

Vínculos pedagógicos en la carrera de Medicina

Verticalismo, violencia machista y “buena autoridad”



Lautaro Steimbregger

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

Recibido: 06 de noviembre de 2024

Aceptado: 07 de marzo de 2025

Resumen

Se presentan resultados parciales de un estudio cualitativo orientado a conocer cómo se configuran los vínculos pedagógicos en la universidad desde la perspectiva de la autoridad. Esta autoridad se concibe como una relación disimétrica entre dos o más personas, mediada por el reconocimiento, y se distingue del poder, la violencia y el autoritarismo. El recorte retoma el discurso producido por estudiantes avanzadx de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Comahue en un grupo de discusión. La conversación pasó por cuatro grandes momentos. Primero, se resaltó el carácter verticalista, distante y jerárquico de las relaciones pedagógicas en las clases masivas de los primeros años de la carrera. Segundo, se identificaron manifestaciones de violencia machista, por parte de profesores de los últimos años de la carrera. Tercero, se advirtió sobre lo confuso y ambivalente que puede resultar “lo afectivo” en relaciones personales y cercanas con los profesores, sobre todo cuando enmascaran violencia machista. Cuarto, se reivindicó la idea de una “buena autoridad” profesoral, con rasgos de respeto, positividad, ejemplaridad y justicia, que la ubican como un ideal. Los hallazgos ponen en relieve la compleja relación entre vínculos pedagógicos y relaciones de género, y abre nuevos interrogantes.

Palabras clave: Autoridad docente; Vínculo pedagógico; Universidad; Violencia; Afecto.

Pedagogical bonds in the Medicine career: Verticalism, sexist violence and “good authority”

Abstract

The work presents partial results of a qualitative study aimed at knowing how pedagogical bonds are configured at the university from the perspective of authority. Authority is conceived as a dissymmetrical relationship between two or more people, mediated

by recognition, and is distinguished from power, violence and authoritarianism. The clipping takes up the speech produced by advanced students of the Medicine degree at the Universidad Nacional del Comahue in a discussion group. The conversation went through four big moments. First, the vertical, distant and hierarchical nature of pedagogical relationships in the mass classes of the first years of the degree was highlighted. Second, manifestations of sexist violence were identified by teachers in the final years of their studies. Third, the students warned about how confusing and ambivalent “the affective” can be in personal and close relationships with teachers, especially when they mask sexist violence. Fourthly, the idea of a “good” professorial authority was claimed, with traits of respect, positivity, exemplarity and justice, which place it as an ideal. The findings highlight the complex relationship between pedagogical bonds and gender relations, and open new questions.

Keywords: Teaching authority; Pedagogical bond; University; Violence; Affect.

Introducción

En un estudio reciente nos propusimos conocer cómo se configuran vínculos pedagógicos en la universidad desde la perspectiva de la autoridad, prestando atención a la dimensión afectiva.¹ Desde un enfoque de investigación cualitativo, recuperamos las voces de estudiantes avanzados y docentes de tres carreras de grado de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) —Medicina, Psicología e Ingeniería Mecánica— para conocer sentidos y experiencias vinculadas a la relación pedagógica en general y a los vínculos de autoridad en particular.

El anclaje teórico del estudio se centró en la noción de autoridad, entendida como relación o vínculo disimétrico entre dos o más personas, que involucra procesos de reconocimiento intersubjetivo. Para construir el marco conceptual, nos nutrimos de perspectivas filosóficas y sociológicas clásicas que abordan y definen el fenómeno de la autoridad en términos generales; y también de la perspectiva pedagógica que ubica el fenómeno en la singularidad del campo educativo.

Arendt (1996) define la autoridad [*auctoritas*] distinguiéndola del poder, la violencia y la coacción. Se trata de un modo de relación humana del tipo mando/obediencia, que se distancia tanto del orden de la igualdad y la persuasión (propia de la *polis* griega), como del orden del poder (*potestas*, en la Antigua Roma). 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 le permitió a la autora esgrimir argumentos categóricos para impugnar toda forma de gobierno autoritario o totalitario, y para restituir la potencia política de la autoridad en clave democrática.

Kojève (2004), también 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 social, entre agente y paciente, que excluye la violencia y la coacción —al igual que Arendt—,

¹ Nos referimos a la tesis doctoral “Autoridad y afectos. Un estudio sobre el vínculo pedagógico en la Universidad Nacional del Comahue” (Steimbregger, 2021), desarrollada en el marco de la beca doctoral de Conicet, con lugar de trabajo en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), Conicet-UNCo. 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 (UNCo): Psicología, Medicina e Ingeniería Mecánica; dependientes de la Facultades de Ciencias de la Educación (FaCE), Ciencias Médicas (FaCiMed) e Ingeniería (FaIn), respectivamente.

pero del mismo modo toda acción voluntaria, por parte del agente, orientada a pretender obtener autoridad: “Ejercer una autoridad no solo 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). Desde esta mirada, 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. La libertad y el reconocimiento ingresan aquí como componentes inherentes a la noción de autoridad que contribuyen a despegarla del concepto de poder.

Ahora bien, el tema del reconocimiento tiene su propia complejidad, dado que la relación de autoridad se basa en una disimetría preestablecida: distingue jerarquías o lugares. La fórmula esbozada por Arendt (1996)² 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 resume en la pregunta: ¿de dónde viene la autoridad en última instancia? Para responder este interrogante, el 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.

Kojève (2006), en cambio, resuelve el asunto de manera 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 a la primera opción. Es el acto de reconocimiento el que sostiene la relación, aun a pesar del derecho, y concede legitimidad *de hecho* a la autoridad, de manera tal que hablar de “autoridad legítima” sería redundante. 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 sucumbe. Por otra parte, desde un abordaje psicosocial, Sennett (1982) concibe la autoridad como un vínculo emocional entre personas desiguales en fuerza. Aquí, el componente emocional o afectivo resulta fundante del vínculo, y le permite al autor disentir con la perspectiva kojéviana en tanto existen maneras emocionales de generar vínculo que no requieren reconocimiento.

Estos aportes teóricos hicieron eco en el campo de las ciencias de la educación y la noción de *autoridad* vino a ocupar un lugar privilegiado en las discusiones y las investigaciones de las últimas décadas, sobre todo aquellas orientadas a la comprensión de las relaciones pedagógicas, los vínculos intergeneracionales y la convivencia.

En el terreno educativo, la autoridad tiene como soporte la relación docente-estudiante en un marco institucional dedicado a la transmisión de conocimientos, y se caracteriza por una disimetría de posiciones: los lugares de docente y estudiante no son equiparables, y dirimen funciones y responsabilidades bien diferenciadas. Pero, un problema

² La autora se refiere al reconocimiento en una breve 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: 103).

de estos tiempos 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. En este contexto, los desencuentros entre estudiantes y docentes suelen ser leídos en términos de “crisis de autoridad”. Crisis que se torna más evidente y profunda a medida se ensancha la distancia generacional.

Ante este estado de la situación diferentes autorxs contemporáneos se propusieron reivindicar la autoridad apelando a su (re)construcción (Gotbeter, 2007; Tedesco, 2009; Greco, 2011; Brener, 2019; Meirieu, 2020; etcétera) cuando se encuentra debilitada o ausente. 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 para que se produzca algo del orden de la transmisión en un marco institucional democrático.

El recorte que presentamos en este trabajo³ se centra en el discurso producido por estudiantes próximos a egresar de la carrera de Medicina de la UNCo, a través de una técnica conversacional: el grupo de discusión. Este grupo se conformó de manera mixta en relación al género por seis estudiantes (Ana, Cora, Triana, Ariadna, Guido y Hugo)⁴ que se encontraban cursando materias prácticas del último año de la carrera y la residencia en unidades hospitalarias.

Marco metodológico

El problema de investigación lo abordamos desde un enfoque cualitativo, con el foco puesto en lo microsocietal (Sautu, 2003), y siguiendo las estrategias metodológicas de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1999 [1967]). El paradigma constructivista de la ciencia (Denzin y Lincoln, 2011) y la perspectiva del interaccionismo simbólico (Valles, 1999) fueron las bases teórico-epistemológicas para su desarrollo.

El grupo de discusión fue el instrumento que incentivó la emergencia de un discurso estudiantil referido a la relación pedagógica y a la autoridad docente. Se trata de una técnica no directiva orientada a la producción controlada de un discurso colectivo por parte de un grupo de personas reunidas a fin de conversar sobre un tema específico en el contexto de una investigación (Gil Flores, 1992). Su mayor riqueza estriba en la interacción que promueve, un “efecto sinergia” que provoca el escenario grupal (Valles, 1999). Allí, la tensión entre lo individual y lo social, entre la agencia y las estructuras, halla en la interacción grupal una zona de intersección que desafía los reduccionismos de uno u otro lado (Barbour, 2013).

Las consignas que estructuraron el instrumento fueron: primero, “vamos a hablar de la relación docente-estudiante en la UNCo”, y segundo “vamos a hablar de la autoridad en la educación universitaria”. El análisis de los datos lo efectuamos identificando convergencias, recurrencias y resonancias en el discurso grupal.

³ Una versión parcial y acotada de este trabajo se presentó en el V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. *La investigación educativa y la educación pública frente a la encrucijada de la democracia argentina*, el 8 de agosto de 2024, en la Universidad Nacional de Rosario.

⁴ Nombres ficticios otorgados a cada estudiante participante de la investigación, a los fines de preservar su anonimato. Asimismo, aclaramos que los nombres de las personas (docentes y médicos) a las que se hizo mención durante la conversación fueron sustituidos por el símbolo “___” en cada ocasión.

El contexto del recorte que aquí presentamos es la carrera de Medicina, perteneciente a la Facultad de Ciencias Médicas (FaCiMed), ubicada en Cipolletti, provincia de Río Negro. Esta se caracteriza por ser una de las carreras de grado con mayor matrícula estudiantil de la UNCo (Montanaro, 19 febrero de 2023), en su mayoría mujeres (Unesco-IESALC, 2022), y con mayor cantidad de estudiantes extranjeros (Diario Río Negro, 2 de marzo de 2018), lo cual tiene su correlato en la alta valoración social que tiene a nivel nacional e internacional; y, al tiempo, presenta el mayor porcentaje de deserción en el primer año de cursado: entre 60 y 70% de abandono (Ávila, 30 de agosto de 2022).

Según el plan de estudios vigente (Ordenanza 1047/13), Medicina 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). Asimismo, cada ciclo es correlativo de su posterior: para avanzar al ciclo siguiente lxs estudiantes debe tener aprobadas todas las materias que componen al ciclo anterior.

Resultados

La conversación que mantuvo el grupo de estudiantes sobre la relación pedagógica en la carrera de Medicina pasó por cuatro grandes momentos, distinguidos por los sentidos que colectivamente atribuyeron a los temas en discusión. Además, el discurso fue adquiriendo espesor y complejidad a medida que avanzaba el intercambio, en tanto realizaban observaciones e interpretaciones que iban de lo rápidamente consensuado y en apariencia evidente a la identificación de aspectos ríspidos, opacos, ambivalentes e incluso contradictorios con respecto a lo inicialmente expresado.

Primer momento: Verticalismo y horizontalidad

El grupo de discusión tuvo como eje de la conversación la variación del vínculo pedagógico de acuerdo a los ciclos de formación que estructuran la carrera. Inicialmente, al indagar sobre la relación con lxs docentes a lo largo de la carrera, el grupo de estudiantes identificó con —sospechosa— claridad y linealidad distintas configuraciones que adquiere este vínculo en relación a la cantidad de estudiantes cursantes en cada ciclo formativo: una relación inversamente proporcional entre cantidad de estudiantes en un aula y nivel de cercanía con lxs docentes. Desde esta perspectiva, la masividad en las clases del primer año devino sinónimo de anonimato, y el cursado en pequeños grupos (4 o 5 estudiantes) en unidades hospitalarias redundó en vínculos “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 diaria de los encuentros (Ariadna).

Avanzada la conversación, esta distinción inicial se tradujo en otro par de opuestos: verticalismo en los primeros años y horizontalidad en los últimos años de la carrera. La verticalidad se caracteriza por lo impersonal, el anonimato y la distancia jerárquica, y la horizontalidad por expresarse en relaciones más personales, cercanas o íntimas, mediada por afectos y confianza, entre personas en relativa condición de igualdad, que se tratan como pares y llegan a conocerse o reconocerse entre sí por el tiempo y el espacio compartido. Se presentan así dos modalidades contrapuestas de vínculo pedagógico, dos extremos de una serie progresiva que varía en tiempo, en forma y en grado de reconocimiento. Y sus vivencias se dirimen también de manera contrapuesta: se “sufre” el verticalismo y resulta “fructífera” la horizontalidad (retomando expresiones de Cora). Estos sentidos y valoraciones de lxs estudiantes guardan íntima relación con las

experiencias estudiantiles en las otras carreras de grado abordadas en la investigación, y también con otros estudios, como los de Pierella (2014), Carli (2012) y Aleu (2017).

Segundo momento: Violencia machista

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, poniendo en cuestión la distinción tan clara y lineal hecha anteriormente. Lxs estudiantes se refirieron de manera general a ciertas formas de “maltrato” recibidas por parte de profesores de los ciclos más avanzados, pero un acento particular se imprimió en las voces de las estudiantes mujeres, quienes identificaron marcas de género en la distribución de tales malos tratos. Los protagonistas de estas escenas fueron 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 altamente masculinizadas; y, la mayor parte de ellos, 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)

Los malos tratos recibidos de los docentes tienen que ver con modos de dirigirse a lxs estudiante donde se ponen de manifiesto afectos como el menosprecio o el desprecio: dos variantes afectivas que se oponen al reconocimiento. Con palabras y gestos se *ningunea* o menosprecia 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: “Todos tenemos esa experiencia donde nos mandaron a replantearnos la carrera [...] O que te digan formalmente, ‘¿qué haces estudiando esa carrera?, esto es básico, ¿cómo no lo sabés?’” (Triana); “Y lo mismo coincide con la cursada de ___, que fue donde más nos han maltratado a todos” (Ariadna). 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 sesgos de género.

El machismo es un fenómeno cultural (Giraldo, 1972), y abarca el “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: 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) añade que un signo propio de estas prácticas es la cosificación de las mujeres y una negación de estas como sujetos. El común denominador de las actitudes machistas es el menosprecio manifiesto hacia las mujeres y sus capacidades, basado en sesgos sobre el género de las personas. Asimismo, la amenaza a la autoconfianza y a la integridad de la persona siempre está latente cuando se detenta reconocimiento (Honneth, 1997; 2011).

En la carrera de Medicina, el machismo hunde sus raíces en ciertas tradiciones del campo médico altamente masculinizadas, 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 “maltrato” y “violencia”. Estos significantes sintetizaron 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”. También, muchas de estas experiencias decantaron en sentimientos de humillación e inseguridad: desde irse llorando al baño, hasta replantearse seguir la carrera. Nos hallamos entonces ante casos de violencia por motivos 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 o física. (Velázquez, 2006: 29)

Al escuchar las distintas experiencias que narraban con detalle sus compañeras, un estudiante 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 al género), que infunde temor y menoscaba la integridad de quienes lo reciben, y que se sostiene por la complicidad de quienes lo perpetrán (“cofradía entre los varones”). Y todo esto sucede, paradójicamente, en un ámbito destinado a la formación de profesionales de la salud.

Estos hallazgos guardan relación con trabajos de otras latitudes, que también estudian el caso de la carrera de Medicina (por ejemplo: Solis Mendoza, 2015; Soto-Aracena *et al.*, 2021). El carácter jerárquico, verticalista y machista de las relaciones pedagógicas en la carrera de Medicina, parece estar anclado a fuertes tradiciones formativas y profesionales del campo médico que trasciende fronteras.

Tercer momento: Ambivalencias de lo afectivo

En una ocasión una estudiante narró una situación particular donde lo personal y cercano mostró su otra cara. Se trata de una escena en la que un médico,⁵ 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: Sí, 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 qué..., me hubieses dejado verte las tetas, que a la otra residente ya se las vimos un montón’.

⁵ En este caso, no se trató de un docente de la carrera.

Triana: Sí, 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?

(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 intimida. En el subapartado anterior, las experiencias relatadas se referían a conductas que ponían de manifiesto un 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 de la estudiante y un tono aparentemente jocoso que torna confuso lo simbólico con lo real. La violencia está en el contenido y en la forma de los enunciados.

Este relato animó a poner sobre la mesa problemáticas habituales de esta índole que atraviesan las estudiantes en sus trayectorias universitarias, que permanecen silenciadas, invisibilizadas o incluso naturalizadas. 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 violencia machista.

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, ____, 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, supertocador, 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 contacto⁶ físico; más aún, una caricia. El contacto y la caricia, pueden ser signos de afecto, aun en ámbitos de educación formal como lo es la universidad. Por ejemplo, un estudiante (Hugo) valoraba y

⁶ 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 ‘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 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, aludiendo también a lo íntimo.

significaba como afectuoso el abrazo que le dio una profesora en un momento que lo necesitaba. Pero 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 solo con las estudiantes 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, cariño o amorosidad. Más aún, estas actitudes generan incomodidad, desconcierto, indignación y malestar. El contacto físico, si se percibe inusual, fuera de contexto, no correspondido, no consensuado o cargado de intenciones otras, es violento, porque transgrede la intimidad, quebranta la confianza y vulnera a la persona.

El profesor “baboso” y “supertocador” hace uso y abuso de su poder como docente y de sus privilegios como varón, y lo hace de manera deliberada y reiterada. Lo más alarmante es que no se trata de casos aislados, el de este profesor o el de aquel médico. 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. Y, si no hay espacios institucionales donde se puedan hablar y resolver estos temas (como señala Triana), la institución misma deviene violenta.⁷

Los profesores reconocidos en estas actitudes fueron impugnados como figuras de autoridad por parte de las estudiantes violentadas, más no así por la totalidad de lxs estudiantes, que tuvieron otro tipo de experiencias con ellos. Esto nos lleva a pensar los límites entre la legitimidad e ilegitimidad de los profesores, la relación entre autoridad y poder en los vínculos pedagógicos, entre experiencias singulares y plurales, y sobre todo la relación entre masculinidad, formación y autoridad profesoral.

Cuarto momento: La “buena autoridad”

Hasta aquí, el tema de la relación docente-estudiante en la carrera de Medicina hizo emerger numerosas y diversas experiencias no gratas, humillantes y 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 cede el paso al poder sin máscara, sin tapujos, incluso al mentado autoritarismo. Como sostuvimos al inicio, retomando algunos planteos filosóficos clásicos (principalmente, Arendt y Kojève), la relación de autoridad exime toda forma de violencia, coacción o uso de la fuerza. Asimismo, lxs estudiantes que padecen los gestos y actos de estos docentes, en términos generales, declinan su reconocimiento, los desautorizan: “es una basura de docente”, afirmaba una estudiante sobre uno de ellos.

⁷ Esto último resuena en el plano más general de las universidades nacionales. Baigorria (2017) sintetiza las reflexiones del XXXI Encuentro Nacional de Mujeres sobre el tema “Mujeres y Universidad” afirmando: “Los casos de acoso y abuso que aparecen cada vez con mayor visibilidad, dan cuenta de que las universidades nacionales son ámbitos en los que se ejerce la violencia machista contra las mujeres. El sujeto más violento es la propia institución” (p. 41). Las universidades siguen siendo territorios del patriarcado y la violencia machista, tal como sostiene Morgade (2018) y Segato (en Ahumada y Oliva, 2017), respectivamente. Salvando las particularidades, 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.

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 desplegar 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 ‘jah, 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 ____, me cague a pedos si yo hago algo mal, porque yo reconozco en ella la figura de una mujer que es la médica que yo quiero ser.

Ariadna: Sí, 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 merecedorxs de este 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 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 profesional singular. 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 superagradables, supercariñosos” (Hugo). Desde estas perspectivas, se refuerza 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; 2016). Y, como toda relación social, es histórica, móvil, fluctuante, susceptible de producirse, afianzarse, mantenerse, cortarse, restituirse y transformarse; en fin, varían, como lo hacen las personas y las situaciones. 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: un *estar siendo con otrx/s* en una situación determinada. En este sentido, unx docente puede *estar* 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 vehicule la producción de un lazo pedagógico por un determinado tiempo. En nuestro caso, para que la autoridad no sea una idea abstracta, un ideal imposible de encarnar, es preciso pensarla 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 estable y extendida. También sabemos que unx profesorx puede ser reconocido como autoridad por tan solo unx estudiante⁸ (o muy pocxs), mientras es desacreditado por muchxs o la mayoría, y ahí también hay una forma de relación de autoridad. Pero, aquí nos adentraríamos al siempre enigmático y pantanoso 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 de Medicina. 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 como una

⁸ 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”, “supertocador”, “la cara de la fachez en la facultad”, “maltratador”, etcétera.

forma de reconocimiento autorizante.⁹ 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 que promueva y vehicule aprendizajes y procesos formativos o subjetivantes. Tercero, la ejemplaridad, que se presenta aquí como una cualidad de alguien ubicado como modelo a seguir. Y cuarto, el sentido de justicia de lxs docentes. Martuccelli (2009), vincula el creciente descrédito de la autoridad docente con una injusticia propia del sistema educativo formal, de larga data y difícil de roer: la reproducción de las desigualdades y la selección social.¹⁰ 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 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 Medicina. Si el maltrato, el machismo, la violencia, el abuso de poder y el verticalismo son moneda corriente, el precepto “no humillar” o “no menospreciar” 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”.

Discusión

Los hallazgos presentados, en términos generales, ponen en relieve la compleja trama entre vínculo pedagógico, autoridad y relaciones de género en el ámbito de la formación universitaria, particularmente en la carrera de Medicina, e instan a incorporar un enfoque de género transversal en la investigación educativa sobre estos temas. Esto abre un nuevo posible camino de indagación orientado a desentrañar la relación entre masculinidad y autoridad docente en la formación universitaria en medicina de la UNCo: ¿cómo se relacionan masculinidad y autoridad docente en esta carrera?, ¿qué sentidos y rasgos atribuyen lxs estudiantes a la autoridad profesoral masculina?, ¿qué saberes y afectos median la relación con lxs estudiantes?, ¿pueden expresarse masculinidades profesoriales que rehúyan e incluso confronten a las formas hegemónicas que engendran violencia?

Sobre los vínculos pedagógicos y la autoridad docente, los resultados, por momentos, reactualizaron postulados teóricos clásicos y hallaron eco en estudios similares; y por momentos, tensionaron los límites conceptuales, develando ambivalencias y opacidades.

El asunto del verticalismo, la distancia jerárquica y el anonimato de las clases masivas en los primeros años de la carrera universitaria, es recurrente en las representaciones estudiantiles, no obstante, aquí se vio tensionada por las experiencias de maltrato, menosprecio y violencia machista vivida por estudiantes mujeres en espacios pedagógicos (y laborales) reducidos en número de personas, en los últimos años de la carrera, caracterizados por la cercanía, la intimidad, y el trato personalizado. En estas situaciones, el anonimato

⁹ En las otras carreras (Psicología e Ingeniería Mecánica) se observó esto mismo: el respeto asume una función metonímica en el discurso estudiantil para referenciar la autoridad, dado que este último significante resulta más opaco y suele confundirse con “autoritarismo” y “poder”.

¹⁰ 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: 110).

puede ser reinterpretado como refugio, un lugar más seguro; y la intimidad y la cercanía como intemperie y desprotección ante posibles escenas de violencia. Sobre el final de la conversación, resultó un desafío para lxs estudiantes dotar de sentido la idea de “autoridad docente” despegada de estas experiencias vividas y de la arbitrariedad del poder profesoral. Aun así, llegaron a consensuar algunos rasgos que debiera tener lo que denominaron una “buena autoridad”: respeto, positividad, ejemplaridad y justicia. El problema que quedó latente es que una imagen de autoridad profesoral que reúna todos esos rasgos, para todxs y todo el tiempo, es más bien un ideal. Asimismo, nos preguntamos ¿existe algo así como una “buena” autoridad?, ¿o se trata de un fenómeno vincular que no acepta valoraciones generales por fuera de la situación particular en que se da?, ¿qué le pedimos a nuestrxs docentes y con qué criterios los juzgamos?, ¿cómo intervienen los afectos o las emociones en aquellas relaciones de autoridad confusas, ambivalentes u opacas, donde el reconocimiento se desdibuja?



Referencias bibliográficas

- » Acuña, M. E. (2019). *Conceptos fundamentales: Posición occidental del sujeto teórico, tensiones sobre la idea biologicista de la mujer* [Material del curso]. UAbierta, Universidad de Chile.
- » Aguilar-Ródenas, C., Alonso-Olea, M. J., Melgar-Alcatud, P. y Molina-Roldán, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 85-94.
- » Ahumada, C. y Oliva, E. (2017, 1 de junio). Rita Segato: “El aula universitaria es el lugar del gozo autoritario del profesor”. *UNCiencia*. Recuperado de <https://unciencia.unc.edu.ar/genero/rita-segato-el-aula-universitaria-es-el-lugar-del-gozo-autoritario-del-profesor/>
- » Aleu, M. (2017). *Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- » Alonso, G. (2017). Reflexiones y estrategias para la institucionalización de espacios y protocolos contra la violencia de género en las universidades. En CONADU H., *Violencia de género en las universidades nacionales* (pp. 15-28). Recuperado de <http://adunc.com.ar/wp-content/uploads/2017/12/cuadernillo-final-web.pdf>
- » Antelo, E. (2005). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Recuperado de <https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2014/10/Variaciones-sobre-autoridad-y-pedagogia.pdf>
- » Antelo, E. (2016). Autoridad. En A. M. Castro, B. Reyes, A. H. Ousset y M. Gamboa (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Recuperado de <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=31&w=autoridad>
- » Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- » Ávila, S. (2022, 30 de agosto). 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-primer-ano-n942619#>
- » Baigorria, C. (2017). XXXI Encuentro Nacional de Mujeres Rosario, Octubre de 2016. Conclusiones Taller N.º 57: Mujeres y Universidad. En CONADU H., *Cuaderno de formación: Violencia de género en las universidades nacionales* (pp. 41-43). Recuperado de <http://adunc.com.ar/wp-content/uploads/2017/12/cuadernillo-final-web.pdf>
- » Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- » Brener, G. (2019, 10 de febrero). 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>
- » Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- » 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.
- » Dewey, J. (2005). Autoridad y libertad. *Polis*, 10. Recuperado de <http://polis.revues.org/7442>

- » Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10, 199-214.
- » Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(3), 295-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80540302>
- » Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. AldineTransaction. (Trabajo original publicado en 1967).
- » Gotbeter, G. (2007). La construcción de la autoridad en la escuela. *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, 2(11), 1-2.
- » Greco, M. B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En D. Doval y C. Rattero (comps.), *Autoridad y transmisión: Niños y jóvenes en la mira*. Noveduc.
- » 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.
- » Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2007). *Glosario de género*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- » 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.
- » Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, 99-128.
- » Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. UNAE.
- » Montanaro, P. (2023, 19 de febrero). 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>
- » Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política Universitaria*, 1(5), 32-43. Recuperado de <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>
- » Ordenanza 1047/13. (2013, 28 de febrero). *Plan de Estudios de la carrera de Medicina*. Consejo Superior, Universidad Nacional del Comahue.
- » Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- » 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. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada* (pp. 87-100). Trotta.
- » *Diario Río Negro*. (2018, 2 de marzo). Los extranjeros en Medicina triplican la media nacional. Recuperado de <https://www.rionegro.com.ar/los-extranjeros-en-medicina-triplican-la-media-nacional-NC4532483/>
- » Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos en investigación*. Lumiere.
- » Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Anagrama.

- » Solis Mendoza, J. (2015, noviembre). *Ser mujer y estudiar Medicina: Una mirada a la violencia de género en el campo médico* [Conferencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- » Soto-Aracena, A., Matus-Betancourt, O., Soto-Villagrán, P. y Pérez-Villalobos, C. (2021). Poder y género en las relaciones entre docentes y estudiantes en la carrera de medicina. *Revista Médica de Chile*, 149(12), 1737-1743. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021001201737>
- » Steimbregger, L. (2019). ¿Autoridad emancipatoria? Una aproximación desde El maestro ignorante de Jacques Rancière. *Revista Análisis*, 51(94), 57-79. <https://doi.org/10.15332/so120-8454.2019.0094.03>
- » Steimbregger, L. (2021). *Autoridad y afectos. Un estudio sobre el vínculo pedagógico en la Universidad Nacional del Comahue* (Tesis de doctorado). Repositorio Digital Institucional UNCo. Recuperado de <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16894>
- » Tedesco, J. C. (2009). Editorial. Construir la autoridad. *El monitor*, 20, 1-3. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf
- » Unesco-IESALC. (2022). *Gender Equality: How Global Universities are Performing. Part 1*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380987>
- » Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- » van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- » Velázquez, S. (2006). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Paidós.

Lautaro Steimbregger

Psicólogo y Doctor en Educación, Universidad Nacional del Comahue. Becario posdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Comahue.

ORCID: 0000-0002-6286-3536
lautarosteimbregger@gmail.com