

EXAMEN Y MENOSPRECIO EN LA UNIVERSIDAD: EL ASUNTO DE LA MIRADA

Exam and contempt in the university: the matter of the gaze

Lautaro Steimbregger

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

✉ lautarosteimbregger@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Resumen

En el marco de una investigación cualitativa sobre los vínculos pedagógicos en una universidad pública de la Norpatagonia argentina, nos propusimos conocer el discurso estudiantil sobre la relación docente-estudiante, en general, y sobre la autoridad docente, en particular. Para ello, posicionados en el enfoque metodológico de la teoría fundamentada, desarrollamos grupos de discusión con estudiantes próximos a recibirse. El grupo de discusión es un instrumento metodológico perteneciente a las técnicas conversacionales grupales, que tiene como finalidad la producción de un discurso común a partir de una conversación o discusión. Aquí presentamos resultados parciales de este estudio, más específicamente, la elaboración discursiva de estudiantes de la carrera de Psicología sobre la relación docente-estudiante que se pone en juego en las situaciones de examen. El proceso de análisis e interpretación nos condujo a visibilizar el examen

Cita este capítulo

Steimbregger, L. (2022). Examen y menosprecio en la universidad: el asunto de la mirada. En: Portilla Portilla, M. (Ed. científica). *Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía* (pp. 63-75). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

como una instancia de la educación universitaria donde se produce un encuentro cara a cara entre estudiantes y docentes, y que suscita en el estudiantado experiencias vinculadas con los afectos tristes y la sustracción de reconocimiento. Los principales indicadores están en el rostro y los gestos: la mirada y la escucha, es decir, la atención puesta –o no– en la persona que se presenta a rendir un examen. El reconocimiento detentado a través de miradas sustraídas recibirá el nombre de menosprecio.

Palabras clave: examen; menosprecio; universidad; vínculo pedagógico.

Abstract

In a qualitative research on the pedagogical bond in a public university in North Patagonia, Argentina, we set out to discover the student discourse on the teacher-student relationship, in general, and on the teaching authority, in particular. To do this, positioned in the methodological approach of the grounded theory, we developed discussion groups with students close to receiving. The discussion group is a methodological instrument belonging to group conversational techniques, whose purpose is the production of a common discourse from a conversation or discussion. Here we present partial results of this study, more specifically, the discursive elaboration of Psychology students about the teacher-student relationship that occurs in exam situations. The process of analysis and interpretation led us to make the exam visible as an instance of university education where a face-to-face encounter between students and teachers takes place, and which provokes in the student body experiences linked to sad affections and the subtraction of recognition. The main indicators are in the face and gestures: the gaze and the listening, that is, the attention paid –or not– to the person who appears to take an exam. The recognition held through stolen glances, will receive the name of contempt.

Keywords: exam; contempt; university; pedagogical bond.

Introducción

En un estudio reciente, abocado a explorar los vínculos pedagógicos en la universidad¹², nos propusimos conocer el discurso estudiantil sobre la relación docente-estudiante, en general, y sobre la autoridad docente, en particular. El foco de nuestra indagación se puso, más precisamente, en las variables afectivas y reconocitivas que median los vínculos de autoridad entre estudiantes y docentes. En este recorrido, el tema del examen fue un punto de llegada: los relatos estudiantiles confluyeron al referirse a la situación de examen como una instancia de la educación universitaria donde se produce un encuentro cara a cara con lxs profesorxs¹³ que suscita experiencias vinculadas con los afectos tristes y la sustracción de reconocimiento.

Partimos de concebir la autoridad como una relación o vínculo entre dos o más personas, que involucra afectos y modos de reconocimiento intersubjetivo. Desde la perspectiva filosófica de Kojève (2004), el fenómeno de la autoridad es visto como una relación social asentada en el reconocimiento de quien oficia de subordinadx, de modo tal que toda autoridad es indefectiblemente autoridad reconocida. En este sentido, si el reconocimiento declina, la autoridad también. Por otra parte, desde un abordaje psicosocial, Sennett (1982) concibe la autoridad como un vínculo emocional entre personas desiguales en fuerza. De este modo, coloca la variable emocional-afectiva como componente fundante del vínculo. Los aportes teóricos de estos dos autores¹⁴ son cardinales para comprender cómo se configuran los

¹² Tesis doctoral "Autoridad y afectos. Un estudio sobre el vínculo pedagógico en la Universidad Nacional del Comahue", realizada en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, y de la beca interna doctoral de CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo.

¹³ Optamos por escribir este trabajo con lenguaje inclusivo. Para ello nos valemos del uso de la x, que nos permite evitar tanto el sexismo del universal masculino como el binarismo de género.

¹⁴ Aquí nos limitamos a presentar brevemente estas dos concepciones de autoridad, dado que son las que nos sirven para el presente análisis. En otros trabajos hemos tenido la oportunidad de considerar y articular otras miradas que enriquecen y complejizan el campo problemático (Steimbregger, 2021).

vínculos pedagógicos desde la perspectiva de la autoridad. Y, en este caso, para prestar atención sobre los afectos y el reconocimiento en las situaciones de examen en la universidad.

Son numerosos los trabajos que ofrecen una mirada crítica del examen en el contexto educativo, pero también más allá de este. En su estudio sobre el origen del sistema penitenciario, Foucault (1989) revela que el examen es un instrumento clave para la docilización de los cuerpos en la sociedad disciplinaria y sus instituciones de encierro. El autor distingue tres técnicas o medios del poder disciplinario para el buen encausamiento: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, que combina las dos primeras. En sus palabras, el examen “es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (Foucault, 1989, p. 189). Allí, la superposición entre las relaciones de poder y las relaciones de saber asume su máxima notoriedad. El examen se extiende por todas las instituciones (desde los hospitales a las escuelas) y ciencias sociales (desde la psiquiatría a la pedagogía), no obstante, según Hoskin (1993, p. 35), esta técnica es la “más obviamente educativa” y convierte a Foucault en un criptopedagogo, dada la centralidad que le da en toda su obra.

El examen ingresa al escenario educativo a través de la universidad medieval –antes no había un sistema similar–, y como un aspecto del método ligado al proceso de aprendizaje. En el siglo XIX se produce inversión entre los problemas metodológicos y los problemas de rendimiento, y deviene este un instrumento cuya función queda reducida a la acreditación y la promoción. Según Barriga (1994), el examen “pervirtió la relación pedagógica al centrar los esfuerzos de estudiantes y docentes sólo en la acreditación” (p. 166), descuidando de esta manera los problemas vinculados a la formación, los procesos cognitivos y el aprendizaje.

Por otra parte, Vain (2003) señala que “el acto de examinar es parte del contrato fundacional de la Universidad con la sociedad” (p. 57), es consustancial a la existencia misma de la universidad. Se trata de un ritual de la vida académica atravesado por una lógica meritocrática que encubre una función que excede lo estrictamente pedagógico: el control, la selectividad social (Pierella, 2016) o clasificación social (Vain, 2016), y con ello también la exclusión. Ante críticas de esta índole, posturas como las de Giner de los Ríos (2004) –o educación o exámenes– o Bunge (1999) –¡abajo los exámenes!– serían más que atinadas y orientadoras, sin embargo, “el examen sigue siendo la modalidad de evaluación privilegiada por los docentes universitarios” (Vain, 2016, p. 22).

Con el presente trabajo pretendemos realizar un aporte a estas discusiones desde una perspectiva que pone en relieve los componentes afectivos y reconocitivos que se hallan en juego en las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes en la universidad.

Aspectos metodológicos

La investigación realizada se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, con el foco en lo microsociedad (Sautu, 2003), y sigue las estrategias metodológicas de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1999; Glaser, 2010), a saber: el muestreo teórico, la saturación teórica y la comparación constante. Asimismo, sienta sus bases en el paradigma constructivista de la ciencia (Denzin y Lincoln, 2011) y asume la perspectiva del interaccionismo simbólico, cuya disciplina matriz es la Psicología Social (Valles, 1997).

Este trabajo es un recorte del estudio que tiene como unidad de análisis la carrera de Psicología de una universidad pública de la Norpatagonia argentina. Los resultados parciales que aquí presentamos fueron obtenidos a partir del proceso de análisis e interpretación de los datos construidos con una técnica conversacional: el grupo de dis-

cusión. La misma fue administrada a un grupo mixto de cinco estudiantes avanzadas¹⁵ de esta carrera.

Gil Flores (1992), uno de los investigadores que impulsó el desarrollo del grupo de discusión en el terreno de la investigación educativa, lo definió como una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (pp. 200-201). La mayor riqueza de esta técnica estriba en la interacción que promueve. Según Valles (1997), se trata de un “efecto sinergia” provocado por el escenario grupal, que resulta en la producción de un tipo de información que no se puede lograr con otras técnicas de investigación cualitativa. Allí, la tensión entre lo individual y lo social, halla en la interacción grupal una zona de intersección que desafía los reduccionismos de uno u otro lado. Así lo expresa Barbour (2013): “Los grupos de discusión son enormemente prometedores de cara a salvar la permanente separación en ciencia social entre la agencia y las estructuras” (p. 80).

El propósito general de los grupos de discusión fue generar un espacio conversacional para la producción de un discurso colectivo sobre las relaciones pedagógicas y los vínculos de autoridad en la universidad. A partir de allí, definimos –de acuerdo a la propuesta de Barbour (2013)– el tema y los subtemas que oficiaron de guía para nuestra indagación. El tema central fueron los vínculos de autoridad en la educación universitaria, y los subtemas: la relación docente-estudiante a lo largo de la carrera, los sentidos sobre la autoridad docente, los profesors comúnmente reconocidxs como autoridad, y los afectos comunes asociados con los vínculos de autoridad. Dos consignas generales estructuraron el instrumento: “vamos a hablar de la relación docente-estudiante en la UNCo” y “vamos a hablar de la autoridad en la educación universitaria”.

¹⁵ En el desarrollo del trabajo colocamos nombres ficticiales a lxs sujetxs de la investigación con el fin de mantener el anonimato de lxs estudiantes y docentes participantes.

Examen y menosprecios: miradas sustraídas

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

Un estudiante inicia la conversación afirmando que “uno tiende a recordar extremos, o la pasaste muy bien o la pasaste muy mal” (Matías), y cuando se le pide que amplíe el tema, añade: “En un primer momento estaba pensando en una materia que fui a rendir cuatro veces” (Matías). Luego la segunda estudiante cuenta una experiencia “incómoda y desagradable” (Eva) en un parcial. Más adelante, otro estudiante pone en el centro de la conversación el “trato uno a uno en la situación de examen final” (Laureano), removiendo en el grupo recuerdos poco gratos de estas situaciones. De repente, el examen había tomado protagonismo en la discusión asociado a formas de trato que despertaron afectos como “miedo”, “vergüenza”, “ansiedad”, “desagrado” y “rechazo”.

Un rasgo inequívoco de estas formas de trato de lxs docentes es que el reconocimiento que lxs estudiantes esperan recibir se encuentra menguado, menoscabado o puesto en suspenso. Los principales indicadores están en el rostro y los gestos: la mirada y la escucha, es decir, la (des)atención puesta en la persona que se presenta a rendir un examen. Hablan, sobre todo, de los exámenes finales, donde se produce un encuentro cara a cara con lxs docentes¹⁶:

¹⁶ El estudiante se refiere al trato unx-a-unx en la situación de examen, pero aquí optamos por la variante “cara a cara”. Está claro que una mesa de examen final se compone, según el reglamento, por tres o más docentes; no obstante, en sus relatos se refieren mayormente a lxs jefxs de cátedra. Y, en cuanto al alumnado, cuando el examen es oral, lo más frecuente es que ingresen a rendir de manera individual. Según Carli (2012), en la escena del examen final el estudiante debe responder las preguntas del profesor, no obstante, “se espera que repita aquella escena de la clase, el dominio más o menos brillante de un saber que, se supone, fue transmitido eficazmente” (p. 166). Este rasgo es propio de los exámenes finales en las universidades públicas argentinas.

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

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

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

Entrevistador: ¿y no lo has manifestado nunca?

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

La asociación de estas experiencias con los afectos tristes (Spinoza, 1980; Losiggio, 2017) Es doblemente justificada: tanto por el afecto o sentimiento que en sí suscitan (desagrado, rechazo, temor), como por la inhibición de la potencia de acción (abstenerse a reaccionar: no responder, cuestionar o manifestarse).

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

Fátima: A mí en X me convidaron un mate y la desaprobé, pero la pasé re bien, es como que ni sufrí [risas]. Sí, la verdad que estuvo re bueno. Sí, porque es esto de decir “en algún momento vas a ser un par” (...). Bueno, esto que decían de la mirada me parece espectacular, porque no es lo mismo, o sea una está pasándola re mal, para mí el final de oral es terrible, lo sufro muchísimo, y llegar a una mesa donde una viene ya con todos los nervios y sentís que no sabés nada... siempre me pasa lo mismo, haya estudiado o no haya estudiado mucho, y no es lo mismo llegar a una situación donde el profe... esto ¿no? te convida el mate, te mira cuando estás hablando, te pregunta el nombre, ¿viste? En otros exámenes, vos entrás y se ponen así [se cruza de brazos y mira hacia abajo], hasta me ha pasado que algunos agarran el celular, para mí no hay peor cosa que hablarle a alguien que está con el celular, encima como psicólogo, es como que permanentemente estamos hablando de esto de la mirada, de alojar, de... y me ha pasado esto en algunos casos, eso me parece terrible.

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

Nuevamente, la diferencia no está en las prácticas de enseñanza o de evaluación, ni en la forma exámenes en sí misma, ni en los recursos utilizados, y mucho menos en los contenidos o en la materia, sino en los gestos de lxs profesorxs. Las gestualidades operan, según Honneth (2011), como la materialidad del reconocimiento: su rasgo público y performático¹⁷. La acotación del último estudiante es acertada, sin-

¹⁷ Para este autor, los gestos, los ademanes, la imitación y las expresiones sutiles son la abreviatura simbólica de una acción o una metaacción que comunica tanto la mirada afirmativa de la existencia del otro –reconocimiento–, como la disposición motivacional de restringir la perspectiva egocéntrica y dirigir a ese otro sólo acciones benevolentes.

tetiza en una expresión lo que está en juego en estas formas de trato o vínculo con lxs docentes. Y, es en la mirada –los modos de mirar, los gestos del mirar– donde se refleja un tipo de reconocimiento o sustracción. Desviar la mirada (o evitar el encuentro de las miradas) de manera deliberada cuando alguien nos habla de frente, es signo suficiente de algún tipo de ninguneo¹⁸. Más aún, si a esto se le suma el hecho de no escuchar con atención lo que se dice, o hablar con lxs “pares” de otros asuntos, o enfocarse en el celular.

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

En tanto materialidad del reconocimiento, la mirada de lxs otrxs tiene un peso incalculable en los procesos intersubjetivos¹⁹. Cuando

¹⁸ Término coloquial que refiere a una forma de menosprecio, no tomar en consideración a alguien (RAE, 2020).

¹⁹ La mirada es crucial tanto por su presencia como por su ausencia. Aquí resaltamos la perspectiva expresada en el discurso estudiantil, que valora la mirada y la visibilidad y repudia su escamoteo. Pero es preciso señalar que la mirada puede volverse opresora (la vigilancia y su exacerbación en el panóptico, serían claros ejemplos de ello) así como su ausencia puede ser emanciparía. Como afirma el colectivo Barrilete Cósmico (2011): “Volverse visibles o permanecer invisibles constituye un dilema de hierro”. Y lo es también para el tema de la autoridad: “la dialéctica entre invisibilización y visibilización es propia de la paradoja de la autoridad” (Pierella, 2014, p. 110). Aquí vemos que se inclina hacia un solo lado.

se la niega o limita deliberadamente, el reconocimiento declina y da paso a alguno de sus opuestos: menosprecio, indiferencia, irrespeto, desprecio o humillación. Y, esto, parece ser parte del paisaje de las instituciones educativas. Aleu (2017) lo denomina “las contracaras del respeto”, esto es: fallas en las expresiones de reconocimiento que se producen, no de manera unilateral, sino en un entramado de relaciones situadas en el contexto específico de las organizaciones educativas. Pierella (2014; 2016) lo constata, también, en las situaciones de examen en la universidad y lo asocia al “maltrato” y a sentimientos de miedo y vergüenza. En su estudio, la demanda estudiantil se expresa así: “que no te humillen”, “bochar con respeto”. Y, según Leoz (2020), cuando la universidad no garantiza el reconocimiento subjetivo del estudiantado, se ponen en marcha sus “mecanismos expulsivos” que vulneran la promesa de filiación institucional.

Referencias bibliográficas

- Aleu, M. (2017). *Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes* (Tesis de doctorado). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, (5), pp. 161-181.
- Barrilete Cósmico (2011). *Pedagogía mutante. Territorio, encuentro y tiempo desquiciado*. Tinta Limón.
- Bunge, M. (15 de febrero de 1999). ¡Abajo lo exámenes! *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/abajo-los-examenes-nid128045/>.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI editores.

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (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). Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Editorial La piqueta.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, (10), pp. 199-214.
- Glaser, B. (2010). The Future of Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, 9 (2), pp. 1-14. Recuperado de: <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol-9-no-21.pdf>.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. AldineTransaction. (Original publicado en 1967).
- Giner de los Ríos, F. (2004). O educación o exámenes. En *Obras seleccionadas*. Austral-Summa. (Original publicado en 1984).
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Honneth, A. (2011). Invisibilidad. Sobre la epistemología moral del «reconocimiento». En *La sociedad del desprecio* (pp. 165-181). Trotta.
- Hoskin, K. (1993). Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado. En S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 33-58). Morata.
- Kojève, A. (2004). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Leoz, G. (2020). Algunas puntuaciones del devenir del vínculo educativo en estudiantes universitarios. En A. Taborda y G. Leoz (Comps.), *Instituciones educativas como instancia de subjetivación* (pp. 101-150). Nueva Editorial Universitaria.

- Losiggio, D. (2017). La política desde el affective turn: el rescate de las pasiones. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comps.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y as humanidades* (pp. 49-58). Buenos Aires, Argentina, Ediciones UNGS.
- Pierella, M. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Pierella, M. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2), pp. 11-19. Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina, Libros del zorzal.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos en investigación*. Lumiere.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2011). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. Pre-Textos.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Nacional. (Original publicado en 1677)
- Steimbregger, L. (2021). *Autoridad y afectos. Un estudio sobre el vínculo pedagógico en la Universidad Nacional del Comahue* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo.
- Vain, P. (2003). Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. *Docencia Universitaria*, 4(2), pp. 47-63.
- Vain, P. (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), pp. 21-27. Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.*