ser leída como un signo de humanización de la burocracia institucional o como un insumo para que la maquinaria institucional siga funcionando frente a su inminente declive⁶⁵, las entrevistadas se orientan a lo primero.

El tema de la espacialidad no se reduce a la mera circunscripción de una superficie o la delimitación de un área, donde los muros construyen un adentro y un afuera concretos. Se trata, más bien, de espacios que ofrecen condiciones materiales y organizacionales para que los elementos allí dispuestos entren en interacción y para que algo emerja en su encuentro. Y, a la vez, el espacio es un efecto de estas interacciones. Espacio e interacciones se co-crean. Esta tesis está presente en distintos autores. Según Lefebvre (2013): “Las relaciones sociales, abstracciones concretas, no poseen existencia real sino en y por el espacio. *Su soporte es espacial*” (p. 434). De Certeau (2000) hace una distinción entre lugar y espacio: mientras que el lugar implica un ordenamiento de elementos estáticos coexistentes, “el espacio es un entrecruzamiento de movilidades” (p. 129), es decir, un lugar practicado. En sintonía con esto último, Massey (2005) concibe el espacio como producto de las interacciones entre identidades/entidades. Esta condición relacional, lo lleva a realizar otras dos afirmaciones: el espacio es una esfera en la que coexisten múltiples trayectorias, y se encuentra siempre en constante formación o devenir. Por otra parte, Augé (2000) acuña el término “lugar antropológico” para hablar “de encrucijadas y de lugares donde los hombres se cruzan, se encuentran y se reúnen” (p. 62); se trata también de un espacio “de identidad, relacional e

⁶⁵ En línea con esta tensión, Haroche (2009) afirma –siguiendo a Norbert Elias– que la “escalada de lo informal” en el mundo moderno se vincula con las paradojas de la emancipación: con la desarticulación de las normas y reglas se gana en autonomía y, al tiempo, esto provoca desconcierto y ansiedad.

histórico” (p. 83). Lo opuesto, son los espacios del anonimato, los “no lugares”, donde la posibilidad de generar vínculos se halla obstaculizada, cuando no abolida.

La expresión “espacios de encuentro” se nutre de estos aportes, y la utilizamos aquí para caracterizar aquellos espacios académicos –Investigación, Extensión, TFD, PSO y eventos científicos– que favorecen la producción de lo que denominamos “vínculos de cercanía”. Algunos autores realizaron aproximaciones similares sobre las variaciones del espacio educativo, con otros términos y desde otros enfoques teóricos, pero que resuenan con lo aquí desarrollado. Antelo (2007) habla de espacios educativos que “dicen Si”, que ofician de refugio y se orientan al cuidado, en oposición a los que “dicen No”, que reprimen y bloquean al estudiantado. Desde un enfoque psicoanalítico, Korinfeld (2013) desarrolla la noción de “espacios suficientemente subjetivados”, que son aquellos que favorecen el despliegue de experiencias singulares que decanten en procesos de subjetivación de las personas involucradas. Convergemos entonces con estas líneas teóricas que revalorizan la dimensión espacial de las instituciones educativas, como condiciones materiales y organizativas que pueden promover u obstaculizar encuentros y vínculos subjetivantes en clave pedagógica.

3.2.2. Vínculo de autoridad como encuentro

Derecho y reconocimiento

En las entrevistas, cuando la conversación se focalizó en el tema de la autoridad, Cecilia y Alba brindaron sentidos complementarios de esta noción. La mirada de la estudiante se posó, en sintonía con el discurso estudiantil, en uno de sus rasgos constitutivos: la asimetría o disimetría propia de la relación docente-estudiante.

(...) autoridad va a haber siempre. (...) es muy difícil esto de tener una relación simétrica, digamos, entre profesor y alumno porque en las instancias de evaluación él

va a ser la autoridad, el que va a leer tu producción y le va a poner una nota, un aprobado o un desaprobado. (Cecilia, entrevista, 03 de noviembre de 2016)

Este recorte expresa la idea de una autoridad ligada solamente al lugar institucional que ocupa la persona que oficia de docente, algo que, como vimos (Capítulo 1), se asocia más al poder que otorga la institución que a la noción de autoridad como relación o vínculo. La evaluación aparece aquí como un *poder* o *derecho* conferido a quien ocupa el lugar de docente: es quien puede leer, evaluar y calificar tu producción. La asimetría se materializa en este tipo de funciones y tareas, derechos y responsabilidades, asociadas a un rol o posición definido de antemano por el orden institucional (Arendt, 1996; Revault d'Allonnes, 2008; Ricoeur, 2008). La docente, por otra parte, expresó: “cuando decís autoridad yo pienso en cierto respeto o reconocimiento, en cierta organización institucional”. En este sucinto fragmento aparecen los dos componentes clave de la noción de autoridad: el factor institucional que establece roles, jerarquías, funciones y una determinada organización, y el reconocimiento, que le devuelve a esta noción su carácter dinámico, relacional y antiautoritario. En términos de Ricoeur (2008), se trata del *derecho* de la persona que manda, su legitimidad preestablecida; y el *reconocimiento* por parte de la persona subordinada, del derecho de su superior a mandar. Los dos componentes son necesarios para que una relación tome forma de autoridad, pero ¿de dónde viene la autoridad en última instancia? Ricoeur (2008) resuelve la “paradoja del origen de la autoridad” de manera kojeviana: sin el reconocimiento de la persona subordinada, la autoridad se cae. Y tal reconocimiento implica dar una cuota de confianza, *dar crédito* a la *credibilidad* que del otro lado se ofrece, lo que resume el verbo “autorizar”.

Ahora, el fenómeno de la autoridad puede presentar variaciones o figuras diversas. En este punto, las entrevistadas, desde distintas posiciones, han vivenciado vínculos de autoridad en el contexto universitario que caracterizaron de manera polar. Cecilia distingue dos modos en que un docente puede encarnar la autoridad: para oprimir al estudiantado o para colaborar con su

emancipación. Y Alba, habla en términos de encuentros y de desencuentros con los estudiantes. Sus relatos invitan a considerar que la autoridad no se manifiesta o produce de modo unívoco, sino que puede adquirir formas o figuras que varían entre polos opuestos, aun cuando obedecen a un mismo modo de funcionamiento que entrelaza el derecho y el reconocimiento. En este sentido, la autoridad es un fenómeno con una estructura y una dinámica relacional específica, que la diferencia de otras formas de relación social, a la vez que admite figuras que varían según lxs sujetxs involucradxs y la situación que comparten. Más aún, afirmamos que toda autoridad es autoridad situada, el tipo de vínculo que se configura entre dos o más personas depende de variables subjetivas, intersubjetivas, temporales y espaciales.

Emancipación u opresión

La cita de la entrevista a Cecilia expuesta anteriormente, continúa del siguiente modo:

(...) para mí lo fundamental es ver qué hacer con ese lugar de autoridad, o sea, si oprimís al alumno, o le generas más estrés, en vez de brindarle más saberes o más espacios donde se pueda expresar o hacer una co-construcción, que hagas todo lo contrario digamos, que no des espacios de participación, que no haya una construcción o algo personal-subjetivo del alumno. (Cecilia, entrevista, 03 de noviembre de 2016)

Distingue así dos formas en las que una persona puede encarnar la autoridad docente. En un extremo está la *opresión* y, en el otro, aparecen determinados gestos de la docencia que generan condiciones para un movimiento de orden subjetivante o *emancipatorio*⁶⁶ por parte del estudiantado: expresarse, participar, construir y co-construir, producir algo *personal-subjetivo*.

Aquí, emancipación, no tiene que ver con una “rebelión contra toda autoridad” –como advierte

⁶⁶ En Rancière (1996), los modos de subjetivación política y la emancipación hallan una vía de contacto: “por subjetivación se entenderá la producción mediante una serie de actos de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de la experiencia” (p. 52), y la emancipación tendrá que ver con la actualización del principio de igualdad y el desacuerdo. Esta relación la toma Greco (2012) para hablar de una “autoridad emancipatoria” en la docencia que provoca procesos de subjetivación en el estudiantado.

Adorno (1998)—, ni con un estado ficcional de plena autonomía —siguiendo a Sennett (1982)—, ni tampoco con lograr una ilusoria simetría relacional. Los procesos emancipatorios no niegan la presencia de unx otrx en una posición diferente, esta es más bien su condición de posibilidad. Podemos afirmar, parafraseando a Freire (1970)⁶⁷ y siguiendo a Greco (2006), que nadie se emancipa solo, así como nadie emancipa a nadie; “la emancipación es siempre en una relación con otro, es en el lazo que libera” (p. 141).

Cuando Cecilia menciona a Alba como una referente en su trayecto y como la profesora que le gustaría le entregue el título en el acto de colación, destaca algunos rasgos y elementos de su vínculo con ella que se orientan a esbozar una imagen de autoridad promotora de procesos subjetivantes o emancipatorios:

(...) fue la profesora con la que más, dentro de mi trayecto, he compartido, he construido y como que al mismo tiempo he crecido. Y bueno, esto de que te brinda espacios, que te pone más en un lugar de simetría, y que podes generar un aporte, y no esto de que “yo soy la que sé, y vos estás acá para aprender”. Si bien está eso de que uno está haciendo un proceso de aprendizaje, es como que también te da el lugar, el espacio de “¿vos qué pensas?”. (Cecilia, entrevista, 03 de noviembre de 2016)

Para Greco (2012, p. 119), una autoridad merece el adjetivo “emancipatoria” cuando: incluye sujetxs en posiciones diferenciadas y de apertura, genera situaciones intersubjetivas compartidas, hace habitables los lugares, despliega procesos subjetivos transformadores, incita al pensamiento y produce desplazamientos igualitarios. Cada uno de estos aspectos se puede hallar en el relato de la estudiante cuando habla de su relación con Alba.

⁶⁷ Freire (1970) se refiere a esta idea, asociada a su educación “problematizadora” o “liberadora”, utilizando diferentes términos: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (p. 29), o “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 86).

Encuentro, articulación, vínculo

La docente, en la entrevista, evoca distintas experiencias, en términos de encuentros y desencuentros entre profesorxs y estudiantes. Por un lado, cuenta que en el último tiempo atravesó profundos desencuentros con lxs estudiantes y, por ello también, con sus motivaciones para enseñar. Percibe que los tiempos han cambiado y lxs estudiantes de hoy son muy distintos a los de su época: “por ahí yo vengo con una idea de estudiante que no es con la que me encuentro, entonces eso genera cierto desencuentro”. Para expresar este desencuentro con los estudiantes, utiliza la imagen “tirar del carro”, en el sentido de que se esfuerza para “contagiar entusiasmo” sin lograr su cometido⁶⁸. A su vez, vincula estos reiterados desencuentros con una “crisis de legitimidad o crisis de ciertos espacios” que “desdibuja el ámbito y el rol del docente”, así como los contenidos de la materia y la tradición académica de formación. Una lectura de la época que hace eco en los aportes sociológicos de Dubet (2006) y Beck (1998) sobre la crisis de legitimidad y su impacto en el campo educativo⁶⁹, así como también en la conexión realizada por Arendt (1996) entre la “crisis de autoridad” y la “crisis de la educación”:

Lo que hace tan aguda la crisis educativa americana es, pues, el carácter político del país, que lucha por igualar o borrar, en la medida de lo posible, las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores. Es evidente que ese proceso puede cumplirse de verdad sólo a costa de la autoridad del profesor. (...) ya no existe la fuente más legítima

⁶⁸ Antelo (2007), retomando a Zizek y a Elster, nos ha alertado sobre las vicisitudes de esta empresa. Hay estados emocionales que funcionan como subproductos, y nos evaden cuando queremos alcanzarlos. Lo mejor es no hacer nada, o hacer otra cosa, y que se den por otra vía. “Un subproducto es un estado que se produce, justamente, cuando uno no los busca de manera directa. Si uno intenta provocarlo obtiene el efecto contrario o ningún efecto” (Antelo, 2007, p. 8). El entusiasmo sería uno de ellos.

⁶⁹ Beck (1998), por ejemplo, aproxima una interpretación de esta crisis asociada al desfase entre los procesos formativos profesionalizadores y las exigencias reales del mercado laboral: en la nueva modernidad, caracterizada por el riesgo, “los fundamentos que dan sentido de modo inmanente a la formación y al sistema de enseñanza son dañados o destruidos por la irrupción externa del mercado de trabajo” (p. 187), con ello se deteriora la institución, “la autoridad de los profesores, y los planes de estudio así como los contenidos, orientados profesionalmente, se deslizan hacia lo irreal” (p. 188).

de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos. (p. 194)

Por otro lado, a estas experiencias de desencuentro con lxs estudiantes, la docente opone otras que califica como “lindas” y “positivas” que, en numerosas ocasiones, condensa con la palabra “encuentro”: “cuando uno ve como cierta respuesta por parte del estudiante y entusiasmo, y como cierto ida y vuelta que parece que lo que estás dando sirve, y bueno, parece que se está produciendo ahí un encuentro”, cuando se logra “confluir con los intereses de ellos más específicos”. Y, sobre el final de la entrevista, en una suerte de síntesis de las ideas que fue hilvanando *in situ* durante la conversación, Alba retoma el concepto de “articulación” de Donna Haraway y ofrece una idea potente sobre la autoridad y “la cuestión docente”:

(...) lo pensaba como una articulación con otros, o sea, desde un lugar diferente, por decirlo de alguna manera, con un recorrido distinto el del docente que el del estudiante, pero lo que vos haces cuando te encontras es articularte con otro y a partir de eso producir un encuentro, y producir nuevos conocimientos. (Alba, entrevista, 16 de noviembre de 2016)

Aquí, los términos encuentro y articulación se imbrican de manera tautológica, al punto que las podemos tomar como sinónimos. No obstante, veremos qué puede aportar cada uno, para arribar a una comprensión de este de vínculo de autoridad protagonizado por Cecilia y Alba.

Haraway (1999) propone pensar las relaciones sociales, entre humanos y no humanos, en términos de articulación: “En inglés antiguo, articular significa alcanzar términos de acuerdo. (...) Articular es significar. Es unir cosas, cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes. Quiero vivir en un mundo articulado. Articulamos, luego existimos” (p. 150). La virtud de la articulación es su poder para producir conexiones. Asimismo, la articulación es una

práctica situada, implicada, mediada por el lenguaje –significada–, siempre precaria y contingente, donde nadie puede arrogarse la autoría dado que la agencia deviene colectiva⁷⁰.

Por otra parte, Deleuze (2004), en su relectura de Spinoza, propone pensar el encuentro a partir de la afectación. Un encuentro casual con una persona puede tener dos resultados de acuerdo a cómo me afecte, es decir, según aumente o disminuya la potencia de acción: es un buen encuentro si hay efectos agradables a causa de un acuerdo o concordancia, o es un mal encuentro si hay efectos desagradables a causa de un desacuerdo o discordancia. El tipo de encuentro que pueda acontecer entre los cuerpos se define de manera azarosa en relación a lo que cada uno traiga consigo en ese momento y espacio determinados.

Ahmed (2019) retoma el enfoque deleuziano e incluye algunas aristas que problematizan la noción de encuentro. Según la autora, acordar implica una experiencia de placer o alegría, tal como lo vimos con Alba (“confluir” con los intereses de lxs estudiantes le ha generado experiencias “lindas” y “positivas”); pero, dicha experiencia puede direccionarse tanto a la transformación como a la reafirmación de la subjetividad de la persona afectada. En este último caso, el buen encuentro puede conducir –aunque no necesariamente– a la sumisión, si se entiende el acuerdo como una disposición a que nos gusten nuestras condiciones, o como “conformidad del sentimiento”, es decir, como ausencia de desacuerdo. El problema es que la noción de encuentro decante en una “ética afirmativa”, que haga del ejemplo deleuziano un *llamamiento* al buen encuentro. La variante que ofrece Ahmed (2019) es la siguiente:

El buen encuentro podría ser el modo en que los cuerpos permanecen en su lugar o *adquieren un lugar en el cual permanecer*, concordando con aquello que reciben. El mal encuentro, por su parte, puede ser leído como el modo en que los cuerpos rehúsan su ubicación manifestando su desacuerdo con aquello que reciben. (p. 430)

⁷⁰ Según Haraway (1999), “los actantes” –noción que toma de Latour, para reformularla– son “entidades colectivas que hacen cosas en un campo de acción estructurado y estructurante” (p. 139). Aquí no hay representación, sino articulaciones múltiples. Desde el pensamiento de la articulación, la pregunta ¿quién soy yo?, es irrelevante, la que cuenta es: “¿quiénes somos «nosotros/as»?”

Duschatzky (2008) nos habla de “encuentros educativos” como un fenómeno que la pedagogía ha intentado capturar en conceptos prefijados y compactos, sin éxito, dado que cobijan siempre un secreto, una opacidad, un enigma que evade la generalización. Éstos se dan, dentro o fuera de la institución educativa, “con ‘alguien’ que provoque un ‘algo más’, un exceso, un gesto suplementario” (p. 49), un “casi nada” que hace la diferencia⁷¹. Un encuentro es un “tropiezo afortunado” o un “accidente feliz” que genera un movimiento de apertura hacia esa otra persona, su idea, su gesto— y a las múltiples articulaciones subsiguientes. Se trata, según la autora, de “algo *entre* dos: deseos acoplados, sonidos armonizados, mágicas teclas tocadas...” (p. 14).

El vínculo entre Cecilia y Alba nos habla de un encuentro —desde sus palabras y desde lo conceptual— que fraguó en un lazo sostenido en el tiempo. Si bien cruzaron sus caminos por primera vez en un aula de clases, el verdadero encuentro se dio en el espacio de la investigación universitaria, donde confluyeron sus intereses más específicos: el tema, la disciplina, una tarea común, el tipo de abordaje, la forma de trabajar, etc. Los afectos suscitados fueron por la vía del acuerdo o la concordancia, desplegando experiencias de gratificación y alegría. Lo alegre, se halla expresado tanto en la idea del afecto —o la manera de nombrarlo— como en el aumento de potencia, dado que ambas hablan de “entusiasmo” y “ganas” en distintas vivencias compartidas y labores mancomunadas. Hasta ahí, tendríamos elementos suficientes para hablar de un buen encuentro, en términos deleuzianos.

Ahora, en cuanto a lo señalado por Ahmed (2019), en este caso, nos encontramos con un claroscuro o ambivalencia. Pues, por un lado, a partir del encuentro con Alba, Cecilia potencia su formación y vínculos con personas, espacios, lecturas y temas de su interés, es decir, genera nuevas y más articulaciones con humanos y no humanos: “fue la profesora con la que más,

⁷¹ Y, lo mismo ocurre con la autoridad, tal como lo afirma Antelo (2016): “tal vez tengamos que resignarnos y aceptar que aquello que hace al autorizado es un X, un ‘*Je ne sais quoi*’” (s/p).

dentro de mi trayecto, he compartido, he construido y como que al mismo tiempo he crecido” (Cecilia). Por otro lado, encuentra allí “un lugar en el cual permanecer”: al lado o cerca de Alba. En este sentido, el encuentro ata y moviliza a la vez, crea un “lazo que libera” (Greco, 2006). Un auténtico vínculo de autoridad que brinda beneficios emocionales (Sennett, 1982) –como la “conformidad del sentimiento” que genera el acuerdo (Ahmed, 2019) y la percepción de cercanía, intimidad, confianza, etc.– y, al tiempo, alienta a hacer un recorrido propio: “cada uno es particular y va haciendo su recorrido” (Cecilia).

Si el encuentro es un acontecimiento, algo que se da entre dos de manera más o menos fugaz en un momento determinado, y deja una huella o un efecto⁷² en la/s persona/s afectada/s; la articulación puede ser tanto lo que ocurre en el instante del encuentro –confluyen intereses, se produce una concordancia, se contagia un entusiasmo–, como lo que queda de este y logra perdurar en el tiempo y generar nuevas articulaciones. La unión o conexión que perdura, es ya un lazo o vínculo, que aquí ambas expresan con la forma “docente-alumna” (aun cuando la relación sea de tipo directora-integrante alumna, o jefa de cátedra-estudiante en TFD). Asimismo, hablar de encuentro, articulación y vínculo borra la idea de que haya una –única– autoría o responsabilidad. Lo que sea que se produzca, es efecto de una relación. En palabras de Foucault (1992): “nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse; ésta se produce siempre en el intersticio” (p. 17).

Ahora, cabe hacer unos comentarios sobre la cuestión de la “casualidad” del encuentro de la perspectiva deleuziana. Si bien todo encuentro o articulación es contingente, en tanto puede suceder o no, o como afirma Haraway (1999), “cosas desemejantes pueden unirse –y cosas semejantes pueden separarse– y viceversa” (p. 150); no gobierna la pura suerte o la plena casualidad. Si hablamos de espacios académicos que favorecen el encuentro, o que generan

⁷² Duschatzky (2008) lo dice de manera similar: “Los encuentros son mientras acontecen. Hablar acerca de ellos manifiesta que han dejado algo, marcas que se van imprimiendo en la vida” (p. 62)

condiciones institucionales que facilitan la producción de vínculos entre estudiantes y docentes, es necesario referirnos también a una cierta agencia de estos espacios, tal como Ahmed (2019) se refiere a la “agencia de la calle”: “incluso los encuentros casuales dependen de que haya ciertos espacios disponibles para la acción” (p. 428). Hay condiciones de posibilidad de orden institucional –reglamentos, disposiciones, convocatorias, canales de comunicación, lugares materiales, personal administrativo, etc.– que permiten que haya encuentros. Luego, cuando los cuerpos se encuentran, los lugares materiales devienen lugares practicados o espacios (De Certeau, 2000). Y, por otro lado, no hay encuentro sin un espacio donde pueda acontecer. De esta manera, encuentro y espacio se producen al mismo tiempo.

Por último, llama la atención el énfasis de la estudiante entrevistada en la cuestión de lo subjetivo –en sus palabras, lo “personal-subjetivo”–, dado que se hilvana con la preocupación del lxs estudiantes en el grupo de discusión sobre la atención personalizada por parte de lxs docentes, y se revela aquí como un rasgo de los vínculos de autoridad ponderado por el estudiantado de la carrera de Psicología. Lo singular y subjetivo se presenta como un *leitmotiv* en las voces de lxs estudiantes, y como algo a lo que hay que (a)tender: el estudiantado debe *tender* a hacer su propio camino o proceso subjetivo, y lxs docentes deben *atender* las singularidades de sus estudiantes y favorece la producción de estos procesos.

Asimismo, vemos que la cuestión “psi” se infiltra en el habla de lxs estudiantes. En las entrevistas (individual y grupal) utilizan términos propios del (o afines al) campo “psi”, como: “super-yo”, “subjetividad”, “lo predisposicional” y “reforzador positivo”. La formación de grado opera así de doble manera: sensibilizando a lxs estudiantes sobre los aspectos subjetivos de las relaciones pedagógicas y ofreciendo un vocabulario para nombrar sus elementos y rasgos. Desde el discurso estudiantil referido a las formas de trato de lxs docentes y sus desplazamientos a distintas figuras de autoridad, hasta la significación de un vínculo en

particular como encuentro desde las voces de la estudiante y la docente que lo protagonizan, en la carrera de Psicología lo subjetivo toma centralidad en los sentidos atribuidos a la autoridad en el contexto de la educación universitaria.

CAPÍTULO 4.

La autoridad en la carrera de Ingeniería Mecánica: saberes y pasiones

4.1. El discurso estudiantil sobre la autoridad: nombre propio, respeto, saber y pasión.

4.1.1. El nombre propio y lo (im)personal: reconocimiento y afectividad.

En la UNCo, las carreras de ingeniería (Civil, en Petróleo, Electrónica, Eléctrica, Química y Mecánica) comparten un ciclo de dos años con asignaturas comunes, como Física, Química, Matemáticas, Representación Gráfica, Álgebra y Geometría. Esto lleva a que lxs estudiantes de las distintas carreras compartan cursados en clases muy numerosas. En tercer año comienzan a cursar materias más específicas de la carrera elegida y el número de estudiantes se reduce. Lxs estudiantes de Ingeniería Mecánica que conformaron el grupo de discusión, ubicaron este tema como punto de partida para hablar de la relación con lxs docentes en la carrera. La primera idea que apareció, enlazó las condiciones de cursado de los primeros años con relaciones pedagógicas que calificaron como “impersonales”:

Joaquín: Estoy pensando en lo impersonal que fueron los primeros años.

Lurdes: Si, tal cual.

Néstor: Yo también.

Entrevistador: ¿Qué sería “impersonal”?

Lurdes: Es 300 por aula, haciendo fila para consultar y, obviamente...

Carmen: [*interrumpe*] No personalizado.

Néstor: O haber aprobado la materia y que los profesores ni te registren. (Grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

Lxs estudiantes se refieren a la mayoría de los casos, no a la totalidad, porque en seguida uno de ellxs aclara “Alguno te registra” (Nilo), y acuerdan en exceptuar a unxs pocxs docentes de las primeras materias que, de algún modo, se las arreglaban para poder establecer relaciones

pedagógicas que ellxs definieron como “más personales”. Los indicios eran que buscaban tener instancias unx-a-unx con lxs estudiantes y que aprendían los nombres de cada unx:

Néstor: Pasa que, a partir del segundo cuatrimestre del segundo año, empezás a tener materias específicas de tu carrera, entonces, como los cursos se reducen tanto hay una relación más personal...

Lurdes: [*interrumpe*] Defina personal [*risa*].

Néstor: Que el profesor sabe tu nombre, y que te sabes también el nombre del profesor, porque por ahí en Algebra ni las registras quiénes eran tus ayudantes, quienes eran tus profesores. Igual hay ciertos profesores de las materias básicas, de las Físicas, que eran profesores que buscaban esa relación personal, entonces, te registraban siempre.

Lurdes: Sí, claro.

Entrevistador: A pesar de la limitación de la cantidad de estudiantes.

Néstor: Claro tenían que buscar el modo.

Nilo: Hacían trato uno a uno, en corrección de parciales, por ejemplo.

Néstor: Tiene cien alumnos cada cuatro meses y los conoce a todos.

Carmen: Claro, con nombre. Hay excepciones entonces porque, por ejemplo, en las Físicas, que son de los primeros años, vos, para ver tu parcial, tenías que ir a su oficina. Vas y ella... “ella” digo porque es una mujer, te lo corrige en frente tuyo, te marca los errores, te pregunta “por qué esto por qué lo otro” (...), entonces, ahí está esa relación.

Nilo: Lo hace con los cincuenta alumnos. (Grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

Las condiciones institucionales de los primeros dos años, que generan clases masivas, son un obstáculo para poder tener una relación más “personal” o “personalizada” con lxs estudiantes. Este es un rasgo que se comparte con las carreras con elevada matrícula estudiantil, tal como lo vimos en la carrera de Psicología en la voz de Alba y Cecilia, como lo veremos en la carrea de Medicina. No obstante, aquí se destaca la presencia de docentes que “buscan el modo” y logran,

no sin esfuerzo y horas de dedicación, encuentros unx-a-unx con sus estudiantes, algo que estxs últimos perciben y valoran positivamente. Llegar a conocer el nombre de todxs lxs que cursan la materia no es la resultante –solamente– de una memoria privilegiada, sino de una voluntad y un tipo de posicionamiento pedagógico que deriva en una atención individualizada. Las instancias unx-a-unx con el estudiantado se buscan y se crean, a pesar de las condiciones materiales que ofician de barrera u obstáculo⁷³.

En los años siguientes, los encuentros unx-a-unx gozan de mayor probabilidad dado que se reduce en gran medida la cantidad de estudiantes en las materias específicas de la carrera. Sin embargo, la relación “más personal” no queda garantizada por el sólo hecho de ser pocxs en un aula. Lxs estudiantes se refieren a “casos reducidos” (Nilo) de docentes de años más avanzados que propician este tipo de relación con sus estudiantes. De uno de ellxs destacan una serie de gestos y actitudes que todo el grupo concuerda en valorar: da las clases con pasión (Carmen), realiza correcciones y devoluciones minuciosas y personalizadas (Lurdes), responde los correos electrónicos de la misma manera (Nilo), “Te escribe el nombre en tu parcial, o sea, te da ‘tu’ [*acentúa esta palabra*] parcial, no te da una hoja” (Carmen), propicia el trato unx-a-unx y se aprende los nombres de cada estudiante (Nilo).

Como vemos, el tema del nombre se reitera, lo cual animó a preguntar: ¿qué implica para lxs estudiantes que unx profesorx sepa sus nombres? Dos estudiantes responden lo siguiente:

Nilo: Te hace sentir un toque esa relación. Si se lo sabe de buena manera para mí es buena onda, y... qué sé yo, no es lo mismo ir a la clase de un tipo que se para en el pizarrón y ni onda, a alguien que se para y mira quién presta atención y te pueda llegar a hacer una consulta “a ver vos...”, con tu nombre ¿no?, “A ver vos Joaqui ¿qué opinás de esto?”

⁷³ Por supuesto, es preciso destacar que también hay condiciones institucionales mínimas que permiten este tipo de encuentros como, por ejemplo, tener una oficina o *box* a disposición del equipo de cátedra y cargos docentes con suficientes horas a disposición de la atención del estudiantado.

Néstor: Mejora el trato. O sea, no es alumno-profesor, sino...

Nilo: [*interrumpe*] Alumno-profesor con nombre [*risas*].

Néstor: ¡Claro! Es como más personal. Además, te da como más confianza, vas más suelto a una consulta o a preguntarle algo, porque por ahí si el profesor es muy frío... o no te animás, o no vas.

Nilo: Claro, el hecho de poderlo tutear, por ejemplo. No es lo mismo poder tutear a alguien que tratarlo de “usted [*levanta las manos*], su santidad” [*risas*]. (Grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

El trato unx-a-unx es, aquí, un tipo de relación cara a cara (como en el grupo de discusión de Psicología) donde el rostro es portador de un nombre propio. No se trata sólo de conocer los nombres de lxs estudiantes, sino de reconocer a lxs estudiantes a partir de sus nombres. El pasaje del conocimiento al reconocimiento es clave en materia de vínculo pedagógico, como veremos a continuación.

De conocer a reconocer

El nombre propio se halla ligado a la singularidad de la persona, eso que la hace única, al punto que se podría concluir que “el sujeto no es otra cosa que ese significante lingüístico” (Martínez Ferrero, 2017, p. 165). No obstante, un nombre propio por fuera de una relación social no es otra cosa que un significante en el viento. Seguimos entonces a Deleuze y Parnet (1980), para quienes “el nombre propio no designa ni a una persona ni a un sujeto. Designa un efecto, un zig-zag, algo que pasa o que sucede entre dos” (p. 11) o, al decir de Haraway (1999), es el producto de una articulación. Pasamos así de la subjetividad a la intersubjetividad.

Desde el discurso de lxs estudiantes de Ingeniería mecánica, el hecho de que unx docente identifique y llame a unx estudiante por su nombre deviene un gesto afirmativo de la existencia de esx otrx, un gesto que individualiza, que distingue a unx sujetx en particular –“estx

estudiante”– del anonimato de la masa o de la relativa homogeneidad de un grupo –“el estudiantado”–; al tiempo que lo sitúa como componente inherente de una relación particular que, en este caso, es pedagógica. Asimismo, en el caso de los docentes aquí mencionados, a esto se le suma una (pre)disposición motivacional a dedicar tiempo, atención y trabajo a cada estudiante en particular, y esto es algo que se puede atestiguar, algo que ingresa en la órbita de lo sensible porque corresponde a lo gestual y público. Tomando estas aristas de lo expresado por los estudiantes en el grupo de discusión, afirmamos que allí opera una forma de reconocimiento intersubjetivo.

Desde la *Teoría del reconocimiento*, “para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones” (Honneth, 1997, p. 165). El acto o gesto de reconocimiento debe tener un alcance afirmativo o aprobatorio de la existencia social de uno u otro, de su vigencia y del valor de sus atributos singulares; algo que resulta de cabal importancia para la constitución subjetiva de los individuos en todas sus etapas del desarrollo. En su estudio sobre la visibilidad como forma de reconocimiento, Honneth (2011) hace una oportuna distinción entre *conocer* y *reconocer*:

(...) en primer lugar, una persona es conocida en una situación dada como un individuo con propiedades particulares, y en un segundo paso, se concede a este conocimiento una expresión pública, en tanto que la existencia de la persona percibida es confirmada a los ojos de los presentes mediante acciones, gestos o mímica. (p. 170)

Desde esta perspectiva, el reconocimiento se compone de dos elementos: uno *cognitivo*, dado por la “identificabilidad individual” de quien se halla en la órbita de nuestra percepción y a quien atribuimos características personales que son relevantes para la vida en sociedad (afirmación de la existencia de uno u otro); y otro específicamente *recognoscitivo*, que dota de estatuto moral al fenómeno, dado por el acto expresivo o gesto mediante el cual es conferido a aquel conocimiento el significado positivo de una apreciación. De este modo, la visibilidad

adquiere un carácter público y performático, y el cuerpo toma protagonismo la *Teoría del reconocimiento*. Los gestos, los ademanes, la imitación y las expresiones sutiles son, para este autor, la abreviatura simbólica de una acción o una metaacción que comunica tanto la mirada afirmativa de la existencia del otro, como la disposición motivacional de restringir la perspectiva egocéntrica y dirigir a esx otrx sólo acciones benevolentes: “efectuando un gesto de reconocimiento frente a otra persona, le hacemos saber de manera performativa que, frente a ella, nos vemos obligados a un determinado tipo de comportamiento benévolo” (Ibíd., p. 175). Esto sienta las bases para que la *confianza* tenga lugar en la relación –tal como señala uno de los estudiantes (Néstor)–, si la entendemos como una hipótesis sobre la conducta futura de unx otrx (Cornu, 1999).

La actitud o disposición motivacional que ponen de manifiesto lxs docentes al dedicar tiempo y atención a sus estudiantes de forma individualizada, al punto de aprender sus nombres, obedece en definitiva a una *predisposición*, la cual implica anticipación y una determinada forma de asumir una *posición* en relación a una terea en un marco institucional. Y un posicionamiento tal es, antes que nada, *pedagógico* –aun cuando podamos adjudicarle también un rango moral, ético o político–, dado que lo convoca y lo fundamenta la enseñanza.

Asimismo, vemos que el tipo de reconocimiento que implica conocer el nombre propio de una persona, funciona hacia ambos lados de la relación pedagógica, adquiriendo así los contornos de la reciprocidad y la mutualidad (Aleu, 2017a). Las cátedras con alta matrícula estudiantil precisan, en consecuencia, equipos docentes también numerosos para cubrir las clases prácticas y las consultas. En estos casos puede suceder que lxs mismxs estudiantes muchas veces “no registren” a lxs profesorxs ayudantes de cátedra (como expresa Néstor). Una relación pedagógica “más personal” implica entonces, también, identificar a lxs docentes por su nombre. Nuevamente, hay una distancia sustancial en materia de vínculo entre conocer el nombre propio de una persona y reconocerla a partir de un nombre propio.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí desarrollado, acordamos con Aleu (2017a) cuando afirma:

(...) el deseo de reconocimiento se constituye en una de las piedras fundantes de la subjetividad en la medida en que solo se despliega por medio de una interacción en la que otro distinto de uno mismo puede reconocernos en nuestra existencia específicamente humana. En este sentido, el acto de reconocimiento como acto educativo opera necesariamente en esa relación recíproca en la que se produce la filiación, la inscripción de alguien nuevo en unas relaciones ya iniciadas por otros, a condición de no saber las consecuencias que resultarán de ello. (p. 201)

El nombre propio deviene, así, la materia significativa a partir de la cual se pone de manifiesto un reconocimiento intersubjetivo con rasgos de reciprocidad entre docentes y estudiantes.

Nombres hipocorísticos y afectividad

Hay algo más sobre el asunto del reconocimiento desde el nombre propio, y tiene que ver con la diferencia entre conocer el nombre de una persona y los modos nombrarla o referirse a ella. Sobre esto último, lxs estudiantes dirimen distintas maneras de referirse a sus docentes de acuerdo a las formas de trato que perciben de estxs y a la variable afectiva que lxs vincula. Y, según los términos utilizados, las relaciones varían entre la cercanía y la lejanía, entre lo personal y lo impersonal, entre lo cálido y lo frío. En este sentido, no es lo mismo nombrar a unx profesorx por su nombre y apellido, o sólo por su nombre, o por el diminutivo del nombre, así como tampoco es lo mismo hacer uso del tuteo o hablarle en términos de “Usted” (como expresa Nilo). Durante la conversación, lxs estudiantes dijeron lo siguiente:

Joaquín: Algo que me llama la atención, y a amigos míos, es que cuando estamos hablando entre nosotros a los profesores los llamamos por el nombre. No decimos Mora Suarez, decimos Mora, lo cual habla de un trato.

Nilo: O eso de usar diminutivo también. Lu, Fer, Mori... Julio, es Julio Díaz (*risas*).

Carmen: Si, además hay algo ahí [*gesticula con las manos haciendo referencia a “distancia” o “separación”*], no es como otros profesores. Es particular. No lo pondría como ejemplo. (Grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

El uso de nombres hipocorísticos para referirse a una persona implica, por definición, la mediación de un componente afectivo, pues se trata de algo relativo a la *caricia*⁷⁴. Y, en materia de vínculo, devela cercanía, calidez, un trato más personal, algo del orden de lo *familiar*. Lxs docentes merecedores de diminutivos, son aquellos pocxs de quienes reciben tratos de este mismo orden. El tipo de reconocimiento intersubjetivo que se da en estos casos se caracteriza entonces por su reciprocidad y por su carga afectiva.

Llegado a este punto, cabe introducir algunas preguntas y perspectivas problematizadoras. Por un lado, es preciso retomar algunos interrogantes que se hace Abramowski (2010) en su tesis sobre los afectos magisteriales: “¿Conocer los nombres de los alumnos es un indicador de la presencia de afectos? (...) ¿Y por qué tengo que quererlos para enseñarles?” (p. 9). Lo que preocupa es la creciente inflación de lo afectivo en el campo pedagógico contemporáneo y sus vertientes prescriptivas: mandatos e imperativos que modulan las prácticas docentes. Así se refiere Dussel (2010b, p. 10) a esta coyuntura: “Hacer lugar a las diferencias, respetar el ritmo de cada alumno, entender sus formas de aprendizaje y momentos personales son preceptos que ponen como imperativo pedagógico la individualización de los vínculos y una creciente afectivización”. Es desde esta lente que se dirimen luego modelos de “buen docente”. Ante este panorama, cabe sumar preguntas: ¿corre el riesgo de diluirse la enseñanza con la afectivización de los vínculos educativos?, ¿hay afecto a fuerza de mandato? Y, por otro lado, ¿es posible, o deseable, deslindar la variable afectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿hay educación *desafectada* o *desafectivizada*?

⁷⁴ Según la Real Academia Española (2020), proveniente del griego *hypokoristikós* (“acariciador”): “Dicho de un nombre: Que, en forma diminutiva, abreviada o infantil, se usa como designación cariñosa, familiar o eufemística”. Incluye formas como apócopies, aféresis o diminutivos del nombre propio.

En relación al conocimiento de los nombres y el trato personalizado por parte de lxs docentes, está claro que desde la óptica estudiantil pueda resultar un rasgo valioso, en tanto pone de manifiesto un reconocimiento individualizado que propicia una relación pedagógica percibida como más cercana, personal y de confianza. No obstante, desde la perspectiva de la docencia, nos preguntamos: ¿es necesario dedicar mayor cantidad de horas a la atención de estudiantes para que estxs se sientan reconocidxs, o para lograr un vínculo pedagógico más cercano?, ¿qué tipo de reconocimiento es el que resulta clave para la enseñanza, y qué otras formas son mayormente anexas, supletorias?, ¿es parte de la tarea docente hacer que lxs estudiantes se sientan reconocidxs?, ¿el trato unx-a-unx y el hecho de conocer los nombres, es reflejo fiel de un vínculo afectivo?, ¿qué pasa con lxs profesorxs que no buscan aprender los nombres de sus estudiantes, o que no lo logran a pesar de su empeño?, ¿es reprochable esta falta de voluntad o de mérito?, ¿la valorada personalización o individualización del vínculo pedagógico tiene un correlato proporcional en materia de transmisión? Creemos que preguntas de este tenor son necesarias para ahondar en las vicisitudes del vínculo docente-estudiante, y evitar su simplificación y normativización. Lo que nos interesa destacar con ellas, aquí, es que la valoración que hacen lxs estudiantes se ciñe a su propia perspectiva y no se la puede elevar a rango de imperativo, a un *deber ser* profesoral, si queremos evitar caer en una ética afirmativa (Ahmed, 2019) del tipo: “hay que propiciar vínculos afectivos”.

Por último, si bien confirmamos la importancia pedagógica del reconocimiento de lo personal a partir del nombre propio en el marco de una relación, es preciso señalar que existe un modo de reconocimiento contrapuesto a este basado en lo “impersonal”, propio de la educación universitaria pública y que, incluso, puede vehiculizar procesos emancipatorios. Seguimos a Pierella (2014) cuando afirma:

(...) dicha variante del reconocimiento centrada en la reivindicación del nombre propio se opone a otra forma: el reconocimiento a secas, sin más; el reconocimiento del

estudiante como categoría que implica una dimisión de igualdad, sin importar su identidad, origen o procedencia social; un tipo de reconocimiento vinculado a la lógica exogámica propia de lo público en general y a la tradición “plebeya” de la universidad argentina. (...) Si la sensación de “ser un número” puede atentar contra la necesidad de ser tenido en consideración, también es verdad que el borramiento del nombre propio puede implicar la emancipación en ciertas posiciones instituidas. (pp. 99-100)

Tomando las categorías de Todorov (2008) podemos decir que, mientras el nombre propio hace referencia a un reconocimiento por *distinción*, el borramiento del nombre puede implicar un reconocimiento por *conformidad*, en tanto hace a un sujeto singular parte de un todo, indica la pertenencia de una persona a un grupo: “estudiante universitario”, como categoría genérica: “o bien quiero ser percibido como diferente de los otros, o bien como su semejante” (p. 121). Del discurso estudiantil, en la carrera de Ingeniería Mecánica, se desprende una clara ponderación de la primera forma de reconocimiento, incluyendo el rasgo de la mutualidad o reciprocidad, y por oposición, una impugnación a su variante impersonal. Partiendo de esta manera de significar y valorar la relación pedagógica, los estudiantes se refirieron luego a la autoridad.

4.1.2. Autoridad como respeto

En lo que refiere concretamente al tema de la autoridad docente, lo primero que emergió en el grupo de discusión es una asociación directa con la noción de respeto. Luego, con el intercambio, los participantes arribaron a lo que sería un “respeto mutuo”, donde subyace una idea de igualdad. En cierta forma, lo que sigue se presenta como una profundización de lo que veníamos desarrollando en el apartado anterior sobre el reconocimiento intersubjetivo signado por la reciprocidad y la mutualidad, pero esta vez, con un término más preciso (respeto) y vinculado directamente con el tema central de esta investigación (autoridad).

Compartimos a continuación un breve diálogo que se dio en el grupo:

Néstor: Todos le debemos una cuota de respeto al profesor...

Nilo: (*interrumpe*) Si, igual es mutuo.

Néstor: Si, obviamente es mutuo. Una persona que no te respeta, como que no evoca mucho que vos lo respetes. Es mutuo.

Nilo: Claro, sí. O sea, el hecho de que la autoridad llegue tarde hace que también los grupos lleguen tarde, porque sabes que el tipo va a llegar tarde. (...) A veces no reflejan mucha autoridad.

Néstor: Claro.

Nilo: La autoridad que impone Julio, por ejemplo, con el hecho de llegar súper temprano y toda esa ridiculez, el tipo tiene un poco de razón, porque él dice que somos personas adultas que nos tenemos que tratar con igual respeto, y dice “si yo llego a horario a darle una clase a ustedes...”, y es posta porque si le pagan un sueldo por estar ahí parado, se supone que... no tiene ganas de estar ahí parado, y sin embargo lo hace porque somos los alumnos y tiene que estar ahí igual, dar la clase con respeto y qué se yo, y él exige lo mismo de su parte; y lo mismo con el celular, o sea, llega a sacar el celular alguien y frena la clase para bardearte por haber sacado el celular, porque él deja su celular en la oficina y va a dar la clase sin celular por, justamente, todo este sermón de “somos personas adultas que nos tratamos con respeto y yo los trato con respeto a ustedes y no tengo el celular acá, por eso les pido que no lo traigan, o no lo saquen y no se mensajeen” (*Lurdes acompaña recitando la primera parte del “sermón” al unísono, palabra por palabra*).

Entrevistador: ¿Eso es un acuerdo que los presentes aceptan?

Carmen: Si, lo dice explícitamente la primera clase.

Joaquín: Está medio impuesto el acuerdo (*risas*). (Grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

Estas ideas e impresiones sobre la autoridad suscitadas en el grupo de estudiantes nos conducen –como dijimos– a dilucidar un fuerte vínculo entre autoridad y respeto. Pero es preciso avanzar un poco más y analizar qué tipo de conexión pueden mantener estas dos nociones en el discurso estudiantil y qué significados o figuras puede admitir el respeto. A continuación, desarrollamos dos maneras de comprender el fenómeno del respeto desde la perspectiva de la autoridad: el respeto basado en la cortesía y la norma, y el respeto como relación de mutualidad. Sobre el final, analizamos cómo el término “respeto”, en el discurso estudiantil, viene a oficiar de elemento metonímico para hablar de autoridad, dada la negatividad y la confusión que suele teñir a esta última palabra.

Respeto cortés o normativo: “debemos”

Lo primero que llama la atención de la conversación entre lxs estudiantes es la alusión al respeto en términos economicistas de “deuda” y “cuota”: “Todos le debemos una cuota de respeto al profesor” (Néstor). En este sentido, ¿estamos en deuda, de manera anticipada, con lxs docentes?, ¿cómo se contrae una deuda tal?, ¿qué es lo que se intercambia?, ¿qué tipo de compromiso implica entre las partes?, ¿es cuotificable el respeto?, ¿hay montos mínimos y máximos? Podríamos seguir con preguntas de esta índole para poner a prueba la metáfora, pero, hay una idea allí que merece nuestra atención: si todxs lxs estudiantes *deben* una cuota de respeto a la persona que oficia de docente, es porque de algún modo se supone que así *debe* ser⁷⁵, y de antemano. Más allá de cómo sea luego esta persona con lxs estudiantes, o el tipo de

⁷⁵ Nótese el doble sentido de la palabra “debemos”: deuda y deber u obligación. Derrida (2011) llama la atención sobre la curiosa y problemática relación entre deuda y deber que esconde el concepto mismo de “deber”, y se pregunta “¿hay un deber sin deuda?” (p. 72). Su reflexión lo conduce a problematizar algunos análisis realizados desde áreas lingüísticas y culturales que arraigan el deber en la deuda, y propone a cambio un recorrido etimológico distinto para arribar a una forma de pensar –justamente– un deber que no implique deuda alguna. Luego Frigerio (2005), retoma esta problemática desde el campo pedagógico y afirma que educar es un “reparto hecho al modo de un don que no instala deuda” (p. 17) y en otra parte asevera que “en educación la posición del deudor es impertinente” (Frigerio, 2006, p. 140). Con esta nota pretendemos mostrar que la asociación deber-deuda ha tenido otras lecturas filosóficas y pedagógicas que nos recuerdan su problemática relación. En nuestro análisis, mantenemos la alianza deuda-deber, por dos motivos: porque se trata de la visión de lxs estudiantes sobre el tema, y porque el énfasis de la frase está en la deuda, nosotros inferimos el deber.

vínculo que se configure en cada situación, hay un punto de partida: por el sólo hecho de ocupar un rol institucional –de mayor jerarquía–, merece una *primera* cuota de respeto. Posteriormente, se podrá negociar la suma, exigir mejores condiciones contractuales o suspender el pago, de acuerdo a cómo prospere el intercambio.

Podemos afirmar que esa cuota inicial de respeto se sostiene en las “buenas formas” o reglas de sociabilidad que dictamina un cierto orden moral. Esto es lo que algunos autorxs denominan “civilidad” (Elias, 1987; Sennett, 1978; Haroche, 2009): determinadas normas culturales de comportamiento en sociedad, más o menos tácitas, sedimentadas a lo largo de la historia de los pueblos, que permiten la convivencia. Elias (1987) sostiene que el concepto *civilité* ha sido utilizado para expresar “lo que está bien y lo que está mal en las formas de trato social” (p. 157), y se asocia a la cortesía o el trato cortés. Y, según Sennett (1978), es “la actividad que protege a la gente entre sí y, sin embargo, les permite disfrutar la compañía de los demás” (p. 327); en definitiva, una “máscara” que permite la sociabilidad.

A diferencia de los niveles educativos de carácter obligatorio, en la universidad el factor voluntario o motivacional de estudiar una carrera por propia elección, parece dar otro fundamento al respeto hacia lxs docentes:

Igual yo creo que en la universidad, en cualquier carrera que estudies, primero que nada, es porque vos querés, no vas a la universidad a perder el tiempo, a hablar con tu compañero porque... ya no vas a eso, porque sabés que al único que le va a ir mal es a vos. Más allá de si le tenés respeto al profesor o no. Es como obligación... Si tomás ‘falta de respeto’ como que esté el profesor hablando y yo volando, pero en silencio, así [*pone la mano en el mentón y mira hacia el frente*], y en realidad no le presto atención... me pasa todo el tiempo [*risas*]. Pero a veces no es una cuestión de respeto, sino que me voy, pero bueno, después de eso, yo creo que en el marco de universidad ese respeto

está, así sean 500 alumnos, todos callados. (Lurdes, grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

La estudiante se refiere aquí, primeramente, al respeto desde una idea muy aproximada a su etimología: la palabra latina *respectus* significa “mirar a alguien, mirarlo de nuevo, mirarlo con atención” (Aleu, 2017b, p. 277). En este sentido, asistir a las clases de la universidad y no prestar atención a la persona que se ocupa de enseñar, sería un despropósito, cuando no algo que va en contra de la propia formación y de la intención de acreditar las materias. Hay una conveniencia en esta forma de respeto, ya que redundaría en un beneficio a la propia persona: en el intercambio ganan las dos partes. Pero luego, continúa su discurso y el respeto se da a su variante más vacía y formal. La estudiante advierte (viéndose reflejada en ello) que la atención fluctúa, se va por momentos, y esto no implica una forma de irrespeto. Entonces, con la desatención ocasional el respeto no desaparece, pero sí se reduce a su mínima expresión: dejar dar la clase. Así lo expresa otro estudiante: “mientras no interrumpas la clase, no hagas una falta de respeto, (...) mientras que estés en silencio y no jodas” (Néstor). Un respeto sin mirada atenta es, en definitiva, mera cortesía, una formalidad sin contenido auténtico: (im)postura corporal y silencio por cortesía. Han (2020) concibe la cortesía como una forma ritual que hace más amena la convivencia y, como tal, “carece de corazón y no anhela ni desea nada. Es más *arte* que moral. Se agota en el puro intercambio de gestos rituales. (...) en la cortesía uno es *por entero forma, es por entero exterioridad*” (p. 50). En gran medida, es apariencia, simulación, un *como si* (lo cual hace eco en el discurso estudiantil de la carrera de Psicología) que nos evita conflictos y disgustos.

En su estudio sobre la autoridad, Aleu (2008) encuentra rastros de esta forma normativa en las concepciones de los estudiantes, quienes ven el respeto como “una regla de oro”. Lo que nos recuerda la autora es que “el encuentro con otros habilita en sí mismo la dimensión del respeto” (p. 66), y eso exige una sofisticada habilidad social: la *civilidad*. En un trabajo posterior, la

misma autora señala que “el respeto como acto de reconocimiento de los otros devela su carácter esencial simplemente por el hecho de que su supresión es normalmente considerada como indicador de cierta anomalía social” (Aleu, 2017a, p. 195). Desde esta perspectiva, lo “normal” –y con esto aludimos más a lo normativo que a lo común o frecuente– es que las relaciones sociales sean mediadas por un mínimo de respeto: *así debiera ser*.

El problema es que ningún tipo de norma, regla o mandato garantiza por sí solo el respeto. Tal como afirma Sennett (2003): “No es posible cumplir el mandamiento «¡Respetad a los demás!» con la simple obediencia a un conjunto estricto y único de reglas; el deseo subjetivo gobierna la voluntad de obedecer y la manera en que la gente podría responder” (p. 70). Los actos que vehiculizan el respeto y el reconocimiento de lxs otrxs, son –según el autor– exigentes y oscuros.

En este sentido, se espera que el respeto sea el común denominador de las interacciones sociales, sobre todo cuando se hallan institucionalmente inscriptas. No obstante, esto no es lo que más sucede, y lxs estudiantes dan cuenta de ello al referirse a numerosas situaciones donde el respeto se escamotea: profesores que no saludan, otros que “inventan” o no son sinceros cuando no saben algo, docentes que llegan tarde a sus clases, otrxs que no son coherentes entre lo que dicen y lo que hacen, algunxs que responden con sarcasmo o de mala manera ante las preguntas del estudiantado, etc. Pierella (2014) señala que “el respeto se asocia a la responsabilidad: al acto de presencia, de hacerse cargo de las funciones correspondientes” (p. 104), cuando dicha responsabilidad no se pone de manifiesto del lado de la docencia, el estudiantado lo percibe como una falta de respeto. Asimismo, varios autores han alertado sobre la preocupante escasez de respeto, reconocimiento y consideración en las sociedades modernas⁷⁶. En efecto, se trata de un recurso que es preciso *negociar*, cuando no *luchar*, para

⁷⁶ Sobre los fundamentos de esta escasez, se hallan en la literatura consultada diferentes razones, que no necesariamente se oponen entre sí, más bien describen elementos de un amplio y complejo panorama de la sociedad y la cultura occidental moderna. En este sentido, puede ser producto de su desigual distribución (Sennett, 2003), la fragilización o licuefacción de los lazos (Bauman, 2003; Lewkowickz, 2006; Sinay, 2014), el declive del

obtenerlo en la medida justa. Esto insta a reconsiderar el carácter relacional del respeto, complejizando así su conceptualización.

Respeto mutuo: “ida y vuelta”

Sennett (2003) concibe el respeto como un tipo de vínculo de interdependencia mediado por componentes emocionales y expresivos, signo de reconocimiento recíproco⁷⁷. En este marco, observa un problema estructural de las sociedades modernas para la producción de estos vínculos: “la sociedad tiene una idea dominante: la de que tratándonos unos a otros como iguales afirmamos el respeto mutuo. Sin embargo, ¿podemos respetar solamente a nuestros iguales en fuerza?” (p. 13). Tal pregunta repercute gravemente en el terreno de la autoridad y su posible relación con el respeto, dado que –para el mismo autor, como vimos– los vínculos de autoridad se caracterizan por una relación de fuerzas desigual.

Una de las conclusiones que arroja el sociólogo en su estudio, es que “el trato respetuoso a la gente no se consigue simplemente ordenándolo. El reconocimiento mutuo ha de negociarse; esta negociación compromete tanto las complejidades del carácter personal como la estructura social” (Ibid., pp. 262-263). Interesan varios puntos de esta cita: vemos primero que, al igual que en los vínculos de autoridad, el respeto no se consigue a fuerza de coacción, imposición o mandato; por otro, llamativamente, la metáfora economicista retorna para dar cuenta de una puja de intereses entre las partes, lo que incluye ofertas y demandas de cada lado; y, por último, se sitúa el respeto en el centro de la compleja tensión individuo-sociedad o sujeto-estructura.

programa institucional (Dubet, 2006) y la destitución del Estado nación (Lewkowickz, 2006), la creciente violencia y deshumanización (Nussbaum, 2015); la obsesión por la jerarquía y el estatus (Nussbaum, 2014), la pasión de desigualdad (Rancière, 2007), entre otras razones. Nótese de paso que muchas de estas razones se vinculan estrechamente con la mentada *crisis* de autoridad de la modernidad.

⁷⁷ Según el autor: “El respeto es un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (Sennett, 2003, p. 213). Aleu (2017a; 2017b) sintetiza los aportes del sociólogo norteamericano, definiendo al respeto como vínculo emocional y forma de expresión de reconocimiento.

Sobre esto último, vemos que el respeto cortés o normativo refleja, justamente, un aspecto de la estructura social, algo de lo que *se espera*, lo que debería ser, un cierto mandato moral. Pero se encuentra contrariado con otra variable estructural: la escasez de respeto. Será entonces la variable personal la que tome protagonismo en la configuración de vínculos de respeto⁷⁸. Contando con una cuota inicial de respeto por parte de lxs estudiantes, lo que sigue es ver qué ocurre en la relación con tal o cual docente para que el respeto se afiance, perdure y devenga mutuo o, por el contrario, se pierda crédito y el respeto inicial no prospere y sea retirado.

El tipo de vínculo que genera el respeto cortés es frágil si no se lo apuntala con reciprocidad: puede durar los primeros minutos de una clase si del otro lado (la docencia) no se observan signos convincentes de que es correspondido. Como se observa en el fragmento de la conversación citado más arriba, lxs estudiantes reivindican de inmediato la necesaria mutualidad del respeto. Es un “ida y vuelta”, concluye una estudiante (Carmen), refiriéndose al respeto y a la autoridad.

Las imágenes de intercambio, negociación, idas y vueltas, revelan el aspecto eminentemente vincular del respeto: una *atadura*, una relación de interdependencia con influjos emocionales (Sennett, 2003). Asimismo, si implica una negociación, es entonces, un punto de llegada, el respeto mutuo es un “respeto ganado” (Sinay, 2014). En contraste, el respeto por cortesía o normativo, es una formalidad que admite la desatención y la ausencia de contenidos, y muchas veces opera como un punto de partida, un *pre* supuesto para el encuentro con lxs otrxs; en este sentido, da la apariencia de un lazo, pero no hay allí verdadera conexión. Asimismo, mientras la forma cortés de respeto estriba más al rol institucional y la jerarquía que implica “la docencia”, el respeto mutuo se logra teniendo en cuenta lxs sujetxs en juego, es decir, se dirige hacia las personas que ocupan un determinado rol institucional.

⁷⁸ Recordemos que esta individualización tiene que ver con un rasgo de época: con el declive del programa institucional, el peso del oficio recae sobre lxs individuuxs (Dubet, 2006).

Las investigaciones del campo educativo redundan en asociar la autoridad con el respeto mutuo (Diker, 2007; Aleu, 2008; 2017a; 2017b; Zamora y Zerón, 2009; 2010; Pierella, 2014; Marcovich, 2016; Merma y Gavilán, 2017), valorizando así su insoslayable carácter relacional. Una asociación que se emana tanto de las voces de estudiantes como de docentes⁷⁹. Pero no podemos perder de vista que el respeto también puede asumir esta otra faceta vinculada a la civilidad, la máscara, la cortesía y la norma⁸⁰. En efecto, lo que aporta el discurso estudiantil de Ingeniería mecánica a la discusión, es que los aspectos normativos del respeto cortés se vinculan de alguna manera con el aspecto relacional del respeto mutuo, complejizando así la lectura sobre los vínculos de autoridad.

Componentes del respeto: norma, ejemplaridad, sermón, razón e igualdad

Con lo desarrollado hasta aquí como marco, avanzamos en el análisis del fragmento de diálogo que presentamos al inicio para sumar algunos componentes a la noción de respeto esbozada en el discurso estudiantil de la carrera de Ingeniería Mecánica:

1) La presencia de la norma: una forma de expresar respeto mutuo es a través del cumplimiento de las normas institucionales en general, y las de la clase en particular. Y esto funciona tanto para estudiantes como para docentes. Ser puntuales y no usar el celular durante la clase, son dos pautas que uno de los estudiantes da como ejemplo de esas que se explicitan el primer día de clase y se solicita que todxs cumplan. Por ejemplo, desde la mirada estudiantil, lxs docentes que llegan tarde a las clases “no reflejan mucha autoridad” (Nilo). Respetar las pautas es respetarse lxs unxs a lxs otrxs. La norma oficia aquí como elemento igualador.

⁷⁹ Por dar un ejemplo, podemos citar a Aleu (2017a), quien resume algunos de sus hallazgos investigativos del siguiente modo: “estudiantes de escuelas secundarias consideraban que el respeto se constituía en el rasgo ineludible del reconocimiento de la autoridad. En simultáneo, aparecía como el concepto por medio del cual incorporaban el componente recíproco con el que caracterizaban los vínculos que construían en la escuela y la familia, con quienes reconocían como autoridad en su cualidad de responsabilidad y de guía” (p. 196).

⁸⁰ De los trabajos recién referenciados, sólo pudimos hallar una referencia clara a esta forma de respeto en la tesis doctoral de Aleu (2017a).

2) Ejemplaridad y coherencia: el profesor al que se refieren, demuestra en acto el cumplimiento de las normas, es decir, da el ejemplo. Esto parece otorgarle una legítima licencia o “autoridad moral” –según Sinay (2014)– para demandar actos equivalentes, e incluso para “bardear” a quienes no cumplen. La ejemplaridad descansa en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace (tal como lo manifestaban lxs estudiantes de la carrera de Psicología en el grupo de discusión).

3) El sermón: el discurso del profesor resulta poderoso por, al menos, tres cuestiones: su repetición, su carácter moral y su impronta lógico-racional. La opción por la palabra sermón, no parece inocente. En efecto, se trata de algo que se dice al iniciar el dictado de la materia y se repite cada vez que se incumple una norma, al punto que lxs estudiantes llegan a aprender de memoria sus palabras. Asimismo, al referirse a lo normativo, a lo que se considera justo y apropiado en determinado ámbito social, el discurso deviene moralista, como todo buen sermón. Y, de algún modo, vuelve la huella de la civilidad: “nos *tenemos* que tratar con igual respeto”. La tercera cuestión, merece un punto aparte.

4) La autoridad de la razón: el sermón, además, tiene un formato lógico-racional que lo torna *irrefutable*, del tipo: $A=B, A=C, \Rightarrow B=C$. Según el estudiante, es una “ridiculez”, pero tiene “razón”. Algo que no llega a ser persuasión porque no hay condición de igualdad entre las partes, así como tampoco intercambios y acuerdos. Es la razón en sí misma la que se presenta como una autoridad, la razón encarnada en un profesor coherente, ejemplar. El discurso estudiantil se aproxima así a la idea de autoridad de Gadamer (1998): “La verdadera esencia de la autoridad reside en no poder ser irracional, en ser un imperativo de la razón” (p. 45). ¿Esto acaso niega el carácter emocional de los vínculos de respeto y de autoridad (Sennett, 1982; 2003)? Creemos que no, pues hay un detalle que devela un lazo de otro tipo, no meramente racional: el sermón, en su ropaje lógico-racional, tiene algo de “ridiculez”, y aun así se acata.

5) En nombre de la igualdad (en una relación desigual): apelar a la igualdad parece ser un muy buen recurso para ganar respeto, acorde a la “idea dominante” que menciona Sennett. El problema es que la relación estudiante-docente es esencialmente asimétrica, o desigual en fuerza. Lo que viene a igualar las partes, según el discurso del profesor, es compartir el hecho de ser “personas adultas”. Resulta interesante esta referencia porque hace eco en la hipótesis de igualdad de Rancière (2007); la diferencia es que acá, la referencia a la igualdad se reduce a justificar el cumplimiento de las normas: personas adultas iguales ante la ley. Por otro lado, el marco institucional (la universidad) hace que las personas adultas devengan –una vez ingresan al establecimiento educativo– unas estudiantes y otras docentes, lo cual dirime fuerzas o poderes bien diferenciados. Un estudiante lo dice entre risas: las normas de la clase son más impuestas que acordadas (Joaquín), imposición que descansa en un *derecho* adjudicado al rol docente.

Esta serie de elementos nos anima a definir con mayor precisión qué sentidos adquieren aquí lo mutuo del respeto, lo desigual de la autoridad y el vínculo entre ambos. La presencia de determinadas reglas o normas explícitas de convivencia en las clases genera, al menos, cuatro efectos: pone en condición de relativa igualdad a estudiantes y docentes; otorga legitimidad a las exigencias del profesor, pero también a sus sermones y “bardeos”; delimita los contornos de una forma elemental de respeto: cumplir las normas; y apuntala la autoridad profesoral con el criterio moral de la ejemplaridad. Las reglas, más unilaterales que consensuadas, ofician de marco regulador para la relación estudiante-docente. Si el incumplimiento a las mismas llegase a manifestarse del lado de la docencia, el estudiantado contaría con razones suficientes para dudar de su autoridad y declinar su respeto, justamente por considerar esto una falta de respeto, un quebrantamiento de lo *mutuo*. El profesor que protagoniza la escena relatada, pareciera no mostrar fisuras o desvíos en este sentido, y esto lo mantiene autorizado. Su ejemplaridad hace que el respeto de los estudiantes sea, también, un respeto ganado.

Por otra parte, la igualdad que implica el hecho de ser todas las presentes “personas adultas”, es tan relativa como el valor de lo etario en materia vínculos en general, en estos tiempos. Además, la “adulter” varía marcadamente entre estudiantes y profesors⁸¹, sobre todo en carreras universitarias con larga trayectoria. Es la apelación a la “persona” lo que resulta significativo. Sabemos que se trata de un término asentado en el terreno jurídico, que pone en el mismo plano a lxs individuoxs en tanto entes con razón y voluntad, capaces de adquirir derechos y contraer obligaciones. De esta manera, establece una igualdad esencial entre lxs individuoxs por su común naturaleza humana y por su dignidad (Jaimez y Meza, 2013), lo cual exime distinciones de sexo, etnia, clase, edad, creencia o condición⁸². Esta idea, sin dudas, resuena en el carácter mutuo del respeto que se pregona en la carrera de Ingeniería Mecánica: en tanto personas, dotadas de razón y voluntad, nos *debemos* igual respeto; y ante las normas de la clase, tenemos iguales derechos y obligaciones.

Para Sennett (2003), la mutualidad del respeto tiene una relación peculiar con la igualdad: “«Mutuo» no puede significar «igual», ni en arte ni en el ritual social, si «igual» significa a su vez «igualmente distribuido»” (p. 227). Esta parece ser la clave para resolver la tensión entre igualdad y desigualdad. Aleu (2017a), sigue el postulado de este autor y aboga por una reciprocidad en términos cualitativos, antes que cuantitativos. En nuestro caso, diremos que la igualdad que implica ser “personas”, oficia más como una justificación racional y normativa para exigir o suponer reciprocidad de respeto —en su forma más elemental: cumplir las reglas— dentro del aula, que como descripción de lo mutuo en la relación pedagógica. En el interior de

⁸¹ El profesor al que hacen referencia se retiró de la docencia, por jubilación, al año siguiente de realizada la entrevista grupal, y lxs estudiantes participantes del grupo de discusión rondaban no superaban los 26 años de edad.

⁸² Desde la filosofía se ha alertado sobre una profunda paradoja de esta noción jurídica, que no debemos desatender. Espósito (2011) lo señala así: “cuanto más se trata de recortar las características inconfundibles de la persona, tanto más se determina un efecto, opuesto y especular, de despersonalización. Cuanto más se quiere imprimir el marco personal de la subjetividad, tanto más parece producirse un resultado contrario de sometimiento a un dispositivo reificante” (p. 11).

las clases universitarias, el respeto no se encuentra distribuido de manera equitativa, porque la atención tampoco lo está, basta con retomar las palabras de la estudiante, citada más arriba: “en el marco de universidad ese respeto está, así sean 500 alumnos, todos callados” (Lurdes). Esta imagen condensa, a su vez, una forma de comprender la autoridad.

Vemos así, que el respeto fluctúa entre aspectos normativos y las vicisitudes de lo vincular, entre condicionantes estructurales y la singularidad de las personas involucradas. La distinción realizada al inicio (respeto normativo y respeto mutuo), sirve más en términos de análisis que en términos prácticos, pero a partir de allí, pudimos hallar algunos elementos imbricados en esta forma de entender la autoridad.

Negatividad, confusión, metonimia

Hasta aquí, autoridad y respeto se presentan de manera confusa, como si fuesen la misma cosa o parte de un mismo fenómeno. Esta confusión, no sólo no pasa desapercibida por los estudiantes, sino que la hacen explícita e intentan esclarecerla:

Carmen: Ceo que estamos confundiendo autoridad con respeto, no sé si la tengo muy clara la diferencia.

[*momento de silencio*]

Joaquín: No sé, lo de autoridad, es como que se empieza a cambiar un poco la definición en sí, es una palabra medio extraña, por eso que decía Lurdes. O sea, nosotros venimos de...

Carmen: O sea, el profesor es la autoridad dentro de una clase, ¿o no?

Joaquín: Claro, pero ya no lo ves de la misma forma. O sea, si tengo que comparar...

Nilo: Cuando ibas a la secundaria tenías que preguntar para ir al baño.

Joaquín: Y te podían decir que “no” encima.

Lurdes: Claro, es verdad, ¡qué loco! [*risas*]

Nilo: O, sin ir más lejos, tenías que preguntar para irte y te iban a decir que no, y acá te parás y te vas.

Joaquín: O sea, autoridad me suena a algo como “vas a hacer lo que yo digo, porque yo lo digo”, y como que en la universidad esa línea ya se pierde tan así, esa verticalidad.

Lurdes: Capaz que por eso lo confundo con respeto.

Carmen: Es que no sé si la autoridad es eso. (Grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

Podemos decir que la mentada confusión se ajusta a la definición que hemos dado a la noción de autoridad, en tanto implica inherentemente el reconocimiento y, el respeto, es una forma en que este se manifiesta. Diker (2007), lo sintetiza así: “No hay autoridad si no hay respeto por la autoridad” (p. 7). En este sentido, se produce en su discurso una suerte de metonimia, con la cual se alude a la autoridad evocando uno de sus elementos constitutivos. Pero, lo que resulta interesante es que dicha operación de sustitución viene a resolver un problema: dado que la palabra autoridad genera una cierta extrañeza, sospecha, disgusto o incomodidad a lxs estudiantes, la sustituyen por otra –aparentemente– más clara, común y *amistosa*. En definitiva, la palabra respeto viene a hacer más tangibles y simplificados los vínculos de autoridad.

Nilo: Y, a mí, no es una palabra que me guste siquiera. Porque, una frase que me gusta mucho es “cuestionar la autoridad”, porque el crecimiento de las poblaciones ha ocurrido en base a cuestionar la autoridad. (...)

Carmen. Tiene un aspecto negativo. La palabra en sí da algo negativo, y no sé si está bien. No sé si una autoridad es siempre algo negativo. Para mí, creo que no, pero uno yo lo tiene incorporado lo negativo de la palabra.

Lurdes.: Bueno, yo creo que no debería decir “autoridad”, yo sigo con la palabra “respeto”, pero bueno (*risas*). (...) Tengo conflictos igual con el tema de autoridad.

Joaquín: Ahora estamos hablando de autoridad como de los docentes, o sea, en el aula la autoridad, está claro, que no somos nosotros los alumnos, sino que es el docente. O sea, alguna idea tenemos. (Grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

Es un signo de nuestra época la mirada sospechosa y el cuestionamiento a la autoridad⁸³, sobre todo si se la entiende desde la perspectiva de la jerarquía (el rol institucional: por el sólo hecho de ser docentes) y la arbitrariedad (“vas a hacer lo que yo digo, porque yo lo digo”). Como vimos en la introducción, este tipo de caracterizaciones son las que llevan a emparentar esta noción a la idea de autoritarismo y a oponerla a la idea de libertad, tiñéndola así de negatividad. ¿Quién osaría confesar condescendencia a un vínculo autoritario? La operación metonímica que realizan lxs estudiantes en su discurso, les hace sortear este escollo. El respeto adviene, entonces, como solución de compromiso.

4.1.3. Saber y pasión: tres *eróticas* en relación al saber

La discusión en torno al respeto condujo luego a dilucidar otros dos aspectos propiciadores de vínculos de autoridad: “el saber y la pasión que demuestran” (Carmen) lxs docentes. Si bien hubo intervenciones en el grupo de discusión que tendieron a privilegiar uno sobre otro, en reiteradas ocasiones se los presentó en estrecha relación, desafiando así el antiguo dualismo que los separa, opone y jerarquiza –como vimos con Abramowsky y Canevaro (2017) en la introducción–.

Durante la conversación, con la consigna de hablar sobre la autoridad docente, por momentos tomaba protagonismo el saber: “autoridad y conocimiento van de la mano, más autoridad vas a

⁸³ Sennett (1982) nos habla, más precisamente, de un *temor* a la autoridad, fundado en la seducción que producen y tensionado por su necesidad para la vida en sociedad –sobre todo, en lo que atañe a las necesidades de cuidado y seguridad–. El problema aquí es, nuevamente, la compleja relación entre autoridad y libertad: “¿vamos a ceder nuestras libertades, convertirnos en seres abyectamente dependientes, porque deseamos tanto que alguien cuide de nosotros?” (p. 23). En otra parte, el autor plantea el temor a la autoridad en la tensión entre su poder seductor y su posible ilegitimidad: “El dilema de la autoridad en nuestra época, el temor que inspira, es que *nos sentimos atraídos por figuras fuertes que no creemos sean legítimas*” (p. 33).

tener cuanto más sepas” (Lurdes), “el conocimiento impone autoridad” (Carmen); y por momentos, la pasión: “Que te transmitan las ganas y la pasión, eso está buenísimo” (Carmen), “¿viste cuando un profesor da cosas con pasión, como que realmente le gusta y te transmite eso? Bueno, a mí me transmite eso” (Carmen). Pero, lo más interesante y revelador surgía cuando en un mismo enunciado se conjugaban ambos:

¿Sabes cómo yo veo la autoridad? A mí me genera ese... no sé si sentimiento, cuando sabe, ves alguien que la tiene clara y está enseñando algo, y no me lo genera _____⁸⁴, por ejemplo, no me dan ganas de escucharte porque no sé si creerte todo lo que me estás diciendo... me lo genera por ese lado. O ver a una persona como Mora Suarez, Mora es muy amable y esto de “hola alumno ¿cómo le va?”, no es Julio Díaz que es otro tipo de autoridad, pero la mujer sabe muchísimo, y eso me genera un respeto más grande, por ejemplo. (Carmen, grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

Aquí, la referencia directa es al saber sobre la materia o disciplina de lxs docente referenciadxs, y la indirecta al afecto y la motivación: unx docente que *sabe*, la tiene clara, y lo *demuestra* en sus clases, genera un *sentimiento* de autoridad, *dan ganas* de escucharlx. Luego, otro estudiante ratifica tal ponderación del saber, e incluye la pasión en una singular conjunción:

Pero posta que esas cosas de respeto y autoridad se dan más fuertemente si el tipo sabe y si realmente impone... te dan ganas de escucharlo porque da la clase con pasión... bueno, por lo general, el que sabe es apasionado porque sabe. No te podés apasionar por algo que no sabés. Y posta que la autoridad o el respeto que se genera por esa autoridad va con eso, con el hecho de que sepa, que te transmite algo, más allá que la materia sea... qué se yo... Franco da X, que no es importante para la ingeniería, para mí, y da

⁸⁴ Utilizaremos este recurso (guion bajo) para anonimizar a lxs docentes mencionados. Lo haremos sólo en aquellos casos en que la referencia a tal o cual docente no sea una figura profesoral para analizar de manera puntual, y en los casos en que el nombre no sea un dato para ser analizado (como sucede en el apartado 4.1.1)

unas clases fascinantes el chabón, fuera de joda, te dan ganas de prestarle atención.

(Nilo, grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

Desde esta mirada, inspiran autoridad y respeto aquellxs docentes en quienes se percibe saber y pasión sobre la materia o disciplina cuando dan sus clases.

Las citas dan a pensar tres modos de conjugar saber y pasión, los cuales dependen de la relación que lxs sujetxs (docente y estudiante) entablan entre ellxs y con el saber: primero, hay una pasión ligada a la relación que unx docente tiene con el saber; segundo, una pasión vinculada con la transmisión del saber; y tercero, una pasión que brota de las primeras y alude a la relación de unx estudiante con el saber en el marco de una relación pedagógica con unx docente en particular.

En el primer caso, la pasión se liga a un objeto de conocimiento determinado: un tema, una materia, una disciplina; y no así a la enseñanza o a la relación pedagógica, necesariamente. Se trata entonces, de la relación con el saber⁸⁵ que unx docente puede establecer, pero más precisamente –siguiendo a Recalcati (2017)– de la relación *pasional* o *erótica* de unx sujetx con el saber: “Son unos apasionados por la razón y el conocimiento”, concluye un estudiante (Nilo). En esta relación, el objeto de conocimiento ocupa el lugar de objeto causa de deseo, lo que Lacan (2003) denomina *ágalma*⁸⁶. Un conocimiento que se revela erótico es capaz de movilizar y mantener vivo el deseo de saber, tiene una función agalmática (Recalcati, 2017). Y vemos, por ejemplo, que muchxs docentes continúan estudiando o investigando sobre los temas que enseñan, incluso *a pesar* de la enseñanza. En efecto, lxs profesorxs apasionadxs que mencionan lxs estudiantes, realizaron estudios de posgrado (tienen título de doctorado) y se desempeñan también como investigadorxs.

⁸⁵ Según Charlot (2004, p. 126), “la relación con el saber es una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros”. Esto implica pensar en unx sujetx deseante singular, en interacción con otrxs, en un espacio y un tiempo determinados, que se relaciona con el saber.

⁸⁶ Platón usa la palabra *αγαλμα* en *El banquete*, con el sentido de “ornamento”; y Lacan (2003) la retoma para referirse al objeto causa del deseo: “Ágalma puede perfectamente significar ornamento o adorno, pero aquí es, ate todo, joya, objeto precioso” (p. 164).

Diremos entonces que hablar de relación erótica de unx sujetx con el saber o de agalmatización (o erotización) de un objeto de conocimiento, es lo mismo, y lo resumiremos en la fórmula “erótica del saber”. Ahora bien, la pregunta por la causa o el origen de esta pasión profesoral es, en este caso, inconducente: sólo puede tener como respuesta una insondable X –al decir de Žizek (1994)–, dado que las causas del deseo se inscriben en la historia particular de una persona, en su subjetividad, y se remonta a espacios y tiempos que trascienden el contexto de las prácticas de enseñanza. La expresión tautológica del estudiante “el que sabe es apasionado porque sabe”, sólo nos puede conducir a un dilema del tipo “el huevo o la gallina” que refleja algo de esa X.

En el segundo caso, la pasión se deposita en la transmisión de un determinado saber, es decir, en la tarea de enseñar. Se trata de la relación pasional de unx docente con la enseñanza, lo cual merece el nombre de “erótica de la transmisión”, como la fórmula de Steiner y Ladjali (2016). Podemos afirmar que esta pasión tiene un correlato directo con la erótica del saber profesoral, del modo: “porque algo me apasiona puedo transmitirlo con pasión”. ¿Se ha visto alguna vez a alguien enseñar con pasión algo en lo que no cree o no ama? Sin embargo, lo opuesto puede no ser así, y nos encontramos de vez en cuando con docentes apasionadxs con el saber, pero no con la enseñanza. Por ejemplo, hablando de distintxs profesorxs, dos estudiantes expresan: “No le gusta dar clases, pero tema motores le encanta” (Lurdes), “(...) debe apasionarse porque sabe muchísimo, muchísimo, muchísimo, pero no te la transmite” (Carmen). Por este motivo, creemos que es necesario mantener analíticamente diferenciadas estas dos formas.

El tema de la pasión por enseñar ha sido abordado desde el campo de la didáctica, en el marco de los estudios de las “buenas prácticas” de enseñanza. Según algunxs autorxs (Flores y Porta, 2012; Porta, Yedaide y Alvarez, 2014; Marcovich, 2016), la pasión por enseñar es un elemento que puede vehicular práctica de enseñanza calificadas como “buenas” en el contexto de la educación universitaria. O, al menos, es un elemento ampliamente ponderado por lxs

estudiantes que la perciben en sus docentes. A la vez, una buena enseñanza es capaz de despertar la pasión por el conocimiento en el estudiantado (Álvarez y Sarasa, 2010). Estos trabajos nos permiten corroborar la potencia la pasión en materia de transmisión.

La erótica del saber y la erótica de la transmisión delimitan los contornos de lo que se ha denominado el “estilo” docente. Según Recalcati (2017), “el estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber” (pp. 13-14). Parafraseando a Leclerc (2014), podemos afirmar que unx profesorx es su estilo⁸⁷. La pasión de unx docente con el saber y con la enseñanza, decantan en un modo particular de hacerse presente en el aula, que incluye las posturas y los movimientos del cuerpo, las gestualidades, el tono de voz, los énfasis y los silencios, en definitiva, una *performance* profesoral. Eso es el estilo. Y, como afirman lxs estudiantes, la pasión es algo tangible⁸⁸: se ve, se nota, se demuestra y se transmite. Si bien la pasión por un tema se puede explicitar verbalmente, el convencimiento de que tal pasión existe se obtiene por vía no-verbal:

Mora te dice “esto es excelente”, “yo soy una apasionada por los metales”, te lo dice ella y se le nota. Una apasionada por las transformaciones que sufre el acero, y cosas así, y posta que te lo transmite y te da a pensar: “¡sí, es fascinante!”. (Nilo, grupo de discusión, 23 de mayo de 2018)

En relación con esto último, el tercer caso refiere a la transmisión de la pasión por el saber. La pasión se centra en la relación que unx estudiante tiene con el saber, pero que surge como efecto de la relación que unx docente tiene con el saber y con la enseñanza. En este sentido, la primera o ambas “eróticas” anteriores pueden incentivar o “contagiar” una pasión por el saber a unx estudiante. Es, entonces: una erótica del saber estudiantil producto de la relación con unx

⁸⁷ En el año 1753, Leclerc (2014) afirmaba “el estilo es el hombre mismo” (p. 338), dando cuenta así del carácter singular, inalterable e intransferible del estilo de lxs autores de la literatura y la ciencia.

⁸⁸ Para Steiner, unx maestrx es “alguien que gozan de un aura casi física y en quien resulta casi tangible la pasión que desprende. (...) algo muy parecido al amor, al *eros*” (en Steiner y Ladjali, 2016, p. 129).

docente que, a partir de su estilo, deja entrever su propia erótica del saber. Muchas veces sucede que en la transmisión hay un *plus*, algo que excede el conocimiento, el tema, la materia o la disciplina que se pretende enseñar: “te transmite algo, más allá que la materia”, expresaba el mismo estudiante más arriba (Nilo). Aquí, ese *plus* se expresa en lo *fascinante* de la clase, y en las *ganas* de escuchar y prestar atención que *subrepticamente* trasmite unx docente al dar su clase. En este caso, como diría McLuhan (1969), “el medio es el mensaje”: la pasión por el saber se materializa en un estilo docente, y se trasmite por este medio.

Asimismo, una transmisión tal es independiente de la voluntad profesoral y de la planificación didáctica, acontece más bien por “contagio”, como sugiere Recalcati (2017):

(...) tiene que ver con la forma, con el estilo con el que el profesor entra él mismo en relación con lo que enseña. Es sólo el amor –el eros– con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolo a objeto capaz de causar deseo. (...) la transmisión del saber se produce por contagio, por testimonio. (p. 98)

El discurso estudiantil de la carrera de Ingeniería Mecánica nos revela, entonces, que la “erótica de la transmisión” puede tener como soporte una “erótica del saber” del lado de la docencia, y puede derivar –por la vía del contagio– en una pasión semejante del lado del estudiantado. O, dicho de otro modo, la relación con el saber de unx estudiante deviene *erótica* por efecto de la relación erótica de unx docente con el saber, y para ello es preciso que esx docente revista de valor y pasión el objeto de conocimiento para que opere como objeto causa del deseo estudiantil. Esta elaboración discursiva de lxs estudiantes se da en el marco de una conversación sobre la autoridad profesoral y, más precisamente, cuando buscaban identificar atributos personales que acordasen valoran de aquellxs docentes reconocidxs como autoridad en sus trayectorias. Pierella (2014) encuentra algo similar en su estudio sobre la autoridad en la Universidad Nacional de Rosario: “Reconocer en los profesores un saber y una pasión por el

objeto de estudio y por su transmisión, es algo que para algunos entrevistados tiene la capacidad de generar efectos en cadena y así producir sujetos apasionados” (p. 152). De esta manera, vemos que saber y pasión se anudan de modo singular en distintas figuras profesoriales y devienen rasgos autorizados por lxs estudiantes. Esto no quita que se los puede encontrar de manera desbalanceada, no equitativa, y que ciertxs docentes se destaquen más por su saber que por su pasión, y viceversa –tal como se mencionó al inicio de este apartado, y como veremos en el próximo–, pero aquí nos interesó limitarnos a dejar sentadas formas posibles de conjunción de ambos rasgos.

4.2. Los vínculos de Flavia con Julio y Mora: monumento y mediación

La inmersión al campo en la Facultad de Ingeniería de la UNCo nos condujo a contactar a Flavia, estudiante del 5° año de carrera de Ingeniería mecánica que se encontraba próxima a egresar. En la entrevista en profundidad, cuando se introdujo el tema del acto de colación venidero y la posibilidad de que algún docente le entregue el título, la estudiante se refirió a Julio como un claro referente de en su trayectoria por la universidad; pero luego, mencionó a otra docente que con quien mantiene una muy buena relación, Mora. Dada la importancia que le dio en su relato a estas dos personas y las reiteradas comparaciones que hacía entre una y otra, optamos por entrevistar a ambas y analizar el vínculo que configuró con cada una.

Flavia describe su trayectoria en la carrera como “un subibaja de emociones”, y distingue dos grandes momentos que se corresponden con la organización del plan de estudios en materias de ciencias básicas, compartidas con todas las carreras de Ingeniería de la UNCo, y materias de ciencias tecnológicas –básicas y aplicadas–, propias de Ingeniería mecánica. Cuenta que el primer año y medio de la carrera lo transitó “de manera mecánica”, con escasa implicación con los temas y con lxs docentes, y afirma “era como un corderito”. Imagen clásica, esta última, de

mansedumbre y docilidad, que refleja un modo de posicionamiento estudiantil ante las nuevas condiciones institucionales y ante lxs docentes universitarixs.

Luego, al cursar las materias específicas de la carrera elegida, con docentes “más especialistas” que trabajaban en las áreas temáticas que enseñaban, comenzó a interesarse e involucrarse más en la vida académica de la facultad, pero con una cierta “rebeldía” o mirada crítica hacia lxs docentes y los temas impartidos en sus clases:

En la secundaria tenía una rebeldía con los docentes, que se fue en la Universidad y después me volvió cuando pasé esas materias básicas que... uno después comienza a sentirse más independiente, de qué estudia en los libros y que por ahí el profesor le erra, y a mí me costaba mucho aceptar lo que el profesor erraba, con cosas que uno leía y eran de otra forma. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Al toparse en tercer y cuarto años con las materias de Julio y Mora⁸⁹, encuentra allí un campo de conocimientos al cual orientarse: “Materiales, comportamientos mecánicos y soldadura”; y también dos personas que van a oficiar de referentes para su formación. En cuarto y quinto año, Flavia elige las materias optativas que dictan estxs dos profesorxs, y comparte con ellxs otros espacios académicos y experiencias: participa como ayudante en el Laboratorio y la investigación de Julio, y como integrante de un Voluntariado Universitario dirigido por Mora. Por otra parte, al momento de la entrevista, la estudiante se desempeñaba como ayudante de segunda en la materia Física I, de la misma carrera, y como tutora de estudiantes.

Julio, era profesor titular de una materia obligatoria de tercer año y de dos optativas, de cuarto y quinto año de Ingeniería mecánica, y contaba con 29 años de antigüedad en docencia e investigación en la FaIn, UNCo. A su vez, se desempeñaba desde hace varios años como responsable de un laboratorio de la facultad y era investigador principal de CONICET. En la

⁸⁹ Cabe destacar que en el grupo de discusión lxs estudiantes se refirieron también a estxs dos docentes, es decir que contamos con datos arrojados por una y otra técnica sobre ellxs. Asimismo, varios de estos datos resultan coincidentes y refuerzan o corroboran los análisis que realizamos en cada apartado.

entrevista cuenta que se formó como ingeniero mecánico en la Universidad Nacional de La Plata, y siendo estudiante se involucró en la docencia y en la investigación, dos instancias del quehacer universitario que nunca abandonó y que concibe inseparables. Luego de la formación de grado, realizó un doctorado en una universidad brasilera y se formó a un área muy específica de la mecánica: “comportamiento mecánico de materiales, dentro de esos principalmente fracturas de materiales y fatiga de materiales”.

Mora, era profesora titular en una materia obligatoria del cuarto año y de otra optativa de la FaIn. Su formación de grado la realizó en la misma facultad, pero como ingeniera industrial, y luego hizo un Doctorado en Ingeniería en otra universidad pública argentina. Su área de experticia es la soldadura, y desde allí se desempeña como docente, extensionista e investigadora: “trabajo mucho en el laboratorio con tareas de extensión, servicios a la industria, y toda la línea de investigaciones en soldadura de aceros”. Cuanta también que hace unos años rindió un examen a nivel nacional en el Instituto de Argentino de Siderurgia y obtuvo la certificación “inspector nivel III en soldadura”, lo cual le permitió realizar formación de recursos humanos desde la extensión universitaria. Al momento de la entrevista, llevaba cuatro años como directora de un programa de investigación y 31 años como docente de la UNCo.

Teniendo en cuenta estos datos, veremos a continuación qué tipo de vínculos de autoridad configuran estas trayectorias en su encuentro. Primero, nos detendremos en la idea de autoridad que la estudiante brinda en la entrevista, la cual oficia como lente para mirar a lxs profesorxs reconocidos como referentes. Luego, presentaremos algunos fragmentos de la entrevista donde Flavia compara su relación con Julio y Mora, que nos servirán para arribar a una primera caracterización de los vínculos de autoridad que mantiene con cada unx. Y finalmente, analizaremos estos vínculos en su singularidad, acudiendo también a las voces de lxs propixs docentes, de manera tal que nutran las impresiones y significaciones de la estudiante.

4.2.1. Vínculos de autoridad: motivación y *llegada*

Avanzada la entrevista, luego de referirse a su relación con Julio y Mora, la estudiante ofrece una idea de autoridad que resulta potente: “Para mi autoridad, en esta Facultad donde no hay asistencia y donde nada es obligatorio, ehh... es un docente que consiga que los alumnos hagan las cosas por *motu* propio. Autoridad es casi como motivación”. Y luego agrega:

(...) soy muy vaga, entonces cuando no siento esa autoridad o esa motivación no hago nada, y me pasa. Hay otros chicos que sí, con ciertos docentes hacen mucho, con otros docentes hacen menos. Entonces como que acá todas las cosas las haces por *motu* propio, yo creo que autoridad es conseguir que los alumnos te sigan, y sigan tus recomendaciones. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016))

Para ella, Julio y Mora son autoridades en tanto la motivan a *hacer*, a actuar. Lo “propio” del *motu*, señala que no puede haber coacción alguna, y tampoco persuasión, sino propia voluntad o propia iniciativa⁹⁰. Asimismo, la motivación se genera en el encuentro con unx otrx, y de manera más bien espontánea –no predecible, no calculable, no deliberada–. Esta idea comulga con las concepciones de autoridad de varixs autores: de Arendt (1996) y Kojève (2004), por cuanto excluye el uso de la fuerza y presupone sujetxs libres; de Revault D’Allones (2008), porque la autoridad se desplaza de la relación mando/obediencia a la relación incitadorx/seguidorx; de Žizek (2000) y Antelo (2007; 2016), en tanto la motivación que genera la autoridad se tramita en el terreno de la transferencia y puede entenderse como un subproducto, es decir, como un estado emocional que emerge sin que se lo busque, sino de manera espontánea. Provocar que alguien haga algo, voluntariamente, y sin esfuerzos o acciones intencionadas dirigidas a conseguirlo, es la auténtica fuerza de la autoridad, y también

⁹⁰ Según la Real Academia Española (2005), la expresión latina *motu proprio*, significa literalmente “con movimiento propio”, y se usa con el sentido de “voluntariamente o por propia iniciativa”.

su misterio., En efecto, esto es lo que *augeo* expresa: “hacer salir, promover” (Benveniste, 1969), la *auctoritas* más que ordenar, promueve, genera iniciativa.

Asimismo, hablar de vínculos de autoridad en términos de transferencia, es hablar también de la contingencia del encuentro de dos sujetos singulares y afectos mediadores⁹¹. Sobre esto último, la motivación puede ser leída aquí, en sí misma, como un estado emocional que mueve a la acción, o un afecto que aumenta la capacidad de obrar.

El asunto de la contingencia del encuentro justifica el hecho de que estxs docentes sean vistos como figuras de autoridad para Flavia y para otrxs estudiantes no. En un momento de la entrevista, al relatar que sus compañerxs de curso discreparían con su elección, más precisamente, de mencionar a Julio como referente, se le pregunta por qué cree se producen relaciones tan distintas –incluso antagónicas– con la misma persona, responde:

Para mi cada uno tiene una llegada distinta con distintos docentes, y cada docente tiene lo que uno necesita, o al menos lo que uno siente que necesita. Yo aprendí de las materias de todos los docentes, o sea no te puedo decir que no, pero de este docente en particular, me enseñó otras cosas, y a mí me llegó, capaz que a otra persona no le llega. (...) para mí es algo muy personal, como las relaciones entre dos personas que uno tiene. O sea, a mí en particular me gusta que me exijan, y así siento que me sacan más, o sea que me digan que estoy haciendo las cosas mal, no sé, soy masoquista, no se [risa], no sé cómo explicarlo, es personal. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Es una cuestión de *llegada*: de cómo unx llega al otrx y cómo llega esx otrx a unx. “Algo *entre* dos”, como sugería Duschatzky (2008), algo que se da de manera “mágica” entre dos sujetos singulares: un acoplamiento o conexión que hace máquina –al decir de Deleuze y Guattari (1985)–, una articulación (Haraway, 1999), donde una persona le *llega* de otra lo que siente que necesita. Así resume su idea Flavia: “siempre la persona que tiene autoridad es alguien que te

⁹¹ Freud (1979) habla de la transferencia de *afectos*, y Lacan (2003) de transferencia de *amor*.

pueda dar algo que vos necesitan”. Y ese hallazgo, se produce en el terreno de la contingencia: “basta una coincidencia totalmente contingente para que se produzca la transferencia; nos convencemos de que ‘algo tiene que haber’” (Zizek, 2000, p. 60).

4.2.2. Sexismo profesoral: discriminación y desprecio

La carrera de Ingeniería Mecánica se caracteriza por estar constituida mayormente por varones, tanto en el claustro estudiantil como en el claustro docente. Con respecto al estudiantado, de más está aclarar que este dato no es algo exclusivo de la UNCo ni tampoco de esta carrera en particular, sino que se extiende a las ingenierías en todo el territorio nacional⁹². Pero, particularmente en las carreras de Ingeniería Mecánica de instituciones universitarias de gestión estatal a nivel nacional, la relación es 886 estudiantes mujeres a 14304 estudiantes varones, según el Anuario de Estadísticas Universitarias del SPU (2015)⁹³. Un dato clave, es que Flavia sería la tercera egresada mujer en toda la historia de la carrera de Ingeniería Mecánica de la UNCo.

Este tema no fue desatendido en la entrevista con Flavia. En efecto, al hablar de manera general de su relación con lxs docentes a lo largo de la carrera, la estudiante se refirió a numerosas y diversas experiencias que vivió como “discriminación” por parte de varones, tanto profesores como compañeros estudiantes, y “por el sólo hecho de ser mujer”. Lo que se pone bajo sospecha, por ser mujer en una carrera ingenieril, es su capacidad y su saber:

⁹² Según el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, 6 de cada 10 estudiantes universitarixs son mujeres, pero de ellas, solo el 25% estudian en el área de Ingeniería y Ciencias Aplicadas (CIPPEC, 11 de febrero de 2020). En efecto, es el área de conocimiento con menor cantidad de estudiantes mujeres en las universidades argentinas.

⁹³ López (2020) analiza algunos efectos de la disparidad de género en la matrícula estudiantil universitaria: “Hay carreras universitarias en las que hay pocas estudiantes mujeres –como las ingenierías– y ellas narran el sentirse excluidas de un conjunto de códigos, chistes, sobreentendidos, interpelaciones. Quizás nada que sea practicado de modo intencional por esos profesores, pero sí modos de hacer y de hablar que surgen de un orden muy sedimentado. Como ese orden supone escalones y primacías lo que se pone en práctica cuando es impensado –cuando no se somete a crítica política– es la reproducción de las jerarquías” (p. 40).

Lo que yo siento en mi ámbito es que en general si vos sos mujer ehh... siempre van a pensar que estás diciendo una pelotudes hasta que no demuestres lo contrario; en cambio sí sos un tipo cuestionan las pelotudeces que está diciendo, y después dicen que es una pelotudes; pero primero se cuestionan a sí mismos digamos, a ver si tiene razón. (...) es como que a mí no me creen capaz de poder hacer las cosas, siempre, o lo que digo no tengo razón o enseguida es como que nadie piensa de... nadie piensa que estoy sabiendo, que sé lo que estoy diciendo, nadie, lo tengo que demostrar, en cambio con un tipo la aceptación es distinta. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Desde la óptica de Rancière (2007) el desprecio es la pasión por la desigualdad, esa pasión que niega el principio universal de la igualdad de inteligencias entre seres humanxs, según el cual “no hay jerarquía de *capacidades intelectuales*” (p. 44). Es una desconfianza de las capacidades y los saberes de otra persona, una subestimación, que produce desigualdad donde no la hay, porque la inteligencia es patrimonio de la humanidad, y no de algunxs iluminadxs. Ahora, cuando ese desprecio toma como asidero la diferencia sexual y se expresa exclusivamente ante las existencias humanas en clave femenina, ya pasa a ser sexismo, esto es: una forma de desprecio o discriminación basada solamente en el sexo biológico⁹⁴, en el “sólo hecho de ser mujer” –como expresa Flavia–, y que genera una jerarquía en la cual la mujer queda en posición inferior y subordinada ante el varón. A diferencia de la prepotencia del machismo, el sexismo resulta menos evidente (Pérez Sedeño, 2008).

De las experiencias narradas por la estudiante, dos llamaron particularmente nuestra atención, una por sexismo explícito (primera cita) y otra por sexismo camuflado en buenas intenciones (segunda cita):

⁹⁴ Según Pérez Sedeño (2008) el sexismo es “un comportamiento individual o colectivo que desprecia un sexo en virtud de su biología, perpetua la dominación de los varones y la subordinación de las mujeres” (parr. 1), y desde Instituto Nacional de las Mujeres de México lo definen como “Discriminación basada en el sexo de las personas. Este beneficia a un sexo sobre el otro, basada únicamente en ese criterio. Muestra a la mujer como un ser inferior debido a sus diferencias biológicas con el hombre” (INMUJERES, 2007, p. 118).

Me acuerdo una vez que un chico pregunto lo que era un *o-ring*, y el profesor le respondió con amabilidad; y a la clase siguiente yo tenía un libro que me había comprado que tenía un cigüeñal, una foto de un cigüeñal en el libro, lo tenía arriba del escritorio y se me acerco profesor a decirme “¿vos sabes lo que es esto? [*hace golpes en la mesa con la mano*] ¿vos saber lo qué es esto?” [*imitando la voz del profesor*], entonces yo llegaba a preguntar qué es un *o-ring*, me van a decir “¡Andate a tu casa!”. (...) lo tienen todos los tipos, esa cosa de ayudar, de querer ayudarte todo el tiempo, cada vez que estás haciendo algo te quieren ayudar, porque sienten la obligación, porque les enseñaron así, o sea vos quieres abrir una lata y te ayudan, y “no no no, ¡no!”. Entonces es como eso, de sentir que... y aparte es como que se retroalimenta, o sea yo no estoy pudiendo abrir la lata y vos me la estas abriendo entonces es como que es una retroalimentación, yo después voy a creer que no puedo abrir la lata. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Puede ser un *o-ring*, un cigüeñal o una lata, pero la suposición primera de los varones es que esta estudiante mujer *no sabe* o *no puede*. Se trata de una *presunción* de ignorancia e incapacidad muy común en materia de enseñanza⁹⁵ que orienta y da fundamento al acto educativo, pero que –como vemos en la última cita– produce un efecto paradójico: al procurar enseñar o ayudar a quien no sabe o no puede, se termina por consolidar su ignorancia o incapacidad. El problema es, siguiendo a Rancière (2007; 2010), que se parte de un principio errático: al presuponer ignorancia la creamos; entonces hay que partir por suponer que la otra persona *puede* –hacer, pensar, hablar– al igual que unx, presuponer igualdad de inteligencias. Pues, “el primer mal intelectual no es la ignorancia, sino el desprecio. El desprecio hace al

⁹⁵ Jackson (2002) se refiere a la “presunción de ignorancia” como un prerrequisito para la enseñanza: sin ignorantes no habría razones para enseñar. Antelo (2014) retoma a Rancière y problematiza esta idea: “tenemos dos opciones. Ponemos toda nuestra energía en presuponer y despejar ignorancias repartiendo conocimientos que faltan en los destinatarios o ampliamos la consideración en todas sus formas” (p. 31) y localizamos los saberes de los ignorantes. Claro está que el autor opta por esto último.

ignorante y no la falta de ciencia. Y el desprecio no se cura con ninguna ciencia sino tomando el partido de su opuesto, la consideración” (Rancière, 2013, p. 18). La lógica es la siguiente: opera un desprecio cuando unx docente supone incapaz a unx estudiante de resolver por sí mismx tal o cual tarea, y para lo cual se presenta como portadorx del saber faltante que deberá explicarle. En resumen: ensombrecer para quedar iluminado por fuerza de contraste.

El agravante, aquí, es que el desprecio se posa solamente en las mujeres, y eso lo hace sexista. Con los estudiantes varones se llega a negociar o conversar el contenido del enunciado, antes de calificarlo como una “pelotudez” y negarlo. Con ella, se ningunea el enunciado en sí mismo por proceder de un lugar de enunciación femenino. Los efectos de esta operación pueden ser devastadores en la subjetividad: según Alonso (2017), el sexismo “es algo que causa mucho daño, porque tiene que ver con menoscabar la seguridad intelectual de las personas, de las mujeres, de las trabajadoras, de las docentes y de las estudiantes” (p. 26), a la vez que condiciona el horizonte de las posibilidades académicas. Un tipo de desprecio que se vive como una lesión de la autoconfianza –al decir de Honneth (1997)–: “después voy a creer que no puedo abrir la lata” (Flavia).

Morgade (2018) sostiene que las universidades, a pesar de las profundas aspiraciones democráticas que le dieron origen, aun hoy se configuran como territorios del patriarcado. Desde la Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios, CONADU Histórica, se reconoció a las universidades nacionales como “espacios en los cuales se generan y reproducen desigualdades y micro machismos, lo que deriva en diferentes formas de violencia” (CONADU H., 2017, p. 5), como ámbitos donde se reproducen políticas y prácticas patriarcales y sexistas. Y esto parece exacerbarse en las carreras y facultades ingenieriles, pobladas mayormente por varones, al erigir “muros académicos” –al decir de Ahmed (2018)– que condiciona el horizonte de posibilidades académicas de las mujeres, tanto estudiantes como docentes.

4.2.3. Dos figuras de autoridad que contrastan: monumento y mediación

En este apartado nos interesa presentar la mirada de la estudiante sobre lxs dos docentes materializada en un relato que los describe de manera comparativa y en claro contraste. Con esto destacamos que ambxs son autoridades para Flavia por la motivación que le generan y por la *llegada* que tiene con ellxs, pero se trata de dos figuras de autoridad bien diferenciadas. Es decir, a partir de ciertos sentidos atribuidos por la estudiante a la autoridad profesoral de modo general, se desprenden figuras o imágenes de autoridad más concretas y singulares.

Cuando se le pregunta a Flavia qué profesorx le gustaría que le entregue el título en el acto de colación, responde sin dudar que Julio. No obstante, avanzada la entrevista, hace una aclaración que llevó a desplegar y complejizar el tema. Así introdujo a la profesora Mora en la conversación:

Pero ¡ojo eh!, yo tengo mejor relación con otros docentes que con él, para mí él es un ejemplo, pero por ejemplo yo con Mora tengo una relación genial, o sea, la ayudo en un montón de cosas, ella me pide ayuda... no ayuda de conocimiento ¿no?, ayuda de, por ejemplo, estoy cursando una optativa que yo hice el curso y le preparé una cosa, y me dice “ah vos podes preparame esto”, que se yo, te propone cosas; o sea, tengo re buena relación con ella y talvez sería más grato decir “ah, Mora es”, pero si te tengo que ser sincera a mi Julio por más de que nunca tuve una relación personal importante, para mí él me hizo crecer más, académicamente, que otros docentes; pero si digo quién me da más posibilidades no, no es Julio; en quién me da más alas para despegar o algo así, más incentivos seria la palabra, no es Julio, para nada. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

La comparación de lxs dos profesorxs, de sus rasgos personales y sus formas de relacionarse con ella, se dio por sí sola. Y se dio en un momento en que la estudiante comenzaba a hablar

del tema de la afectividad en su relación con Julio, al no hallar elementos claros que den señal de afectos, emociones o sentimientos mediadores, se remitió a su relación con Mora, donde estos se manifiestan de manera evidente. Su relato continuó:

Con Mora puedo hablar de la vida, de cosas, o sea sé cómo está compuesta su familia, su relación con su madre, o sea cosas así que con Julio ni pensarlo [*risa*] de pedo sé que tiene una nieta. Eh... tengo una relación muy buena, aprendo un montón, pero es como un aprendizaje donde... que a veces es mutuo, o sea es el aprendizaje mutuo, a veces yo le planteo algo o aparece algo en donde ella también aprende, ella te dice que aprende, como que ella va aprendiendo con vos, o sea ella es consciente de que no sabe todo... en cambio Julio es un tipo que está ahí arriba y cuando lo querés bajar no podes porque está ahí arriba de verdad [*risa*]. Entonces como siempre tiene algo que decirte que tiene razón o algo que no estas considerando o él sabe, y si no lo sabe él te dice “no, no sé nada de eso” pero de lo que sabe no lo podes tocar. En cambio, Mora es como de lo que sabe es tan amplio que te dice “ah mira acá... sí puede ser” y se lo pone a pensar y como que trabaja con vos, o sea tiene otra forma... capaz que otra forma de ser, capaz que ella sabe pero te lo trabaja en conjunto, es otra forma. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Como se puede apreciar en las citas, el saber profesoral tiene un valor para la estudiante y se lo reconoce en ambxs profesorxs, pero de manera diferenciada. Lo mismo con la cuestión afectiva, que aquí se expresa como “relación”. Tomaremos estas dos variables, saber y afecto, para delinear las dos figuras de autoridad en contraste que se desprenden del relato de la estudiante. Analizaremos primero, el vínculo Flavia-Julio, que decanta en lo que vamos a denominar “autoridad monumental”, y luego el vínculo Flavia-Mora, donde valorizaremos la “autoridad de la mediación”.

Autoridad monumental: saber inalcanzable e indiferencia

El saber de Julio, ese que enseña en las materias a su cargo, tiene como fundamento una larga trayectoria de investigación reconocida a nivel internacional. Ser investigador principal de CONICET y profesor invitado en carreras de posgrados de distintas universidades, nacionales e internacionales⁹⁶, da crédito académico a esa trayectoria y a su saber. Según Flavia, Julio “es un investigador, pero un capo, muy capo en lo que hace”; el “pero” y el “muy” hablan de un *plus* en su manera ver a este docente-investigador, entre otros.

Hablamos entonces del saber científico, que se caracteriza por ser altamente especializado y actualizado, y que en el contexto de la universidad adquiere inusitado valor. No por casualidad Lacan (1992) denominó “discurso universitario” a un tipo de lazo social en el cual el saber ocupa el lugar del significante amo, el lugar de dominio, o –en palabras de Danelinck (2018, p. 74)– “el lugar desde donde se ejerce la autoridad sobre las personas”. Una forma de establecer relaciones sociales donde el saber científico es el que manda. El anarquista Bakunin (2005) se rindió a sus pies, y le reconoció su “autoridad absoluta”. Deleuze y Guattari (1985), por el contrario, no dudaron en tildar el “cientificismo” como “un nuevo terrorismo”. Lacan (1992) lo presentó de forma un tanto más ambigua:

Este discurso, ¿es bueno, es malo? Con toda la intención lo tildo de universitario, porque de algún modo es el discurso universitario el que muestra cuál puede ser su pecado, pero es también, en su disposición fundamental, el que muestra en qué se apoya el discurso de la ciencia. (p. 109)

En todo caso, su pecado radica en su carácter imperativo: “Es imposible dejar de obedecer ese orden que está ahí, en el lugar que constituye la verdad de la ciencia –*Sigue. Adelante. Sigue sabiendo cada vez más*” (p. 110). De esta manera, el saber se presenta como una zanahoria que

⁹⁶ En la entrevista Julio menciona que frecuentemente es invitado por otras universidades, entre ellas una de Brasil, para dictar seminarios de posgrado en temas específicos de materiales. Lo interesante es que la invitación no proviene sólo de las autoridades de estas instituciones, sino también los estudiantes, en un caso del mismo centro de estudiantes de una facultad de ingeniería. Esto nos habla de un amplio reconocimiento de sus saberes.

nos pone en movimiento, un objeto inalcanzable que nos hace seguir andando, indefinidamente.

Y esto se ve con claridad en la relación Flavia-Julio:

Es un tipo que está como muy al día con todas las cosas, entonces, por ahí vos, agarrabas sacabas del libro algo copado, se lo querías decir y te decía “no, eso ya es viejo, no se usa más”, o sea, “está bien es válido porque lo sacaste del libro que yo te recomendé, pero es viejo”... entonces es como que siempre te manejabas en una nebulosa de... como en una nebulosa de conocimiento, pero él te la aclaraba cuando llegabas a su clase. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

A los ojos de Flavia, Julio “está ahí arriba de verdad”, “siempre tiene algo que decirte que tiene razón”, “de lo que sabe no lo puedes tocar” y “es un ejemplo”. Su saber lo ubica en un lugar de altura que lo hace intocable, grandioso y ejemplar. En término de vínculo de autoridad, esto se puede graficar con un pronunciamiento de la asimetría, que tienda a la verticalidad. En materia de enseñanza, este estatuto del saber y la persona que lo ostenta, puede resultar problemático. Pues, si bien en Flavia puede devenir una auténtica motivación para estudiar, investigar y formarse, también es cierto que la relación pedagógica se configura desde una insalvable *falta* de saber⁹⁷ de la estudiante y desde un saber *encarnado* en una persona⁹⁸ que tiene la potestad de ponerlo a disposición, retenerlo o presentarlo como inalcanzable. Una relación docente-estudiante que se mantenga de ese modo, sólo logra consolidar lugares inamovibles de saber y no saber. Esto es lo que Rancière (2007) denomina el “orden explicador”, que opera en un círculo de impotencia, donde una explicación sólo lleva a otra, *ad infinitum*, consolidando así una relación basada en la desigualdad, entre capaces e incapaces, sabixs e ignorantes: de la

⁹⁷ La idea del estudiantado como como falto de ciencia, propia de la pedagogía moderna –positivista–, Julio la expresa con claridad: “los alumnos están en una etapa donde no tienen conocimiento, o tienen escaso conocimiento de las cosas prácticas”. El no saber se presenta como la quintaesencia del alumnado.

⁹⁸ Lacan (1992) pone en el lugar del amo al saber, no así a la persona que porta el saber, es decir, el enunciado y no el enunciador; no obstante, alerta sobre la posibilidad de que ambas instancias coincidan o se confundan: “El mito del Yo Ideal, del Yo que domina, del *je* por el que al menos algo es idéntico a sí mismo, a saber, el enunciador, es precisamente lo que el discurso universitario no puede eliminar del lugar donde se halla su verdad. De todo enunciado universitario de cualquier filosofía, (...) surge irreductiblemente la *Yocracia*” (p. 66).

“nebulosa de conocimiento” sólo se sale con la “aclaración” de Julio en su clase. La propuesta de este autor es invertir la lógica del orden explicador:

La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. (Rancière, 2007, p. 21)

De todos modos, ateniéndonos a sus propias palabras, Flavia vivió su relación con Julio como crecimiento y ascenso: “yo con él, después, estuve en el laboratorio por ser las optativas, yo sentí que cuando hice esa materia subí un escalón en lo que me considero a mí como estudiante”, “me hizo crecer más, académicamente”. Aun así, creemos que es importante dejar plantada la tensión entre las dos perspectivas: una que vea la potencia de este vínculo por la vía de la motivación y el crecimiento, y otra que prevea una deriva depotenciadora dada por el orden explicador.

Ahora, ¿cómo es la relación de Julio con el saber científico en el contexto de la educación universitaria? En la entrevista el profesor expresa que no concibe una separación entre investigación y docencia: “Para mí, la docencia es parte de la tarea de investigación, o sea uno a través de la investigación se forma, se perfecciona y eso que va adquiriendo debe brindarlo a través de la docencia”. Esta idea resuena en una suerte de ética profesoral ya planteada por Deleuze: “se enseña sobre lo que se investiga y no sobre lo que se sabe” (Kohan, 2007, p. 85). Pero, en las palabras del profesor, algo llama la atención: si bien son labores inseparables, una “es parte” de la otra. Esta relación entre la parte y el todo, refleja un sutil énfasis por la investigación, y la docencia se ve más como un “deber” anexo.

La estudiante valora abiertamente el saber de Julio, ese que descansa en la legitimidad de la ciencia, y lo considera “muy capo en lo que hace”. Sin embargo, cuando se le pregunta cómo eran sus clases, responde: “¡Malísimas!, muy malas. Eran malas y él era malo con vos, o sea él

era lo menos didáctico que tuve en mi vida”. Saber y saber enseñar, son ambos importantes para la transmisión, y también para la autoridad profesoral⁹⁹, pero no es raro que los hallemos distribuidos de manera no equitativa en los docentes. Menos aún en una carrera donde la mayor parte de los profesorxs de las materias específicas de ingeniería (las que en el plan de estudios conforman el área de las Ciencias Tecnológicas, básicas y aplicadas) son profesionales que no han realizado formación en docencia¹⁰⁰. Lo que interesa resaltar aquí, es que se evidencia una fuerte ponderación –tanto por parte de la estudiante como del profesor– del saber científico y el quehacer de la investigación por sobre el saber de la enseñanza y la labor docente. Desde la mirada de Flavia, esta ponderación lleva a una suerte de compensación: lo “muy malo” en un área no opaca lo “muy capo” en otra; más aún, en esto último se apuntala la autoridad profesoral, con eso basta. En la entrevista, Julio deja en claro su perspectiva cuando diferencia las materias Básicas de los primeros dos años, de las materias de Ingeniería de los años siguientes y donde él se desempeña como profesor titular:

En las materias básicas generalmente lo más importante es la didáctica. En las materias de ingeniería lo más importante es qué es lo que se enseña, cuan actualizado se está en lo que se enseña; la didáctica es importante, pero llega a un segundo... desde mi punto de vista, a un segundo plano. (Julio, entrevista, 07 de marzo de 2017)

Lo que no podemos desatender es la expresión “era malo con vos”, que nos aporta otra clave para comprender el estatuto del saber en la universidad en general, y en este profesor en particular. Ese dato se repite en la entrevista con Flavia, basado en su propia experiencia y en la de sus compañerxs: “hay varios que dicen ‘sí, yo sufrí, pero aprendí’ o ‘es tremendo, es bravo, pero no se le puede decir nada porque sabe un montón’”. El saber, parece otorgar cierta

⁹⁹ Pierella (2012) alude a la valoración de los estudiantes de este doble saber profesoral a la hora de considerarlos autoridades. Y, también la hallamos en el relato de Julio: “el docente tiene que tener, o debería tener un nivel de conocimiento y de capacidad de transmitir ese conocimiento de manera tal de que eso le dé una autoridad moral para ser respetado por los alumnos”.

¹⁰⁰ Este dato es expresado en el grupo de discusión con estudiantes de Ingeniería mecánica.

impunidad al profesor, lo hace intocable, incuestionable; como afirma Pierella (2012): “el halo que recubre a estas figuras las exime de ser impugnadas” (p. 163).

Por otra parte, el tema de la afectividad en ambas entrevistas se presenta elusivo. Julio, no ofrece mayores detalles sobre este asunto, sólo hace explícita su creencia sobre por qué pueden variar los afectos de lxs estudiantes hacia su persona:

Yo creo que se tiene estimación o desprecio en función de los intereses que se puedan tener. Si vos tenes como objetivo aprender, es probable que me tengas en cierto nivel de estimación. Si vos tenes como objetivo recibirte pronto... es probable que me pases a la categoría de no-afecto, porque soy de alguna manera, un retrasador de tus objetivos.
(Julio, entrevista, 07 de marzo de 2017)

Julio sabe que la visión que tiene sobre él la mayoría de lxs estudiantes de la carrera, no es muy favorable, porque es “exigente” en la enseñanza. Serán los intereses en juego los que zanjarán el terreno de la afectividad: aprecio, si confluyen; desprecio, si divergen. Lo que no logramos hallar en la entrevista es algún dato significativo sobre sus propios afectos en las relaciones pedagógicas. Por supuesto, esto no quiere decir que no se den, sino tan sólo, que no se los *expresa*. Y esto no es un dato menor, pues es algo que también observa Flavia.

La estudiante cuenta que, en la materia optativa, Julio le ofreció que realizara un trabajo en el laboratorio sobre el tema específico. Un compañero le hizo notar que ese tema es el que él investiga, y “no se lo da a nadie”. De esa manera advirtió que eso era una forma de manifestar reconocimiento, y quizá también estima:

Creo que le caí bien... pero él no es demostrativo digamos, él es un tipo así... de hecho yo sé que él nunca me hubiera propuesto algo si no veía que yo tenía un tipo de capacidad o algo así, igual nunca lo demuestra, o sea no te va a decir “che, me gustaría que vos...”, o sea nunca te hace sentir especial, y nunca te felicita, y nunca nada. Si yo necesitara de su... digamos, de su buen visto para sentirme bien, tendría que andar

buscando pequeños gestos de... no sé, “me gustaría que hagas esto. (...) toca andar buscando esos mínimos detalles. Pero no, o sea transmitir así directamente, nunca nada. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Si hay un afecto que se le podría adjudicar a Julio como rasgo característico de su personalidad y estilo docente, es la indiferencia: “Nadie le genera nada”, “es como un ente”, dice Flavia. No obstante, podemos afirmar que se trata más bien de una “(im)postura indiferente”. La palabra indiferencia admite dos sentidos distintos que pueden oponerse, y nos alienta a hacer este juego de palabras para describir esta figura de autoridad.

Si entendemos la indiferencia en su sentido literal, como “no hacer diferencia” o incluso “no discriminar”, esta puede devenir una forma de tomar posición –una postura– hacia el grupo de estudiantes orientada a reconocer una igualdad: “es un forro con todos y por igual, o sea nunca hizo diferencia por si yo fuera mujer”. Frente al manifiesto sexismo de otros profesores varones, esta indiferencia deviene un valor. Asimismo, ya vimos en el grupo de discusión de esta misma carrera, cómo el borramiento del nombre propio puede implicar una forma de reconocimiento por conformidad que, incluso, puede resultar emancipatorio.

Si entendemos la indiferencia como un “estado de ánimo en que no se siente inclinación ni repugnancia hacia una persona” (RAE, 2020), el asunto se puede tornar dramático en materia de vínculo emocional. Ser indiferente con alguien implica una negación de su existencia social (Honneth, 2011): no despierta amor ni odio, simplemente es visto como alguien más del montón, alguien sin cualidades sobresalientes o valiosas, alguien que no merece nuestra atención, un *nadie*. Y, como advierte Mortiz, “no tener amigos ni enemigos, ése es el verdadero infierno en el cual un ser pensante experimenta los tormentos del aniquilamiento en todas sus formas” (en Todorov, 2008, p. 124). Pero esto no es del todo así en la relación Flavia-Julio, pues ella logra hallar “pequeños gestos” y “mínimos detalles” que le permiten corroborar que un grado de estima hay: “le caí bien”. A esto se suma el hecho de que, según Meirieu (2001),

para la persona que oficia de educadora la indiferencia es algo imposible si el propósito es enseñar algo, en todo caso, no puede ser más que un *hacer como si*, una impostura estratégica para lograr la atención del estudiantado, como un cebo, según el autor. Entonces, entendemos aquí la indiferencia del profesor como una fachada, una impostura: una forma de ser, sentir y relacionarse, sin *expresión*.

La fórmula (im)postura indiferente, nos permite contemplar ambas formas de la indiferencia en una misma figura de autoridad. Inmutabilidad, desafectación, no sentir ni demostrar nada, seguridad en sí misma y autonomía¹⁰¹, pueden ser sus rasgos sobresalientes. Una persona así, deviene más “un ente” misterioso, algo por fuera de la mundanidad y la humanidad:

Julio es un tipo que tiene esa cosa de docente que uno dice “ah mira, me lo crucé en la calle”, como que no crees que es humano ¿viste?, siempre que alguien lo ve a Julio en una situación, dice “lo vi a Julio... ¡existiendo!” [*risa*]. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

A partir de lo dicho aquí sobre el saber y el afecto en esta singular figura de autoridad, una imagen se hace nítida, la del *monumento*: grande, sólido, imperecedero, frío, inalcanzable, altivo y ejemplar. Una *autoridad monumental*. El problema de estas magnas creaciones escultóricas es la pesada sobra que proyecta sobre quienes yacen a sus pies –similar a la metáfora del faro de Sennett (1982)– o, peor aún, la posibilidad de que se desplome aplastando lo que hay debajo –“¡Cuidad de que no os aplaste una estatua!” ironiza Nietzsche (2003)–. La metáfora es elocuente.

¹⁰¹ Resuena fuerte aquí lo que Sennett (1982) denominó “la autoridad de la persona autónoma”: “Una persona bien educada y segura de sí misma puede cuidarse de sí misma, es independiente, se distingue de la multitud; todas esas imágenes se expresan en el modismo idiomático de decir que esa gente tiene “clase”. Son como faros. En cambio, las imágenes de quienes se hallan en la masa son de personas cuyos caracteres son tan poco notables y están tan subdesarrollados que no despiertan ningún interés. Se hallan en la sombra” (p. 92).

Autoridad mediadora: saber de perfil bajo, humanidad y pasión

Mora ingresa en el relato de Flavia cuando la estudiante se proponía hablar de los aspectos afectivos en su relación pedagógica con Julio, una tarea que no le resultó sencilla y tuvo que acudir a algunas anécdotas que graficasen cómo algo del orden de lo afectivo se filtraba en pequeños gestos de este profesor. La profesora devenía así un ejemplo claro de un tipo de relación estudiante-docente más afectuosa (“una relación genial”, “re buena relación”), a diferencia de la que tenía con Julio (“nunca tuve una relación personal importante”). La comparación entre lxs profesores hizo que se diriman figuras de autoridad por efecto de contraste: tanto con respecto a los afectos como al saber y la manera de enseñar.

Para este apartado, contamos con pocos datos de la estudiante, sólo los que brindó en esa detallada comparación de perfiles profesoriales. La voz de Flavia la retomaremos principalmente de las dos citas extensas presentadas más arriba. En cambio, Mora aportó varios e importantes datos en la entrevista, que nos permitirán ahondar en su forma de relacionarse con el saber y con lxs estudiantes.

La estudiante, luego de presentar a Julio desde el magno y altivo saber de la ciencia, aclara que Mora también sabe un montón, pero se trata de otro tipo de saber, uno más amplio y práctico, y no así tan específico y científicista como el de Julio:

Mora sabe un montón también, pero Mora es muy... práctica. Mora tiene mucha experiencia trabajando, Julio tiene mucho... mucho de lo que ha investigado, y ahí está la diferencia. O sea, si Julio trabajara dentro de sus mismos temas, laborara en... en una empresa, que no sea nuclear, que se yo, o sea laborara en algo más rustico, yo creo que tendría esa apertura que tiene Mora, pero él no, labura con cosas súper específicas.
(Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Es que Mora, además de ser docente e investigadora en la FaIn –al igual que Julio–, dedica gran parte de su tiempo a la extensión universitaria, con servicios a empresas y dictado de cursos de

soldadura. Sobre lo primero, expresa “desde la extensión también hacemos muchos servicios a las industrias”, y aclara luego que lo recaudado allí, no vuelve como sobresueldo para ella o lxs integrantes del equipo extensionista –lo cual es una opción, que otrxs profesorxs sí eligen–, sino que se destina al equipamiento de laboratorio y a ayudas para lxs estudiantes: “nos da recursos; con esos recursos tenemos becas para los estudiantes, podemos tener acceso a la bibliografía, podemos tener insumos para que los chicos hagan los trabajos finales. O sea, vuelve en equipamientos, en insumos”. Sobre lo segundo, la profesora menciona que había creado y dirigido Voluntariados Universitarios, con estudiantes de la carrera, para desarrollar cursos de soldadura en barrios populares de Cipolletti. El alcance de estos proyectos era, al menos, doble: brindar formación técnica en soldadura a una población de jóvenes no universitarios de escasos recursos económicos, para que puedan luego dedicarse a dicho trabajo; y hacer que lxs estudiantes salgan al terreno, practiquen la enseñanza y se acerquen a otra realidad social, para muchxs lejana o inexistente:

Cuando hicimos el voluntariado estaba bueno, porque el estudiante de Ingeniería mecánica está en su mundo, ¿no?, ¿cuál es su mundo? tener el título. Si además de tener el título, su mundo es trabajar en el petróleo, estamos con un problema doble. Entonces, y si además tienen la suerte de venir de una familia con algunos problemas resueltos, económicos, ellos de que los pobres existen no se enteraron nunca. Entonces cuando tuvimos el voluntariado, los chicos les enseñaban a soldar a chicos que mandaban de los hogares o alguna ONG, entonces ellos tenían otra realidad social. Y bueno eso, no los ven ellos, ¿no?, entonces yo, cuando puedo... pero no hago eso delante de las clases, todo eso lo hago fuera de clase, ¿no?, o sea, cuando por ahí se da, les comento, “hay pobreza, acuérdense de que existen, tienen que hacer servicio, hacer algo”. (Mora, entrevista, 01 de diciembre de 2016)

Cuando no pudo renovar el proyecto a través del programa nacional de Voluntariados Universitarios, dado que no logró convocar los diez estudiantes requeridos en el reglamento, continuó con la actividad por su propia cuenta en el marco de una ONG, por fuera del ámbito académico. Asimismo, por ser inspectora de soldadura de nivel III, Mora puede formar a soldadorxs e ingenierxs en esta área, y ese es otro trabajo que realiza desde la extensión. Se trata de cursos rentados que otorgan una certificación como “inspector de soldadura”:

(...) hacemos bastante formación de recursos humanos desde la Universidad, para que la gente sea o pueda optar ser inspector de soldadura, damos los cursos. Ese tema de dar los cursos de inspectores ha sido bastante interesante para mí porque permite que, tantos soldadores o como ingenieros o como gente que trabaja en supervisión o en inspección en la industria, accedan a la Universidad a hacer el curso, y por ahí te toca gente que nunca fue a la Universidad. (Mora, entrevista, 01 de diciembre de 2016)

A lxs estudiantes de la carrera les ofrece becas para que puedan realizar estos cursos, a cambio de que le colaboren con su organización y desarrollo. Flavia fue una de estas estudiantes, que cursó y le ayudó con cuestiones administrativas del mismo.

Lo que observamos es que, en todos los casos, las actividades que Mora *crea* y lleva a cabo, tienen un foco deliberado en lxs otrxs, sean estudiantes o población no universitaria. Una profesora que se caracteriza por una energía puesta en *generar* propuestas y oportunidades para otrxs; en efecto, esto es algo que Flavia destaca de ella: “te propone cosas”, “da más posibilidades”, “da más alas para despegar o algo así, más incentivos”.

En cuanto a la investigación, Mora se desempeña como directora de un programa y un proyecto, con un gran equipo a su cargo, compuesto por estudiantes y docentes. Un lugar sin dudas importante, pero ella se percibe como “no tan buena” en esta rama de la academia:

Seguramente yo no soy tan buena, ¿no?, o sea, porque yo no pertenezco al CONICET, no hago... no estoy vinculada a Universidades del extranjero, o sea he tenido muchas

limitaciones personales en cuanto a lograr mejores posiciones como docente, ¿no? Pero bueno, no importa, yo... de lo que hago, estoy orgullosa y trato de hacerlo lo mejor posible. (Mora, entrevista, 01 de diciembre de 2016)

Aquí, la referencia es a Julio. Una comparación que más adelante en la entrevista retoma: “El referente en Comahue es Julio, ese es el referente, ese sería el nombre que te tendrían que haber dado los estudiantes, porque Julio es re conocido a nivel internacional”, “él es el que va a dar conferencias afuera”. Ella también reconoce en este profesor su trayectoria y saber.

Mora reconoce que su dedicación a la investigación no ha sido exclusiva, durante su trayectoria académica, justamente, por priorizar muchas veces la extensión y el servicio a las empresas: “yo me di cuenta que llevaba un año sin leer un *paper*, por ejemplo, cierta cantidad sin leer *papers*”. Pero también por la convicción de que la investigación no debe limitarse al laboratorio, tiene que conectarse con el terreno, con la realidad de las industrias: “Las dos cosas son importantes: el docente investigador pero que también sabe que la industria existe”.

Entonces, lo que vemos en Mora con respecto al saber, es que se trata de un saber anclado en la práctica, en la experiencia sobre el terreno, y eso le da más “apertura”, como dice Flavia. No es “súper específico” como el de Julio. Además, es un saber que no se presenta como hermético, inalcanzable o concluido, por el contrario, es un saber que permite constante retroalimentación, nuevos aprendizajes y ayuda externa; un saber más modesto, de perfil bajo, que tiende a horizontalizar la relación de autoridad. Mora es una referente en soldadura a nivel provincial y nacional, y eso le requiere mantenerse actualizada en su campo de conocimientos, pero sabe que es importante también reconocer los límites del saber: “Es muy importante estar actualizado. También es muy importante saber que no sabes, o sea, ser consciente de lo que no sabes y no tener problema en decirlo, ‘eso no lo sé’; por más que sea algo que necesitas saber” (Mora). Según Flavia:

Mora es como de lo que sabe es tan amplio que te dice “ah mira acá... sí puede ser” y se lo pone a pensar y como que trabaja con vos, o sea tiene otra forma... capaz que otra forma de ser, capaz que ella sabe, pero te lo trabaja en conjunto.

(...) aprendo un montón, pero es como un aprendizaje donde... que a veces es mutuo, o sea es el aprendizaje mutuo, a veces yo le planteo algo o aparece algo en donde ella también aprende, ella te dice que aprende, como que ella va aprendiendo con vos, o sea ella es consciente de que no sabe todo. (Flavia, entrevista, 17 de noviembre de 2016)

Que el saber sea trabajado con otrxs y permita mutualidad, da cuenta de esta “apertura” de Mora –como expresa Flavia–, pero también de una generosidad, porque su saber lo pone por entero a disposición, si reservas, incluso con sus límites. Más aun, es un saber que pone a disposición para crear situaciones de trabajo en equipo con estudiantes en el marco de la extensión universitaria; un trabajo colaborativo y mancomunado que se proyecta por fuera de los muros de la universidad que atiende a la realidad social o la realidad de la industria.

Con respecto a la cuestión de los afectos, observamos que está presente esa doble pasión, por el saber y la enseñanza, que lxs estudiantes destacaron en el grupo de discusión, y que aquí denominamos erótica del saber y de la transmisión. Mora es una profesora que no oculta su inclinación afectiva hacia los temas que investiga y enseña, ni hacia la enseñanza: “lo dice ella y se le nota”, expresaba un estudiante en el grupo de discusión¹⁰². Particularmente sobre la docencia universitaria, la profesora dice: “me encanta, me encanta, me gustó la elección y sigo apostando, apostaría a lo mismo”, “yo no sabía que me gustaba enseñar, pero a lo largo de la vida me fui dando cuenta que es lo que más me gusta, asique bueno, eso estamos, enseñando”.

Y más adelante en la entrevista agrega:

¹⁰² La cita presentada en el apartado del discurso estudiantil, es la siguiente: “Mora te dice “esto es excelente”, “yo soy una apasionada por los metales”, te lo dice ella y se le nota. Una apasionada por las transformaciones que sufre el acero, y cosas así, y posta que te lo transmite y te da a pensar: “¡sí, es fascinante!”” (Nilo).

Ser docente es siempre... es muy gratificante, porque vos ayudas a una persona a que pueda lograr su sueño, que es recibirse en este caso de Ingeniero. (...) a mí, la carrera que hice dentro del Comahue me permite estar muy bien posicionada como docente, los alumnos reconocen mi trabajo, y bueno... ayudar a la formación de gente me parece que está bueno, ¿no? es gratificante. Cada vez que uno ve que se reciben, que crecen en lo que hayan elegido para trabajar, es muy bueno. (Mora, entrevista, 01 de diciembre de 2016)

La ponderación de la enseñanza por sobre otras actividades académicas, es explícita: es lo que más le gusta y gratifica. Incluso en su actividad extensionista la enseñanza está presente. Y, en todos los casos, con el foco puesto en los logros y las metas de la población estudiantil.

Mora calificó su relación con lxs estudiantes –repetidas veces– como “muy buena”. Y Flavia coincide: “Con Mora puedo hablar de la vida, de cosas, o sea sé cómo está compuesta su familia, su relación con su madre, (...) tengo una relación muy buena”. Lo llamativo fue que la profesora procuró –también repetidas veces– separar la enseñanza de relaciones de otro tipo con el estudiantado, resaltando que su relación con ellxs es estrictamente pedagógica:

Yo no charlo, o sea yo no sé nada de la vida de los estudiantes, yo no hago sociales, yo soy docente. Así que yo trato de cumplir con mis obligaciones. (...) Yo llego a los alumnos, los alumnos hablan conmigo, o sea, pero siempre desde lo académico, ¿no? Por allí por algún motivo puedo enterarme algo de la vida de ellos, pero no, no es la idea, yo no invierto el tiempo de cátedra en otras cosas que no sea la clase.

(...) yo no hablo de mí cuando doy clases, yo doy clases. O sea, yo podría estar horas diciéndoles “porque yo hice esto, hice esto otro”, jamás yo les digo, no hablo de mí. Yo tengo que cumplir con un programa y cumplo con ese programa. Por supuesto que después en... en los alumnos que trabajan conmigo y demás, bueno ahí ya uno habla de

otras cosas, ¿no? Uno habla de lo que has hecho no has hecho, y demás. (Mora, entrevista, 01 de diciembre de 2016)

Esta pretendida distancia afectiva con sus estudiantes la adjudica al hecho de que Ingeniería es una ciencia dura: “es una ciencia dura, uno no se da el tiempo para los sentimientos”, “el hecho de que sea una carrera dura es que vos hablas siempre de cosas que no son personas”. Ahora, cuando Mora se refirió a Julio como “el” referente de la carrera, reconoció que él “es mucho más exigente” y que ha tenido desencuentros con lxs estudiantes, y por contraste, si lxs estudiantes la ven a ella como una referente es por ser más “humana” y “cercana”:

Son formas, por ahí yo soy más humana con ellos, o me ven más humana. (...) Yo siempre les doy una oportunidad y trato de no... nunca generar nada que pueda hacer sentir mal a la persona, trato de ser muy cuidadosa, si eso sí, porque eso no va en mi forma de ser, nunca haría nada que pueda hacerle sentir mal al alumno... a veces hay profes que lo hacen, viste (...) yo creo que si me eligieron fue más por una cuestión de humanidad, o sea que ellos me sienten más cercana. (Mora, entrevista, 01 de diciembre de 2016)

La mirada estudiantil reconoce valores en Mora que resaltan el componente afectivo de la relación pedagógica. Aun cuando la profesora se limite expresamente a lo académico y no de espacio para “hacer sociales”, la humanidad y la cercanía es algo que se nota.

Con lo hasta aquí esbozado, podemos concluir que el rasgo distintivo de Mora es su fuerza y pasión para *generar* proyectos, espacios de encuentro, acciones colectivas, conectar y *articular* diversos agentes sociales y espacios¹⁰³. Esto es la cualidad *generativa* de *augeo*: “promover”, “hacer crecer”, “hacer progresar” (Benveniste, 1983; Corominas, 1987; Arendt, 1996; Revault

¹⁰³ Nótese que este es un rasgo muy similar al que veíamos en la profesora Alba, de la carrera de Psicología, en la voz de la estudiante que la reconoció como una referente.

D'Allones, 2008), e incluso, “dar alas” –al decir de Flavia–. Pero también, hallamos en ella la fuerza *relacional* o *mediadora* de la autoridad.

La filósofa Luisa Muraro (1994; 1995), referente del movimiento feminista italiano, observó que las formas dominantes de autoridad se aproximan a la noción de poder y se vinculan a la cultura masculina¹⁰⁴. Para describirlas elige la imagen de los “momentos históricos”. Siguiendo la senda de Arendt, reconoce que autoridad y poder son nociones con raíces y significados diferentes, y que es preciso mantenerlas separadas, no obstante, cuando la primera se limita a las figuras del mando y la obediencia, o del juicio y el castigo, se confunde en gran medida con la segunda. Y también confirma la necesidad de autoridad para la convivencia humana: “Vivir sin autoridad nos expone a la potencia enorme de los fantasmas evocados por la casualidad de una convivencia sin vínculos simbólicos y sin intercambios humanos, reduciéndose, en consecuencia, la convivencia a un vivir en una sociedad de monstruos” (Muraro, 1994, p. 89). Entonces, se propone reivindicar una forma de autoridad antagónica, propia de lo femenino: la autoridad materna. Esta imagen le sirve para reivindicar la potencia de gestar y de establecer un orden simbólico a partir del intercambio y la mediación. Su apuesta es la siguiente: “que exista el sentido de la autoridad femenina, entendida como mediación viva, capacidad de contratación, figura del intercambio, medida de si en relación con el mundo” (Ibíd., p. 98).

María Zambrano (2007) ya había señalado la importancia de la mediación para la vida en general, y para la educación en particular. Ella se refiere a la mediación que *unx maetsrx* –“ofreciendo presencia y palabra”– puede generar entre el estudiantado y el mundo. Pero, aquí, el sentido de la mediación es más amplio y potente. Según Rivera Garretas (2012), se trata de “algo –lo que sea– que pone en relación dos cosas que antes no estaban en relación” (p. 52) o cuya relación se había roto, y esta es una práctica que, a lo largo de la historia, ha sido

¹⁰⁴ Muraro (1995) lo explica así: “Es masculina la cultura en la cual la autoridad se identifica de preferencia con el ser hombre” (p. 132). Di Segni (2019) también da cuenta cómo la autoridad dominante tiene un fuerte componente patriarcal, pues, los tradicionalmente autorizados son los varones, y agrega: adultos, blancos, cis, heterosexuales, de sectores medios o altos y sin discapacidades.

mayormente asumida por las mujeres. Algo muy similar a las “prácticas articuladoras” de Haraway (1999). En este sentido, la autoridad femenina, en tanto mediadora, gesta conexiones, relaciones, articulaciones, intercambios, entre personas o entre las personas y el mundo¹⁰⁵. Cerdán (2019) lo resume así: “La autoridad femenina se caracteriza por un carácter relacional mediador, basado en el ejercicio de la libertad y reconocida a través de la figura del intercambio” (p. 16).

Y, si bien la mediación no es una cualidad exclusiva de las mujeres, puesto que puede ser practicada también por varones, la mediación femenina se distingue por el placer:

Quando la mediación es femenina, el placer es seguro, también aunque haya conflicto, porque es conflicto entre quienes se entienden, conflicto relacional, por tanto. Quando la mediación es masculina, el cuerpo a cuerpo está garantizado y, con él, el sufrimiento y la imposibilidad, aunque ganancia haya casi siempre. (Rivera Garretas, 2012, p. 6)

Creemos que esta serie de cualidades residen en la profesora Mora y, a los ojos de lxs estudiantes, la distinguen de muchxs otrxs docentes de la carrera, y dentro de un ámbito con una fuerte impronta patriarcal que, en ocasiones –como vimos– raya el sexismo. Hablamos entonces, de “una autoridad mediadora”, contrapuesta a la autoridad monumental.

¹⁰⁵ La Librería de Mujeres de Milán fue el epicentro de esta manera de concebir la mediación femenina y su vínculo con la noción de autoridad. Allí se gestó en la década del '70 una colectiva feminista (Luisa Muraro y María Milagros Rivera Garretas son integrantes) conocida con ese mismo nombre, que devino una referencia clave del feminismo europeo. En un artículo sobre el fin del patriarcado, escriben lo siguiente: “‘Autoridad femenina’ es el nombre que hemos encontrado en respuesta a la exigencia más acuciante que puede plantear la civilización, y que la nuestra plantea: que el trabajo de la mediación no se detenga” (Librería de Mujeres de Milán y Rivera Garretas, 1998, p. 180).

Capítulo 5.

La autoridad en la carrera de Medicina: lo personal y lo político

5.1. El discurso estudiantil: verticalismo, machismo y buena autoridad

5.1.1. Variaciones del vínculo pedagógico: verticalismo y horizontalidad

El grupo de discusión con estudiantes avanzadxs de Medicina tuvo como eje de la conversación la variación del vínculo pedagógico de acuerdo a los ciclos de formación que estructuran la carrera¹⁰⁶. Inicialmente, se presentó una distinción bien demarcada de estos ciclos, que varían según la cantidad de estudiantes en las clases, los espacios de cursado, la especialidad y complejidad de las materias que integran cada ciclo, y la formación de lxs docentes a cargo. La referencia a estas condiciones de orden institucional para la configuración de relaciones docente-estudiante se mantuvo durante toda la conversación con diferentes énfasis, valoraciones, significaciones, e incluso con ambivalencias.

Al principio, al indagar sobre la relación con lxs docentes a lo largo de la carrera, el grupo de estudiantes identificó con claridad distintas formas que adquiere el vínculo pedagógico en relación a la cantidad de estudiantes cursantes en cada ciclo formativo:

Nosotros tenemos, primer año, que son todas las clases de 800 pibes y un par de docentes adelante, visualmente eso es primer año. Segundo y tercero, ya tenés grupos más reducidos, como entre 40, 50 o 60 con dos docentes, entonces ahí ya hay más personalismo, más o menos te ubican de cara, más o menos sabes quién es quién, más o menos. Y ya en cuarto año, eso cambia totalmente porque los grupos son 4 o 5 a un

¹⁰⁶ La carrera de Medicina de la UNCo, según el plan de estudios vigente (Ordenanza 1047/13), tiene una duración de siete años y se estructura en cuatro ciclos formativos: Ciclo Introdutorio (primer año), Ciclo Biomédico (segundo y tercer año), Ciclo Clínico (cuarto a sexto año) y Ciclo de Síntesis (séptimo año). Asimismo, cada ciclo es correlativo del ciclo posterior; es decir que para avanzar al ciclo siguiente lxs estudiantes debe tener aprobada todas las materias que componen al ciclo anterior.

docente en unidad hospitalaria, entonces ya te cambia el trato, ya sabes quiénes son, y ya te ubican más, digamos. (Triana, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

(...) el vínculo está dado por la separación en bloques de nuestra carrera. En primer año no se puede dar un vínculo personalizado porque, efectivamente son muchos, Medicina es una de las carreras que más matrícula tiene, entonces si hay clases de 350 o 400 pibes, es muy difícil trabajar en grupos reducidos, entonces la clase es una clase magistral, no hay forma de hacer otra clase. En primer año hay dos materias que son filtro, y se filtran el 70% de los estudiantes, pasan a segundo año 200 o 300. Entonces en segundo año que haces Anatomía, Histología, Atención Primaria de la Salud y Bioquímica, con un grupo más reducido podes tener algo más íntimo con el docente, no sé si es “íntimo” la palabra... exclusivo, individualizado. (Hugo, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

De esta manera, el ciclo introductorio de la carrera, que corresponde al primer año de cursado, se caracteriza por clases muy numerosas, de tipo magistrales, y modalidades de relación docente-estudiante orientadas a lo impersonal: “la relación no es tan personal” (Triana), “tenés el docente con el que no tenés un vínculo y da el teórico o vas a la cursada te explica y quedó ahí” (Ariadna). Estas miradas expresan una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en un aula y vínculo pedagógico más “personal” o “personalizado”. Algo que, de modo similar, pudimos ver en las carreras de Psicología (ver apartado 3.2.1) e Ingeniería mecánica (ver apartado 4.1.1). Desde la perspectiva estudiantil, la masividad en las clases es sinónimo de anonimato, una relación pedagógica entre desconocidxs.

Al verse limitados los intercambios entre docentes y estudiantes, las clases magistrales se sostienen mayormente en los roles y las jerarquías definidas de antemano: “tienen como más pinta de secundario, ¿no?, como que la relación es más de secundario, o sea ‘yo vengo y te explico absolutamente todo’” (Triana), y lxs estudiantes asumen un “rol pasivo” (Triana, Cora).

Es la imagen de la educación bancaria que criticaba Freire (1970) a finales de la década del '60, que supone unx sujetx que narra o diserta (educadorx) y un grupo de oyentes, como “objetos pacientes” (educandxs). Y más tempranamente lo observaba Nietzsche en las universidades alemanas de mitad del siglo XIX: “Una boca que habla y muchísimos oídos que escuchan y la mitad de manos que escriben: tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural universitaria en actividad” (en Carli, 2012, p. 157). Si bien el dispositivo “clase magistral” fue ampliamente cuestionado, justamente por colocar al estudiantado en una posición de pasividad¹⁰⁷, en las universidades públicas conservó un lugar central, dado que la estructura piramidal de la cátedra se mantuvo a lo largo del tiempo (Carli, 2012). Las valoraciones de lxs estudiantes de Medicina sobre este tipo de clases se orientaron a la crítica, por su carácter impersonal y verticalista; lo cual se halla en sintonía con las observaciones de Carli (2012) en la Universidad de Buenos Aires: para lxs estudiantes, “las clases teóricas fueron en muchos casos el lugar del anonimato y la distancia jerárquica” (p. 165).

En este primer ciclo de formación se produce un “filtro”, y la cantidad de estudiante que pasa al segundo ciclo (Ciclo Biomédico, que comprende el segundo y tercer año de estudios) se reduce significativamente. Allí, el vínculo pedagógico toma otra consistencia, que la resume la expresión “más o menos”: “más o menos te ubican de cara, más o menos sabes quién es quién” (Triana). Y, en los últimos dos ciclos (Ciclo Clínico, de cuarto a sexto año, y Ciclo de Síntesis, séptimo año), las materias son mayormente prácticas y se cursan en unidades hospitalarias con grupos muy reducidos de estudiantes: 4 o 5, según una de las estudiantes. Este sintético recuento de la matrícula estudiantil por ciclo formativo o año, evidencia una alta tasa de desgranamiento en la carrera de Medicina. Según una de las estudiantes: “de recibidos, el promedio es de 10

¹⁰⁷ Si bien creemos que no existe tal pasividad, al menos de manera radical, dado que aun en la mera escucha el estudiantado pone en funcionamiento –de más está decir, de manera “activa”– procesos cognitivos (principalmente: atención, memoria y pensamiento) con los cuales “hace algo” con aquello que recibe; aquí sostenemos este significante (“pasivo”, “pasividad”) con el fin de ilustrar la estructura de las clases magistrales, y porque se trata de una palabra nativa del proceso de investigación.

estudiantes” (Triana). Durante el año 2015 se registró un total de 2.223 estudiantes matriculadxs en la carrera, y tan sólo 52 egresadxs (SPU, 2015).

En contraste, las clases en los últimos años se caracterizan por tener grupos pequeños de estudiantes, por cursar en las unidades hospitalarias, y por vehicular vínculos pedagógicos más personales o personalizados. La relación con lxs docentes se torna más cercana, tanto por su tinte intimista, exclusivo o individualizado (Hugo), y por el afecto, reconocimiento y confianza que suscitan (Triana), como por la frecuencia de los encuentros: “te ves todos los días, todos los días vas a la misma unidad, entonces, un cuatrimestre con las mismas personas, te terminás conociendo, no te queda otra” (Ariadna).

Las variables institucionales (cantidad de estudiantes por clases, espacios de cursado, tipo de materias, estructura del plan de estudio, etc.) imprimen sus condiciones para que se den determinados tipos de vínculos en los distintos ciclos de la carrera, pero, bien sabemos que esto no basta, y las variables subjetivas de estudiantes y docentes ponen también su sello:

A lo largo del trayecto universitario, yo creo, a medida que vas subiendo del ciclo o la complejidad que conllevan las materias, incluso llegar hasta el hospital, hay un cambio tanto de uno en el rol, de saber que uno se está preparando realmente para un rol profesional. Y, por otro lado, (...) si bien uno por ahí hace este cambio, la mayoría creo que lo hacemos este cambio, hay docentes que te acompañan y contribuyen a que uno haga eso no, o... o te sirven de contraejemplo digamos, ¿no? Hay un montón de médicos que se sienten semidioses y no pueden bajar a darte una clase o a explicarte un concepto porque no, porque no van a bajar. Eso se ve a lo largo de la carrera de acuerdo a dónde estés. (Triana, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Del lado del estudiantado, a medida que se avanza con el cursado de las materias –cada vez más específicas y complejas–, se abandona paulatinamente el “rol pasivo” y se pone el foco en el “rol profesional”. Es el perfil estudiantil el que cambia y habilita otras modalidades de vínculo

con la carrera y con lxs docentes. Y, del lado de la docencia, la formación y el estilo de enseñanza hace que lxs estudiantes distingan “distintos tipos de docentes” (Guido), que se relacionan con lxs estudiantes oscilando entre el verticalismo y horizontalidad:

Tenés el docente con el que no tenés un vínculo y da el teórico o vas a la cursada te explica y quedó ahí, y tenés otros profesores con los que tenés más vínculo y te trata como un par, entonces, te explica porque sabe que vas a ser su compañero en el laburo. Eso se nota mucho, como que algunos docentes quizá... no sé si están tan interesados en tu formación académica ni tampoco en el vínculo personal. (Ariadna, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Yo particularmente he vivido situaciones de mucho verticalismo, tal vez en los primeros años, como comentaban anteriormente, y también... bueno, como explicaba Ariadna, situaciones en las que estás horizontal, estás en el mismo nivel, te tratan de la misma manera, y aprendes un montón y es muy fructífero. Pero, sí es cierto que esta carrera, porque tiene que ver también con la carrera, de alguna forma yo he sufrido ese... así [*sube y baja la mano*], tipo verticalismo, con esa sensación de “no sos nada”. (Cora, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

La imagen de relaciones verticales u horizontales viene a resumir los sentidos atribuidos por el grupo de estudiantes sobre las variaciones del vínculo pedagógico de acuerdo a los ciclos formativos que transitan a lo largo de la carrera. La primera mirada que ofrecen en el grupo de discusión es sospechosamente clara y lineal: en los primeros años la relación docente-estudiante tiende a percibirse de manera vertical, lxs docentes están arriba –al punto que algunxs “se sienten semidioses y no pueden bajar” (Triana)– y lxs estudiantes abajo –en un “rol pasivo” (Triana, Cora)–, distancia jerárquica es lo que hay; y, en los últimos años, estudiantes y docentes comparten más tiempo y trabajo conjunto, en grupos reducidos y en espacios del campo profesional, en este marco, lxs profesorxs se dirigen a lxs estudiantes de modo más personalizado

y horizontal, como estando en un mismo nivel, como pares. Se presentan así dos modalidades contrapuestas de vínculo pedagógico, dos extremos de una serie progresiva que varía en tiempo y en forma. Y sus vivencias de una y otra se dirimen también de manera contrapuesta: se “sufre” el verticalismo y resulta “fructífera” la horizontalidad.

La ponderación de vínculos pedagógicos que tiendan a la horizontalidad, y la impugnación de aquellos que se expresen en su verticalidad, se evidencia como un rasgo común en las voces estudiantiles, tal como lo vimos en el grupo de discusión de la carrera de Psicología con respecto a las formas de trato, y como lo observan Pierella (2012) y Aleu (2017a; 2017b) en su investigación. En definitiva, se trata de dos formas contrapuestas de entablar relaciones pedagógicas que se dirimen por las formas de reconocimiento que se ponen en juego. Como vimos aquí, la verticalidad se caracteriza por lo impersonal, el anonimato, la distancia y la jerarquía, y la horizontalidad por expresarse en relaciones más personales o personalizadas, más cercanas o íntimas, mediada por afectos, entre personas en relativa condición de igualdad, que se tratan como pares y llegan a conocerse o identificarse entre sí por el tiempo y el espacio compartido. Según Aleu (2017a) la horizontalidad es la base sobre la cual se comprende el buen trato y el respeto mutuo entre docentes y estudiantes, y la verticalidad se vincula con lo impersonal, la “obediencia acrítica” y la jerarquía del rol docente. Y Pierella (2012) destaca que, “respeto del vínculo con la autoridad, el momento cercano a recibirse y dejar de ser estudiantes es identificado como un tiempo en el que priman lazos de mayor horizontalidad con respecto a los profesores” (p. 112), tal como lo vimos aquí.

Como se puede apreciar, el discurso estudiantil sobre el vínculo pedagógico a lo largo de la carrera de Medicina, decantó en un primer momento en una clasificación en exceso clara y lineal, y podemos sospechar de ello. En efecto, lo que siguió en el grupo de discusión fue una profundización de la vertiente “verticalista” de la relación pedagógica, y una problematización de los vínculos calificados como personales y horizontales. Los relatos estudiantiles hicieron

emerger experiencias singulares que hallaron resonancia en el cuerpo del grupo, y llevaron a complejizar el panorama, cuando no se manifestaron como excepciones que refutaban esta primera visión o clasificación general.

5.1.2. “Terrorismo educativo”: maltrato y machismo

Lo que en un principio recibió el mote de verticalismo, asociado principalmente a lxs docentes del Ciclo Introdutorio de la carrera y las clases magistrales, luego se desplazó a ciertas formas de maltrato vividas por lxs estudiantes por parte de profesores de los ciclos más avanzados. Un acento particular se imprimió en las estudiantes mujeres, quienes percibieron diversos malos tratos de profesores que calificaron como machistas. En la carrera de medicina, los protagonistas de las escenas de maltrato son profesores varones integrantes o a cargo de cátedras (aquí las referenciamos como X¹, X² y X³) que representan ciertas ramas o especialidades de las Ciencias Médicas mayormente pobladas por varones. Asimismo, la mayor parte de ellos, son profesionales médicos sin formación en docencia. Así lo explican lxs estudiantes:

(...) concretamente sabemos que las especialidades que son de la rama X¹, la mayoría de los docentes, que no son docentes en general, tienen esta cuestión de autoritarismo y de entender que la enseñanza se basa en esta diferencia de poderes y una relación asimétrica, y de machismo. (Triana, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

El tema es que esos dos servicios, X¹ y X², son espacios muy muy copados por varones, donde todavía hay mucho de esta cofradía entre los varones (...). En esos dos servicios, a la mujer no la dejan entrar, o la dejan entrar, pero a un coste. (Hugo, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Se trata, entonces, de espacios profesionales histórica y tradicionalmente ocupados por varones, donde se reproducen prácticas y formas de relación de tipo jerárquicas o verticalistas, con fuertes sesgos y prejuicios respecto al género de las personas. En ocasiones –y, por lo que se

comenta aquí, puede tornarse habitual—, esto deriva en malos tratos hacia las mujeres, sean estas pacientes ocasionales, colegas del trabajo o estudiantes en residencia:

(...) así como nosotros vemos reflejado que hay cierta agresión con nosotros, uno también ve esa agresión frente a los pacientes... el autoritarismo y la forma tan vertical de relacionarse, porque no es sólo con nosotros, con el mismo compañero de trabajo... uno va viendo un montón de cosas que no cierran. (Ana, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Son numerosas las experiencias que lxs estudiantes califican de maltrato por parte de médicos varones, docentes de la carrera¹⁰⁸. Veamos a continuación el intercambio que se dio en el grupo de discusión:

Triana: Todos tenemos esa experiencia donde nos mandaron a replantearnos la carrera, así tipo “bueno, ¿para qué estás acá si sos... [*gesticula con las manos*]?”.

Cora: Si, tal cual, yo recuerdo de estar cursando X³ y tener que irme llorando al baño, más allá de que yo soy muy sensible y las cosas me pegan distinto, pero por las cosas que me han dicho.

Triana: O que te digan formalmente, “¿qué haces estudiando esa carrera?, esto es básico, ¿cómo no lo sabés?”, y “bueno, estoy aprendiendo, por algo estoy acá” [*risa*].

(...)

Ariadna: Y lo mismo coincide con la cursada de X¹, que fue donde más nos han maltratado a todos.

Cora: Totalmente.

Hugo: Sobre todo a las mujeres.

(...)

¹⁰⁸ Cabe aclarar que, si bien se refieren mayormente a médicos docentes de la carrera, también relatan situaciones de maltrato que viven por parte de médicos que no son docentes, con quienes comparten el espacio de trabajo en el marco de la residencia.

Ana: (...) Con X³ a mí me pasó que yo la pasé genial, y tengo compañeros que después pasaron por X³, con el mismo doctor, con el mismo ambiente, y la pasaron horrible, los re maltrataron.

Guido: Bueno, yo en X³ la pasé bien, o sea, no es que la pasé mal, pero soy consciente de que el chabón es maltratador. (Grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Los malos tratos percibidos de los docentes tienen que ver, acá, con modos de dirigirse a lxs estudiante donde se ponen de manifiesto afectos como el menosprecio o el desprecio: dos variantes afectivas que atentan contra el reconocimiento. Con palabras y gestos se ningunea a jóvenes en posición de estudiantes por un no-saber-todavía sobre un tema o materia específica, a la vez que se pone en cuestión sus capacidades para transitar y finalizar la carrera. A esto se le suma el hecho de que quienes viven estos malos tratos con mayor frecuencia e intensidad son las mujeres. El adjetivo “machista” viene a referenciar ese maltrato selectivo, basado en supuestos y creencias sobre los roles en torno al género.

Según Giraldo (1972), “el machismo es un fenómeno cultural que consiste básicamente en el énfasis o exageración de las características masculinas y la creencia en la superioridad del hombre” (p. 295), relegando así a las mujeres a la inferioridad. Más precisamente, se trata de un “conjunto de creencias, conductas, actitudes y prácticas sociales que justifican y promueven actitudes discriminatorias contra las mujeres. (...) una forma de coacción que subestima las capacidades de las mujeres partiendo de su supuesta debilidad” (INMUJERES, 2007, p. 92).

Dos supuestos básicos sustentan estas conductas: la polarización de roles y estereotipos de género que definen lo masculino y lo femenino; y la estigmatización y desvalorización de lo femenino. Acuña (2019) habla incluso de una cosificación de las mujeres y una negación de estas como sujetxs, como un signo propio de estas prácticas. El común denominador de las actitudes machistas es el menosprecio manifiesto hacia las mujeres y sus capacidades. Podemos afirmar entonces que el machismo es un menosprecio puesto en acto, basado en sesgos sobre el

género de las personas. Y, como ya hemos señalado, la amenaza a la autoconfianza y a la integridad de la persona siempre está latente cuando se detenta reconocimiento (Honneth, 1997; 2011).

En tanto cultural, este fenómeno puede ser más o menos extendido y lacerante de acuerdo a los contextos y ámbitos de socialización. En la carrera de Medicina, el machismo hunde sus raíces en ciertas tradiciones del campo médico que se hayan mayormente habitadas por varones, y se expresa en acciones, actitudes y prácticas menospreciativas y discriminatorias, repetitivas, por parte de médicos hacia mujeres, sean estas colegas, pacientes o estudiantes. Las estudiantes del grupo de discusión las vivieron y significaron como auténtico “maltrato”. Este significante sintetizó en el discurso estudiantil experiencias diversas asociadas al machismo, que iban desde de la ambigua “falta de respeto” al “abuso” (de poder o a secas), pasando por la “forreada”, “hacerte sentir una mierda” y el recurrente “verticalismo”¹⁰⁹. Asimismo, muchas de estas experiencias decantaron en sentimientos de humillación e inseguridad: desde irse llorando al baño, hasta replantearse seguir la carrera. Ahora bien, juntar maltrato y machismo en un mismo discurso que abarca numerosas experiencias, nos conduce al terreno de la violencia de género, que incluye: “todos los actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en los diferentes aspectos de su existencia. Es todo ataque material y simbólico que afecta su libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y/o física” (Velázquez, 2006, p. 29). El maltrato machista es, en definitiva, violencia de género.

Claro está que los efectos de las prácticas machistas variarán según las predisposiciones subjetivas de quienes los reciban en ese momento, tal como lo señalaba un estudiante en el grupo de discusión, al aludir a la “actitud” con la que se responde a los agravios de lxs “docentes

¹⁰⁹ En una suerte de interpretación histórica sobre la marcada presencia del verticalismo en la carrera de Medicina, un estudiante afirma: “la formación médica es militarizada, o sea, los hospitales de medicina antes eran militares, entonces esto del verticalismo se ve muchísimo” (Hugo).

que hacen abuso de poder”¹¹⁰. Pero el problema es que se trata de prácticas llamativamente recurrentes (muchas estudiantes las constatan) y extendidas (se dan en varias cátedras, con numerosos profesores y médicos) que suceden en el interior y *a través* de una institución educativa que parece ignorarlas y –así– permitir las, provocando sentimientos desagradables e inhibitorios en muchas estudiantes; entonces, pasa a ser un fenómeno que no admite un análisis individual, por ejemplo, en términos kojévianos de acción y reacción entre dos sujetos. Una estudiante, respondiendo a su compañero, lo dice así:

(...) por ahí, compañeros que son más chicos de edad, no en detrimento de eso, sino que por ahí no pasaron ciertas cosas en la vida grosas, o sí, y que por ahí no tenés ese temple del carácter, que tampoco tendrías por qué tenerlo, porque no tenes que tener a nadie forro tomándote un examen, pero por ahí te pasa eso que tenes compañeros que son más chicos, o como Guido, que por ahí es más tímido, y no se le plantan así. (Triana, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

El problema fundamental es que existan estas prácticas en la universidad, que sean parte del paisaje de una carrera de grado –que, paradójicamente, atiende y promueve la salud–, y que desde la institución no se las detecte, no se las repudie y no se las batalle.

Asimismo, los efectos de la violencia machista no atañen solamente a cuestiones de índole emocional o subjetiva, en ocasiones se trata de acciones discriminatorias concretas que coartan o impiden experiencias formativas valiosas a las estudiantes, de manera objetiva:

Cursaban una chica y un chico, varón cis, y al varón lo dejaban hacer todo, tipo lo dejaban suturar, lo dejaban entrar [*al quirófano*], y a nosotras nada, nunca nos dejaron entrar. (...) Y obviamente que nos teníamos que comer, y esto ya históricamente, cuestiones en los quirófanos de charlas de lo que sea, de quién tiene la poronga más

¹¹⁰ El estudiante lo expresa así: “Para mí a esos docentes que hacen abuso de poder, cuando vos te les plantas y le decís las cosas como vos crees que son, a ver, podes tener errores, pero le mostrás que en frente hay una persona con una actitud que no se va a llevar por delante, para mí, recula” (Hugo).

grande, a qué enfermera se garchó tal, o sea así, y vos te quedas parada ahí... (Cora, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Al escuchar las distintas experiencias que narraban con detalle sus compañeras, el mismo estudiante que apelaba a la “actitud” para hacerle frente a lxs docentes maltratadores, en un momento exclamó: “¡es terrorismo educativo!” (Hugo). Parece atinada la fórmula, porque el maltrato machista fue significado en el grupo de discusión como una forma de violencia o coacción dirigida selectivamente a una porción de la población (estudiantes mujeres), de manera reiterada y extendida, basada en un poder o jerarquía establecida de antemano y en supuestos o creencias de superioridad e inferioridad de las personas (en este caso, en torno a la variable género), que infunde temor y menoscaba la integridad de quienes lo reciben, y que se sostiene por la complicidad de quienes lo perpetran (“cofradía entre los varones”). Y todo esto sucede en un ámbito destinado a la formación de profesionales de la salud.

5.1.3. Variaciones y ambivalencias de lo afectivo: lo personal y cercano

En las materias prácticas de los últimos de la carrera y en la residencia, lxs estudiantes de Medicina cursan en unidades hospitalarias, donde unx docente está a cargo de un grupo reducido de estudiantes. Estos espacios formativos caracterizados por relaciones más personales y la cercanas con lxs docentes, fueron valorados positivamente al inicio de la conversación, en contraste con la distancia jerárquica y el anonimato de las clases masivas de los primeros años. Algo del orden del afecto y del reconocimiento se hacía más viable y palpable allí. Según una estudiante, se trata de “ese afecto... o reconocimiento de algunas cosas que hace que una se sienta con más confianza” (Triana), lo cual resulta de gran valor en materia de vínculo pedagógico y formación. La afectivo y el reconocimiento –de lxs docentes hacia el estudiantado–, aparecen en el discurso estudiantil escasamente diferenciado, cuando no se confunden en sinonimia:

(...) hay muchos docentes y muchas docentes que son muy afectuosos, en esto de las emociones, y se ponen en el lugar de los estudiantes, te preguntan cómo estás en el momento en que lo necesitas. (...) _____ me dio un abrazo genial. Entonces, hay docentes, sobre todo mujeres. (Hugo, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Y por ahí tiene que ver con eso, con que sabes que saben quién sos y les interesa saber de vos, independientemente de lo que es la facultad, ¿no? Porque muchas veces lo que nos pasa es que estamos en esa normatización de que “es la carrera, es la carrera”, y es aquél que te abre la puerta y dice “bueno, sacando la carrera de lado, ¿cómo estás?, que están con esto, acuerdense que no son sólo una nota”, como volver a ese trato humanístico que muchas veces en la universidad se recontra pierde (...). Y saber que no sos esa nota, y que tenés un nombre y tenés un apellido, que sabes más o menos de la historia del otro, que por ahí te interesa tal otra cosa, que sé yo... es una puerta enorme, y lo afectivo me parece que va por ahí. (Triana, grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Por otra parte, como vimos en el apartado anterior, no tardaron en aparecer en el grupo de discusión relatos de experiencias desagradables y repudiables vividas especialmente por estudiantes mujeres, generadas por profesores varones de los últimos años de la carrera. Las diferentes manifestaciones machismo sufrida por las estudiantes fueron significadas como auténtico y claro maltrato, al punto que podemos hablar de lisa y llana violencia de género. Los efectos de los agravios en las estudiantes podían variar, pero en general causaron afectos desagradables e inhibitorios.

Hasta aquí, los afectos variaban de un polo a otro de manera bastante nítida, que en términos spinozianos podríamos decir de lo alegre a lo triste. Pero, en una ocasión, una estudiante narra una situación particular donde lo afectivo revestía violencia: lo personal y cercano mostraba su

otra cara. Se trata de una escena en la que un médico¹¹¹, con quien compartía el trabajo en la unidad hospitalaria, le dirige una serie de comentarios con contenido y tono de insinuación sexual:

Cora: O decirte “qué linda que te viniste hoy, a ver mostrame un poco las tetas porque te queda grande el ambo”, “¿qué querés que te muestre?, o sea, tengo 85 de corpiño, no tengo nada para mostrarte”.

Triana: Vos le contestaste re bien.

Cora: Si, yo le contesté, pero no tengo por qué contestarle, ni por qué estar en esa situación, ¡muy violento!

Triana: Sexista, además, ¿porque sos mina tenés que mostrar?, ¿qué te pasa?

Cora: Tenía un ambo gigante y me puse una cinta para que no se me abra, y el tipo diciéndome “ah, ¿para qué te ponés la cinta?, no sé que..., me hubieses dejado verte las tetas, que a la otra residente ya se las vimos un montón”.

Triana: Si, y dijiste “no tengo, si me querés pagar la cirugía, todo bien”, ¡teniendo que salir con el humor!

Cora: Claro yo le tiré eso, pero le tendría que haber dicho “sos un machista hijo de puta”. (...) ¿por qué te tengo que contestar el chiste con humor?

Triana: y además siguió el chiste de Cora, yo me re acuerdo de esa secuencia y fue como “bueno, si te pago la operación las puedo usar de vez en cuando”... flaco, ubícate un poco. (Grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

Un ejemplo de la violencia cotidiana que viven muchas estudiantes de Medicina en estos espacios de formación y de trabajo más reducidos, caracterizados por “lo personal” y “lo cercano”, pero en este caso con una clara connotación sexual que raya lo intimidatorio. En el apartado anterior, los casos relatados se referían a conductas que ponían de manifiesto un

¹¹¹ En este caso en particular, no se trató de un docente de la carrera.

menosprecio o subestimación de las capacidades y saberes de las estudiantes en ciertas ramas de la medicina. Acá, los comentarios tienen como objeto el cuerpo de la estudiante, más precisamente, sus órganos sexuales. Y hay más, porque no son comentarios aislados o al pasar, se trata de una serie de comentarios, insistentes, que vienen acompañados de una mirada deliberadamente dirigida hacia el cuerpo la estudiante y un tono aparentemente jocoso que torna confuso lo simbólico con lo real. En contenido y forma, los enunciados del médico resultan, en sí, violentos, tal como lo afirma –enfáticamente– la estudiante.

Este relato ofició de punta de ovillo del cual las estudiantes comenzaron a tirar para desentrañar una densa trama de relaciones institucionales en las cuales se han visto sumergidas a lo largo de la carrera, pero sobre todo en los últimos años, donde el trato con los profesores fue caracterizado como más cercano y personalizado. Así, dos estudiantes (Triana y Cora) pusieron sobre la mesa problemáticas habituales que atraviesan las mujeres en sus trayectorias universitarias, que permanecen silenciadas, invisibilizadas o incluso naturalizadas, al punto que uno de sus compañeros se sorprende al anoticiarse: “¡No!, ¿en serio?” (Hugo).

En el intercambio que se presenta a continuación, las estudiantes advierten sobre lo confuso y ambivalente que puede resultar “lo afectivo” en las relaciones personales y cercanas con los profesores, dado que en muchas ocasiones enmascara formas de violencia ejercidas hacia ellas.

Triana: Hay pocos espacios donde se discuten estas cosas que pasan de abusos en la facultad, y como la mayoría... creo que no nos queda ni un solo docente, por ejemplo, mi docente, el de _____, que yo digo “es un tipazo”, que para mí fue un re buen docente y qué se yo, todas las otras compañeras dijeron “es un baboso, súper tocador, todo el tiempo te está saludando así [*acaricia el hombro de las estudiantes que está a su izquierda y derecha*] y te dice ‘ay qué linda que estás, qué linda carita tenés’”.

Cora: “No te pongas nerviosa, no te pongas nerviosa” [*imitando la voz y los gestos de un profesor, mientras acaricia el hombro de Triana mirándola a la cara*]

Triana: Claro. Y todas esas cosas una la tiene normalizada como dentro de “vínculo afectivo” [*hace gesto de comillas con ambas manos*], por ahí, si una lleva esa relación, y después las vas visualizando y no, el chabón no hace eso con los chabones, ¡¿por qué mierda me tiene que tocar a mí?!, ¿entendés?, ¿por qué? Y no sé si nos queda algún docente digno, en ese sentido. (...) Primero parece algo afectivo, y después te das cuenta que no es algo afectivo. (Grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

En este caso, lo verbal viene acompañado de un acto de contacto¹¹² físico; más aún, una caricia. El contacto y la caricia, pueden ser signos de afecto, aún en ámbitos de educación formal como lo es la universidad. Recordemos que un estudiante (Hugo) valoraba y significaba como afectuoso el abrazo que le dio una profesora en un momento que lo necesitaba. Pero, está claro que acá no se trata del mismo gesto. Parece algo afectivo, pero no lo es –advierte Triana–. Es otra cosa, algo que incomoda y desconcierta. Las estudiantes no le ponen un nombre concreto, se detienen en la descripción de los hechos, vividos por ellas y otras compañeras. Lo que está claro es que el profesor no se comporta así con todxs, sino sólo con las mujeres, sumado a que las palabras (“ay qué linda que estás, qué linda carita tenés”), los gestos (mirada y tono de la voz –como imita Cora–) y los actos (poner la mano sobre el hombro y acariciar) indican que no se trata de “algo afectivo”, entendido como trato afectuoso, ternura o amorosidad. Y, al contrario de lo que sería un trato vivido como afectivo o afectuoso, estas actitudes generan incomodidad, desconcierto, indignación y malestar: “¡¿por qué mierda me tiene que tocar a mí?!”. El contacto físico –y más aún la caricia–, si se percibe inusual, fuera de contexto, no correspondido, no consensuado o cargado de intenciones *otras*, es violento, porque transgrede

¹¹² Las estudiantes utilizan el verbo “tocar”, cuyo sustantivo podría ser la palabra “tacto”, pero aquí optamos por el término “contacto” porque resulta más claro y ajustado. La palabra latina *tactus* significa –ciertamente– “tocar”, pero el sustantivo “tacto” tiene otras connotaciones que incluso se contraponen al hecho que aquí analizamos (por ejemplo, en la expresión “tener tacto”). En cambio, la palabra “contacto”, según Van Manen (2010), “tiene el mismo significado que *tacto* pero intensificado y realzado” (p. 139), dado que el prefijo “con” suele aumentar el término que acompaña. En este sentido, alude también –según el autor– a lo íntimo.

la intimidad, quebranta la confianza y vulnera a la persona. Y, en este caso, es una forma (más) de violencia de género en el marco una relación pedagógica en el contexto de la universidad.

El profesor “baboso” y “súper tocador” hace uso y *abuso* de su poder (como docente) y de sus privilegios (como varón), y lo hace de manera deliberada y frecuente. Una estudiante, poniéndose en el lugar de los docente varones de quienes recibieron esta clase de trato, plantea una suerte de dilema en torno al poder profesoral y las maneras de ejercerlo: “¿Qué hago yo con el poder que me fue otorgado, te hago sentir como una mierda porque puedo, porque quiero?” (Cora). Desde esta óptica, poder y querer se conjugan en estos actos violentos.

Lo más preocupante –y merece ser resaltado– es que no se trata de un caso aislado, el de este profesor. Como venimos viendo, la cultura machista se encuentra fuertemente enraizada en ciertos espacios profesionales del campo médico, en general, y en ciertos espacios académicos de la carrera de Medicina, en particular. Ver estos actos, actitudes y prácticas como parte de un fenómeno cultural y social de mayor escala, podría venir a explicar que se den de manera tan extendida y reiterada, al punto de que se naturalicen y gocen de cierta impunidad. “Hay pocos espacios donde se discuten estas cosas que pasan de abusos en la facultad” afirma una estudiante (Triana), y, si no se pueden hablar y resolver estos temas en la misma institución donde se producen y reproducen, la institución misma deviene violenta. A su vez, esto último se puede extender al plano de las universidades nacionales en general, pues tal como afirma Baigorria (2017) sintetizando las reflexiones del *31º Encuentro Nacional de Mujeres* sobre el tema “Mujeres y Universidad”: “Los casos de acoso y abuso que aparecen cada vez con mayor visibilidad, dan cuenta de que las UUNN son ámbitos en los que se ejerce la violencia machista contra las mujeres. El sujeto más violento es la propia institución” (p. 41). De esta manera, lo que ocurre en la carrera de Medicina de la UNCo, es reflejo de un problema más amplio y estructural que atraviesa a las instituciones universitarias en nuestro territorio. Las

universidades siguen siendo territorios del patriarcado y la violencia machista, tal como sostienen Morgade (2018) y Segato (en Ahumada y Oliva, 2017), respectivamente.

5.1.4. La buena autoridad: respeto, positividad, ejemplaridad, justicia... ideal

Como pudimos ver hasta aquí, el tema de la relación docente-estudiante en la carrera de Medicina hizo emerger numerosas y diversas experiencias no gratas, humillantes e incluso violentas, para las estudiantes mujeres. El panorama se describió realmente sombrío. Ahora, ¿cómo se articulan estas vivencias con la idea de autoridad? Creemos que, en muchos de estos casos, vacila la idea misma de autoridad. Si la relación entre docentes y estudiantes está mediada por la violencia o la coacción, y deja de estar sostenida por un reconocimiento libre y espontáneo, la autoridad se da paso al poder sin máscara, sin tapujos, al autoritarismo. Como sostuvimos al inicio, retomando algunos planteos filosóficos ya clásicos (Arendt, Dewey, Kojève), la relación de autoridad exime toda forma de violencia, coacción o uso de la fuerza. Asimismo, las estudiantes que padecen los gestos y actos de estos docentes, en términos generales, declinan su reconocimiento, y de algún modo los desautorizan: “es una basura de docente”, afirmaba una estudiante sobre uno de ellos. Son, en todo caso, instancias que hay que soportar para avanzar en los estudios y pasarlos; o, como vimos en el discurso estudiantil de la carrera de Psicología: “un medio para otro fin”.

Sin embargo, desde el discurso estudiantil, una de las primeras ideas que surgió sobre la autoridad se encontró pegada a estos rasgos propios de las relaciones jerárquicas y la arbitrariedad del poder. Una de las estudiantes que vivió estas experiencias en carne propia y también como testigo, en uno de sus relatos concluye: “un ejemplo de autoridad, autoritarismo, abuso de poder y machismo, que reúne todo lo que vivimos las mujeres del primero al séptimo año de la carrera” (Cora). Y otra estudiante afirma: “la autoridad es el que te pone la nota y el

que te puede aprobar” (Ariadna), reduciendo el fenómeno al rol y la jerarquía profesoral preestablecidas por la institución.

Pero esta no fue la única manera de concebir la autoridad docente, en un momento se dio un intercambio entre lxs participantes del grupo que permitió desplegó otros sentidos:

Hugo: Nosotros estamos terminando una carrera en la que estamos a cargo de la vida de las personas, ¿no?, entonces pienso que la autoridad debe ser alguien, o sea, enmarcada en una persona ahora, pero puede ser en un equipo, etcétera, que verdaderamente nosotros podamos respetar, o sea, creo que la palabra autoridad se estigmatiza muchísimo, como “¡ah, es autoritario!”, bueno, la autoridad para mí es una palabra que es una cáscara vacía que después, si sos un sorete y sos autoritario queda mal, pero si sos buena persona y sos una autoridad respetada por tu equipo me parece que está bien. Entonces, en función de eso planteo que para mí la autoridad es importante, nosotros vamos a tener a cargo la vida de las personas, siempre en el marco de... que sea legítima, se gane con legitimidad. A mí no me molesta que Graciela López, me cague a pedo si yo hago algo mal, porque yo reconozco en ella la figura de una mujer que es la médica que yo quiero ser.

Ariadna: Si, pero es una autoridad constructiva la que te impone a vos.

Hugo: Claro una autoridad positiva.

Triana: (...) Yo pienso en quiénes me parecen autoritarios en la facultad, y quiénes dentro de esa autoridad digo “bueno, la llevan bien”, ¿no? [*risa*], o es reconocido, o es una autoridad, pero es una buena [*hace gestos de comillas con ambas manos*] autoridad, es su sentido de justicia. (...) si parecen injustas las acciones que llevan a cabo como jefes de cátedra, o no. (...) Es autoridad porque ganó un concurso, no porque sea necesariamente una autoridad constructiva, que es lo que más a uno le gustaría que haya.

Hugo: Por eso, para mí hay que desestigmatizar esa palabra, una persona autoritaria no necesariamente es mala...

Cora: Autoritarismo tiene una connotación negativa.

Hugo: Una persona con autoridad no es necesariamente mala, eso digo.

Cora: Yo tengo un ideal, retomando un poco lo que vos decías de la autoridad [*se dirige a Hugo*], y tiene que ver con un líder positivo o una líder positiva, básicamente eso, no puedo poner a nadie de la facultad de esa manera, tal vez sí a Graciela. (...) Lo pienso más como un ideal, no como una persona física existente. (Grupo de discusión, 18 de octubre de 2018)

La conversación siguió acordando algunos pocos nombres de docentes merecedores de este lugar. ¿Qué lugar? El de ser, a los ojos de lxs estudiantes, una “buena autoridad”, una que “la llevan bien”, es decir, una autoridad respetable (merecedora de respeto) y respetada (que efectivamente se respete), ejemplar (“la médica que yo quiero ser”), positiva o constructiva, y justa. Difícil no suscribir a esta demanda estudiantil. Estos rasgos quizá sean difíciles de hallar todos reunidos o en su justa medida en una persona, o como propios de una personalidad, o todo el tiempo en una alguien, y de ahí que la idea de la “buena autoridad” sea más un ideal – como sugiere la última estudiante– que el nombre de un atributo personal perenne o la descripción de una figura profesoral. Un estudiante se refiere a la ambivalencia de muchxs docentes, que a veces se muestran hostiles o menospreciativos, y otras veces agradables y cariñosos, de acuerdo a los momentos que transitan: “Yo creo que hay momentos de mierda, porque todos los docentes tienen momentos de mierda, pero que hay muchos que pueden tener esta ambivalencia, y por momentos tener gestos súper agradables, súper cariñosos” (Hugo). Desde esta perspectiva, se ratifica la idea de que nadie *es* autoridad, y tampoco nadie la *tiene*, porque la autoridad no es una entidad ni un objeto, es una relación o un vínculo entre dos personas o más (Kojève, 2004; Antelo, 2005; 20016). Y, como toda relación social, es histórica,

móvil, fluctuante, susceptible de producirse, afianzarse, mantenerse, cortarse, restituirse y transformarse; en fin, varían, como los hacen las personas mismas. En todo caso, podemos decir que una persona deviene autoridad o encarna la autoridad cuando es reconocida como tal por unx otrx. La autoridad es entonces una forma de *estar* o un *estar siendo*, en una relación social determinada. En este sentido, unx docente *está* autoridad, mientras mantiene una relación con unx o varixs estudiantes que lo reconocen como tal.

Algo similar sugiere Korinfeld (2013), al hablar del “estar educador” (fórmula que retoma de Fernando Ulloa: “estar psicoanalista”), pues “no es posible estar a la altura de esta función de modo permanente” (p. 118), hay límites y es preciso reconocerlos. Comprendemos esto como un modo de estar presente, en relación con otrxs y en un contexto educativo y social dados, con el propósito de activar un proceso de transmisión que vehiculice la producción de un lazo pedagógico por un determinado tiempo. En nuestro caso, para que la autoridad –sobre todo la “buena autoridad”, si la hay– no sea una idea abstracta, un ideal imposible de encarnar, es preciso pensar como un estado relacional siempre provisional, frágil, inestable, susceptible de variación y transformación. De esta manera, se pueden observar docentes que, en determinadas situaciones y tramas relacionales, devienen figuras de autoridad para unx o varixs estudiantes. De acuerdo a los rasgos y valores más o menos comunes que el estudiantado pueda esperar encontrar en sus docentes, habrá algunxs de ellxs que encajen más con las expectativas y así, quizá, logren mantenerse como autoridades por más tiempo o de forma más aguerrida. También sabemos que unx profesorx puede ser reconocido como autoridad por tan sólo unx estudiante¹¹³ (o muy pocxs), mientras es desacreditado por muchxs o la mayoría, y ahí también hay una relación de autoridad. Pero, aquí nos adentraríamos al siempre enigmático y pantanoso

¹¹³ Aquí nos referimos, particularmente, al caso de la estudiante que habla de un profesor en términos de “mi docente” que es para ella “un tipazo” y un “re buen docente” (Triana), mientras que muchas de sus compañeras lo ven como “baboso”, “súper tocador”, “la cara de la fachez en la facultad”, “maltratador”, etc.

fenómeno de la transferencia entre dos personas, que –en todo caso– cabría analizar de manera singular (caso por caso) y no en el marco del discurso estudiantil.

En materia de imaginario, sentidos comunes o discurso, lo que interesa resaltar aquí, es la serie de rasgos que para estxs estudiantes hacen a una “buena autoridad”, que no dejan de ser rasgos o características que observan en ciertxs docentes de carne y hueso de la carrera. Primero, que sean respetadxs, lo cual en términos teóricos sería tautológico o redundante, lo mismo que la mentada “legitimidad”, porque según Kojève (2004) toda autoridad es autoridad legítima, reconocida, respetada en algún punto. Lo que nos aporta esta referencia es que el respeto aparece, nuevamente (como ocurre en las otras dos carreras estudiadas), como una forma de reconocimiento autorizante. Segundo, la positividad, que puede ser un sinónimo del calificativo “buena”, y en tal caso resultaría también redundante. Sin embargo, en el discurso estudiantil aparece emparentada con ser una autoridad “constructiva”, y aquí la referencia se liga más a la formación de lxs estudiantes: una autoridad promueva y vehiculice aprendizajes y procesos formativos. Tercero, la ejemplaridad, que se presenta aquí como un modelo a seguir, tal como lo veíamos en el discurso estudiantil de Ingeniería mecánica. Y cuarto, el sentido de justicia de lxs docentes, algo novedoso en el recorrido que venimos realizando. Martuccelli (2009), vincula el creciente descrédito de la autoridad docente con una injusticia propia del sistema escolar, de larga data y difícil de roer: la reproducción de las desigualdades y la selección social¹¹⁴. En este sentido, en pos de que la autoridad profesoral no termine por desplomarse, propone que las instituciones y lxs docentes sean más justxs. ¿Qué pueden que hacer lxs docentes, individualmente, para lograrlo?, la sugerencia del autor es aparentemente simple: que no humillen a sus estudiantes. Más allá de las especificidades del diagnóstico que realiza el sociólogo, el antídoto sugerido parece acertado –también– para lo que ocurre en la carrera de

¹¹⁴ En sus palabras: “Hoy, la escuela no solamente prolonga la injusticia de la sociedad, sino que participa activamente en la selección social de los individuos y es, por tanto, ella misma, y cada vez más, percibida como una organización injusta” (Martuccelli, 2009, p. 110).

Medicina. Si el maltrato, el machismo, la violencia, el abuso de poder y el verticalismo son moneda corriente, el precepto “no humillar” puede ser un primer paso para reducir estas situaciones y una pista para pensar el “sentido de justicia” al que se refiere la estudiante (Triana). En definitiva, la buena autoridad a la que se refiere el grupo de estudiantes, es lo opuesto al tipo de relación docente-estudiante que se da en estas situaciones, y que en el discurso se expresa con la palabra “autoritarismo”.

5.2. El vínculo Ailén-Silvia: lo personal y lo político

Ailén, al momento de la entrevista, cursaba el 6° año de la carrera de Medicina y le quedaban dos materias para realizar el Internado Anual Rotatorio (7° año, Ciclo de Síntesis). Paralelamente, integraba un proyecto de extensión y se desempeñaba como ayudante-alumna en una cátedra del tercer año de la carrera (Ciclo Biomédico). También hacía parte de la Comisión de Asuntos Académicos del Centro de Estudiantes, y había participado poco tiempo antes en la organización de un evento académico orientado a abordar y discutir una problemática de gran relevancia para el Sistema de Salud: la calidad de vida de lxs residentes.

De su trayectoria estudiantil destaca dos grandes cambios en lo que respecta a la relación con los docentes: el pasaje del primer año al segundo, que se corresponde con el ingreso al Ciclo Biomédico; y el pasaje del tercer año al cuarto, correspondiente al inicio del Ciclo Clínico de la carrera. La descripción de estos cambios es similar a la esbozada en el grupo de discusión, y se resume en una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en las clases y cercanía con lxs docentes. El primer cambio lo describe así:

El primer año, que es el ciclo introductorio, éramos aproximadamente mil ingresantes más o menos, esa instancia es bastante despersonalizada digamos, es un aula muy grande, o sea cursas 5 materias en las cuales no hay mucha relación con los docentes (...). En segundo año, ya pasamos de primero al año siguiente creo que 250 personas de

esas mil. (...) los docentes de segundo año fueron con los primeros con los que tuve una relación por ahí más cercana... y como te que te reconocen mas ¿no es cierto? Porque es mucho más reducido el número, ya saben quién sos, saben tu nombre, te relacionas mucho más. Eso pasa en todo el Ciclo Biomédico, las materias de tercer año también. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

El pasaje es, entonces, de clases masivas de carácter despersonalizado a clases menos numerosas, donde se hace posible una relación “cercana” con lxs docentes mediada por el reconocimiento: “ya sabes quién sos, saben tu nombre”. El primer año de la carrera (Ciclo Introdutorio) lo constituye cinco materias anuales, y es preciso aprobarlas a todas para poder pasar al segundo año (Ciclo Biomédico), la relación 1000 a 250 vendría a explicar el efecto filtro de esas primeras materias.

El segundo cambio se produce al pasar al Ciclo Clínico, donde las materias son prácticas y se cursa en unidades hospitalarias:

Ahí, cursas de a muchos menos, o sea, de hecho, la primera materia que cursé en el hospital éramos dos, o sea, yo y una chica más, con un solo docente en el hospital Heller. Entonces bueno, es súper personalizado, y lo máximo que me toco cursar es, hablando de instituciones así, es en CEMIC éramos ocho creo, ocho con un docente. (...) y ahí, en todas esas materias vos vas a diario, vas todas las mañanas, entras a las 8 de la mañana a la institución y estas hasta el mediodía, entonces la relación es... o sea, a esos compañeros los ves todo el tiempo, todos los días y a ese docente también. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

Desde el inicio hasta el final de la carrera, las clases –y la relación con lxs docentes– pasan de ser despersonalizadas a ser súper personalizadas. En otras palabras, se pasa de la distancia y el anonimato a la inevitable cercanía y el reconocimiento mutuo, coincidiendo en gran medida con los primeros sentidos arrojados en el grupo de discusión de esta misma carrera. Ailén luego

aclara que, ella particularmente, tuvo un mayor y temprano acercamiento con algunos docentes y con la facultad en general, al habitar otros espacios institucionales: en segundo año se unió a una agrupación estudiantil que luego ganó las elecciones para conducir el Centro de Estudiantes de la FaCiMed, participó en actividades académicas y eventos científicos, ingresó a un proyecto de extensión, y en cuarto año inició su experiencia como docente bajo la figura ayudante-alumna en una materia afín a sus intereses formativos¹¹⁵. En esta última instancia, entabló una muy buena relación con Silvia, la jefa de cátedra, que es la docente que le gustaría que le entregue el título en el acto de colación. La relación con Silvia es, en principio, pedagógica y laboral: docente-estudiante y jefa de cátedra-ayudante alumna (o docente-ayudante). La estudiante la concibe de ambos modos, al punto que se torna indistinta esta separación.

Silvia se formó como médica en la Universidad Nacional de La Plata, y se mudó al Alto Valle de la Norpatagonia en la época que se encontraba en proceso de creación la carrera de Medicina en la UNCo¹¹⁶. Y cuenta que tuvo la oportunidad de realizar los dos años de carrera docente que se ofrecían desde la universidad para los aspirantes a la docencia: “yo me anoté en esos dos años que se hicieron de carrera docente, porque que uno sea médico no significa que sepa enseñar ¿no?, entonces necesitaba formación”. Pero su interés por la formación en docencia no cesó, y siguió actualizándose en la enseñanza de la medicina. En el año 2011 participó, con un grupo de docentes y estudiantes, en la organización de las Jornadas de Enseñanza de la Medicina.

¹¹⁵ Cuando se le pregunta a la estudiante por qué optó por esa materia, es decir, por concursar para ayudante-alumna en esa materia, respondió: “me había gustado mucho la cursada, la materia, o sea, ahí sí era como estrictamente del contenido, de qué se trata” (Ailén).

¹¹⁶ La carrera de Medicina de la UNCo se crea en el año 1996 (Ord. N° 420/96), el plan de estudios se aprueba el año siguiente (Ord. N° 834/97) y en 1999 el Ministerio de las Culturas y Educación otorga reconocimiento oficial y validez nacional al título de “Médico” de esta casa de estudios (Resolución Ministerial N° 1545/99). Silvia comenzó a trabajar en la docencia en el año 1999, dado que la materia que concursó y fue designada –inicialmente como ayudante de primera (AYP)– se dicta en el tercer año de la carrera. Y desde el año 2010 es profesora adjunta en la misma cátedra. Al momento de la entrevista transitaba su vigésimo año como docente de la FaCiMed.

En la entrevista se presentó a partir de las dos actividades en las que se desempeñaba, “la asistencial y la académica”: se encontraba trabajando como médica en un laboratorio y como docente universitaria en la FaCiMed. Luego afirmó que ésta última es su actividad predilecta: “la docencia es mi nicho ecológico... amo, amo, me encanta, con todos los pros y los contras que uno pueda tener, como que me energiza este ambiente ¿no?, me gusta mucho”. Y, en seguida, utilizó otra imagen: “es un ámbito en el que yo me siento como pececito en el agua, ¿viste?, me siento cómoda digamos. Me encanta el ida y vuelta con el estudiante, es una cosa que disfruto”. Vivir la docencia como un nicho ecológico¹¹⁷ o como pez en el agua, implica sentirse en el lugar correcto, estar en el lugar que unx ama y disfruta, cumpliendo una función específica y valiosa dentro de una comunidad.

5.2.1. Figuras de la afectividad: amistad y parentesco

Ailén cuenta que, al ingresar como ayudante-alumna a la cátedra, conoció a un grupo de docentes con lxs que consolidó una relación “muy cercana”, “muy afectiva” y amistosa:

(...) generé una relación realmente muy cercana con varios de los docentes de la catedra, ehh... que realmente es muy afectiva, que compartimos muchos espacios, incluso fuera de lo académico. (...) todos los años tanto a mitad de año como a fin de año hacemos una cena en un bar en cualquier lado, o sea nada en la facultad digamos, con todos los ayudantes y los docentes y nada... es como bastante amigable. Y bueno, particularmente con quien es la jefa de catedra compartí incluso viajes, o sea... he ido a la casa, o sea tenemos un... o sea, para mi es bastante más que una profesora. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

¹¹⁷ Según Morello (2004), se denomina nicho ecológico a “la función, ‘profesión’ u ‘oficio’ que cumple una especie animal o vegetal dentro del ecosistema” (parr. 1). Allí cuenta tanto el espacio físico ocupado por el organismo, como el papel o función que cumple en la comunidad y cómo es influenciado por las otras especies.

Cuando más adelante se le pregunta a la estudiante qué sería para ella una relación “afectiva” con estxs docentes, responde “compartir espacios”, aludiendo sobre todo a los espacios por fuera de la academia, espacios *otros*. Cabría aquí preguntarnos si se trata de lo mismo, o una cosa precede a la otra, del modo: ¿se generan afectos por compartir espacios (otros), o se comparten espacios (otros) por haber afectos ya en juego? Con lo expresado por la estudiante, al menos, podemos afirmar que el afecto oficia de lazo, en tanto conecta o cohesiona, del mismo modo que lo define Ahmed (2019): “es aquello que pega una cosa con otra” (p. 102). Más aún, la fuerza de esta adherencia o la estrechez de esta ligazón se constata cuando trasciende el espacio donde se gestó la relación. El afecto es entonces un lazo ubicuo, o con tendencia a la ubicuidad.

Con respecto a la relación que entabló con Silvia, Ailén cuenta que tuvo la oportunidad de “acercarse” a ella, particularmente, al compartir actividades distintas a las clases habituales, donde hacían algo “no tan académico”, o *del todo* no académico, juntas. Da como ejemplo dos instancias:

(...) el primer acercamiento fue una vez en la facultad, en unas jornadas de enseñanza de la medicina, donde se plantean actividades o cosas que tienen que ver con cómo enseñar la medicina. (...) hace un par de meses había un Congreso que nos interesaba a las dos en San Martín de los Andes y viajamos juntas, y compartimos obviamente el Congreso, pero después una merienda, una cena, un almuerzo, un paseo, ehh, en el cual terminas hablando de tu vida privada, de cosas ehh, que exceden lo académico, entonces sí realmente... ¡sí!, es una docente para mí, pero yo realmente la siento más como... sí, como una amiga. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

Lo “no tan académico” nos remite a esa informalidad permitida en ciertos espacios académicos (porque sí lo son) que valoraba la estudiante de Psicología (Cecilia), refiriéndose a la investigación, los eventos científicos y las prácticas supervisadas de la carrera. Ahora, cuando

el espacio compartido entre Ailén y Silvia excede –del todo– lo académico (un viaje, un paseo, un café, un bar, etc.), se abre paso a la confianza y a la confidencia: los asuntos de la vida privada pueden ser temas de conversación. En estas ocasiones, el afecto parece quedar librado y cobrar intensidad: acerca más a las personas, crea intimidad.

Ailén, al principio afirma que Silvia “es bastante más que una profesora”, y en esta última cita concluye que es una docente, pero la siente como una amiga. La relación pedagógica y laboral con esta profesora se percibe como una relación de amistad, que incluye cercanía, afectividad y confianza para exponerse y compartir asuntos privados, íntimos¹¹⁸. Y la amistad sólo puede ser una resultante, algo que se produce de a poco y con el tiempo, al interactuar y compartir espacios con determinada frecuencia. Es un tipo de vínculo que requiere un tiempo de fragua. Silvia, en la entrevista, también alude a “lo afectivo” para caracterizar el vínculo que mantiene con algunxs estudiantes y con lxs ayudantes-alumnxs de la cátedra, y lo describe –al igual que Ailén– como una relación “muy cercana” que excede lo académico. Pero, a diferencia de la estudiante, acude a otra imagen para ilustrarlo: el parentesco.

Tengo hijos adoptivos en la cátedra, si si, incluso ayudantes alumnos ehh... tengo una relación así muy muy cercana que no tiene nada que ver con lo académico eh, que, a ver, es mágico, eso se da o no se da, yo no lo busco, no estoy buscando a ver voy a tener un nuevo hijito, sino que se da o no se da, y se ha dado, se ha dado viste así de la relación... que no... digamos, porque una a veces dice “no habría que mezclar”, me han dicho eso, “no mezcles”... qué se yo, no sé, yo no me pongo límites en lo afectivo ¿viste? (...) para mí una cosa es el trabajo lo académico y otra cosa es lo personal y si

¹¹⁸ Emparentar docencia y amistad puede resultar problemático, en tanto puede significar un desdibujamiento de la asimetría que constituye la relación pedagógica. Sztajnszrajber (Programa Nacional Nuestra Escuela, 2014), nos recuerda cómo los medios de comunicación han abonado a la separación de ambas, y argumenta a favor de lo contrario: pensar la docencia como figura de la amistad. Para sostener esta idea, caracteriza la amistad como una relación con la otredad, que no implican apropiación ni dependencia, y sus rasgos más relevantes son: la confluencia de intereses, la confianza, la reciprocidad y la posibilidad de despertar inspiración. Y, siguiendo a Epicuro, afirma: la amistad es “compartir con otros un tramo del camino”.

esa persona me está buscando en lo personal yo no le puedo cerrar la puerta, como no lo haría con nadie. (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017)

Para la docente, el tipo de relación que entabla con estxs jóvenes en el marco de la docencia universitaria adquiere un tinte familiar. El vínculo educativo se vive como un vínculo familiar, o de parentesco por adopción, del tipo madre-hijxs, y llega a trascender lo específicamente académico. Entonces, se describe una relación enmarcada –al menos inicialmente– en el ámbito público (la educación universitaria), a partir de una imagen habitualmente asociada al ámbito de la vida personal o privada (la familia). Ella misma advierte una mezcla de ámbitos allí, entre lo personal y lo laboral (o académico, o pedagógico), lo cual confronta con un precepto bastante extendido que insta a mantenerlos separados¹¹⁹: “no mezcles”.

Hasta aquí, podemos observar que Silvia y Ailén mantienen una relación pedagógica (docente-estudiante) y laboral (docente-ayudante) que ambas describen como una relación cercana, afectiva, que trasciende lo académico y toca el ámbito de lo personal y privado. La primera la vive como una relación de parentesco o familiar, y la segunda como una relación de amistad. Nótese aquí que, mientras la relación madre-hija se caracteriza por una disimetría de base, la relación amiga-amiga se define por una simetría, y aquí radica una diferencia entre ambas. Pero, en ambos casos, se trata de caracterizaciones de una relación del ámbito público (la educación, el trabajo) que, por la afectividad en juego y los espacios (otros) compartidos, deviene para las involucradas una relación personal (trasciende lo académico), y que ambas ilustran con imágenes mayormente asociadas al ámbito de lo privado: amistad y parentesco.

¹¹⁹ Basta una rápida exploración en la web para ver una gran cantidad de notas de opinión y artículos que abogan por la separación, en un plano general, de lo laboral y lo personal.

5.2.2. El vínculo como algo “mágico”

Silvia expresa de manera clara y contundente una idea que se venía esbozando en este trabajo: el vínculo afectivo que se establece con ciertos estudiantes, y también con ayudantes-alumnxs, “es mágico, eso se da o no se da, yo no lo busco”. Estas palabras sintetizan y dan fuerza a una concepción del vínculo en la cual la variable afectiva no es accesorio, sino fundante, y donde no gobierna la voluntad ni una lógica causal, sino la contingencia. La imagen que ella elige para ilustrarlo es la del parentesco, una relación docente-estudiante o docente-ayudante deviene –de alguna manera– una relación afectiva de tipo madre-hijx.

El astrónomo y filósofo italiano Giordano Bruno, sobre finales del siglo XVI, con el fin de desarrollar una teoría sobre “lo que mueve” a los seres humanos, dedica dos obras a la magia y a los vínculos en general. Allí ofrece algunas pistas para pensar los vínculos, tanto entre seres humanos, como entre humanos y no humanos. Para Bruno (2007), “los hombres vinculan o están bajo vínculos o son ellos mismos vínculos o circunstancias vinculantes” (p. 58), de modo tal que no hay ser humano que pueda estar por fuera de esta “gran retícula” que conforman las fuerzas o energías ligantes. Y, si bien hay innumerables modos de ligar o vincular, lo que denomina “vínculos de Cupido” (el *Eros*) parece atravesar todas las relaciones: “todos los vínculos pueden ser reconducidos al vínculo de amor, o dependen de él o consisten directamente en él” (p. 81), de modo tal que el amor se erige como el fundamento de todas las pasiones. Asimismo, que un vínculo acontezca es un suceso de orden más bien mágico, misterioso, dado que no obedece a causas determinadas ni a operación racional alguna. Un vínculo es algo entre dos, la persona vinculante y aquello que es ligado (humano o no humano), y su forma e intensidad va depender de los gestos, las palabras, los hábitos, entre otros “estados del alma”. En un vínculo entre dos personas entran en juego tanto las variables personales de cada una como las condiciones que ofrezca el entorno de manera contingente. Según Bruno (2007), “no

cualquiera encontrará lugar en cualquier alma” (p. 62), en definitiva, el encuentro o vínculo es algo que –como dice Silvia– se da o no se da.

Por otra parte, cabe nutrir estos aportes con la noción de “subproducto” propuesta inicialmente por el filósofo noruego Jon Elster, y retomada por Žižek desde una perspectiva psicoanalítica. Según estos autores, existen determinados estados emocionales que se producen por efecto del encuentro con unx otrx, pero que no tienen como causa la acción de estxs. El amor, el respeto, el entusiasmo, la creatividad son algunos ejemplos de estos estados. Žižek (2000) lo plantea como una verdadera paradoja asociada a la noción de transferencia:

La paradoja básica de estos estados es que, aunque son lo que más importa, nos eluden en cuanto los convertimos en la meta inmediata de nuestra actividad. El único modo de generarlos consiste en no apuntar a ellos, sino perseguir otras metas y esperar que se produzcan ‘por si mismos’. Aunque son propios de nuestra actividad, en última instancia los percibimos como algo que nos pertenece por lo que somos y no por lo que hacemos (...). El sujeto nunca puede dominar y manipular plenamente el modo en que provoca la transferencia en los otros; siempre hay algo ‘mágico’. (p. 132)

El fenómeno de la transferencia se caracteriza por ser indomeñable e incalculable, y eso lo torna mágico. Son los afectos y la vida anímica inconsciente los que gobiernan. Podemos afirmar con Jullien (2013), que estos estados emocionales o vínculos transferenciales se producen no de manera directa o “de frente”, sino de forma oblicua o “de soslayo”. Lo frontal y directo suponen una voluntad y una direccionalidad, en cambio los subproductos son espontáneos y tangenciales.

Antelo (2005; 2011; 2016) introduce esta idea en el campo pedagógico para referirse a la transmisión y la autoridad. Particularmente sobre esta última, expresa lo siguiente: “Tal vez la autoridad forme parte de aquellos estados emocionales que funcionan como subproductos. (...) Un subproducto es un estado que se produce, justamente, cuando uno no los busca de manera

directa” (Antelo, 2005, p. 8). Y, esto es lo que revela Silvia en la entrevista: ella no busca generar vínculos afectivos (“nuevos hijitos”), simple y mágicamente “se ha dado”.

5.2.3. Afinidades ideológicas sobre la medicina y la educación

En la entrevista, Ailén aclara que su relación afectiva con Silvia y otrxs docentes de la cátedra se nutre de una variable que se dirime en el ámbito personal y en el político, y tiene que ver con determinadas ideas y convicciones en torno a la medicina y la educación. Ella lo expresa como una afinidad de orden ideológico sobre los modos de pensar y ejercer la docencia y la medicina:

(...) comparto mucho desde lo ideológico ¿no?, aparte es una persona que en su caso lo que siento bastante afín es lo que entiende como educación de la medicina ¿no es cierto?, la formación del médico, y es una persona que se forma mucho constantemente en lo pedagógico, que busca recursos nuevos, que te das cuenta que tiene ganas de ser docente, que está por ahí porque le gusta la docencia. (...) como que desde lo pedagógico me parece súper interesante, dan ganas de trabajar con gente así. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

Más adelante se le pregunta por el carácter diferencial de esta docente con respecto a otrxs con lxs que también ha tenido una relación cercana, y responde ampliando en este sentido:

Yo creo que tiene que ver con lo que pueda compartir o con lo que me transmita este docente en cuanto al por qué ser médico ¿no es cierto?, de la vocación de eso y de lo importante de la salud pública, del médico al servicio de la comunidad, del paciente como algo integral ¿no es cierto?, no como un síntoma que viene, que hay que parchar (...) como que estamos metidos en una medicina que es bastante curativa, cuando en realidad las mayorías de las cosas que cura son prevenibles, entonces tendríamos que apuntar a una medicina que haga atención primaria, que haga prevención y promoción de la salud. Entonces, en mi caso particular, yo siento que, empiezo a tener afinidad y a

relacionarme un poco más cuando puedo compartir con algunos de estos docentes desde un lado más bien de cómo entendemos la medicina. (...) entonces yo creo que con las personas con las que generé afinidad son las que... bueno, “qué bueno que hay médicos así y qué bueno trabajar en unos años junto a estas personas para seguir tratando de salvar la salud pública, la salud como un derecho. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

Ambas confluyen en intereses personales¹²⁰, en tanto eligen y viven con gusto la docencia y una rama específica de la medicina, pero también, y sobre todo, en maneras de concebir la docencia y la medicina en el contexto histórico del país.

En torno a lo educativo, Ailén destaca de Silvia su compromiso por la formación de lxs futurxs médicxs, por sus clases y por su propia formación en materia pedagógica, así como también su forma de vivir la docencia: “tiene ganas”, “le gusta” (Ailén). Y esto último, es algo que –como vimos– la docente hace explícito: ella ama la docencia, es su “nicho ecológico”, allí se siente “como un pececito en el agua”, es algo que disfruta (Silvia). Estos rasgos de la docente le generan a la estudiante un gran interés y ganas de trabajar junto a ella, y lo vive como “afinidad”. Luego Ailén añade otro rasgo que valora de sus maneras de pensar, planificar y desarrollar las clases, y tiene que ver con la horizontalidad. Según Ailén, Silvia en su materia procura:

(...) romper un poco esta autoridad como de un docente distante y con un poder sobre el estudiante; un estudiante que no puede acercarse o sobrepasar una línea para consultar, reclamar, o lo que sea, algo, intenta siempre respetando los roles ser un poco más horizontal ¿no es cierto?, un poco más permeable. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

¹²⁰ Nótese que esto es similar a lo que expresaba la profesora de la carrera de Psicología, cuando hablaba de confluir con intereses específicos (Alba) como una condición para que se dé un encuentro entre docente y estudiante, y para que se produzca un vínculo de autoridad.

Cuando se le pregunta a la estudiante qué implica esta horizontalidad, responde: “entender que son roles distintos el del profesor y el del alumno, pero los dos necesarios, no es que esta uno por encima y el otro como agregado o algo así... como que es realmente necesario”. Y luego agrega:

(...) entender que hay saberes distintos en los distintos grupos y que es necesaria una comunicación para los dos lados, el docente va a transmitir una cosa que es necesaria y que la sabe el docente en su conocimiento, pero es necesario que haya una respuesta del otro lado y que eso también nutre al docente, no es nada más que “che bueno ¿qué opinas?”, sino como que hay un *feedback*. (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016)

De esta manera, la horizontalidad no es equivalencia o igualdad en términos de posiciones o roles, sino mutua necesidad, cercanía, comunicación abierta, intercambio, reconocimiento de los diferentes saberes, y –en definitiva– lo opuesto al verticalismo del poder¹²¹. Asimismo, añadimos que “ser un poco más horizontal” desde posiciones insoslayablemente diferenciadas, parece ser siempre un “intento”, o una tendencia, y no algo del todo logrado.

En torno a la medicina, Ailén comparte con Silvia la defensa del sector público de la salud¹²², y la concepción de una medicina al servicio de la comunidad, basada no sólo en la cura y los paliativos sino también en la prevención, la promoción de la salud y la atención primaria, que entienda a la persona que oficia de paciente como un sujeto integral. Por otra parte, ambas desacreditan las prácticas médicas de tipo verticalistas, basadas en el poder que otorga el conocimiento médico: “desde el conocimiento ejerce muchísimo poder sobre tu salud” (Ailén).

¹²¹ La idea de horizontalidad, desde la perspectiva estudiantil –lo vimos en el grupo de discusión, y lo vemos aquí– suele explicitarse poniéndola en contraste con su opuesto, las relaciones docente-estudiantes valoradas como verticalistas, asociadas a su vez con usos y abusos del poder.

¹²² Cabe recordar que las entrevistas fueron realizadas durante el período presidencial de Mauricio Macri, donde la salud pública, no sólo no era una prioridad del gobierno –como admitió a posteriori el exministro de salud Adolfo Rubinstein–, sino que sufrió fuertes políticas de desfinanciamiento (el presupuesto decreció un 25%), la reducción o estancamiento de muchos de los programas de prevención y promoción de salud, y en septiembre de 2018, en el marco de una reestructuración del gobierno, se eliminó el ministerio de Salud –junto con los de Cultura y Trabajo– para convertirlo en secretaría (Cosecha Roja, 2019).

Esta serie de premisas sobre la medicina y el ejercicio profesional de lxs médicxs, son de orden personal y político, y se presentan para la estudiante como base o condición de posibilidad para la emergencia de vínculos afectivos con docentes y médicxs: si no hay afinidad en estos asuntos, que son de orden más público que privado, difícilmente haya afinidad en lo personal.

Volviendo a la idea de amistad, sugerida por la estudiante, su emergencia se encuentra supeditada a una afinidad que se dirime entre afectos e ideas. Las dos vertientes coadyuvan a que las personas se acerquen¹²³ y hagan cosas juntas.

5.2.4. Vínculo afectivo de autoridad: lo personal-político

Con lo aquí trabajado, podemos concluir que la relación que mantienen Ailén y Silvia, caracterizada por la cercanía que genera la mutua afectividad, es un vínculo de autoridad que desdibuja las fronteras entre lo personal y lo político. Ambas aluden a “lo académico” como una esfera que involucra tanto la relación pedagógica docente-estudiante como la relación laboral docente-ayudante, asociada al ámbito de lo público, y por ende a lo político; pero cuando describen su relación se remiten a dos imágenes habitualmente asociadas a la esfera privada, que ellas circunscriben como “lo personal”: la amistad y lo familiar o el parentesco.

Desde que se extendió en la década del '70 la premisa feminista de que lo personal es político¹²⁴, estas esferas han dejado de ser vistas como compartimentos estancos, estáticos y contrapuestos. Esto no condujo a su indiferenciación, sino a la posibilidad de visibilizar sus conexiones, su mutua implicación y reconocer que su diferenciación es una convención social sujeta a

¹²³ Como vimos, el afecto puede ser entendido como algo que conecta o cohesiona una cosa con otra, y la afinidad, por definición, implica “proximidad, analogía o semejanza de una cosa con otra”, además de “similitud o coincidencia de caracteres, opiniones, gustos, etc.” (RAE, 2020). Ambos términos coinciden en la cercanía.

¹²⁴ “Lo personal es político” fue el lema y argumento central de la segunda ola del feminismo. La frase fue popularizada tras la publicación del ensayo homónimo de la feminista radical estadounidense Carol Hanisch, en 1970, pero ella rechazó su autoría dado que el título del ensayo lo definieron las editoras del libro. La frase-idea tomó fuerza y se extendió luego a otras vertientes del feminismo.

transformaciones históricas¹²⁵. Según Alonso, Herczeg, Lorenzi, y Zurbriggen (2007), este lema feminista “puso de manifiesto las conexiones y relaciones ocultas entre lo privado y lo público, revelando las relaciones de poder existentes” (p. 114). Las relaciones afectivas (amorosas, sexuales, amicales o familiares), otrora entendidas como asuntos de la vida privada, devienen así cuestiones políticas y, por tanto, pueden y deben formar parte de las luchas por la transformación social en aras de la libertad (Parrondo, 2009).

El giro afectivo vino luego a profundizar esta problematización al poner el foco –justamente– en las zonas de intersección entre la vida afectiva y la vida pública¹²⁶, puso en cuestión una serie de antiguas escisiones, o dualismos: personal/político, privado/ público, psíquico/social, mente/cuerpo, y emoción/razón. Haber (2020) señala uno de los principales blancos de ataque de este giro: “Los afectos fueron pensados como propios del ámbito de lo femenino, es por lo tanto, mediante su expulsión a la esfera privada como se fundó la razón moderna falocéntrica” (p. 14). Una reconceptualización de los afectos y las emociones, permitiría entonces desarticular estos dualismos y jerarquizaciones. Y, el impacto de este movimiento en la comprensión de la pedagogía, resulta significativo (Zembylas, 2019).

Aquí, las entrevistadas se refirieron a “lo personal” distinguiéndolo de “lo académico”, resituándonos en la relación entre lo privado y lo público, o entre lo personal y lo político. Sin embargo, la idea de que plasmaron en torno a “lo afectivo” vino a intersectar estas esferas. Lo que observamos es que cuando se inmiscuye lo afectivo en la relación docente-estudiante o docente-ayudante los límites entre lo académico (lo pedagógico y lo laboral) y lo no académico (lo personal) se tornan difusos. Silvia incluso nos habla de una “mezcla”. Las formulaciones de

¹²⁵ Según Parrondo (2009), para comprender este lema, es menester tener en cuenta que: “la distinción entre ‘lo personal’ (‘lo que es propio de la persona’, lo que concierne a la propia vida) y ‘lo político’ (‘lo que es propio de la comunidad’, lo que concierne a la vida en común) es una distinción convencional y sujeta a transformaciones históricas” (p. 106).

¹²⁶ Resumimos de esta manera lo que ha sido expresado de diferentes formas: “la emocionalización de la vida pública” (Lara y Enciso Domínguez, 2013, p. 101), “la política cultural de las emociones” (Ahmed, 2015), “una concepción de los afectos que haga a un lado una serie de dualismos: interior/exterior, público/privado, acción/pasión” (Macón, 2013, p. 1), entre otras.

las entrevistadas, más que reafirmar el dualismo privado-público, lo ponen en cuestión, y arriban a una conjunción: lo personal-político. Quizá sea esa la potencia del afecto: unir, ligar, conectar; y así, desdibujar fronteras, trascender espacios, mezclar ámbitos.

En sus relatos, ciertamente, “lo personal” se asocia de manera directa con “lo afectivo”, pero también con la relación pedagógica y laboral que ellas mantienen en el ámbito público. Asimismo, en sus relatos, “lo personal” alude a una relación de cercanía e intimidad entre las dos, y al hecho de compartir espacios (también) por fuera de lo académico, en este sentido no equivale a “lo individual” –tal como alerta Russo (2019)–. Ahmed (2015) se refiere a la complejidad de lo personal del siguiente modo:

Lo personal es complicado y está mediado por las relaciones que hacen que cualquier persona encarne más que lo personal, y lo personal encarne más que a una persona.

Cuando las emociones se ven como solo personales, o referidas a la persona y cómo se siente, entonces se esconde la naturaleza sistemática de sus efectos. (p. 298)

Ailén y Silvia vienen a plantear –de modo elocuente y sentido– el problema que implica de separar lo personal de lo político. Pues, la intersección o continuidad de estos dos planos, habita en el corazón de los vínculos de autoridad y del acto educativo. Por un lado, la noción sennettiana de vínculo de autoridad, devela una relación de inherencia entre lo emocional y lo político: la autoridad es un vínculo emocional con consecuencias políticas (Sennett, 1982, p. 11). El factor emocional es esencial en la producción de imágenes y vínculos de autoridad y, al tiempo, la autoridad es concebida como una forma de lazo o relación interpersonal que hace funcionar a la sociedad y a sus instituciones. Por otro lado, siguiendo a Frigerio (2005; 2010), educar es un acto y un trabajo político que conlleva un trabajo psíquico. Como si recorriéramos la cinta de Moebius, lo político y lo subjetivo devienen los dos lados continuos de la misma cinta, que es la educación. Desde estas perspectivas, el vínculo Ailén-Silvia se presenta como testimonio de la potencia ligante de los afectos y del carácter personal-político de los vínculos

pedagógicos de autoridad. Ambos asuntos atravesaron los análisis realizados en la carrera de Medicina (apartados 5.1 y 5.2), de manera más o menos explícita.

A modo de conclusión

Cuan enmarañada y azarosa se revela la relación maestro-alumno, erótica del pensamiento y de la transmisión.

Steiner y Ladjali (2016)

A lo largo de estas páginas indagamos en torno a los vínculos pedagógicos en el contexto universitario desde la perspectiva de la autoridad. Nos centramos, más precisamente, en tres carreras de grado de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo): Psicología, Ingeniería Mecánica y Medicina. Con el objetivo general de comprender cómo se configuran y se sostienen vínculos de autoridad entre estudiantes y docentes en esta universidad, pudimos establecer caracterizaciones, dirimir figuras e identificar sentidos sobre la autoridad en el ámbito universitario, con una mirada atenta sobre la variable afectiva, que consideramos constitutiva de estos vínculos.

La realización de grupos de discusión con estudiantes avanzadxs y entrevistas en profundidad con estudiantes próximxs a egresar y docentes, fue el camino elegido para cumplimentar este objetivo. Con la primera técnica de construcción del dato, pudimos identificar algunos aspectos del discurso estudiantil, es decir, fragmentos, retazos o figuras de un discurso común referido al vínculo pedagógico y la autoridad docente. Con la segunda técnica, analizamos vínculos docente-estudiante que oficiaron como casos de cada carrera de grado, desde la perspectiva de lxs protagonistas. Aquí, el foco se orientó a observar el vínculo de autoridad que lxs estudiantes entrevistadxs mantenían con lxs profesorxs que reconocieron como referentes para sus trayectorias, en tanto fueron lxs que eligieron para que les entreguen el título en el acto de colación. De esta manera, abordamos el fenómeno de la autoridad en la universidad teniendo en cuenta lo común del discurso estudiantil, y lo singular de las experiencias de estudiantes y docentes involucradxs en vínculos de autoridad.

Los resultados se presentaron discriminados por carrera y por técnica utilizada, no obstante, ciertas construcciones produjeron fuertes y llamativas resonancias a lo largo del trabajo, dando cuenta así de aspectos comunes instalados en las experiencias y significaciones de lxs distintxs sujetxs participantes de este estudio. Nos referimos con esto a los sentidos y formas que admitió el reconocimiento, la afectividad y, a través de ellos, la autoridad. Las particularidades, variaciones y ambivalencias también fueron parte de los resultados, dotando de especificidad y complejidad al fenómeno de la autoridad, y recordándonos la cabal importancia de un abordaje situado. Por otra parte, los estudios e investigaciones educativas evocadas durante el análisis, permitieron un diálogo fecundo que, por momentos, confluían con las construcciones de sentido aquí realizadas, reforzando las ideas presentadas y dando cuenta de su alcance; y, por momentos, contrastaban, permitiendo vislumbrar el carácter novedoso de ciertos hallazgos.

Iniciamos la tesis esbozando el contexto conceptual en el cual se inscribe el tema de estudio. Reconocimos allí el carácter problemático de la autoridad, como palabra y noción. Como palabra, se encuentra revestida por un aura o una mística (Peters, 1959), que impide ver con claridad los sentidos y experiencias que puede cobijar en su seno. Como noción, la autoridad se conecta y, muchas veces, se confunde con varias otras nociones, inscribiéndose así en una compleja constelación conceptual con límites difusos entre sus nodos. El propósito en el Capítulo 1 fue, entonces, establecer primeras caracterizaciones y distinciones que oficien como punto de partida conceptual. De esta manera, orientados por los aportes de autorxs clásicos y contemporáneos, diferenciamos la autoridad del poder, la violencia, la coerción y el autoritarismo, así como también de la persuasión y las relaciones humanas que suponen igualdad de posiciones, y la caracterizamos como un vínculo o relación social en la cual lxs sujetxs involucradxs mantienen su libertad, mediatizado por dos componentes intrínsecos: el reconocimiento y los afectos. Los trabajos clásicos de Arendt (1996), Kojève (2004) y Sennett (1982) fueron cardinales para estas aproximaciones.

Podemos sintetizar lo que observamos en la UNCo –en las distintas carreras, con lxs distintxs sujetxs de la investigación y a partir de las distintas técnicas de construcción del dato–, distinguiendo algunos mojones de sentido que, creemos, pueden abonar el campo de estudios de la educación universitaria, en general, y el de los vínculos de autoridad en este contexto, en particular. Al preguntarnos, inicialmente, por cómo funcionan, se configuran y se sostienen los vínculos de autoridad en la universidad, avanzaremos a continuación repasando cómo operaron los componentes o “engranajes” reconocitivos y afectivos en estos vínculos. Luego, presentamos las figuras de autoridad identificadas.

Reconocimiento

El tema del reconocimiento fue transversal en los grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Estudiantes y docentes, al hablar del vínculo pedagógico en general, o de la autoridad en particular, se refirieron a este fenómeno de diferentes maneras. Desde el inicio de la tesis planteamos que el reconocimiento es un elemento constitutivo de la autoridad, siguiendo principalmente las conceptualizaciones de Kojève (2004), Arendt (1996), Revault d’Allonnes (2008) y Ricoeur (2008); no obstante, no contábamos con mayores detalles y precisiones sobre este fenómeno, dado que la mayoría de los trabajos teóricos e investigativos que abordan el tema de la autoridad (sea desde la perspectiva pedagógica, psicológica, sociológica o filosófica) no profundizan conceptualmente sobre el mismo. Es decir, toda autoridad se sostiene en el reconocimiento de unx otrx, pero, ¿cómo es este reconocimiento?, ¿cómo se manifiesta o expresa?, ¿varía en grado, fuerza o solidez?, ¿se trata de un ida y vuelta?, ¿qué se opone al reconocimiento? Con el trabajo de análisis e interpretación de los datos, pudimos identificar formas y sentidos más ajustados que puede asumir el reconocimiento en el marco de los vínculos de autoridad en el terreno de la educación universitaria.

Por parte de lxs estudiantes, la alusión al mismo se orientó en gran medida –sobre todo, cuando el tema de conversación era la relación docente-estudiante a lo largo de la carrera– a describir y valorar el reconocimiento recibido, o no, por parte de lxs docentes. En general, lxs estudiantes valoraron positivamente cuando el reconocimiento se hacía manifiesto, lo cual devino motivo suficiente para reconocer a estxs docentes como figuras de autoridad. En cambio, cuando percibían que el reconocimiento se escamoteaba, se limitaba o no era el esperado, la mirada estudiantil se ceñía y, en contrapartida, ponían bajo sospecha su autoridad, cuando no declinaban el reconocimiento que lo sostenía en esa posición. En estos casos, el reconocimiento se caracterizó por su reciprocidad. Por otro lado, cuando sí se reconocía autoridad en ciertxs docentes, lxs estudiantes se enfocaban en ponderar rasgos personales que lxs hacía merecedores de su autorización, como, por ejemplo: el saber, la pasión, la generosidad, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el hecho de dar el ejemplo, la disponibilidad o predisposición, el trato respetuoso o igualitario, etc. A continuación, puntuamos algunas formas o rasgos específicos que asumió el reconocimiento a lo largo de este recorrido.

En primero lugar, las tres carreras de grado elegidas para este estudio se caracterizan por su alta matrícula estudiantil, lo cual decanta en clases muy numerosas en el primero o los primeros dos años de cursado. Esta situación fue valorada por la mayoría de lxs estudiantes, y también por una profesora (Alba), como un obstáculo para establecer vínculos pedagógicos más cercanos o personalizados. Lo cual se resumió en una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en una clase y relación individualizada de lxs docentes con lxs mismxs. De esta manera, las clases masivas devinieron sinónimo de anonimato para el estudiantado, espacios que obturan un reconocimiento individualizante o “reconocimiento por distinción” (Todorov, 2008). Esta idea, tan extendida en lxs estudiantes participantes de este estudio, se opuso a otro modo de reconocimiento basado en lo “impersonal”: el “reconocimiento por conformidad”

(Todorov, 2008) o “reconocimiento a secas” (Antelo, 2014; Pierella, 2014) propio de la educación pública.

En segundo lugar, en los discursos estudiantiles de las tres carreras, la recurrente referencia al *trato* de lxs docentes fue una manera de hablar del reconocimiento esperado por lxs mismos. Se habló, así, de buen y mal trato, de acuerdo al tipo de afectación que producían en el estudiantado las formas de trato de lxs docentes (afectos alegres o afectos tristes, respectivamente); y también de trato unx-a-unx, o trato personalizado (como vimos en el párrafo anterior), que algunxs docentes procuraban tener con sus estudiantes, aún a pesar de la alta matrícula estudiantil en las clases. El buen trato fue significado como trato respetuoso, mediatizado por la escucha y la mirada atenta de lxs docentes. El significante “maltrato” asumió diversos sentidos: desatención o indiferencia, menosprecio, falta de respeto, humillación, machismo y violencia de género; pero en todas ellas, lo que se detentaba o limitaba era el reconocimiento. Lxs estudiantes que recibían estas actitudes y gestos por parte de docentes, declinaban o menguaban el reconocimiento que lxs sostenía como autoridades.

En tercer lugar, y en relación a esto último, cabe resaltar que en las carreras de Ingeniería Mecánica (entrevista a Flavia) y Medicina (grupo de discusión) se distinguieron formas singulares de falta o negación de reconocimiento, ligada a la diferencia sexual y de género. La estudiante de Ingeniería Mecánica, percibió actitudes despreciativas por parte de distintos docentes varones, que ponían en cuestión sus capacidades y saberes sobre los temas de la materia por el sólo hecho de ser mujer en una carrera poblada mayormente por varones. Significamos estas actitudes como sexismo profesoral: una forma de desprecio (negación de reconocimiento) basado en la diferencia sexual (ser mujer), que lesiona o menoscaba la autoconfianza. En la carrera de Medicina, las estudiantes del grupo de discusión revelaron numerosas situaciones de maltrato y violencia machista vividos por parte de profesores y médicos de ciertas ramas de la medicina pobladas tradicionalmente por varones. El adjetivo

“machista” vino a referenciar un maltrato selectivo basado en supuestos y creencias sobre los roles en torno al género. Se concluyó que este tipo de maltrato era, en definitiva, violencia de género. Los docentes referenciados en todos estos casos fueron impugnados, desautorizados.

En cuarto lugar, el respeto devino una forma de reconocimiento autorizante en las voces de estudiantes y docentes de las tres carreras, cuando no sencillamente sinónimo de reconocimiento y de autoridad. En torno a este tema, retomamos los aportes de Aleu (2008; 2011; 2017) para concebir el respeto como un vínculo emocional que es la expresión de un reconocimiento intersubjetivo asociado a la mirada atenta (la palabra latina *respectus* significa: volver a mirar, mirar a alguien con atención). Asimismo, el trato respetuoso es otra forma de hablar del buen trato. Pudimos ver también que en esta noción habita una tensión entre el deber y la mutualidad (grupo de discusión de Ingeniería Mecánica): se intersectan allí aspectos normativos asociados a la cortesía (Han, 2020) y la civilidad (Elias, 1987; Sennett, 1978; Haroche, 2009), y aspectos relacionales que tienen que ver con el ejercicio de la reciprocidad o mutualidad, que implica una negociación o un “idea y vuelta” entre las personas involucradas.

En quinto lugar, observamos que el reconocimiento admite grados o matices. Esto lo pudimos constatar, sobre todo, en el grupo de discusión de la carrera de Psicología, al identificar dos formas contrastantes de este fenómeno: la admiración y el menosprecio. Dos formas de reconocimiento (y, a la vez, dos tipos de afectos) que decantaron en dos figuras de autoridad: la autoridad modelo y la autoridad simulada, respectivamente. La admiración se basa en un reconocimiento superlativo y se manifiesta en una forma de mirar que enaltece a la persona admirada y estimula a la persona admiradora. La mirada admiradora produce una imagen enaltecida de la persona admirada. El menosprecio implica una suspensión o sustracción de reconocimiento sin negarlo del todo (eso sería “desprecio”), decantando así en un reconocimiento en su mínima expresión que permite que las partes permanezcan vinculadas (con un lazo muy débil). De este modo, la figura profesoral se ve empequeñecida, desvalorizada

o inauténtica como autoridad. Para arribar a esto último, fue preciso tensionar la premisa kojéviana según la cual hablar de autoridad no reconocida o ilegítima es una contradicción *in adjecto* (Kojève, 2004), y ubicarnos en la senda de Sennett (1982), quien objeta esta idea.

En sexto y último lugar, resaltamos la potencia de los gestos en materia de reconocimiento intersubjetivo. Los gestos fueron significados como la materialidad del reconcomiendo, su componente expresivo, su aspecto performático. Es a través de pequeños gestos que el reconocimiento se expresa o manifiesta, de un lado, y se percibe o constata, del otro lado. “Son detalles” –como decía una estudiante de Psicología–, los que observan y valoran lxs estudiantes de sus docentes autorizadxs, algo que se resuelve en una peculiar manera de mirar, una escucha atenta o una palabra en el momento justo. Asimismo, los gestos no se pueden prever, anticipar, practicar, ni mucho menos planificar, simplemente acontecen (o no) en el encuentro con lxs otrxs. Esto los ubica en el terreno de la contingencia y lo incalculable.

Afectos

En esta tesis entendimos el afecto a partir de Spinoza (1980) y sus relecturas desde el giro afectivo. Esto implicó asumir dos premisas básicas: por un lado, el afecto (*affectus*) es la afectación del cuerpo y, a la vez, la idea (*mens*) que se suscita sobre esa afectación, en este sentido, afecto, cuerpo e idea mantienen una relación de inherencia; y por otro, la afectación puede aumentar o disminuir, favorecer o perjudicar, la potencia de obrar del cuerpo, y hablamos entonces de afectos alegres y afectos tristes, respectivamente. Con la primera premisa, se trasciende el dualismo que separa, opone y jerarquiza afecto e idea (o sus variantes: emoción y razón, sentimiento y pensamiento). Y con la segunda premisa, se instala otro dualismo que revela la variabilidad de los afectos de acuerdo a sus efectos en la potencia de acción: la dupla afectos alegres/afectos tristes. En Spinoza esta distinción tiene su correlato directo en la dupla ética bien/mal; pero aquí seguimos a Losiggio (2017) para evitar fijar el universo anímico a

estados valorados de antemano. Según la autora, serán alegres/tristes, buenos/malos o positivos/negativos los afectos según cómo afecten el cuerpo: si aumenta o disminuye de la capacidad de acción. La valoración de los afectos queda supeditada entonces a la contingencia del encuentro entre los cuerpos. Y, en efecto, en esto depararon lxs estudiantes cuando procuraron identificar y describir los afectos en juego en la relación con lxs docentes: más allá de las palabras que usaron para nombrar el tipo de afecto que recordaban haber sentido, se referían siempre también a sus efectos, de modo tal que algunos motivaban, inspiraban, transmitían ganas, incentivaban a hacer algo; y otros no, e inhibían la capacidad de acción. De uno u otro modo, la referencia a los mismos fue de manera polar.

A propósito de los afectos identificados y nombrados, resultó llamativa la recurrente mención de afectos que se ubicaron en la vertiente triste –según esta óptica–, como: miedo, vergüenza, ansiedad, desagrado, menosprecio, incomodidad y rechazo. Lxs estudiantes se remitían a estos al describir situaciones de injusticia, arbitrariedad, incoherencias, verticalismo y hostilidad vivenciadas con algunxs docentes. La situación de examen fue, en las tres carreras, el escenario privilegiado para la emergencia de esta clase de afectos.

Los afectos del tipo alegres, también tuvieron lugar, y la mayoría de las veces se los asoció a las relaciones que lxs estudiantes mantenían con aquellxs docentes reconocidos como autoridades. No obstante –y a diferencia de los anteriores–, estos afectos fueron más difíciles de poner en palabra, y se hacía referencia a ellos a través de rodeos: describiendo sus efectos o evocando rasgos de la relación que mantenían con estxs docentes. Lxs estudiantes tendieron a señalar aspectos de la relación pedagógica vinculados al buen trato y el reconocimiento como promotores de afectos alegres. Ganas, entusiasmo, admiración, fascinación, estar contentx, fueron algunas de las palabras usadas para hablar de ese sentir. En el grupo de discusión de Ingeniería Mecánica, se conversó sobre cómo el uso de nombres hipocorísticos para referirse a

ciertxs docentes, es en sí mismo una forma de expresar afecto: algo relativo a la *caricia*, algo del orden de lo *familiar*.

Por otra parte, en las voces de las estudiantes entrevistadas y de dos docentes, vínculo y afecto se presentaron como indisociables. Hablar de vínculo cercano, estrecho, íntimo o personal, era sinónimo de afectividad o de “lo afectivo”. Esto nos llevó a concebir el afecto y la emoción desde la mirada de Ahmed (2019): como aquello que conecta, une, liga, pega una cosa con otra. En este sentido, todo afecto vincula y todo vínculo es afectivo. Luego añadimos que la fuerza de esta adherencia o la estrechez de esta ligazón se constata cuando los espacios, es decir, cuando la relación se mantiene aún por fuera del espacio educativo. Más aún, el afecto mezcla o difumina los límites entre lo personal y lo político.

En contraste con esto, las estudiantes del grupo de discusión de Medicina alertaron sobre situaciones en las que los vínculos caracterizados como personales y cercanos entre estudiantes y docentes, se revelan ambivalentes: parecen algo afectivo, pero no lo son, y producen incomodidad, desconcierto y malestar. Sus relatos describen los comportamientos de algunos profesores varones que, en principio, se perciben como trato afectuoso, pero luego se advierte que se trata de gestos dirigidos sólo a las estudiantes mujeres, con connotaciones sexuales que rayan lo intimidatorio. Se trata de palabras, gestos y actos (incluido el contacto físico) que se perciben como inusuales, fuera de contexto, no correspondidos, no consensuados y cargados de intenciones *otras*. Interpretamos esto como una forma de violencia de género, dado que transgrede la intimidad, quebranta la confianza y vulnera a la persona. Estos profesores fueron impugnados como figuras de autoridad.

Por otro lado, el tema de la pasión ocupó un lugar importante en las valoraciones que hicieron lxs estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecánica sobre algunxs docentes reconocidos como autoridad. El análisis del discurso estudiantil permitió distinguir dos formas de la pasión en lxs docentes: la erótica del saber y la erótica de la transmisión. La primera, se refiere a la relación

erótica o pasional que unx docente tiene con el saber, un amor por el tema, la disciplina o la materia que enseña en la universidad. Coincidió que, lxs profesorxs en quienes reconocieron esta pasión, eran también investigadorxs y habían continuado su formación en el posgrado. Y la segunda, se refiere a la pasión por enseñar, por el acto de transmitir saberes. Aquí se ubican aquellxs docentes que aman dar clases. Estas relaciones eróticas con el saber y la transmisión decantan en lo que se ha denominado “estilo” docente (Recalcati, 2017), que es en definitiva su modo de hacerse presente en las clases, su *performance*. Según lxs estudiantes, la pasión de lxs docentes es algo palpable, se nota, no hace falta que se la confiesen, y muchas veces puede se transmite al estudiantado, como por vía de contagio.

Por último, la palabra “encuentro” vino a condensar las cualidades y vicisitudes de los vínculos de autoridad entre docente y estudiante, concebidos a partir de la mutua afectación de los cuerpos. En las entrevistas a docentes y estudiantes, la idea de encuentro apareció repetidas veces, de manera más o menos explícita, para hablar del vínculo afectivo que mantenían. Aquí, el afecto se mostró recíproco. Nutridos por las concepciones de afecto de Spinoza (1980) y Ahmed (2019), la idea de encuentro en Deleuze (2004), el concepto psicoanalítico de transferencia (Freud, 1900; Lacan, 2003) y su correlato en la idea de subproducto de Elster recuperada por Žižek (2000) y Antelo (2007), la teorización de Bruno (2007) en torno a los vínculos en general y la noción de articulación de Haraway (1999), pudimos arribar a la comprensión del vínculo de autoridad como encuentro entre sujetxs singulares, signado por la contingencia. Según la profesora entrevistada de la carrera de Medicina, se trata de algo más bien “mágico”, que “se da o no se da”, pues nadie puede manipular la transferencia que provoca en unx otro. La profesora de la carrera de Psicología, propuso pensar la autoridad como articulación, es decir, como una unción o conexión de elementos desiguales que produce nuevos significados y formas de relación. En síntesis, hablar de la autoridad en términos de encuentro, articulación y vínculo afectivo, da cuenta también de lo enmarañada y azarosa que se revela la

relación docente-estudiante, esa erótica del pensamiento y la transmisión (Steiner y Ladjali, 2016). Implica: relación interpersonal, mutua implicación, confluencia de intereses y afectos, reconocimiento recíproco, acontecimiento, magia y contingencia. También, nos ubica en una perspectiva situacional para observar, pensar y habitar los fenómenos sociales y educativos. Y, finalmente, supone tener en cuenta la espacialidad como soporte y producto de las relaciones pedagógicas, dado que el espacio ofrece sus condiciones para el encuentro y, al mismo tiempo, el encuentro de los cuerpos hace de la materialidad del lugar un lugar practicado o espacio social. Las relaciones y los espacios se co-crean (Certeau, 2000; Massey, 2005; Lefebvre, 2013).

Figuras de autoridad

A partir de estas variables reconocitivas y afectivas, y los sentidos atribuidos a la autoridad en la universidad, se dirimieron algunas formas o figuras de la misma. En la carrera de Psicología, lxs estudiantes participantes del grupo de discusión se refirieron a dos figuras contrapuestas de autoridad: la autoridad modelo y la autoridad simulada. En Ingeniería Mecánica, teniendo en cuenta las voces de la estudiante y sus docentes reconocidxs como referentes, construimos dos figuras contrastantes de autoridad, la autoridad monumental y la autoridad mediadora. Y en la carrera de Medicina, la estudiante y la docente entrevistadas, calificaron el vínculo de autoridad que mantenían con dos figuras de la afectividad: la amistad y el parentesco.

La *autoridad modelo* tiene como soporte la mirada admiradora del estudiantado, e implica un reconocimiento superlativo y un afecto que se distingue por su intensidad y su fuerza potenciadora, estimulante (afecto alegre). En estos casos, la persona que encarna dicha autoridad deviene ejemplo o modelo a seguir para la persona admiradora: es “la dirección en la que uno piensa ir”, según expresa un estudiante. El problema está, aquí, cuando la autoridad

profesoral se instala como modelo perfecto que marca el camino que se debe seguir, inhibiendo la posibilidad hacer un camino propio.

La *autoridad simulada*, es la resultante de expectativas estudiantiles que no se cumplen o no se perciben. Cuando el trato de lxs docentes no es el esperado y se tiñe de menosprecio (se sustrae o pone en suspenso el reconocimiento), la mirada estudiantil se ciñe y se pone en funcionamiento otro menosprecio en contrapartida. Como resultado, la figura profesoral se empequeñece, pero sin cortar el vínculo de autoridad. El vínculo de autoridad se sostiene por una máscara, una simulación, un *como sí* del estudiantado (“como si tuvieran autoridad”, expresa un estudiante), que la deja en el lugar de autoridad en su mínima expresión, como una forma de afrontar la complejidad del vínculo pedagógico en un marco institucional.

La *autoridad monumental*, se configura ante un docente que se muestra y se percibe como portador de un saber magno e inalcanzable y que expresa al alumnado un tipo de afecto asociado a la indiferencia. La imagen del monumento, como algo grande, sólido, imperecedero, frío, inalcanzable, altivo y ejemplar, condensa los rasgos del profesor entrevistado y referenciado por la estudiante de Ingeniería Mecánica. Ahora bien, cuando hablamos de indiferencia, nos referimos más precisamente a una (im)postura indiferente, en tanto se muestra una postura indiferente hacia el estudiantado, pero de manera silente, con pequeños gestos, deja entrever signos de afectividad y reconocimiento hacia algunxs de ellxs. El saber del profesor tiene como soporte una larga y reconocida trayectoria investigativa, que lo ubica en un lugar inalcanzable para lxs estudiantes por su especialidad y actualización.

La *autoridad mediadora*, se construye como una figura contrastante con la anterior. Esta construcción se basa en una profesora que “sabe un montón también” –según la estudiante–, pero que no ostenta su saber, y mantiene más bien un perfil bajo con respecto a este. Asimismo, se trata de un saber apasionado, mayormente vinculado con la práctica, que la profesora pone generosamente a disposición del estudiantado, a través de la enseñanza, y de la comunidad, a

través de la extensión universitaria. El rasgo distintivo de esta profesora es su fuerza y pasión para *generar* proyectos, espacios de encuentro, acciones colectivas, conectar y *articular* diversos agentes sociales y espacios. Esto nos instó a pensar la autoridad a partir de la cualidad generativa de *augeo* (Revault D'Allones, 2008) y como fuerza *relacional* o *mediadora*. Siguiendo los aportes de referentes de la Librería de Mujeres de Milán, recuperamos el sentido de la autoridad femenina como figura de la mediación, que gesta conexiones, relaciones, articulaciones entre personas o entre las personas y el mundo.

Finalmente, la *amistad* y el *parentesco* fueron dos figuras o imágenes de la afectividad que utilizaron la estudiante y la docente entrevistadas de la carrera de Medicina, para ilustrar el vínculo de autoridad que mantenían. En nuestro análisis, no nos abocamos a establecer distinciones entre una y otra figura, sino a pensarlas como movimientos similares de las entrevistadas en pos de dar cuenta de continuidades entre lo académico o laboral y lo extraacadémico o personal. La docente lo significa como “mezcla”: mezclar lo personal con lo laboral, lo privado con lo público. Es el componente afectivo de la relación el que devela una intersección o continuidad –como en la cinta de Moebius– entre estos dos planos, desafiando el antiguo dualismo que las separaba y oponía. El afecto, en este sentido, desdibuja fronteras, trasciende espacios, mezcla ámbitos. Estas ideas resultaron potentes para evidenciar y reivindicar el carácter personal y político (o “personal-político”) de los vínculos de autoridad. La definición de estas figuras no busca agotar –claro está– la diversidad de modos de configuración de vínculos de autoridad en la UNCo, ni reducirlas a unas pocas. Al hablar de “figuras”, desde el sentido que le da Barthes (2014), reconocemos delimitaciones y aperturas, contenidos específicos y vacíos por llenar, codificaciones y proyecciones, así como también aspectos comunes de grupos o comunidades y aspectos singulares de las personas implicadas. Esta noción resulta clave en un estudio sobre la autoridad, dado que nos permite condensar sentidos y experiencias expresados por lxs sujetxs de la investigación, y –siguiendo Pierella

(2014)– nos ayuda a objetivar una categoría polisémica y esquiva, que no se puede pensar por fuera de una relación social, ni de modo abstracto, ni atendiendo sólo a dimensiones estructurales, institucionales o normativas. Asimismo, al identificar figuras de autoridad que pueden albergar más de una experiencia personal, damos cuenta también de que el sintagma “crisis de autoridad” no puede ser un diagnóstico genérico o totalizante, y que en todo caso remite al deterioro y agotamiento de una forma en particular: la mentada autoridad moderna. Lo que constatamos es la emergencia de nuevas formas de autoridad en el campo educativo, quizá más tenues, frágiles o inestables, pero, en todos los casos, sostenidas a partir del reconocimiento, los afectos mediadores y la libertad de las personas implicadas.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abramowski, A. (2012). Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar (Ponencia). *Congress of the Latin American Studies Association*. San Francisco, California.
- Abramowski, A., y Canevaro, S. (2017). Introducción. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y as humanidades* (pp. 9-26). Ediciones UNGS.
- Acuña, M. E. (2019). Conceptos fundamentales: Posición occidental del sujeto teórico, tensiones sobre la idea biologicista de la mujer [Material del curso]. *Introducción a las teorías feministas*. UAbierta, Universidad de Chile.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Morata.
- Aguilera Hintelholher, R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos (México)*, (28), 81-103.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n28/n28a5.pdf>
- Aguirre, J., y De Laurents, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Entramados. Educación y Sociedad*, 3(3), 143-153.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Edicions bellaterra.
- Ahmed, S. (2019). *Las promesas de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja negra.

- Ahumada, C. y Oliva, E. (01 de junio de 2017). Rita Segato: “El aula universitaria es el lugar del gozo autoritario del profesor”. *UNCiencia*. <https://unciencia.unc.edu.ar/genero/rita-segato-el-aula-universitaria-es-el-lugar-del-gozo-autoritario-del-profesor/>
- Aleu, M. (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés.
<http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenaleu.pdf>
- Aleu, M. (2011). ¿Y usted por qué no puede mirarnos? *Revista La Tía. Cuadernos de Pedagogía de Rosario. Segunda época*. www.revistalatia.com.ar
- Aleu, M. (2017a). *Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Aleu, M. (2017b). Entre la igualdad y la jerarquía: desafíos para pensar los vínculos emocionales de respeto en la enseñanza de jóvenes y adolescentes. En A. Abramowski & S. Canevaro (comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-286). Ediciones UNGS.
- Alliaud, A. (2011). La maestra modelo y el modelo de maestra. En Alliaud y E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 65-79). Aique.
- Alonso, G. (2017). Reflexiones y Estrategias para la institucionalización de espacios y protocolos contra la Violencia de Género en las Universidades. En CONADU H., *Cuaderno de formación: Violencia de género en las Universidades Nacionales* (pp. 15-28). <http://adunc.com.ar/wp-content/uploads/2017/12/cuadernillo-final-web.pdf>
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol (comp.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 107-128). El Colectivo / América Libre.

- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Síntesis.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa*. Fundamentos.
- Álvarez, Z. y Sarasa, M. C. (2010). Un estudio sobre la buena enseñanza en la educación superior. *I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario*. Miramar.
- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*.
<http://www.estanislaointelo.com.ar/index.php?/textos/ensayos/>
- Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el *espacio escolar*. En R. Baquero; G. Diker, y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 59-77). Editorial del Estante.
- Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En E. Antelo y A. Alliaud, *Los Gajes del Oficio. Enseñanza Pedagogía y formación* (pp. 19-37). Aique.
- Antelo, E. (2014a). *Padres Nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. HomoSapiens Ediciones.
- Antelo, E. (2014b). El desprecio en la noche de la ignorancia. *Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica*. <http://www.correodelmaestro.com>
- Antelo, E. (2016). Autoridad. En En A. M. Castro, B. Reyes, A. H. Ousset y M. Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica.
<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=31>
- Antelo, E., y Aleu, M. (2007). Autoridad. Acción y autonomía. *Revista 12(ntes)*, 2(11), 12-13.
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados: una teoría de la autoridad*. LOM Ediciones.

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Arteta, A. (2000). La admiración como valor moral. *Themata. Revista de Filosofía*, (25), 11-27.
- Arteta, A. (2007). La mejor de las miradas. Sobre la admiración moral. *Claves de razón práctica*, (174), 4-13.
- Baigorria, C. (2017). 31º Encuentro Nacional de Mujeres Rosario, Octubre de 2016. Conclusiones Taller N° 57: Mujeres y Universidad. En CONADU H., *Cuaderno de formación: Violencia de género en las Universidades Nacionales* (pp. 41-43). <http://adunc.com.ar/wp-content/uploads/2017/12/cuadernillo-final-web.pdf>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Bakunin, M. (2005). *Dios y el Estado*. Santiago, Chile: Instituto de Estudios Anarquistas. (Original publicado en 1882). <https://web.resist.ca/~crisxyz/iea>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bárcena, F., y Mèlich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barrilete Cósmico (2011). *Pedagogía mutante. Territorio, encuentro y tiempo desquiciado*. Tinta Limón.
- Barros, E. F.; Valdés, H.; Brdabehere, I. C.; Sayago, G.; Castellanos, A.; Méndez, L. M.; Bazante, J. L.; Garzón Maceda, C.; Molina, J.; Suárez Pinto, C.; Biagosch, E. R.; Nigro, Á. J.; Saibene, N. J.; Medina Allende, A.; y Garzón, E. (2008). Manifiesto

- Liminar de Córdoba - 21 de junio de 1918. *Universidades*, (36), 3-6.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312909002>
- Barthes, R. (2014). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI editores.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(9), 679-704.
- Bauman, Z. (1996). Modernidad y ambivalencia. En J. Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (73-119). Anthropos.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Beck U., y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En J. Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (33-71). Anthropos.
- Beck, U. (1998). *Las sociedades del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Benasayag, M., y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bentham (1979). *El panóptico*. La piqueta. (Original publicado en 1791)
- Benveniste, E. (1983). *Vocabulario de las Instituciones Indoeuropeas*. Taurus.
- Bierce, A. G. (1999). *Diccionario del diablo*. El aleph. (Original publicado en 1911).
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/3038.pdf>

- Blanco, R. y Pierella, P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6), 69-84.
- Brada, S. A. (2014). Enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado. *IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/viewFile/544/354>
- Brener, G. (2019). La autoridad pedagógica, de la omnipotencia a la impotencia. *La Capital*.
<https://www.lacapital.com.ar/educacion/la-autoridad-pedagogica-la-omnipotencia-la-impotencia-n2525801.html>
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Bruno, G. (2007). *De la magia. De los vínculos en general* (1ª reimp.). Cactus.
- Butler, J., y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia.
- Canales, M., y Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 288-316). Síntesis.
- Carli, S. (2008). Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria (Federación Universitaria de Córdoba, 1918). *Transatlántica de educación*, (8), 35-42.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036611>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI editores.

- Castilla G. y Steimbregger, L. (2014). Intersubjetividad y autoridad. La construcción de las relaciones intersubjetivas desde las voces de docentes y directivos de una escuela media de la ciudad de Neuquén (Ponencia). *I Encuentro Internacional de Educación*, Tandil, Provincia de Buenos Aires.
- CePA (2004). *Archivo filmico-pedagógico. Problemas actuales de la educación desde el cine. Eje: Autoridad*. Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires.
- CePA (2005). *Archivo filmico-pedagógico. Problemas actuales de la educación desde el cine. Eje: Autoridades que construyen infancias*. Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Cerdán Carlos, A. (2019). *Autoridad y genealogía: la subjetividad de las mujeres en la educación* (Tesis de máster). Universidad de Zaragoza.
<https://zagan.unizar.es/record/78369?ln=es>
- Cervantes Saavedra, M. (1832). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Tomo III). Barcelona: Imprenta de la Viuda é Hijos de Gorchs.
- Checchia, B. y Palomo C. (2011). *Autoridad y poder en la universidad. La fórmula descompensada*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/1069/1/Autoridad_Checchia_Palomo.pdf
- CIPPEC. (11 de febrero de 2020). *En Argentina, 6 de cada 10 estudiantes universitarios son mujeres. Pero de ellas, solo el 25% estudian Ingeniería y Ciencias Aplicadas*.
<https://www.cippec.org/textual/casi-6-de-cada-10-estudiantes-universitarios-son-mujeres-pero-de-ellas-solo-el-25-estudian-ingenieria-y-ciencias-aplicadas/>
- Citot, V., y Godo, P. (2005). Entrevista a Jean-Luc Marion (trad.: Ernestina Garbino). *Nombres. Revista de filosofía*, (19), 123-145.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2335>

- CONADU H. (2017). *Cuaderno de formación: Violencia de género en las Universidades Nacionales*. <http://adunc.com.ar/wp-content/uploads/2017/12/cuadernillo-final-web.pdf>
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara (comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Contreras, M. E. (2010). *Apuntes sobre liderazgo*. INDES.
<https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Contreras-7>
- Cooper, D. (1976). *Psiquiatría y antipsiquiatría*. Locus Hypocampus.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Korinfeld, (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Noveduc.
- Cornu, L. (2007). Lugares y compañías. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 50-65). Fundació Viure i Conviure.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Cosecha Roja (29 de octubre de 2019). *Qué hizo Macri con la salud pública*.
<http://cosecharoja.org/que-hizo-macri-con-la-salud-publica/>
- Cruz Vélez, D. (1992). El puesto de Nietzsche en la Historia de la Filosofía. En *A propósito de Friedrich Nietzsche y su obra*. Editorial Norma.
- Danelinck, D. (2018). *Debería darte vergüenza: ensayo sobre álgebra lacaniana*. Heterónimos.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza: filosofía práctica*. Tusquets.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza* (2ª edición). Cactus.

- Deleuze, G. (2012). ¿Qué es el acto de creación?. *Revista Fermentario*, (6), 1-16.
<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia* (5ª reimp.). Paidós.
- Deleuze, G., y Foucault, M. (1981). Un diálogo sobre el poder. En M. Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (7ª reimp., pp. 7-19). Alianza.
- Deleuze, G., y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-textos.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción. La investigación cualitativa como disciplina y como prácticas. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa.
- Derrida, J. (2011). *Pasiones*. Amorrortu.
- Dewey, J. (2005). Autoridad y libertad. *Polis*, 10. <http://polis.revues.org/7442>
- DGCyE (2004). *Autoridad y autoridad pedagógica*. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/>
- Di Segni, S. (2019). *Apuntes sobre la autoridad. Tensiones entre el patriarcado y los colectivos desautorizados*. Noveduc.
- Diker, G. (2007). Reporte de investigaciones. *Revista 12(ntes)*, 2(11), 6-7.
- Dipaola, Esteban (2015). Hospitalidad y reconocimiento: reflexiones sobre el otro y sobre la igualdad en sociedades de consumo. *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de autoridad y enseñanza. *Páginas de Educación*, 3(1), 105-116.
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion>

- Dogliotti, P. (2011). Paradojas de autoridad y educación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(2), 177-188.
- <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/3018/2045>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2010a). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. La Hendija.
- Dussel, I. (2010b). Prólogo. En A. Abramowski, *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (pp. 9-15). Paidós.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión: Líneas para el debate. *El monitor*, (20), 26-28. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>
- Dussel, I., y Tenewicki, I. C. (Eds.). (2009). *El monitor*, (20).
- <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Engels, F. (2000). *De la autoridad* (Original publicado en 1873).
- <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1873auto.htm>
- Esposito, R. (2011). *El dispositivo de la persona*. Amorrortu editores.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Editorial sudamericana.
- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis educativa*, XVI(2), 52-61.

- Foucault, M. (1981). Poderes y estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (7ª reimp., pp. 73-86). Alianza.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. La piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1976). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*. Tomo XVIII (pp. 63-136. 4ª reimp.). Amorrortu. (Original publicado en 1921)
- Freud, S. (1979). La interpretación de los sueños (primera parte). En *Obras completas*. Tomo IV (16ª reimp.). Amorrortu. (Original publicado en 1900)
- Freud, S. (1984). *El yo y el ello*. Ediciones Orbis. (Original publicado en 1923)
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). La Hendija.
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. En C. Skliar y G. Frigerio (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 125-149). La Hendija.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). La Hendija.
- Gadamer, H-G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Ghigi, G. (2015). Autoridad. En D. R. Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (Orgs.) *Diccionario Paulo Freire* (pp. 69-71). CEAL.
- Giddens, A. (1996). Modernidad y autoidentidad. En J. Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (pp. 33-71). Anthropos.

- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, (10), 199-214.
- Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(3), 295-309. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80540302>
- Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jaques Rancière y Slavoj Žižek*. Miño y Dávila.
- Glaser, B. G. (2010). The Future of Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, 9(2), 1-14. <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol-9-no-21.pdf>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1999). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. AldineTransaction. (Original publicado en 1967)
- Gotbeter, G. (Ed.) (2007). *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, (11). <http://es.scribd.com/doc/100766592/Numero11-Revista-Toda-Sobre-Autoridad-PDF>
- Gracián, B. (2007). *El arte de la prudencia*. BanReservas. (Original publicado en 1647)
- Greco, M. B. (2006). Acerca das Identidades e Situações. Pensamentos sobre a Emancipação. *Psicologia USP*, 17(1), 125-154. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642006000100009&script=sci_abstract&tlng=es
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En D. Doval y C. Rattero (comps.) (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Noveduc.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Noveduc.

- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Gutierrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/2653>
- Guzmán, J. C. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Haber, M. (2020). ¿Qué es el giro afectivo? *Diferencia(s)*, (10), 13-16.
<http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/204>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, (30), 121-163.
- Haroche, C. (2008). *El porvenir de la sensibilidad. Los sentidos y los sentimientos en cuestión*. Nueva Visión.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Introducción a la historia de la filosofía*. Ediciones Libertador.
- Hernández Camarena, K. B.; Zayas Pérez, F.; Cubillas Rodríguez, M. J.; y Velarde Mendívil, A. T. (2021). Autoridad profesoral e implicaciones en la formación de estudiantes en la Universidad de Sonora. *Revista Vértice Universitario*, (89), 3-12.
<https://revistavertice.unison.mx/index.php/rvu/article/view/26/26>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210.
- Hernández I Dobon, F. J., Herzog, B., y Martins, M. R. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395-406.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317251255020>

- Hernández, A. (2013). Relaciones de autoridad. Voces de directivos y alumnado de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En A. Hernández y S. Martínez (coords.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Publifadecs.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Grijalbo.
- Honneth, A. (2011). Invisibilidad. Sobre la epistemología moral del «reconocimiento». En *La sociedad del desprecio* (pp. 165-181). Trotta.
- INMUJERES (2007). *Glosario de género*. Instituto Nacional de las Mujeres.
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Jacotot, J. (2008). *Enseñanza Universal. Lengua Materna*. Cactus.
- Jaimez S. S. y Meza A. G. (2013). Derecho al reconocimiento de la persona jurídica. En E. M. Alonso Regueira (Dir.), *Convención Americana de Derechos Humanos y su proyección en el Derecho Argentino* (25-38). Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Jameson, F. (2018). *Las antinomias del realismo*. Akal
- Jones, D., Manzelli, H., y Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y hepatitis C. En A. L. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 47-76). Editorial Biblos.
- Juarróz, R. (2012). *Poesía vertical*. Cátedra.
- Jullien, F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. El cuenco de plata.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante editorial.
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Nueva Visión.

- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivados. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan (Comps.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época* (pp. 97-122). Paidós.
- Kropotkine, P. (1913). Le principe anarchiste. *Les Temps nouveaux*, (67), 1-12.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k819757>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lacan, J. (1992). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Paidós.
- Lacan, J. (2003). *Seminario 8. La transferencia*. Paidós.
- Lara, A., y Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44, 2ª reimp.). FLACSO / Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc/Candaya.
- Lefebvre H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing Libros. (Original publicado en 1974)
- Leoz, G. (2020). Algunas puntuaciones del devenir del vínculo educativo en estudiantes universitarios. En A. Taborda y G. Leoz (Comps.), *Instituciones educativas como instancia de subjetivación* (pp. 101-150). Nueva Editorial Universitaria.
- Lewkowickz, I. (2006). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Librería de Mujeres de Milán, S., y Rivera Garretas, M. (1998). El final del patriarcado (ha ocurrido y no por casualidad). *Debate Feminista*, 17, 169-194.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.17.438>
- Lichtenberg, G. C. (2012). *Aforismos* (trad. Juan Villoro). Fondo de Cultura Económica.
- López, M. P. (2020). *Clase y política*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Losiggio, D. (2017). La política desde el *affective turn*: el rescate de las pasiones. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y as humanidades* (pp. 49-58). Ediciones UNGS.
- Luhmann, N. (1996). La contingencia como atributo de la sociedad moderna. En J. Beriain (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (173-197). Anthropos.
- Lyotard, F-j. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Macón, C. (2013). Sentimus ergo sumus. El surgimiento del “giro afectivo” y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, II(6), 1-23.
- Marcovich, A. (2016). *El oficio de los ‘buenos profesores’ en la Enseñanza Superior. El caso de la carrera de Psicología de la UNCo* (Tesis de maestría). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Martínez Ferrero, P. (2017). La importancia del nombre propio en la constitución del sujeto. *Revista de Humanidades*, (30), 155-166. <https://doi.org/10.5944/rdh.30.2017.18207>
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Paidós.
- McLuhan, M. (1969). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Editorial UNAE.
- Mèlich, J-C. (2009). Antropología de la situación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-96, 2ª reimp.). FLACSO / Homo Sapiens Ediciones.

- Mèlich, J-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Mèlich, J-C. (2019). *La sabiduría de lo incierto: Lectura y condición humana*. Tusquet.
- Melman (2005). *El hombre sin gravedad. Gozar a cualquier precio*. Universidad Nacional de Rosario.
- Mendel, G. (2011). *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones*. Nueva Visión.
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Gedisa.
- Merma Molina, G., y Gavilán Martín, D. (2017). Caracterización de la autoridad del docente universitario y sus repercusiones en el alumnado de Magisterio. Caso de estudio. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Milgram, S. (1980). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Desclée de Brouwer. (Original publicado en 1974)
- Montserrat, M. (2013). La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 1(39), 89-91.
- Morello, J. (2004). Nicho ecológico. En W. Volkheimer, L. Scafati y D. L. Melendi (Eds.), *Breve enciclopedia del ambiente*.
<https://www.mendoza.conicet.gov.ar/portal/enciclopedia/>
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política Universitaria*, 1(5), 32-43. <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (7), 86-100. <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/60077>
- Muraro, L. (1995). *El orden simbólico de la madre*. Horas y horas.

- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nietzsche, F. W. (2004). *Aforismos*. El Cid Editor.
- Nietzsche, F. W. (1996). *Humano, demasiado humano: un libro para espíritus libres. Volumen I*. Ediciones Akal. (Original publicado en 1878).
- Nietzsche, F. W. (2003). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Gedisa.
- Nussbaum, M. (2014). Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), pp.13-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a02.pdf>
- Parrondo Coppel, E. (2009). Lo personal es político. *Trama y fondo: revista de cultura*, (27), 105-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324087>
- Pérez Sedeño, E. (2008). ¿Qué diferencia hay entre el machismo y el sexismo? *Mujeres en Red. El periódico feminista*. <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1456>
- Peters, R. S. (1959). *Authority, Responsibility and Education* (3rd edition). George Allen & Unwin.
- Pierella, M. P. (2012). *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

- Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 11-19. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Pierella, M. P. (2019). Autoridad y responsabilidad frente al otro: reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación. En J. Lamónica (Comp.) *¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido* (pp. 167-178). Ediciones Deceducando.
- Porta, L. G.; Alvarez, Z. y Yedaide, M. M. (2014). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Alternativas. Serie: Espacio pedagógico*, (1), 1-15.
- Programa Nacional Nuestra Escuela (31 de julio de 2014). *Conferencia Darío Sztajnszrajber* [archivo de video]. <https://youtu.be/13P83Fhx0qA>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva visión.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del zorzal.
- Rancière, J. (2008). Prólogo: La lengua de la emancipación. En J. Jacotot, *Enseñanza Universal. Lengua Materna* (pp. 11-21). Cactus.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. UNGS / INADI.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: En la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23). <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26082/27387>
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>

- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Revault d'Allonne, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Amorrortu.
- Ricoeur, P. (2008). La paradoja de la autoridad. En *Lo justo 2* (pp. 87-100). Editorial Trotta.
- Rivera Garretas, M. M. (2012). *Signos de libertad femenina. (En diálogo con la historia y la política masculinas)*.
<http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2012.02.0001>
- Rosales, G. A. (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6877>
- Rousseau, J. J. (2007). *Diccionario de música*. Ediciones Akal.
- Ruíz, J. (2016). Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. *XII Congreso Español de Sociología. Grandes transformaciones sociales, nuevos desafíos para la sociología*. <http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/3036.pdf>
- Russo, S. (20 de enero de 2019). Lo político es personal. *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/169423-lo-politico-es-personal>
- Santore, M., Maldonado, S., Vázquez, S. A., y Ojea, M. (2011). “Autorizados a enseñar”. *Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes*. Ediciones CTERA.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos en investigación*. Lumiere.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2016). Anuario estadístico 2015.
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Península
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Barcelona: Anagrama.

- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (8ª edición). Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, V. S. (2018). La Demanda por un Buen Trato en la Escuela Secundaria. *Educação & Realidade*, 43(2), 457-470.
- Sinay, S. (2014). *La falta de respeto*. Capital Intelectual.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Editores.
- Sloterdijk, P. (2011). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Valencia: Pre-Textos.
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones ¿una distinción útil? *Revista Diferencia(s)*, (10), 29-40. <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/206>
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Nacional.
(Original publicado en 1677)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steinbreger, L. (2019). ¿Autoridad emancipatoria? Una aproximación desde *El maestro ignorante* de Jacques Rancière. *Revista Análisis*, 51(94), 57-79.
<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2019.0094.03>
- Steinbreger, L. (2020). ¿Qué es lo ‘bueno’ de las buenas prácticas de enseñanza? Problematizaciones y aproximaciones teóricas (Ponencia). *I Encuentro de cátedras de Psicología en la Formación Docente*. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
<http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/i-encuentro-de-catedras-de-psicologia>

- Steimbregger, L., y Martini, I. A. (2015). Autoridad y cuidado. Estudiantes de nivel medio hablan sobre sus docentes significativos. *Novedades Educativas*, (298), 7-11.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los Maestros*. Debolsillo.
- Steiner, G., y Ladjali, C. (2016). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Straehle, E. (2015). Algunas claves para una relectura de la autoridad. *Las Torres de Lucca*, (7), 171-207.
- Straehle, E. (2016). *Hannah Arendt: Una lectura desde la autoridad* (Tesis doctoral). Facultat de Filosofia, Universitat de Barcelona.
- Straehle, E. (2017). Explorando las tensiones entre poder y autoridad: Una relectura de la gubernamentalidad foucaultiana desde Hannah Arendt. En A. Arienzo y F. Scamardella (Eds.), *Governance, governabilità e legittimazione democratica*. Editoriale Scientifica.
- Tabak, G. (2018). La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal. En C. Escudero (coord.), *Actas del I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad. Debates en torno al cuerpo* (pp. 29-40). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69372>
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*.
<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti & N. Montes (comps.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp.53-69). Manantial/FLACSO.
- Todorov, T. (2008). *La vida en común*. Taurus.

- Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad (Conferencia). *Seminario internacional: La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa.
- Velázquez, S. (2006). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Paidós.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad* (2ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1099/2420>
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. En A. Casado y J. Sánchez-Gey (eds.), *Filosofía y educación. Manuscritos* (pp. 115-118). Editorial Ágora. (Original publicado en 1965)
- Zamora Poblete, G., y Zerón Rodríguez, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 171-180.
- Zamora Poblete, G., y Zerón Rodríguez, A. M. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, (245), 99-116.

- Zemaitis, S. (2020). Derechos, autoridad pedagógica y responsabilidad ético-política. Procesos contemporáneos y nuevos desafíos. En M. G. Marano y S. Zemaitis (coords.), *Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo. Entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación* (pp. 120-134). EDULP.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, (51), 15 a 29.
- Zerbino, M. C. (2011). El “niño generalizado” y la autoridad frente al “minority report” pedagógico. En D. Doval y C. Rattero (comps.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira* (pp. 13-38). Noveduc.
- Žižek, S. (1994). *¡Goza tu síntoma!* Nueva Visión.
- Žižek, S. (2001). *Amor sin piedad. Hacia una política de la verdad*. Síntesis.
- Žižek, S. (2002). *Mirando el sesgo: una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Paidós.