



Ausencias presentes en la Universidad. Reflexiones sobre el lugar de la hospitalidad en las didácticas de nivel universitario

Mesa temática: 2. Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia.

Javier Freixas

Universidad Nacional de Buenos AIRES

javfreixas@gmail.com

Ángela Menchón

Universidad Nacional de La Matanza

angelamenchon@gmail.com

Resumen

Este trabajo propone desnaturalizar un supuesto fuerte que atraviesa el imaginario sobre la educación universitaria y que se pone de manifiesto también en las didácticas: en este nivel (por motivos que habrá que dilucidar) suele considerarse que no son necesarias las prácticas de cuidado, ni el cultivo de los vínculos afectivos, que sí se consideran claves para la enseñanza y el aprendizaje en otros niveles. De acuerdo con este supuesto, parecería haber una necesidad decreciente del cuidado y el afecto a medida que se pasa de un nivel a otro en el sistema educativo: como si el intelecto debiera mostrarse más puro y la voluntad desligada de las afecciones. Es más, no sólo predomina la idea de que la afectividad no es un aspecto a considerar en el vínculo pedagógico, sino que a menudo da la sensación de que en este nivel están habilitadas prácticas de crueldad, cinismo, sadismo y violencia simbólica. Partiendo de este supuesto, nos interesa reflexionar acerca de sus correlatos en la formación de docentes en el nivel universitario. ¿En qué medida y de qué modos pueden promoverse dichas prácticas (quizás por omisión) y en qué medida y de qué modos se procura trabajar en la toma de conciencia sobre las mismas, para transformarlas en un ejercicio hospitalario de la docencia?

Nos detendremos en particular en una instancia en donde esta tensión entre la crueldad y el cuidado se hace patente: las prácticas evaluativas, particularmente los



exámenes (en sus diversas formas). Numerosos estudios dan cuenta de los efectos nocivos, a menudo dolorosos, que estas prácticas producen en muchxs estudiantes que cursan sus estudios superiores. ¿De qué modos es posible pensar didácticamente prácticas evaluativas que partan de una ética de la hospitalidad?

Buscamos visibilizar una marcada contraposición entre la representación habitual de lo que la escuela/universidad debe hacer, como una especie de gran relato donde rigurosidad equivale a dureza, y un universo de pequeños gestos de hospitalidad, que están invisibilizados pero que son fundamentales, incluso para que un aprendizaje riguroso y sólido resulte posible.

El concepto central a pensar en este trabajo es el de hospitalidad, en tanto *ethos* institucional y en tanto disposición docente, como condición de posibilidad de procesos pedagógicos igualitarios y como garantía del derecho a la educación superior universitaria. Sostenemos que las prácticas éticas de cuidado son condición de una pedagogía igualitaria. Consideramos necesario atender las particularidades y diferencias para identificar problemas y modos adecuados de intervención que permitan a lxs estudiantes no solo ingresar a las instituciones, sino permanecer, aprender y finalmente graduarse de ellas.

Palabras clave: hospitalidad, ética, didáctica

Introducción

La situación que generó la pandemia de Covid-19 profundizó un modo de vínculo hegemónico en las instituciones universitarias: la ausencia de los cuerpos en los espacios hasta entonces habitados de manera común reforzó las distancias entre integrantes de la comunidad educativa. En las aulas virtuales faltaron las miradas, los desplazamientos, las risas, los gestos, lo que subyace y puede acontecer cuando las corporalidades se encuentran. Esos aspectos, a menudo invisibilizados en los discursos pedagógicos y didácticos, componen una dimensión de la enseñanza difícil de nombrar con los conceptos que hemos aprendido.

La pandemia dañó ciertas tramas sociales y subjetivas; entonces se vuelven más que nunca imprescindibles los gestos y las prácticas de acogida, incluso de abrazo. ¿Podríamos reconocer en la suma de esos pequeños gestos un fundamento



del vínculo pedagógico y, desde ahí, interpelar las didácticas y los modos más arraigados de orientar las miradas en la formación docente? ¿Podría potenciarse en la *formación docente* la sensibilidad? ¿Cómo convertir estos aspectos en dimensiones plausibles de ser consideradas, también, en las propuestas de evaluación? ¿Es posible pensar una *didáctica de la hospitalidad* que no devenga en un reglamento de gestos y de pasos a seguir como docentes? ¿Sería posible delinear políticas educativas basadas en una ética del cuidado?

La propia matriz de las instituciones escolares implica la intervención en las subjetividades y en los vínculos para transformarlos en algo diferente. Esa violencia institucional puede ser experimentada como hostilidad. Sin embargo, lo que nos resulta inaceptable no es tanto esa inevitable violencia, sino algunas de las formas en las que suele emerger: por ejemplo, la crueldad, el desprecio, incluso el cinismo; el hecho de que los agentes de las instituciones universitarias no asuman ni se hagan cargo de las heridas causadas por muchas de sus operaciones. Quienes hemos egresado de estas instituciones nos hemos habituado a esas formas de la violencia hasta el punto de asumirlas como parte de las condiciones profesionales-académicas.

1.Preguntas que interpelan una didáctica de la filosofía

Hay un supuesto que atraviesa el imaginario sobre la educación universitaria: que en este nivel ya no son necesarias las prácticas de cuidado ni el cultivo de los vínculos afectivos, que sí se consideran claves en otros niveles. De acuerdo con este supuesto, parecería haber una necesidad (y una valoración) decreciente del cuidado y el afecto a medida que se pasa de un nivel a otro en el sistema educativo: como si el intelecto debiera mostrarse más puro y la voluntad desligada de las afecciones. Es más, a menudo da la sensación de que en este nivel están habilitadas prácticas de crueldad, cinismo y violencia simbólica.

Este imaginario nos interpela además como profesorxs de filosofía, en tanto práctica intelectual que no puede deslindarse de los vínculos afectivos. La propia etimología liga la filosofía con el deseo y las pasiones (deseo de saber, amor a la sabiduría). ¿No es acaso el pensar un acontecimiento que requiere del vínculo con otrxs? ¿No es acaso un movimiento que se genera en nosotrxs cuando algo o alguien nos afecta? Sólo mediante una operación de abstracción, que se pretende pura,



podrían escindirse pensamientos y afectos. Es una operación análoga, quizás, a la que lleva a separar el pensamiento personal de la comunidad, como si se tratara de un hecho cuya validez (o invalidez) dependiera meramente del individuo. Cuando el Colectivo *Filosofarconchicxs* (2019: 17) escribe: “Pensar, lo que se dice pensar, solo lo realiza la comunidad”, no propone desconocer la faz subjetiva de los pensamientos, sino reconocerla en el contexto de un movimiento mayor de pensamientos acunados.

Concebir la enseñanza y las didácticas desde la perspectiva de las prácticas de cuidado, desde la hospitalidad en tanto *ethos* institucional y disposición docente, abre la posibilidad de procesos pedagógicos efectivamente democráticos que pueden garantizar el derecho a la educación superior universitaria. Pensamos el concepto de hospitalidad, en principio, como *tiempo* en el que un vínculo toma forma y vuelve fecunda una relación pedagógica. Consideramos necesario atender las particularidades y diferencias para identificar problemas y modos adecuados de intervención que permitan a lxs estudiantes no solo ingresar a las instituciones, sino permanecer, aprender y finalmente graduarse de ellas.

Numerosos estudios (Bauseda, 1995; Vain, 2003; Hernández, 2005) dan cuenta de los efectos nocivos, a menudo dolorosos, que las prácticas evaluativas, particularmente los exámenes (en sus diversas formas), producen en muchxs estudiantes que cursan estudios universitarios. La tensión entre la crueldad y el cuidado suele hacerse patente en estas prácticas. Seguramente hemos sido testigxs de algunas de ellas. Quizás las hemos naturalizado u olvidado, en la medida en que nos hemos adaptado o hemos contado con recursos (culturales, sociales, económicos) para sobrellevarlas y proseguir con la autoestima necesaria las carreras que habíamos emprendido. Mientras tanto, quienes no han podido hacerlo, fueron quedando anónimamente en el camino, a menudo en los mismos inicios.

Consideramos necesario visibilizar esta marcada contraposición entre la representación habitual de lo que la escuela/universidad debe hacer (como una especie de gran relato donde rigurosidad equivale a dureza) y un universo de pequeños gestos institucionales y docentes que escapan de la hostilidad y que son fundamentales, incluso para que un aprendizaje riguroso y sólido resulte posible. ¿Podemos pensar prácticas evaluativas universitarias que partan de una ética de la hospitalidad? ¿Podemos salir de la lógica que vincula rigurosidad con rigidez, exigencia académica con hostilidad? ¿Podemos, de algún modo, reencantar las aulas, conmovir la filosofía, promover una didáctica que atienda las prácticas de cuidado?



Ingresar a la universidad es, en cierto modo, aprender una lengua nueva, llegar a un mundo con sus supuestos y lógicas propios. Cabe preguntar entonces cómo se recibe a quienes llegan, qué herramientas se les dan. ¿Son acogidos como iguales en su diversidad, y se les acompaña en el proceso de su formación, o se les exige desde el vamos abandonar su singularidad y asumir la homogeneidad propia de cada disciplina y de la vida académica? ¿Qué lugar quedaría, entonces, para lo que difiere de “lo-normal-académicamente-esperado” que no sea su expulsión?

Consideramos que este conjunto de preguntas deben formar parte del horizonte de toda didáctica, incluso en el nivel universitario. Pensamos en particular en nuestra disciplina como marco de referencia, es decir, en la didáctica de la filosofía, aunque se trata de cuestiones que trascienden la enseñanza de cualquier disciplina en particular. Dejarlas a un margen significa, al fin de cuentas, favorecer la reproducción de modos hegemónicos de enseñanza y evaluación que resultan no sólo hostiles sino que tienen como consecuencia acrítica el desconocimiento y marginación de la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las universidades.

2.La necesidad del afecto en el *ethos* universitario

Partimos de la conjetura de que la lógica que regula la enseñanza en la universidad obtura la posibilidad del afecto, el contacto de miradas y el reconocimiento de singularidades en el momento de recibir a quienes llegan y evaluarlos. Más allá del asunto no menor de la obligatoriedad, las diferencias que hay entre los primeros niveles del sistema educativo y el universitario se explican en parte por la habilitación en la enseñanza del afecto y el cuidado de los cuerpos, y por la conciencia institucional de que corresponde evitar la violencia cínica en el vínculo con los alumnos (en su mayoría, menores de edad en los otros niveles).

La falta de estructuras de acogimiento, que además cuiden a quienes ingresan (en el sentido de apreciar sus marcas singulares) y los acompañen en los trayectos, resulta una de las causas de fracasos y deserciones. Se señalan los primeros años de ingreso en las carreras como un período de importancia clave para las trayectorias educativas universitarias. Por una parte, porque tal como numerosos estudios indican (Gluz y Grandoli, 2009; Ezcurra, 2011; Bidiña y Cerillo, 2013) es el momento de las carreras en el que se produce el mayor desgranamiento, lo que puede ser leído como



la expresión concreta de una universidad con resabios elitistas que no retiene o no garantiza las condiciones de cumplimiento del derecho universal de lxs estudiantes a formarse en el nivel superior. Por el otro, porque es en estos primeros años en los que se realizan los procesos de *alfabetización académica* (Carlino, 2005) y se empiezan a identificar las lógicas de la vida universitaria, es decir, se aprende el *oficio de estudiante* (Perrenoud, 2006).

La relativamente reciente expansión del sistema universitario conllevó un cambio en su representación: las universidades dejaron de concebirse como instituciones minoritarias, elitistas, para empezar a considerarse un ámbito al que todxs lxs que lo deseen tienen derecho a acceder (Rinesi, 2013). Esta situación implica desafíos en las prácticas académicas, tanto para lxs docentes como para quienes diseñan políticas universitarias (Gorostiaga, Arias, Lastra, Italia y Cambours de Donini, 2013). Sin embargo, las tasas de crecimiento mencionadas no siempre condujeron a una real democratización: la masificación fue acompañada por el abandono estudiantil o el rezago en los estudios, fenómenos que no afectan del mismo modo a todos los sectores y grupos sociales (Ezcurra, 2011). En este sentido, es central el rol de las políticas que las universidades implementen para recibir a lxs estudiantes y ofrecerles oportunidades de seguir adelante efectivamente con sus estudios, independientemente de cuáles hayan sido sus trayectorias escolares previas. De otra manera, las políticas de admisión e ingreso a las carreras corren el riesgo de transformarse en dispositivos de “selección de los herederos” (Bourdieu y Passeron, 2013).

Ante la pregunta por la posibilidad de un *ethos institucional* que reciba de manera hospitalaria a lxs estudiantes, que les ofrezca garantías para el ingreso, permanencia y egreso, sostenemos que hay gestos micropolíticos, afectivos, cotidianos, pero invisibles desde la perspectiva del sistema. Son parte constitutiva de dicho *ethos*, como condición de posibilidad de políticas universitarias inclusivas.

Los estudios antes mencionados indican que la tarea de lxs docentes que reciben a lxs estudiantes en sus primeros años de cursada es clave, particularmente en instituciones de asistencia masiva que pueden presentarse en un primer momento como impersonales, con lógicas nuevas, a menudo confusas, difíciles de discernir sin un adecuado acompañamiento. El componente afectivo y vincular es fundamental en esos escenarios.



Nos inquieta pensar en quienes no son reconocidos; quienes permanecen en el anonimato o ningún ojo institucional ve, más que para indicar (sistema evaluatorio mediante) que no son suficientemente aptos, hasta que se retiran. Trazando una analogía con algunas ideas de Fanon (que habrá que desarrollar en otra parte), aquí no se da la lucha por el reconocimiento que Hegel suponía. Aquí “el amo no busca el reconocimiento del esclavo”; “se burla” de su conciencia, del mismo modo que este no lucha por el reconocimiento, sino que quiere ser como el amo (Fanon, 2009: 182-188). El no reconocimiento resulta en abandonos invisibilizados.

De manera intencional o no, hay implícita en muchas prácticas docentes universitarias diversas formas de *violencia epistémica*. Escribe Moira Pérez que

esta noción se refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras (Pérez, 2019: 82).

Consideramos que esta noción es válida también para pensar la situación de quienes constituyen la primera generación en las familias que llega a la Universidad y de quienes, en general, provienen de sectores populares. No sólo suelen ser despreciados sus modos de expresarse y de escribir, sino que, a la vez, a menudo la academia se nutre de sus saberes o los vuelve objeto de sus investigaciones, prácticas que Ramón Grosfoguel denomina “extractivismo epistémico” (Pérez, 2019: 89).

Claro que también hay gestos cuidadosos, que buscan democratizar saberes, sobre todo con quienes ya se encuentran transitando el camino. Es interesante en este sentido la noción de *alfabetización académica* que enuncia Paula Carlino:

Alfabetizar académicamente implica (...) que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas (2005: 7).

Hay aquí una pista posible: se trata de abrir a todos los estudiantes las puertas no sólo del saber disciplinar, sino también de la cultura propia de la disciplina, como condición de posibilidad para un aprendizaje efectivo de la misma. Sin estructuras de acompañamiento efectivo no es posible una educación hospitalaria.



3.Sentidos de hospitalidad

Es usual referirse a la disposición a recibir, dar amparo, cuidado y compañía a quienes llegan al sistema escolar con el nombre de *educación hospitalaria*. Hay, sin embargo, en este concepto alguna dificultad. La idea de hospitalidad se vincula, en principio, con la figura de quien es extranjero y llega a una patria o una casa con la necesidad de acogimiento. La propia palabra “huésped” remite tanto al anfitrión o anfitriona como a quien es albergado. Derrida señalaba que la hospitalidad, además, implica atender a la vez dos leyes: de un lado, “consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre”, evitando que se trate de una inquisición policial; del otro, resultan necesarias ciertas condiciones que permitan calcular los riesgos y hagan efectiva y sostenible la exigencia de hospitalidad. Sin cerrar por ello “la puerta a lo incalculable, es decir, al porvenir y al extranjero” (Derrida, 1997). En la enseñanza universitaria parece suceder a menudo que imponemos a nuestros estudiantes la exigencia de que abandonen sus formas, su lengua, sus costumbres, es decir, que dejen de comportarse de maneras extranjeras, para recibirlos.

Ahora bien, podemos preguntar si la figura de una educación hospitalaria es realmente adecuada para dar cuenta de la exigencia ética educativa de acogimiento y cuidado. Corremos el riesgo de reducir la palabra a un único de sus sentidos. Tanto quienes enseñamos como quienes estudian somos de algún modo pasajeros en el aula. Intentamos habitarla como si fuera propia, pero es claro que sólo podemos hacerlo en un sentido muy general y metafórico: estamos siempre a merced de lo que resuelvan otras instancias, a menudo meramente administrativas. Las figuras de la casa propia y la del extranjero que llega resultan poco apropiadas para dar cuenta del vínculo pedagógico.

Sin embargo, podemos recuperar la trama de una disposición ética: alguien se sabe interpelado por quien llega y se dispone a acogerlo, reconociendo la singularidad de sus formas; se dispone a cuidarlo, a acompañarlo para que no sea invisible en el mundo al que abren las carreras universitarias. De la figura de la hospitalidad podemos rescatar entonces no tanto el espacio sino el *tiempo* durante el cual se establece *un vínculo* entre sujetos y un mundo. Pensar en la figura de la educación



hospitalaria puede remitirnos no tanto al lugar donde ella acontece, como a un tiempo: el del encuentro entre huéspedes.

Simons y Masschelein escribieron que lo propio de la escuela (y por extensión, diremos también de las universidades) se vincula con “un tiempo de suspensión”, liberado de demandas y urgencias familiares y sociales (Simons y Masschelein, 2014: 31-38). En ese tiempo liberado, añaden,

(e)l foco está en cualquiera y en nadie en concreto. Y esto no quiere decir que los problemas y necesidades individuales se descuiden o no se tengan en cuenta, quiere decir que no pueden ser el punto de partida para el profesor [...]. El profesor habla a un grupo de estudiantes y, al hacerlo, no habla a nadie de forma individual; no le habla a nadie en concreto y por lo tanto habla a todos (Ibid.: 78-79).

La igualdad resulta un punto de partida y una exigencia. Una universidad democrática estará comprometida ética y políticamente desde el mismo inicio, con todos por igual. Pero, para que la condición democrática resulte efectiva, no basta con que los profesorxs enseñen a “cualquiera y a nadie en concreto” las disciplinas que aman. Resulta necesario además el gesto hospitalario de reconocer las diferencias, cuidarlas y buscar estrategias de acompañamiento activo a quienes transitan en las aulas.

Ahora bien, cuando esta acción se hace efectiva, ya no estamos ante cualquiera sino ante un rostro, con un nombre, necesidades y demandas que son singulares. Y quienes enseñamos somos responsables (en el sentido de que debemos responder) no solo ante la sociedad sino también ante esos rostros. Cuando se ha iniciado el vínculo pedagógico, que es siempre un vínculo ético, no es posible aceptar sin más que quienes enseñamos no le hablamos a nadie concreto. Más aún, para que el diálogo resulte fecundo, deberíamos preguntarnos desde el inicio con quiénes habremos de hablar. Porque no a todos podremos hacerlo, ni convendrá que lo hagamos, del mismo modo (Freixas, 2021).

Sin embargo, es el modo como, en tanto docentes universitarixs, usualmente hablamos y nos vinculamos. Un modo autocentrado en la figura de autoridad del “Profesor”, muy propio por otra parte de la filosofía. En este sentido, escriben Natalia Cantarelli y Carolina Mamilovich (2022):



La condición monológica de la autorreferencialidad profesoral y de su lengua autocentrada, depura el repertorio conceptual de marcadores afectivos mediante la validación selectiva de un modelo profesoral y epistémico que reduce a diferentes modalidades de la ausencia a aquello que difiere de su presentación monosomática (Cantarelli, Mamilovich, en prensa).

Relacionan la imagen de esta lengua profesoral autocentrada con una selectividad que modula la ausencia de las diferencias: cuerpos, gestos, modos, saberes otros quedan a un margen “de la erótica pedagógica dominante”, del saber profesoral autorreferenciado bajo la figura del filósofo “y su lengua sin cuerpo, territorio ni geografía”.

4. De la hostilidad de los exámenes hacia prácticas evaluativas hospitalarias

Las prácticas de examen generan siempre efectos de carácter político. Habitualmente corroboran las desigualdades de base y refuerzan separaciones: de un lado quedan quienes pueden continuar adelante, aunque sometidxs a regímenes cada vez más crudos de evaluación; del otro, quienes se van yendo, sin que nadie se detenga a explicar por qué se los segrega, para aprender otros saberes que, en la representación social del conocimiento, suelen mirarse como de segundo orden. En ese sentido, quienes evaluamos solemos promover “pedagogías de la crueldad”, a menudo sin ser conscientes de ello (Segato, 2018). En vez de disponernos a recibir como novedad los diferentes modos de ver, de decir, de plantear los asuntos por parte de nuestrxs alumnx, la práctica de exámenes nos lleva a identificar esos modos como anomalías y señales de fracaso.

El momento del examen a menudo resulta un momento de inversión de la visibilidad: quien puede haber transcurrido sus días escolares oculto en la multitud, de repente se ve expuestx ante la mirada docente. Este momento adquiere sentidos ambiguos, incluso contradictorios: puede dirigirse a ajustar procesos en función de dispositivos de control, o bien dirigirse a calificar, segregando, creando órdenes de méritos supuestos.

Pero también las prácticas de evaluación podrían resultar una ocasión propicia para conocer a quienes, por diversos motivos, han permanecido silenciadxs, escondidxs, si habilitan la emergencia de una posición docente que Carlino (2005)



llama “lector crítico”, cuya lectura se orienta a hacer crecer una escritura, en tanto proceso singular de pensamiento, a través de la escucha atenta y de las devoluciones comprometidas con la mejora del texto. No obstante, como hemos desarrollado, las prácticas evaluativas suelen potenciar la posición contraria, que la autora denomina la del “lector juez”, ocupadx de corregir, señalar errores y dictar sentencia.

Los exámenes, entonces, pueden tener sentidos diversos en el marco de nuestras prácticas pedagógicas. Revelan las distintas maneras de habitar los lugares de poder a las que estamos habituadxs. Pero además pueden abrir poros de acercamiento, de una mayor sensibilidad, apertura y escucha, de atención hacia aquello que no se había considerado de la singularidad del otrx. A menudo estos sentidos diferentes coexisten. Habitualmente, lxs docentes debemos dar cuenta institucionalmente de los primeros. En cambio, la evaluación como ocasión para el reconocimiento de lxs otrxs, suele permanecer solapada, como si se tratara de una extensión semiclandestina de sus recursos.

Un gesto de hospitalidad en las prácticas evaluativas consiste entonces en recibir el pensamiento de lx otrx con la disposición a atender y a ayudar a que el mismo se potencie. Correrse del lugar de la sospecha de un déficit, y asumir posiciones de escucha, de lectura, de escrituras que devuelven algo más que un número o un enunciado calificativo, para que evaluar pueda adquirir otros sentidos que la sola acreditación de saberes.

Reflexiones finales

Una ética de la hospitalidad implica la necesidad de asumir y garantizar la igualdad como punto de partida y la atención a la singularidad de cada estudiante que recibimos en las instituciones. Pensar la igualdad en términos abstractos no sólo invisibiliza las singularidades sino también las desigualdades bien concretas que operan en las instituciones, y no nos referimos solo a la desigualdad socioeconómica. Los estudios poscríticos entre los que podríamos señalar los feminismos, la teoría queer, los estudios decoloniales, las epistemologías del sur, los estudios que cuestionan el capacitismo, entre otros, han señalado que una perspectiva que sólo tenga en cuenta factores socioeconómicos a la hora de analizar los mecanismos que reproducen la desigualdad es sesgada. Resulta necesaria una perspectiva interseccional.



Ahora bien, para no permanecer en el plano de una hospitalidad meramente abstracta, es necesario también que los gestos formen parte de intervenciones y políticas activas de las universidades, que tomen en cuenta, a su vez, un punto de vista multidimensional, material y situado. Quizás sea hoy el mayor desafío de la vida universitaria.

Referencias bibliográficas

- Bauseda, E. (1995). *Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica*. Educere vol 9 n° pp. 553-558
- Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. 1era. Ed. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina SA.
- Cantarelli, M. N. y Mamilovich, C. (2021). *Inquietudes sobre el cuerpo. Notas en torno a una erótica pedagógica*. Revista Cuadernos de Filosofía No. 77 (en prensa)
- Carlino, P. (2005). *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte*. Revista de Educación. N° 336, pp. 143-168.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1997). "El principio de hospitalidad". En Le Monde, 2 de diciembre de 1997.
- Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Trad. de Cristina de Peretti y Paco Vidarte (edición digital de Derrida en castellano)
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad de General Sarmiento Colección Educación - Serie Universidad N° 01.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freixas, J. (2021). *Darnos la mano. Andanzas entre acciones escolares (mal)queridas*. Seisdedos.
- Gluz, N. y María Eugenia Grandoli (2009). *Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección?* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Gorostiaga, J., Arias, M.F., Lastra, K., Italia, P. y A. Cambours de Donini (2013). *El*



acceso a la universidad en la Argentina y los dilemas de las políticas institucionales. SECOND ISA FORUM OF SOCIOLOGY.

Hernández, J.M. (2005). *Ansiedad ante los exámenes: una evaluación de sus manifestaciones en los estudiantes universitarios españoles.* PAU. Education 13-18

Masschelein, J y Simmons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Miño & Dávila.

Pérez, Moira (2019). "Violencia epistémica: reflexiones entre lo visible y lo ignorable". En: *Revista de Estudios y Políticas de Género*, Número 1, abril 2019.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar.* Editorial Popular.

Rinesi, E. (2013). "Presente y desafíos de la universidad pública argentina". En *La Universidad interviene en los debates nacionales.* Página 12. Edición del jueves 22 de agosto de 2013. Número 01.

Vain, P. (2003). *Las Relaciones de Poder en el Aula Universitaria. Un Caso Paradigmático: El Examen.* Docencia Universitaria, Vol. IV, N° 2, Año 2003. SADPRO UCV- Universidad Central de Venezuela