

Vínculo afectivo de autoridad en la universidad: lo personal y lo político en la cinta de Moebius

Affective bond of authority in the university: the personal and the political in the Moebius strip

Lautaro Steimbregger

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

lautarosteimbregger@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6286-3536>.

Recepción: 02 de Septiembre de 2024

Revisado: 25 de Abril de 2025

Aceptación: 05 de Mayo de 2025

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación cualitativa que indagó en los vínculos de autoridad que se configuran entre estudiantes y docentes en una universidad pública. El recorte del trabajo se centra en un caso: el vínculo entre una estudiante avanzada y una docente en la carrera de Medicina. La técnica utilizada para la construcción del dato fue la entrevista en profundidad. Los resultados ponen en relieve el carácter personal y político de los vínculos pedagógicos de autoridad, al reivindicar la centralidad del afecto. La amistad y el parentesco fueron dos figuras de la afectividad que utilizaron la estudiante y la docente, respectivamente, para ilustrar cómo percibían el vínculo que mantenían. Estas figuras dan cuenta de una continuidad, como en la cinta de Moebius, entre lo académico o político y lo extraacadémico o personal, desafiando el antiguo dualismo que los separa y opone.

Palabras clave: autoridad, afectividad, vínculo pedagógico, lo político, universidad.

Abstract

The article presents results of a qualitative research that investigated the bonds of authority that are established between students and teachers at a public university. The clipping of the work focuses on a case: the bond maintained by an advance student and a professor in the Medicine program. The technique used to construct the data was the in-depth interview. The results highlight the personal and political nature of the pedagogical bonds of authority, by vindicating the centrality of affect. Friendship and kinship were two figures of affectivity that the student and the teacher used, respectively, to illustrate how they perceived the bond they maintained. These figures show a continuity, as in the Moebius strip, between the academic or political and the extra-academic or personal, challenging the ancient dualism that separates and opposes them.

Keywords: authority, affectivity, pedagogical bond, politics, university.

Introducción

El estudio de la autoridad en los espacios educativos ha cobrado notable relevancia en las últimas décadas. La inquietud parece fundarse en la manifestación de diferentes formas de malestar, desconcierto y desencuentro que se viven con frecuencia en las relaciones pedagógicas, y se vincula con el insistente diagnóstico de “crisis” que resuena desde mediados del siglo XX en relación a la educación y a la autoridad en general¹.

En Argentina el creciente interés por el tema se refleja en la cantidad de producciones académicas y científicas del campo de las Ciencias de la Educación que retoman la autoridad como categoría teórica central. Diversos/as autores/as acuerdan en el uso del término “autoridad pedagógica” para referirse a la especificidad que asume este fenómeno en el terreno educativo (Diker, 2007; Greco, 2007; 2011; 2012; Pierella, 2012, 2014, 2019; Rosales, 2013; Montserrat, 2013; Brener, 2019; Zemaitis, 2020; entre otros/as). Tal autoridad tiene como soporte la relación docente-estudiante en un marco institucional educativo y se caracteriza por una disimetría o asimetría de posiciones: los lugares de docente y estudiante no son intercambiables ni equiparables, puesto que dirimen funciones y responsabilidades institucionalmente bien diferenciadas.

El problema es que los lugares preestablecidos ya no ofician como garantes para la efectiva producción de vínculos de autoridad, aun cuando se los concibe como condición para la transmisión de conocimientos. Lo que vemos hoy en las instituciones educativas es la necesidad de configurar, incesantemente, modos de relación con el estudiantado que favorezcan la transmisión basados en dicha disimetría posicional.

Fenómenos como la violencia, el llamado *bullying*, la falta de respeto, la desatención, la abulia, la desobediencia, el fracaso de los límites y las normas, y en definitiva el desencuentro entre estudiantes y docentes, suele ser leído en términos de “crisis de autoridad”. Crisis que se torna más evidente y punzante a medida que se ensancha la brecha generacional. En efecto, la mayoría de los trabajos académicos e investigativos ponen el foco en los niveles educativos primario y secundario: es entre adultos/as y niños/as o jóvenes donde el problema de la autoridad adquiere mayor espesura.

Ante este estado de la situación diferentes autores/as contemporáneos/as se orientaron a reivindicar la autoridad en el campo educativo apelando a su construcción (Gotbeter, 2007; Tedesco, 2009; Greco, 2011; Brener, 2019) o reconstrucción (Meirieu, 2020) cuando se la presume debilitada, ausente o derruida². 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 contexto educativo.

Por otra parte, la autoridad en la educación universitaria ha permanecido mucho menos interrogada desde el campo científico, al punto que resultan llamativamente escasos los trabajos abocados a su estudio. Martuccelli (2009) sintetiza –en una nota al pie– una idea que parece justificar esta escasez: “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, nos distanciamos de esta posición. Pues, si bien la universidad cuenta con condiciones institucionales³ que pueden favorecer la configuración de relaciones pedagógicas 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 ejemplo, según Checchia y Palomo (2011), la “autoridad académica” en la universidad, “otrotra 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), al caracterizar la “nueva modernidad” (o “sociedades del riesgo”), afirma que la autoridad de los/as profesores/as se encuentra en deterioro y, junto con ella, los planes de estudio de las carreras y los contenidos de las materias.

En la revisión bibliográfica realizada recuperamos antecedentes que sugieren que el campo de estudio de la autoridad en el ámbito universitario goza de una creciente vitalidad y brinda notables aportes para comprender las relaciones pedagógicas y el oficio de enseñar en este nivel educativo (Blanco y Pierella, 2009; Checchia y Palomo, 2011; Pierella, 2012; 2014; 2019; Merma y Gavilán, 2017; Hernández, Zayas, Cubillas y Velarde,

2021). La investigación de Pierella (2012, 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), y favorecer los procesos de transmisión.

Ahora bien, ¿qué entendemos por autoridad? Sin la intención de ser exhaustivos en las discusiones que se pueden desplegar en este punto, delineamos a continuación algunos aspectos conceptuales relevantes para el presente desarrollo.

Primero, afirmamos que la autoridad es una relación interpersonal. En este sentido, no es una cosa que se puede poseer, así como tampoco nadie puede ser (o encarnar, o ejercer) autoridad en soledad, pues es preciso que haya al menos dos personas. Autores como Kojève (2004) y Sennett (1982) resaltan su carácter inexorablemente relacional: mientras el primero la define desde la filosofía como una relación social entre agente y paciente mediada por el reconocimiento, el segundo la conceptualiza desde la psicología social como un vínculo emocional entre personas desiguales. La vindicación de la dimensión emocional de este último resulta cardinal en este trabajo.

Segundo, la relación de autoridad se basa en una disimetría establecida de antemano: distingue jerarquías o lugares⁴. No hay equivalencia u horizontalidad plena entre las posiciones que ocupan quien autoriza y quien es autorizado, o entre paciente y agente. No obstante, con la asimetría no basta para que el vínculo de autoridad se produzca. El orden jerárquico soportado institucionalmente puede garantizar un lugar de poder, más no necesariamente una posición relacional de autoridad.

Tercero, la noción en cuestión se distancia de la de poder e incluye como componentes intrínsecos el re-conocimiento y la libertad de las personas involucradas. Autores/as de renombre⁵, en diferentes momentos históricos, esgrimieron argumentos a favor de una autoridad que garantice el lazo social, la vida institucional y la convivencia democrática, tomando como punto de partida la libertad de las personas implicadas. El re-conocimiento se asienta en dicha libertad y equivale a “autorizar”, de modo tal que no puede existir algo así como una autoridad “no reconocida” o “no legítima”, sería un oxímoron (Kojève, 2004)⁶.

Cuarto, la conceptualización sennettiana anuda lo emocional y lo político: se trata de un vínculo emocional con consecuencias políticas (Sennett, 1982, p. 11). Es una forma de lazo o relación interpersonal mediada por las emociones que hace funcionar a la sociedad y a sus instituciones. De esta manera, mientras que en Kojève (2004) la autoridad se erige por procesos reconocitivos, en Sennett (1982) se produce por factores emocionales, expresándose así un disenso teórico entre ideas y emociones como fundamentos de este fenómeno psicosocial.

Ahora bien, al ingresar al terreno de la afectividad⁷ nos enfrentamos a los propios desafíos y problemas, de orden teórico y metodológico, que involucra su estudio. Según Abramowski y Canevaro (2017), la tarea de “pensar los afectos” (p. 15) implica: advertir y procurar superar antiguos binarismos; concebir las ambivalencias, contradicciones, paradojas y conflictos propia de los/as sujetos/as; privilegiar la descripción ante que la explicación; 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.

Para avanzar en esta dirección retomamos algunas premisas y promesas del denominado “giro afectivo” (*affective turn*). Según Haber (2020), este giro se manifiesta 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 fisisíquico-colectivas (Haber, 2020), y destacar las zonas de intersección y la mutua interrelación entre afectos y fenómenos sociales (Losiggio, 2017; Zembylas, 2019).

En este trabajo nos proponemos realizar un aporte a este campo problemático con la presentación de resultados parciales de una investigación cualitativa abocada a indagar en los vínculos de autoridad que se

configuran en el marco de la educación universitaria, con especial énfasis en la exploración de la dimensión afectiva que media la relación docente-estudiante⁸. El recorte corresponde a un caso: el vínculo sostenido por una estudiante avanzada y una docente de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Comahue. Sus voces condujeron a ponderar el carácter personal y político de los vínculos pedagógicos de autoridad, al reivindicar la centralidad del afecto, particularmente, en clave amorosa.

Consideraciones sobre el método

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, siguiendo las estrategias metodológicas de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1999), y poniendo el foco en lo microsocioal (Sautu, 2003). Asimismo, sentó sus bases en el paradigma constructivista de la ciencia (Denzin y Lincoln, 2011) y asumió la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, cuya disciplina matriz es la Psicología Social (Valles, 2000). Según Hernández (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 los/as sujetos/as 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).

El contexto de la investigación fue la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y, más precisamente, tres carreras de grado que contempla su oferta académica: Psicología, Ingeniería Mecánica y Medicina. El trabajo de campo tuvo lugar entre los años 2015 y 2018, realizando entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes para conocer cómo configuran vínculos pedagógicos de autoridad, y grupos de discusión con estudiantes avanzados/as para acceder al discurso estudiantil sobre la autoridad profesoral que circula en cada carrera.

En esta ocasión, presentamos los resultados producidos por el trabajo de análisis e interpretación de las entrevistas en profundidad realizadas a una estudiante avanzada y a una docente de la carrera de Medicina, quienes serán nombradas aquí —de manera ficcional, para mantener el anonimato— como Ailén y Silvia, respectivamente. La muestra, en todos los casos, se conformó contactando a estudiantes que se encontraban próximos/as a egresar y cursaban las últimas materias de la carrera. Ailén cumplía esa condición y se ofreció a participar de la investigación. Una de las preguntas del guion de entrevista a estudiantes se orientó a identificar una figura de autoridad profesoral, pero, más precisamente, a un/a docente reconocido/a como referente para sus trayectorias formativas. Para ello, evocamos una situación futura cercana, la graduación, y preguntamos: “¿qué docente vas a elegir para que te entregue el título en el acto de colación?”. De esta manera, Silvia pasó a integrar la muestra.

La técnica elegida para recuperar sus sentidos, saberes y experiencias fue la entrevista en profundidad. “En profundidad” es el rasgo que la distingue de otros tipos de entrevista en investigación social, y alude a su riqueza informativa: intensiva, holística y contextualizada (Valles, 2000, 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, el intercambio es abierto 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.

La indagación se organizó en dos momentos, que se corresponden con dos grandes temas: primero, nos propusimos conocer la trayectoria de las entrevistadas —trayectoria estudiantil, por un lado, y trayectoria académica de la docente, por otro—, haciendo énfasis en experiencias significativas e hitos que fueron marcando este camino; y luego, indagamos en sentidos y experiencias acerca del vínculo docente-estudiante desde la perspectiva de la autoridad, deteniéndonos particularmente en la dimensión afectiva.

Dado que el foco de la investigación estuvo puesto en el vínculo pedagógico, el proceso de análisis e interpretación de los datos apuntó a recuperar las voces de ambas entrevistadas para comprender qué pasa “entre” docente y estudiante en materia de autoridad y afectos. En este sentido, seguimos a Nicastro y Greco (2012), cuando proponen entender el ejercicio de la autoridad 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” (p. 75), en un mismo espacio y en relación a algo común. Si concebimos la autoridad como relación interpersonal o vínculo, es preciso analizarla en ese mismo entrecruzamiento de voces y experiencias desde posiciones disímiles.

El vínculo Ailén-Silvia: trayectorias que se encuentran

Medicina pertenece a la Facultad de Ciencias Médicas (FaCiMed), ubicada en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, y se caracteriza por ser una de las carreras de grado con mayor matrícula estudiantil de la UNCo (Montanaro, 2023) y con mayor cantidad de estudiantes extranjeros/as (Río Negro, 2018), lo cual tiene su correlato en la alta valoración social reconocida a nivel nacional e internacional. Al mismo tiempo, presenta el mayor porcentaje de deserción en el primer año de cursado: entre 60 y 70% de abandono (Ávila, 2022).

Según el plan de estudios vigente (Ordenanza 1047/13), la carrera tiene una duración de siete años y se estructura en cuatro ciclos formativos: Ciclo Introductorio (primer año), Ciclo Biomédico (segundo y tercer año), Ciclo Clínico (cuarto a sexto año) y Ciclo de Síntesis (séptimo año). Cada ciclo es correlativo del ciclo posterior; es decir que para avanzar al ciclo siguiente los/as estudiantes deben tener aprobada todas las materias del ciclo anterior.

Ailén, al momento de la entrevista, cursaba el 6° año de la carrera y le quedaban dos materias para realizar el Internado Anual Rotatorio (Ciclo de Síntesis). Paralelamente, integraba un proyecto de extensión y se desempeñaba como ayudante-alumna en una cátedra del tercer año de la carrera. También formaba parte de la Comisión de Asuntos Académicos del Centro de Estudiantes y había participado en la organización de un evento académico orientado a abordar una problemática de gran relevancia para los/as estudiantes de Medicina y para el Sistema de Salud: la calidad de vida de los/as residentes.

De su trayectoria estudiantil destaca dos grandes cambios en lo que respecta a la relación con los/as docentes: el pasaje del primer año al segundo (ingreso al Ciclo Biomédico); y el pasaje del tercer año al cuarto (inicio del Ciclo Clínico). La descripción de estos cambios se resume en una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en las clases y vínculos de cercanía con los/as docentes. El pasaje es, entonces, de clases masivas –alrededor de 1000 estudiantes– de carácter despersonalizado a clases menos numerosas –alrededor de 250 estudiantes–, donde se hace posible una relación “cercana” con los/as docentes mediada por el reconocimiento: “ya saben quién sos, saben tu nombre, te relacionas mucho más” (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016). El primer año de la carrera está constituido por cinco materias anuales, y es preciso aprobarlas todas para poder pasar al segundo año, 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 con una frecuencia diaria: “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” (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Desde el inicio hasta el final de la carrera, las clases –y la relación con los/as 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.

Ailén luego aclara que, ella particularmente, tuvo un mayor y temprano acercamiento con algunos/as docentes y con la facultad en general al ingresar a 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, integró un proyecto de extensión, y en cuarto año inició su experiencia como docente bajo la figura de ayudante-alumna en una materia afín a sus intereses formativos⁹. En esta última instancia, entabló una muy buena relación con Silvia, la jefa de cátedra, quien luego devino en una referente para su formación, una figura de autoridad. 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 en su relato.

Silvia se formó como médica en una universidad pública argentina, y se mudó al Alto Valle de la Norpata-gonia en la época que se encontraba en proceso de creación la carrera de Medicina en la UNCo¹⁰. Cuenta que tuvo la oportunidad de realizar los dos años de carrera docente que se ofrecían desde la universidad para los/as 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” (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017). 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.

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 Fa-CiMed. 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” (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017). Y, en seguida, utilizó otra imagen: “es un ámbito en el que yo me siento como pecesito en el agua, ¿viste?, me siento cómoda digamos. Me encanta el ida y vuelta con el estudiante, es una cosa que disfruto” (Silvia, entrevista, 09 de marzo de 2017). Vivir la docencia como un nicho ecológico¹¹ o como pez en el agua, implica sentirse en el lugar correcto, estar en el lugar que uno/a ama y disfruta, cumpliendo una función específica y valiosa dentro de una comunidad.

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 quienes consolidó una relación “muy cercana”, “muy afectiva” y amistosa:

(...) generé una relación realmente muy cercana con varios de los docentes de la cátedra, (...) 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 cátedra compartí incluso viajes, he ido a la casa (...) o sea, para mí es bastante más que una profesora (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Cuando más adelante se le pregunta a la estudiante qué sería para ella una relación “afectiva” con estos/as docentes, responde “compartir espacios”, aludiendo sobre todo a aquellos 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 los comparte 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 cohesionan, 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 (...) 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, (...) en el cual terminas hablando de tu vida privada, de cosas que exceden lo académico, entonces sí realmente... ¡sí!, es una docente para mí, pero yo realmente la siento más, como una amiga (Ailén, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

Lo “no tan académico” nos remite a una cierta informalidad permitida en espacios académicos (porque

sí lo son) distintos a las clases y el trabajo con el equipo de cátedra. 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 devenir 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, íntimos. 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 algunos/as estudiantes y con los/as ayudantes-alumnos/as 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 o figura 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... 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 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 estos/as jóvenes en el marco de la docencia universitaria adquiere un tinte familiar, o más precisamente maternal. El vínculo educativo se vive como un vínculo parental –por adopción– del tipo madre-hijos/as, que trasciende lo estrictamente académico. De este modo, se describe una relación enmarcada –al menos inicialmente– en el ámbito público (la universidad), 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 separados¹²: “no mezcles”.

Ambas imágenes o figuras –amistad y parentesco–, vienen a referenciar “lo afectivo” como algo relativo al cariño, el aprecio, la estima, la afinidad, en definitiva, al amor. Porque, si bien la noción de afecto incluye experiencias sensibles de lo más disímiles, del amor al odio y de la alegría a la tristeza, en las voces de las entrevistadas “lo afectivo” deviene sinónimo de algo amoroso: amor amical, por un lado, y amor maternal, por otro. De acuerdo a la filosofía de Spinoza (1980), el amor se corresponde con el grupo de los afectos alegres: aquellos que aumentan la potencia de acción, es decir, la capacidad de actuar y pensar en la circunstancia de la afectación. Esto no implica un valor ético “positivo” *a priori* del afecto por el sólo hecho de tomar la forma del ensalzado “amor”, sino más bien por sus efectos en los cuerpos afectados, pues “la positividad o negatividad dependen de la contingencia del encuentro entre cuerpos” (Losiggio, 2017, p. 56). El vínculo entre Ailén y Silvia, forjado al calor de afectos amorosos, adquiere una clara valoración positiva en sus discursos.

Asimismo, cabe destacar que esta manera de percibir y nombrar lo que les sucede a las entrevistadas en el vínculo que mantienen, se inscribe en un contexto histórico signado por un *boom* afectivo –o “explosión” de lo afectivo– (Abramowski y Canevaro, 2017), dada la progresiva relevancia que adquieren los afectos o las emociones en las esferas de los medios de comunicación, las redes sociales, la política, el trabajo, la educación, etc., así como también en la investigación científica. El correlato de este *boom* en el terreno educativo se observa en una creciente “*afectivización* de las relaciones pedagógicas” (Abramowski, 2010, p. 20): la “cuestión afectiva” y el “lenguaje sentimental” adquieren centralidad a la hora de describir la realidad de las instituciones educativas y sus sujetos/as. Este clima de época oficia como condición de posibilidad para la emergencia de percepciones y discursos notoriamente “afectivizados”, como ocurre en las entrevistas referenciadas.

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 (amorosa), que trasciende lo académico y toca el ámbito de lo personal y privado. La primera la vive como una relación de parentesco o maternal, 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 marcada diferencia entre las figuras escogidas. Pero, en ambos casos, se trata de maneras de significar 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 asociadas al ámbito de lo privado y lo íntimo.

El análisis que aquí propusimos se centró en los aspectos convergentes de ambas narrativas, y más precisamente de las imágenes elegidas para dar cuenta del vínculo que mantienen las entrevistadas. No obstante, cabe dejar planteadas algunas consideraciones específicas en relación a cada una de estas imágenes. Sobre la vinculación docencia y amistad, reconocemos dos interpretaciones opuestas: una que la elogia y otra que la cuestiona. Por lo primero, Sztajnszrajber (Programa Nacional Nuestra Escuela, 2014) propone pensar la docencia como figura de la amistad. Para sostener esta idea, caracteriza la amistad como una relación con la otredad, que no implica 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”. Por lo segundo, María Zambrano (2007) entiende la “camaradería” con los/as estudiantes como un engaño y como una forma de renunciar a la posición docente: “La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacia de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería” (p. 119). Si entendemos la amistad como un vínculo afectivo basado en la paridad, simetría u horizontalidad, emparentarla con la docencia devendría un problema –siguiendo a la autora–, en tanto conllevaría una disolución de la disimetría que constituye las relaciones pedagógicas y los vínculos de autoridad. Sobre el parentesco como figura de la afectividad, resultaría oportuno profundizar en los sentidos atribuidos a la relación madre-hija, e incluso a la idea de familia que puede subyacer allí: ¿sólo afectos de tinte amoroso median la relación madre-hija?, ¿qué otra clase de afectos pueden circular en los vínculos parentales?, ¿qué sentidos añaden el diminutivo “hijitos” y el adjetivo “adoptivos”?, ¿cambia la relación con los/as diferentes hijos/as?, ¿qué idea de maternidad y de familia permea esta narrativa?, ¿se trata de aquel modelo idealizado de familia nuclear, heterosexual y monógama, que responde al mentado “familismo” (Puyana, 2007)?, ¿qué otras variaciones vinculares admiten una relación afectiva de tipo madre-hija?

El vínculo afectivo como algo “mágico”

Silvia expresa de manera elocuente una idea que resulta de gran interés para este trabajo: el vínculo afectivo que se establece con ciertos/as estudiantes, y también con ayudantes-alumnos/as, que se vivencia como algo mágico: “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 figura 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-hijo/a.

A continuación, recuperamos aportes teóricos que, aunque heterogéneos, creemos que convergen en algunos puntos y pueden contribuir a comprender el sentido aquí atribuido al vínculo afectivo entre la docente y la estudiante.

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 las fuerzas ligantes, tanto entre seres humanos, como entre humanos y no humanos. Para el autor, “los hombres vinculan o están bajo vínculos o son ellos mismos vínculos o circunstancias vinculantes” (Bruno, 2007, 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 último de todos los lazos. Asimismo, que un vínculo acontezca, es un suceso de orden más bien “mágico”, misterioso, dado que no obedece a causas predeterminadas 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 circunstancial, de modo tal que “no cualquiera encontrará lugar en cualquier alma” (Ibid., p. 62). En definitiva, el encuentro o vínculo es algo que –como dice Silvia– se da o no se da.

Por otra parte, en el centro de la discusión del giro afectivo sobre la distinción entre afecto y emoción, Massumi (2002) caracteriza al primero por su autonomía respecto a la conciencia y los procesos cognitivos. Solana (2020) sintetiza la concepción de afecto de este autor de la siguiente manera: “remite a aquellas intensidades corporales pre- o no-concientes que surgen de la percepción de imágenes, palabras, sonidos, etc. Afecto, así, es otro modo de nombrar aquellas sensaciones y reacciones corporales que funcionan independientemente de la reflexión y la cognición” (p. 33). La emoción, en cambio, es la intensidad reconocida, cualificada y codificada de acuerdo a convenciones sociales: es su fijación sociolingüística (Massumi, 2002). Desde esta perspectiva, el carácter “mágico” del vínculo instaría a inclinarnos hacia la noción de afecto a la hora de dar cuenta de una fuerza ligante de carácter misterioso, indómito y esquivo, que requiere de rodeos y metáforas poder apalabrar “algo” de la experiencia sensible que provoca.

Finalmente, cabe nutrir estos aportes con la noción de “subproducto” propuesta inicialmente por Elster (1988), y retomada por Žižek desde una perspectiva psicoanalítica. Según estos autores, existen determinados estados emocionales que se producen por efecto del encuentro con un/a otro/a, pero que no tienen como causa la acción directa y deliberada de estos/as. El amor, el respeto, el entusiasmo, la creatividad son algunos ejemplos de estos estados. Žižek (2002) lo plantea como una verdadera paradoja asociada a la noción de transferencia¹³:

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 sí 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 aquellos estados considerados 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”), sino que simplemente “se ha dado”.

Pensar la producción de un vínculo pedagógico mediado por el afecto como algo de orden más bien “mágico”, es una invitación a suspender la mirada que busca razones pedagógicas o didácticas a fenómenos interpersonales que van por otra senda, una donde no gobierna la conciencia, ni la voluntad, ni la lógica causal, ni las convenciones sociales y a veces tampoco el lenguaje habitual. Ahora bien, es preciso señalar que

estos vínculos se dan, al menos inicialmente, en un espacio social particular, que cuenta con una determinada estructura, organización, conjunto de normas, tradiciones y prácticas sociales sedimentadas. Las variables institucionales y contextuales ofrecen un marco o soporte para la emergencia de (determinados) afectos y vínculos. En este sentido, el carácter “mágico” de los vínculos pedagógicos también está supeditado a las condiciones que ofrece el contexto, favoreciendo u obstaculizando su producción, pero nunca por fuera de estas. Esto le resta mística a lo mágico de las relaciones afectivas en contextos educativos, y lo que sigue en el próximo apartado también. Otra observación necesaria, que compartimos con autoras como Mandolessi (2022), Abramowski (2024) y López (2024), corresponde al desafío metodológico que implica investigar los afectos, así entendidos. El problema lo podemos resumir del siguiente modo: ¿cómo construirlos como objetos de investigación empírica cuando se los define como opacos, misteriosos, esquivos, relacionales, irrepresentables, etc.? Si bien se trata de un interrogante que merece quedar abierto, en tanto complejiza el terreno y motoriza nuevas indagaciones, consideramos que la atención puesta aquí a los aspectos comunes o convergentes de los discursos de las dos protagonistas del vínculo, así como también al carácter figurativo de los sentidos elaborados (al remitirse a imágenes o figuras de la afectividad cercanas, en un punto), permite una aproximación interpretativa a “algo” de esa dimensión afectiva que funda un tipo singular de vínculo de autoridad en la universidad.

Afinidades ideológicas sobre la medicina y la educación

En la entrevista, Ailén aclara que su relación afectiva con Silvia y otros/as 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 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 distintivo de esta docente con respecto a otros/as con los/as 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 personales, 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 los/as futuros/as

médicos/as, 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, como vimos, es algo que la docente hace explícito: ama y disfruta la docencia (Silvia). Estos rasgos de la docente le generan a la estudiante un gran interés y ganas de acercarse a ella, de trabajar junto a ella y de encontrarse con ella incluso por fuera del ámbito académico; y lo vive como “afinidad”, palabra latina (*affinitas*) que designa al mismo tiempo “proximidad”, “similitud o coincidencia” de caracteres, opiniones o gustos y, también, “parentesco” (Real Academia Española, 2020).

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).

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 está uno por encima y el otro como agregado o algo así... como que es realmente necesario (...) 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).

Desde su mirada, 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 poder jerárquico. 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 alcanzable: de este modo, la autoridad profesoral no declina, ni dimite fundiéndose en la camaradería –al decir de Zambrano (2007)–.

En torno a la medicina, Ailén comparte con Silvia la defensa del sector público de la salud¹⁴, 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 asiste a los centros de salud como un/a sujeto/a integral. Asimismo, 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, entrevista, 05 de diciembre de 2016). Esta serie de posicionamientos y premisas sobre la medicina y el ejercicio profesional de los/as médicos/as se presentan, desde la perspectiva de la estudiante, como base o condición de posibilidad para la emergencia de vínculos afectivos de tipo “amorosos” con docentes y médicos/as: 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, la posibilidad de su emergencia se encuentra sujeta a una afinidad que se dirime entre afectos e ideas. Las dos vertientes coadyuvan a que las personas se acerquen, conecten y hagan cosas juntas.

Esta conjunción refleja, a su vez, una articulación de aspectos cognitivos y afectivos involucrados en la producción de vínculos de autoridad, remitiéndonos a la división de aguas interpretativas de este fenómeno representada por las posiciones de Kojève (2004) y Sennett (1982): el reconocimiento y la emoción como fundamentos de la autoridad. La confluencia de estas fuerzas vinculantes otorga un rasgo muy particular a la relación pedagógica y laboral que sostienen Ailén y Silvia.

Finalmente, las aproximaciones interpretativas realizadas en este apartado, que obedecen a la singularidad

del caso analizado (el vínculo Ailén-Silvia en la carrera de Medicina de la UNCo) y a los sentidos aportados por la estudiante, invitan a desplegar algunos interrogantes más generales sobre el tema: ¿qué ocurre con los vínculos de autoridad y con la transmisión cuando no hay afinidad ideológica entre docentes y estudiantes?, ¿qué tipo de vínculos y de afectos pueden surgir en el desacuerdo, en un ámbito democrático como es la universidad?, ¿qué procesos pedagógicos potencia esta afinidad ideológica y qué procesos obstaculiza?, ¿qué cualidad o qué textura adquieren los vínculos de autoridad en contextos educativos forjados por estas dos vertientes: ideas y afectos, reconocimiento y emoción?

A modo de cierre: lo personal y lo político en la cinta de Moebius

Con lo aquí trabajado podemos concluir que la relación que mantienen Ailén y Silvia en la carrera de Medicina, caracterizada por la cercanía que genera la mutua afectividad, es un vínculo de autoridad en el que se desdibujan 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 y a “lo personal”: la amistad y el parentesco (y más precisamente la maternidad). Sus relatos logran conectar ambos planos en una continuidad experiencial y discursiva que nos remite a la cinta de Moebius¹⁵: lo personal y lo político son los dos lados continuos de la misma banda.

Desde que se extendió en la década del '70 la premisa feminista “lo personal es político”¹⁶, estas esferas han dejado de ser vistas como compartimientos estancos, estáticos y contrapuestos. Esto no condujo a su indiferenciación, sino a la posibilidad de visibilizar sus conexiones, su mutua implicación y reconocer que la distinción y delimitación de ambas esferas obedecen a una convención social, y como tal se haya sujeta a transformaciones históricas (Parrondo, 2009). Asimismo, este lema feminista condensó una mirada crítica sobre las relaciones de género, en tanto “puso de manifiesto las conexiones y relaciones ocultas entre lo privado y lo público, revelando las relaciones de poder existentes” (Alonso, Herczeg, Lorenzi y Zurbriggen, 2007, p. 114). Las relaciones afectivas (amorosas, sexuales, amicales o familiares), otrora entendidas como asuntos confinados a la vida privada, devienen así asuntos políticos y, por tanto, susceptibles a ser disputados y transformados en la arena pública.

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 pública¹⁷, cuestionando 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 los fenómenos pedagógicos resulta central (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 que plasmaron en torno a “lo afectivo” vino a intersectar estas esferas. Lo que observamos es que cuando se inmiscuye lo afectivo –en este caso, en clave amorosa: cariño, estima, afinidad, etc.– 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 y confusos. Silvia incluso nos habla de una “mezcla”. Las formulaciones de las entrevistadas, más que reafirmar el dualismo privado-público, lo ponen en cuestión, y arriban a una conjunción o superposición: lo personal-político. Se revela así, la potencia del afecto –de toda clase de afecto, si seguimos los aportes de Ahmed (2019)–: unir, ligar, conectar; y así, desdibujar fronteras, trascender espacios, mezclar ámbitos, intersectar esferas.

Los afectos y las emociones exceden el ámbito de lo psíquico, la intimidad, lo privado, y se entrecruzan con lo social, lo público, lo político. Y Ahmed (2015) da un paso más: rechaza la abreviatura de la “y” para con-

jugar la dupla psíquico/social o individuo/colectivo, y afirma que son las emociones las que constituyen lo psíquico y lo social: “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), incluso –agregamos– cuando se funden, tornándose indistinguibles.

En los relatos de las entrevistadas “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. “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, y en este sentido no equivale a “lo individual” –tal como señala 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).

El vínculo Ailén-Silvia pone en relieve que la continuidad entre lo personal y lo político –como en la banda de Moebius– habita en el corazón de los vínculos afectivos de autoridad, en este caso en el contexto de la universidad pública. Y el afecto se manifiesta, por un lado, como la fuerza ligante que acerca y conecta a las personas, y por otro, como aquello que permite vivir lo personal y lo político en un *continuum*, es lo que produce tal continuidad.

Las interpretaciones elaboradas en este trabajo pueden resultar un aporte para comprender modos singulares de establecer relaciones pedagógicas y vínculos de autoridad, fundados en afectos, en el contexto de la vida universitaria, pero reconocemos que deja abierto o a medio recorrer varios temas, problemas e interrogantes propios de las agendas de la pedagogía, el giro afectivo, los estudios de género y las teorías sobre la autoridad. Entre ellos, y de manera general, podemos mencionar: la compleja relación entre lo personal y lo político en las actuales configuraciones sociales y culturales, la problematización de los discursos o narrativas que ensalzan la intimidad y la afectividad, la necesidad de mirar con perspectiva de género las relaciones sociales y el universo afectivo, la distinción teórica entre afectos, emociones y sentimientos, las vicisitudes de la dimensión afectiva en el terreno de las relaciones pedagógicas y la transmisión, las múltiples dimensiones que se ponen en juego en la producción de vínculos de autoridad y las especificidades que aporta el contexto de la educación formal, etc. Se trata, en todo caso, de temas que se fueron desplegando o se hicieron visibles a medida que se transitaba el proceso investigativo. Quizá sea eso también “resultado” de una investigación: los interrogantes y los caminos por recorrer que deja.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Abramowski, A. (2024). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Revista Espacios en Blanco*, 1 (34), 31-47. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-391>
- Abramowski, A., y Canevaro, S. (2017). Introducción. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (Comps.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 9-26). Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ahmed, S. (2019). *Las promesas de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género: Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Korol, C. (comp.). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 107-128). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo / América Libre.
- Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Río Negro, Argentina: Unión de Trabajadores/as de la Educación de Río Negro. Recuperado de <https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2014/10/Variaciones-sobre-autoridad-y-pedagogia.pdf>
- Antelo, E. (2011). ¿A qué llamamos enseñar? En Antelo, E. y Alliaud, A. *Los Gajes del Oficio. Enseñanza Pedagogía y formación* (pp. 19-37). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Antelo, E. (2016). Autoridad. En Castro, M. B., Reyes, B.; Ousset, A. H. y Gamboa, M. (coords.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica. <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=31>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Ávila, S. (30 de agosto de 2022). Medicina: el 70% de los estudiantes abandona la carrera en primer año. *La Mañana Cipolletti*. Recuperado de <https://www.lmcipolletti.com/medicina-el-70-los-estudiantes-abandona-la-carrera-primero-ano-n942619#>
- Bakunin, M. (2005). *Dios y el Estado*. Santiago de Chile, Chile: Instituto de Estudios Anarquistas. Recuperado de <https://web.resist.ca/~crisxyz/iea/biblioteca.php>
- Beck, U. (1998). *Las sociedades del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, España: Paidós.
- 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.
- Brener, G. (2019). La autoridad pedagógica, de la omnipotencia a la impotencia. *La Capital*. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/la-autoridad-pedagogica-la-omnipotencia-la-impotencia-n2525801.html>
- Bruno, G. (2007). *De la magia. De los vínculos en general*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Checchia, B. y Palomo C. (2011). *Autoridad y poder en la universidad. La fórmula descompensada*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/1069/1/Autoridad_Checchia_Palomo.pdf
- Cosecha Roja (29 de octubre de 2019). Qué hizo Macri con la salud pública. *Cosecha Roja*. Recuperado de <http://cosecharoja.org/que-hizo-macri-con-la-salud-publica/>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). Introducción. La investigación cualitativa como disciplina y como prácticas. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.), *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa.
- Dewey, J. (2005). Autoridad y libertad. *Polis*, 10. Recuperado de <http://polis.revues.org/7442>

- Diker, G. (2007). Reporte de investigaciones. *Revista 12(ntes)*, 2(11), pp. 6-7.
- Elster, J. (1988). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Engels, F. (2000). De la autoridad. *Marxists Internet Archive*. Recuperado de <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1873auto.htm>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1979). La interpretación de los sueños (primera parte). En *Obras completas*. Tomo IV (16ª reimp.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu (Original publicado en 1900).
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Paraná, Argentina: La Hendija.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Paraná, Argentina: La Hendija.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. United States of America: AldineTransaction.
- Gotbeter, G. (2007). La construcción de la autoridad en la escuela. *12(ntes)*, *papel y tinta para el día a día en la escuela*, (11), 1-2.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D. y Rattero, C. (comps.) *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Haber, M. (2020). ¿Qué es el giro afectivo? *Diferencia(s)*, (10), pp. 13-16. Recuperado de <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/204>
- Hanisch, C. (2016). *Lo personal es político*. Santiago, Chile: Ediciones Feministas Lúcidas. Recuperado de https://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico_final.pdf
- Hernández Camarena, K. B.; Zayas Pérez, F.; Cubillas Rodríguez, M. J.; y Velarde Mendivil, A. T. (2021). Autoridad profesoral e implicaciones en la formación de estudiantes en la Universidad de Sonora. *Revista Vértice Universitario*, (89), 3-12. Recuperado de <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.
- Jullien, F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Lacan, J. (2003). *Seminario 8. La transferencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), pp. 101-119. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- López Sánchez, O. (2024). Los giros del giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social. Una lectura en clave latinoamericana. *Historia y Grafía*, (62), pp. 263 -301. DOI: 10.48102/hyg.vi62.497
- Losiggio, D. (2017). La política desde el *affektive turn*: el rescate de las pasiones. En Abramowski, A. y Canevaro, S. (Comps.). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 49-58). Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.
- 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), pp. 1-23.

- Mandolessi, S. (2022). La investigación afectiva: ¿una teoría sin método? *La otra isla*, (7), pp. 5-20.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), pp. 99-128.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Carolina del Norte: Duke University Press.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Ecuador: Editorial UNAE.
- 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 Roig-Vila, R. (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*. Barcelona, España: Octaedro.
- Montanaro, P. (19 febrero de 2023). Más de 770 jóvenes se anotaron para estudiar Medicina. *Diario Río Negro*. Recuperado de <https://mase.lmneuquen.com/unco/mas-770-jovenes-se-anotaron-estudiar-medicina-n995801>
- Montserrat, M. (2013). La autoridad pedagógica. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 1(39), pp. 89-91.
- Morello, J. (2004). Nicho ecológico. En Volkheimer, W.; Scafati, L. y Melendi, D. L. (Eds.). *Breve enciclopedia del ambiente*. Recuperado de <https://www.mendoza.conicet.gov.ar/portal/enciclopedia/>
- Muraro, L. (1994). Autoridad sin monumentos. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (7), pp. 86-100. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/60077>
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Parrondo Coppel, E. (2009). Lo personal es político. *Trama y fondo: revista de cultura*, (27), pp. 105-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324087>
- 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 de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pierella, M. P. (2019). Autoridad y responsabilidad frente al otro: reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación. En Lamónica, J. (Comp.). *¿A qué se parece la escuela? Diálogos para desandar lo aprendido* (pp. 167-178). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Deceducando.
- Programa Nacional Nuestra Escuela (31 de julio de 2014). *Conferencia Darío Szűtájnuszrajber* [archivo de video]. <https://youtu.be/13P83Fhx0qA>
- Puyana Villamizar, Y. (2007). Familismo: Una crítica desde la perspectiva de género y el feminismo. En Puyana, Y. y Ramírez, M. H. (Comps.). *Familias cambios y estrategias* (pp. 262-278). Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Revault d'Allonne, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ricoeur, P. (2008). La paradoja de la autoridad. En *Lo justo 2* (pp. 87-100). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Río Negro. (2 de marzo de 2018). Los extranjeros en Medicina triplican la media nacional. *Diario Río Negro*. Recuperado de <https://www.rionegro.com.ar/los-extranjeros-en-medicina-triplican-la-media-nacional-NC4532483/>
- 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 de Doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6877>
- Russo, S. (20 de enero de 2019). Lo político es personal. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/169423-lo-politico-es-personal>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos en investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Barcelona, España: Anagrama.

- Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿una distinción útil? *Revista Diferencia(s)*, 10, pp. 29-40. Recuperado de <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/206>
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España: Editorial Nacional.
- Tedesco, J. C. (2009). Editorial. Construir la autoridad. *El monitor*, (20), 1. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Zambrano, M. (2007). La mediación del maestro. En Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (eds.). *Filosofía y educación. Manuscritos* (pp. 115-118). Málaga, España: Editorial Ágora. (Original publicado en 1965).
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas* (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/6217>
- Zemaitis, S. (2020). Derechos, autoridad pedagógica y responsabilidad ético-política. Procesos contemporáneos y nuevos desafíos. En Marano, M. G. y Zemaitis, S. (coords.). *Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo. Entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación* (pp. 120-134). La Plata, Argentina: EDULP.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, (51), pp. 15-29.
- Žižek, S. (2002). *Mirando el sesgo: una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Notas

1 En la década del 50, Arendt (1996) declaró una crisis de la autoridad “en general” y de la educación (en el contexto norteamericano), ambas relacionadas, a su vez, con una crisis de la tradición y los dogmas en el mundo moderno. En sus palabras: “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).

2 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, o bien, cuando se la entiende desde una lógica causal. La idea misma de construcción implica una orientación, una meta, una serie de pasos a seguir y una cierta voluntad. Por esta razón, optamos por el término “producción” que permite considerar el acontecimiento, la contingencia.

3 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 desfasaje 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.

4 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.

5 Por ejemplo: Sennett, 1982; Muraro, 1994; Arendt, 1996; Engels, 2000; Kojève, 2004; Bakunin, 2005; Dewey, 2005; Ricoeur, 2008; Freire, 2008, por mencionar algunos/as autores/as clásicos/as.

6 Sennett (1982) no coincide con esta tesis, en tanto, para él, existen los “vínculos de rechazo”: formas en que reconocemos la necesidad de autoridades que no resulta seguro aceptar. Los aspectos inconscientes tienen aquí un lugar. Probablemente la distancia entre la postura de ambos autores se asiente en una zona gris de lo que el reconocimiento puede ser o implicar, lo cual no es motivo de este trabajo y por eso no desarrollaremos.

7 Utilizamos el término “afectividad” para referirnos de manera general a la dimensión afectiva/emocional de las relaciones sociales; es decir, incluimos allí, de manera indistinta, afectos y emociones. Si bien reconocemos que la diferenciación de estos términos forma parte de la agenda del giro afectivo, inicialmente no nos detendremos en dicha discusión, y mencionaremos uno u otro de acuerdo a los/as autores/as que retomemos. Recién en el quinto apartado haremos una referencia a esta discusión para avanzar en la interpretación de los datos, a partir de la recuperación de un rasgo posible de adjudicar al afecto. Para profundizar en esta discusión se puede ver: Lara y Enciso Domínguez (2013), Ahmed (2015), Solana (2020) y López (2024).

8 Estudio denominado “Autoridad y afectos. Un estudio sobre los afectos en las relaciones de autoridad en la educación universitaria actual”, desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue, y de la beca doctoral de CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo, Neuquén, Patagonia argentina.

9 Cuando se le pregunta a la estudiante por qué optó 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, entrevista, 05 de diciembre de 2016).

10 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 a la 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.

11 Según Morello (2004), se denomina nicho ecológico a “la función, ‘profesión’ u ‘oficio’ que cumple una especie animal o vegetal dentro del ecosistema” (p. 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.

12 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.

13 Concepto acuñado desde el psicoanálisis para dar cuenta de una corriente afectiva de orden inconsciente que fluye entre analista y paciente en el contexto de la clínica. Por ejemplo, Freud (1979) habla de la transferencia de afectos, y Lacan (2003) de transferencia de amor. Posteriormente fue introducido al campo de la investigación educativa a los fines de comprender las vicisitudes del vínculo docente-estudiante en relación a los afectos y el saber. Ver, por ejemplo, los trabajos de Frigerio (2005; 2010) y Zelmanovich (2013).

14 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).

15 La cinta de Moebius es un objeto no orientable que consiste en una superficie con una sola cara y un solo borde, y lleva el nombre del astrónomo y matemático alemán la creó en 1858, August Ferdinand Möbius. En las Ciencias Sociales y Humanas ha sido utilizado como metáfora para ilustrar fenómenos o situaciones paradójales. Lacan, por ejemplo, la incorporó a su topología para ilustrar el inconsciente. En el campo de la educación, Frigerio (2005) la uti-

lizó para pensar el acto educativo: 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 hacen parte de la misma cinta. Si bien este aporte resulta de valor para nuestro trabajo y guarda relación con la interpretación que acá realizamos, no lo incluimos en el análisis porque nos desvía de la especificidad que adquiere la continuidad entre lo político y lo personal en el vínculo afectivo autoridad, según el caso estudiado.

16 “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 estadounidense Carol Hanisch, en 1970, pero ella rechazó su autoría dado que el título del ensayo lo definieron las editoras del libro (Hanisch, 2016). La frase-idea tomó fuerza y se extendió luego a otras vertientes del feminismo.

17 Resumimos de esta manera lo que ha sido expresado de diferentes formas por exponentes de este giro: “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.