

## Experiencia de estudiantes universitarios argentinos ante los exámenes finales: subjetividad, ansiedades y desacoples institucionales

DOI: 10.25009/cpue.v0i39.2882

Recibido: 12 de octubre de 2023

Aceptado: 14 de febrero de 2024

### Agustina Labin

Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
[agustinalabin@gmail.com](mailto:agustinalabin@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-5818-5429

### Marina Cuello Pagnone

Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
[marina.cuello.pagnone@gmail.com](mailto:marina.cuello.pagnone@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-4799-6805

### Celeste Madeira

Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
[celesmadeira@gmail.com](mailto:celesmadeira@gmail.com)  
ORCID: 0009-0007-5385-1289

### Daiana Forestello

Universidad Nacional de San Luis,  
Argentina  
[daianaforestello@gmail.com](mailto:daianaforestello@gmail.com)  
ORCID: 0009-0000-9176-8100

### Alejandra Taborda

Universidad Nacional de San Luis,  
Argentina  
[taborda.alejandra@gmail.com](mailto:taborda.alejandra@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-9900-6629

## Resumen

Este artículo explora las razones de la inasistencia a exámenes finales, que en la universidad argentina estudiada ha aumentado durante más de una década llegando a 60% de ausentismo. Los antecedentes tienden a explicaciones unicasales —individuales o de gestión institucional— y una marcada escasez de análisis de la subjetividad estudiantil. Por ello, se presenta un estudio cualitativo exploratorio, descriptivo e interpretativo, con 23 estudiantes distribuidos en cuatro grupos homogéneos, a través del dispositivo de grupos focales. Cinco categorías principales agrupan las razones esgrimidas por los/as estudiantes para no asistir a exámenes finales: la inabarcabilidad de la tarea de estudiar; desajustes en la organización y planificación de tiempos; experiencias disruptivas previas; deseos de venganza y temores a represalias, y una circulación representacional que reemplaza el encuentro con la normativa institucional. Las conclusiones reafirman la importancia de localizar la subjetividad para discutir las discontinuidades en trayectorias educativas universitarias.

**Palabras clave:** examen; evaluación del estudiante; calidad de la educación; universidad.

## Argentinian university students' experience with final examinations: subjectivity, anxieties and institutional disconnections

### Abstract

This paper explores the reasons for absence from final examination, which have increased for more than a decade, reaching 60% absenteeism at the Argentinian university studied. The background highlights monocausal explanations, focused on individuals or institutional management, and a marked lack of analysis of student subjectivity. Due to this, we present an exploratory, descriptive and interpretive qualitative study, with 23 students distributed in four homogeneous groups, through the focus group technique. The reasons given by students for not attending final exams are grouped into five main categories: the incomprehensibility of the task of studying, imbalances in organization and time planning, previous disruptive experiences, desires for revenge and fears of reprisals and a representational circulation that replaces institutional regulations. In conclusion, we reaffirm the importance of locating subjectivity to discuss discontinuities in university educational trajectories.

**Keywords:** exam; student evaluation; education quality; university.

## Experiencia de estudiantes universitarios argentinos ante los exámenes finales: subjetividad, ansiedades y desacoples institucionales

La educación superior reviste un alto potencial subjetivante y apunta —individual y colectivamente— a múltiples propósitos que trascienden cualquier lógica de eficiencia utilitarista. Aun así, desde un punto de vista económico, su misión explícita se concreta en obtener titulaciones como corolario de la formación de cada generación para su desarrollo social, financiero y cultural. Esas titulaciones manifiestan, en cierto modo, el logro de las expectativas de equidad promovidas por la gratuidad y la democratización de la formación superior de grado, a partir de la administración de rentas generales que devienen de impuestos colectivos, precisamente detallados en la alícuota indicada en el presupuesto nacional. Así, entre las fortalezas de los proyectos del país que promueven la ampliación de derechos inclusivos, se emplaza la educación pública y gratuita que traza proyecciones sobre la generación de recursos económicos individuales.

Una de las problemáticas que atraviesan las universidades argentinas son los índices de deserción y de demora para la graduación. Con el propósito de atenderla, en la universidad donde se emplaza el presente estudio se implementaron políticas que apuntan a aumentar la tasa de aprobación de asignaturas y acotar los tiempos de egreso. Entre ellas —particularmente importantes para este trabajo— se cuentan: a) garantizar suficientes turnos de exámenes en cada calendario académico; b) generar fechas excepcionales de exámenes especiales para estudiantes cercanos/as al egreso; c) eliminar reprimendas normativas relacionadas con las inasistencias a exámenes.

Sin embargo, en ese mismo contexto, observamos que los/as estudiantes manifiestan su intención de presentarse a esos exámenes a través de la inscripción a ellos, pero —de modo bastante generalizado y persistente— asisten en una proporción significativamente inferior. Esta situación genera interrogantes y tensiones en los colectivos de gestión, do-

centes y no docentes y en el propio colectivo estudiantil. En las estadísticas recientes se aprecia que los porcentajes de ausentes sobre inscriptos/as a exámenes, para el total de dependencias de la Universidad, han aumentado suave pero sostenidamente desde 2010 —con algunos intervalos interanuales que muestran pequeños aumentos de presentismo y un importante pico de ausentismo en 2021—. Para el caso de la facultad en la que se incluye la carrera en la que nos centramos, tanto los porcentajes de ausentismo como sus diferencias interanuales son, en casi todos los casos, superiores a los de la Universidad; comenzando por más de 40% de ausentismo al inicio de la serie, para terminar con más de 60%. Por su parte, las tasas de aprobación entre quienes se presentan a rendir son, en promedio para esa misma carrera, superiores a los tres cuartos; lo que vincula claramente al ausentismo a los exámenes —más que al desempeño en ellos— con las demoras en la titulación (Universidad Nacional de San Luis, 2023).

Este ausentismo se da en un marco normativo particular, diferente del que se reporta en investigaciones de otros países latinoamericanos, caracterizado por: número reducido de cursos acreditables sin examen final —cursos *promocionales*—; ausencia de ponderación de la asistencia a clase en la calificación de los cursos que se acreditan con examen final —cursos *regulares*—; periodos superiores a dos años entre la finalización del curso y el límite máximo para aprobar su examen —*vigencia de la regularidad*—; consecuencias dispares en la continuidad de los estudios si un curso permanece cierto tiempo sin ser acreditado —en términos de *correlatividades* que habilitan o impiden tomar otros cursos—; límite en la cantidad de veces que se puede desaprobado un examen, pero no en la cantidad de veces que puede realizarse la inscripción dentro del periodo de vigencia de la regularidad, y exigencias variables acerca de las consecuencias de no lograr la aprobación o de superar ese periodo (algunos cursos deberán volver a tomarse, mientras que otros podrán rendirse bajo una modalidad diferente —examen en condición de *libre*—, pero sin volver a cursar). Por último, la modalidad de examen más utilizada en la carrera a la que nos referimos es el examen oral individual, ya sea sobre contenidos del programa seleccionados al azar, ya comenzando por un contenido a elección del estudiante para luego seguir con otros. La estructura normativa de la institución, entonces, hace posible la emergencia de este problema y de nuestro interés en él como objeto de estudio.

Correlativamente, y al menos desde la implementación de sistemas informatizados, en la institución se abandonaron las denominadas *mesas castigo*<sup>1</sup> que impedían inscri-

1 El término “mesa de examen” hace referencia, genéricamente, a una instancia en la que los estudiantes rinden los exámenes finales de una asignatura. Cuando el sistema de acreditación de los contenidos de la

birse en el siguiente turno a quienes no se hubieran presentado a un examen. Como señalan Di Doménico y Civit (2000), esta modalidad de punición del ausentismo permitía disminuir el trabajo administrativo invertido en todo el proceso de registro y generación de actas de exámenes destinado a cada inscripción que posteriormente no deviniera en una calificación (aprobatória o no). Esta reducción de tiempos, particularmente relevante cuando las tareas administrativas estaban pobremente informatizadas, parecía ser la motivación principal para la medida.

En tal encuadre, el ausentismo registrado parece demostrar que las políticas institucionales, por sí mismas, no logran su propósito, y requieren de procesos de apropiación en interdependencia con la construcción de idearios instituyentes. Esos procesos subjetivantes combinan complejidades de las singularidades subjetivas e institucionales en interrelación con las dinámicas colectivas, epocal e históricamente situadas, que habitan el Estado Nación. Como tales, tendrán el potencial de constituirse en una norma interior significativa, abrochada a proyectos futuros, que opere como guía en las configuraciones del sujeto político, democráticamente emplazado. Para ello, debe tenerse presente que “la falta de una ley interior no puede ser suplida con medidas represivas” (Bleichmar, 2006, p. 128).

La habilidad de desarrollar relaciones despersonalizadas se forja a través de un proceso circular que implica la internalización y comprensión de normas universales, la lucha por la justicia en respuesta a las desigualdades, el sentido de pertenencia y la compartición de símbolos. Este trabajo psíquico despliega reconfiguraciones subjetivas —como la relación con la ley y la ética, las diferenciaciones entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro y lo colectivo, el derecho a existir habitando los conjuntos de la alteridad humana, entre otros— al compás de ampliaciones simbólicas que habitan en las construcciones de los devenires del ser y estar en el mundo.

En este marco, la pregunta de investigación que opera como guía explícita de exploración es: ¿por qué los/as estudiantes, una vez inscriptos/as a los exámenes finales, no se presentan a rendir? A partir de las respuestas a esta pregunta, se intentará habilitar inte-

---

asignatura es por “regularización”, ese examen —frecuentemente individual y oral— puede suceder hasta algunos años después de haber tomado el curso. Típicamente, suele haber tres periodos al año en que se pueden rendir exámenes en esta modalidad (llamados turnos y ubicados a inicios, mediados y finales del año), cada uno de ellos compuesto por dos semanas (a las que se denomina llamados). La nomenclatura más coloquial de “mesa” se usa indistintamente para nombrar a turnos, llamados o a cada situación singular de examen. La “mesa castigo” era una penalización que se aplicaba a los estudiantes que no se presentaban a rendir un examen final en la fecha estipulada, sin una justificación válida y un aviso previo.

rrogantes nuevos que permitan pensar, contextual e históricamente situadas, las subjetividades en juego en estas escenas nodales de la vida universitaria. Puesto que la indagación es desarrollada por docentes investigadoras de la misma institución, esta pregunta inicial y el recorrido que a partir de ella se despliegue también es una vía de indagación de las propias implicaciones en los términos en que lo proponen Fernández et al. (2014).

## 1. Antecedentes

Como se anticipó, la arquitectura normativa de la institución en la que se despliega esta investigación aporta ciertas aristas a la configuración misma del problema, que operan como límites y condiciones de posibilidad. Tales particularidades, sin embargo, no impiden dialogar con ciertos antecedentes, aunque para esto sea necesario retomar la preocupación en su esfera más amplia: la de la continuidad o discontinuidad de las trayectorias estudiantiles universitarias, los estudios sobre deserción y, posteriormente, las preocupaciones en torno a los exámenes y clases. Este recorrido por la literatura de referencia muestra cierta preeminencia de enfoques individualistas —o de análisis estadísticos entendidos como agregaciones de individualidades— que tienden a centrarse en detectar disfunciones y reimponer la eficacia institucional. Por ello, sobre el final de este apartado se abordarán aportes centrados en la subjetividad de los/las estudiantes, no como una mera recuperación de sus voces, sino como un complejo producto resultante del vínculo mismo con la institución universitaria y sus actores.

En Argentina, las discontinuidades en los estudios universitarios comienzan a constituirse en objeto de estudio específico a partir de la segunda mitad del siglo XX. Santos (2016) señala que, si bien las exploraciones se han multiplicado sustancialmente, el problema aún tiende a ser definido empíricamente en términos ahistóricos. El autor analiza una línea de tiempo en la que señala el pasaje de las primeras investigaciones de corte positivista —centradas en la voluntad del individuo para concretar la aprobación de exámenes finales y/o la deserción—, que denotan un proceso de selección natural de los más capacitados/as, a un paulatino reconocimiento de la deserción como problemática social. Según lo entiende Santos (2016), este transcurrir —marcado por los cambios político-económicos del país y la internacionalización de la investigación— se caracteriza por la tensión entre explicaciones para la deserción que devienen del análisis de las desventajas intergeneracionales que transversalizan a los estudiantes de clases sociales desfavorecidas, de corte sociológico, y las que se centran en las articulaciones entre eficiencia y gastos que genera en la sociedad, ligadas a la economía. Estos discursos dicotómicos, con sus peculiares transfor-

maciones, siguen presentes como referencia u oposición. Sin embargo, la realidad —lejos de ser un dato sincrónico— tiene un carácter histórico de la experiencia de los pueblos, y como tal, en lo colectivo e individual, las mixturas de sus múltiples entramados ponen su sello en las configuraciones subjetivas (Acha, 2019; Di Leo & Arias, 2022; Volnovich, 2021). En esta dirección, Leoz (2020) señala que cada práctica institucional refleja las percepciones arraigadas en la sociedad; el conflicto entre la institución pública, destinada a todos, y la institución orientada a unos pocos se manifiesta a través de métodos que pueden incluir o excluir a aquellos que buscan establecer un sentido de pertenencia. Tal como consigna Hernández (2022), la universidad pública tiene la responsabilidad de poner en juego intersticios que propicien “una formación ciudadana crítica, inclusiva y democrática que ubique y dé sentido sociocultural a la formación disciplinaria-profesional” (p. 78) y ponga en cuestión los órdenes sociales signados por estructuras sociales caracterizadas por la exclusión, la falta de reconocimiento y la ausencia de una democracia genuina. En este marco, los estudios actuales se centran con mayor frecuencia en las interrelaciones entre la deserción académica y las dificultades para lograr la aprobación de los diversos espacios curriculares. Al respecto, algunos de estos aportes describen:

1. La procrastinación académica —demora voluntaria— como una compleja interacción entre componentes afectivos, cognitivos y conductuales que conlleva dificultades en la organización del tiempo, reducida motivación y/o rechazo generado por la tarea (Celada, 2020; González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013; Sánchez, 2010).
2. El fracaso académico es más pronunciado en los primeros años de la universidad, dado que el pasaje del nivel de educación secundaria a la universitaria es particularmente dificultoso y requiere de un complejo proceso de endoculturación. Este proceso conlleva cambios en la modalidad de estudio, evaluaciones, relación docente-estudiante (signada por la masividad que promueve reorganizaciones en la capacidad de desarrollar relaciones impersonales) y el gran salto que los/las estudiantes tienen que realizar para conquistar una mayor autonomía. Este proceso vincula las identidades y percepciones personales en relación con la elección de carrera universitaria, la futura profesión y lo que las instituciones educativas superiores proporcionan (Carli, 2020; Celada, 2020; Leoz, 2021).
3. La adaptación a la vida universitaria opera en circularidad con el acervo de capital cultural simbólico previamente adquirido, y se torna aún más dificultosa cuando es necesario incluirse simultáneamente en el mundo laboral, en pos de lograr recursos económicos propios (Celada, 2020; García de Fanelli, 2019; Parrino, 2010).

A su vez, los antecedentes que articulan dimensiones individuales con psicosociales destacan que los estudiantes con mayores dificultades para aprobar exámenes y más probabilidades de deserción poseen ciertas características socioculturales (trayectorias educativas familiares acotadas, clase socioeconómica baja, menor éxito en trayectos académicos previos, entre otras; Celada, 2020). Por su parte, para Juárez y Silva (2019) el ajuste al entorno universitario depende de las articulaciones entre recursos personales para la adaptación, apoyo social percibido y actividades concretas realizadas en la universidad para la incorporación tanto de pautas como de saberes relativos a los modos de habitar la institución.

La adaptabilidad a las exigencias académicas también puede ser promovida por las características personales de las/los docentes. En esta dirección, los estudiantes señalan en primer lugar cualidades como amabilidad, comprensión, alegría, calidad humana de los/las docentes, y sólo posteriormente, ser estrictos o promover el respeto o la disciplina. La evaluación y exigencias, desplegadas con equidad y justicia, son ponderadas como recursos que propulsan el esfuerzo de los estudiantes para mejorar sus desempeños; condiciones que resultan contraproducentes cuando, despojadas de la necesaria equidad, son transversalizadas por la aleatoriedad e imprevisibilidad (Sgreccia et al., 2023). Parafraseando a Filloux (2004), puede pensarse que esas cualidades percibidas por los/as estudiantes son reflejo de los diálogos entre dimensiones inconscientes que se ponen en juego en múltiples instancias de formación, y en los que los/as docentes reactualizan su propia historia y sus fantasmáticas. Esas cualidades condensan deseos de diversos órdenes como, por ejemplo, ser amado, odiado, tener poder y/o ser reconocidos y recordados, entre otros que tallan el modo de asumir la docencia en espacios intersubjetivos.

En similar línea, otras investigaciones refieren que el encuentro con un grupo de compañeros/as de estudio es un factor protector frente a la deserción académica, que opera como facilitador de los procesos de habitar las instituciones de educación superior para tramitar sus exigencias (Carli, 2020; Gómez et al., 2016; Leoz, 2021).

Aunque muchos antecedentes se enfoquen únicamente en los problemas desencadenados en torno a algunas prácticas universitarias, es menester tener presente que estos siempre se despliegan en las tensiones del ideario social, político y económico que la educación universitaria pretende cumplir. Para el caso que aquí compete, la inasistencia a diversas instancias educativas universitarias ha concitado el interés en diversas investigaciones que coinciden en calificarla siempre como un serio problema. De acuerdo con la organización del sistema educacional de cada país, la atención se centra en el *ausentismo a clase* —especialmente cuando la aprobación de cada asignatura es interdependiente

de esta variable— o a *exámenes finales* —cuando el sistema de evaluación exige esta instancia final en tiempos diferidos al proceso de culminación del cursado de la asignatura, luego de haber cumplido con los requisitos académicos que reúnen evaluaciones parciales previas—.

Respecto del *ausentismo a clase*, se distinguen tres enfoques (Turull et al., 2019): a) estudios que intentan establecer sus causas; b) estudios que analizan la relación entre ausentismo y rendimiento académico, entendido como una consecuencia directa de aquél, y c) estudios que buscan desarrollar programas preventivos o correctivos (Turull et al., 2019), ya sea por la vía de la modificación de factores institucionales, ya por la de alguna revisión pedagógica (Sacristán-Díaz et al., 2012). Muchos de estos estudios carecen de descripciones institucionales que permitan comprender el ausentismo en el marco normativo de cada universidad (Gil-Galvan, 2019), y entienden al rendimiento casi exclusivamente en términos de calificaciones (Crespo et al., 2012). Además, los antecedentes asumen cierta linealidad entre asistir a clases, aprender y aprobar, con lo cual sostienen una mirada centrada principalmente en la eficiencia funcional de esos procesos.

En paralelo, pocos estudios se abocan al ausentismo en exámenes, y esto parece deberse a que la mayoría de las investigaciones se realizan en instituciones en las que la figura del examen final no existe como tal o sucede al cierre de los cursos, de modo que es casi indiferenciable de éstos. Tomar a los exámenes por sí mismos como objeto de estudio demanda sentar algunas bases acerca de cómo se los entiende, en pos de ubicarlos en el proceso de transmisión transgeneracional de formación, contextual e históricamente emplazado. Aunque no se pretende aquí reconstruir conceptualmente qué es un examen, puede tomarse por válida la definición que lo ubica como un instrumento para reconocer administrativamente un conocimiento, signado por cuestiones sociales de diversa índole y que se muestra como espacio de convergencia de un sinfín de problemas (Díaz, 1994). Es así que el examen aparece como sobredeterminado: es una práctica social que concita la atención de diversos actores, desde quienes diseñan y gestionan políticas educativas hasta docentes y estudiantes concretos/as que se involucran en ella.

A pesar de tal sobredeterminación, llama la atención la escasez de antecedentes desarrollados en el ámbito local, especialmente de aquellos que articulen las dimensiones subjetivas, institucionales y/o sociopolíticas. En consecuencia, a menudo las investigaciones de esta variable reproducen enfoques similares a los que sustentan los estudios sobre deserción académica —entre los que también suelen evidenciarse importantes ausencias de análisis de las dimensiones intersubjetivas (Ledesma, 2016)—. Así, cuando los exáme-

nes finales universitarios son reconocidos en su faceta problemática y se tornan objeto de interés, con frecuencia son entendidos o bien como una instancia de desaprovechamiento de recursos institucionales, para la cual se ofrecen soluciones centradas en estrategias de administración y/o gestión (Di Doménico & Civit, 2000); o bien son focalizados en dimensiones subjetivas que los ubican como agentes de ansiedades, prioritariamente analizadas en relación con las prácticas previas de estudio o con los resultados obtenidos en el examen (Díaz & Castro, 2020). En el primer caso, los estudios centrados en estrategias institucionales sólo en escasas ocasiones incluyen la voz de los/as protagonistas. En el segundo, los análisis de las vivencias que promueven el proceso de decidir concretar la situación de examen, a menudo se realizan considerando a la ansiedad como un problema que debe resolverse individualmente.

En síntesis, las exploraciones sobre los efectos de transitar por las instituciones educativas de nivel superior sin lograr la titulación, por lo general se focalizan en las implicancias negativas (fracaso estudiantil, derroche financiero, ineficacia institucional, desigualdad en la distribución del capital cultural y académico). Así, quedan parcialmente excluidos los efectos subjetivantes que devienen de la experiencia misma de ser estudiante universitario, que incluso amplifican las posibilidades de inserción laboral diferenciada en quienes no logran la titulación (Santos, 2016). A su vez, los análisis del fracaso académico desde perspectivas que desdicen los múltiples determinantes institucionales sociopolíticos y se focalizan sólo en capacidades individuales, pueden propiciar perjudiciales investiduras desubjetivantes que se anclan en los imaginarios colectivos (Taborda & Leoz, 2020).

Ledesma (2016) identifica tres categorías esenciales por las que las consideraciones sobre subjetividad pueden hacer aportes a los estudios sobre deserción en la educación superior: a) procesos de subjetivación implicados en el ingreso a la universidad (incluyendo la forma en que cada estudiante asume la integración académica y se representa su ingreso a la universidad); b) maneras como el sujeto responde a su inserción al discurso universitario y vivencia las experiencias propias de lo académico (con especial atención a aspectos potencialmente sintomáticos que expresan la resistencia de los/as estudiantes a ser objetivados, cosificados, reducidos y controlados), y c) análisis de la representación singular de los vínculos con los agentes que intervienen en el acto educativo (identificaciones, discurso familiar, institución y agentes educativos, y todo vínculo fundamental que se resignifica en el encuentro con los pares).

Incorporar como punto de partida consideraciones sobre las subjetividades en las instituciones de educación superior, no implica adherirse sin cuestionamientos a

la visión de que hay algo correcto en la subjetividad que pretende producir la universidad y algo errado en cualquier otro modo de habitarla que no sea reelaboración directa de esa producción. Desde este enfoque, resulta ilustrativo el recorrido de Corea y Lewkowicz (2004) en torno a la categoría de *desacople* entre el discurso universitario y las subjetividades de quienes habitan la universidad, aun cuando no sean subjetividades estudiantiles tal y como la universidad lo pretende. Los desarrollos de estos autores permiten sostener una vigilancia epistemológica que habilite interrogarnos por algo más que el déficit, la anomalía y la carencia, y que acompañe en la producción de nuevas preguntas de investigación. Así, si bien las preguntas que guiaron esta indagación comenzaron por detectar el fenómeno de no presentarse a exámenes, el procesamiento y análisis de la información pretende centrarse en qué experimentan y sienten los/las estudiantes, en su vínculo general con la institución, compañeros/as, docentes y autoridades, mientras sucede eso que inicialmente observamos como una inasistencia a exámenes sin aviso.

## 2. Diseño metodológico

Este estudio se lleva a cabo como una investigación cualitativa de naturaleza exploratoria, descriptiva e interpretativa. El enfoque cualitativo permite adentrarnos en el fenómeno en cuestión de manera profunda, explorar sus aspectos subyacentes, describir sus características y, finalmente, interpretar sus implicaciones y significado en un contexto más amplio.

### 2.1 Participantes

La muestra estructural, de carácter intencional, estuvo integrada por 4 grupos focales homogéneos según el criterio de pertenencia al trayecto académico alcanzado (respectivamente: segundo, tercero, cuarto y quinto año de la Licenciatura en Psicología de una universidad pública).

Para cada año, inicialmente, se asistió a una clase de una de las asignaturas para convocar a todos/as los/as presentes, comentando el propósito y estrategia de investigación. Quienes estuvieron interesados/as en participar de los grupos focales, ofrecieron sus datos de contacto. Luego, mediante un sorteo aleatorio se seleccionaron 10 estudiantes por año académico, y se los/as citó, usando para ello esos datos. De los/as 40 convocados/as, 25 confirmaron su voluntad de participación y 23 asistieron a los grupos, con una proporción sobre el total de tres mujeres por cada varón.

## 2.2 Instrumento

Se empleó el dispositivo grupos focales, que permite, a través de los intercambios verbales, poner en diálogo distintas formas de pensar, sentir y vivir respecto a la temática explorada (Hamui-Sutton & Varela-Ruíz, 2012). Para orientar esta exploración se elaboró previamente una guía de entrevista y su logística, centralizada en los motivos que confluyen en la decisión de no presentarse a los exámenes, una vez inscripto/a.

## 2.3 Procedimiento y análisis de datos

Los grupos focales fueron coordinados por moderadores/as previamente entrenados/as especialmente para el desarrollo del dispositivo y monitoreados en espacios grupales de *co-visión*. Los encuentros, videograbados para su posterior transcripción textual, se llevaron a cabo en una cámara Gesell.

La matriz de análisis fue construida en coherencia con el marco conceptual-epistemológico de referencia y las transcripciones de las narrativas grupales recogidas. Desde este enfoque se procura comprender los fenómenos que promueven el ausentismo, según la perspectiva de los/as participantes, sus puntos de vista, experiencias, interpretaciones y significados (Hernández et al., 2016). La exploración de las vivencias de los/as estudiantes se conjuga con las narrativas de las implicaciones verbalizadas por los/as investigadores, atravesadas por sus propias biografías, marcos teóricos e ideas iniciales, que de un modo u otro transversalizan la operacionalización de los interrogantes de investigación (Denzin & Lincoln, 2012).

El análisis de la información implicó los tres subprocesos propuestos por Huberman y Miles (2000): la reducción de datos, su presentación y la elaboración de conclusiones. Esos procesos interactúan en ciclos iterativos de preguntas y respuestas —durante el transcurso de la investigación— que permiten refinar las codificaciones y las inferencias derivadas de ellas. De tal modo, las transcripciones fueron codificadas abiertamente primero, y después con progresiva selectividad, dando lugar a un análisis provisional a través del señalamiento de patrones y la elaboración de contrastes y comparaciones.

Posteriormente, se revisaron los memos de definición de cada categoría y subcategoría. La presentación provisional que sigue a continuación detalla la matriz de análisis vinculada a las razones que los/as estudiantes reflexionan y esgrimen en sus narrativas sobre la decisión de no presentarse a rendir exámenes finales para los que ya se venían preparando.

## 2.4 Recaudos éticos

En todos los casos, los/as estudiantes participaron de los grupos focales voluntariamente y firmaron el correspondiente consentimiento informado, que incluye la autorización para recoger tanto el material a través de videograbaciones como su posterior análisis. A tal efecto fueron informados/as de los objetivos de la propuesta, el exclusivo uso del material para la investigación y la preservación del anonimato de las identidades.

## 3. Resultados<sup>2</sup>

En este apartado se expondrán los resultados organizados en una matriz de análisis que fue construida en consonancia con las narrativas registradas en las dinámicas de los grupos focales, definida como las *razones para no presentarse a rendir*. Matriz que a su vez se desglosa en subcategorías de experiencias de inabarcabilidad; planificaciones temporalmente emplazadas; experiencias disruptivas previas; tensiones en el vínculo educativo que afectan a los exámenes, y saberes informales de las normas institucionales. Las siguientes descripciones responden a expresiones frecuentes en todos los grupos, incluso cuando para su ilustración se hayan seleccionado algunos fragmentos que únicamente ejemplifican un grupo focal.

### 3.1 Experiencias de inabarcabilidad: “O curso, o me presento al final... también quiero vivir”

Esta categoría reúne alusiones a incompatibilidades propias del calendario académico (horarios de cursada prolongados y dispersos, cumplimiento de prácticas supervisadas en cada asignatura, evaluaciones parciales, extenso y complejo material bibliográfico, entre otros). Las verbalizaciones refieren un corrimiento de lo pautado en el calendario oficial, consecuencia de que las semanas formalmente destinadas a preparar finales

---

2 Una versión menos detallada de resultados provisionarios que tomó como fuente algunos fragmentos de las transcripciones de grupos focales que se desarrollan en este apartado puede encontrarse en una publicación previa: Farconesi & Labin (2019). *Grupos focales: una experiencia con estudiantes de la licenciatura en psicología respecto a la situación de exámenes finales* [trabajo libre]. Segundo congreso nacional de educación, universidad y comunidad “Discursos y prácticas sobre la educación pública”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

(inmediatas anteriores a cada mesa) quedan ocupadas por actividades remanentes de la cursada. Por ello, se instaura la preferencia de rendir durante las mesas posteriores a las vacaciones, que son las únicas que parecen garantizar exclusividad para la preparación de los exámenes. Como corolario de toda esta situación, se entabla una tensión entre la gestión de las demandas inmediatas (seguir cursando e ir regularizando asignaturas) y las de largo plazo (aprobar exámenes finales y culminar el plan de estudios) que se torna paradójal, en tanto el acercamiento a una parece distanciar de la otra, aunque se presuman lógicamente concatenadas. Las siguientes viñetas resultan ilustrativas: “Rendir finales mientras estoy cursando es la muerte... tenemos un montón de prácticos, mucha mucha carga horaria... me inscribo y no llego porque tengo que atender la cursada para no perder la [regularidad de la] materia” (U 3.1, quinto año). “Mientras más pasan los años, más exigencias tiene uno, las materias son más difíciles. Yo prefiero rendir finales en vacaciones, pero tenés que rendir finales cursando porque los turnos no alcanzan, y no llegás” (U 2.4, cuarto año).

No obstante, las/os estudiantes refieren que, si pretenden desarrollar una vida universitaria en los tiempos ideales pautados en los planes de estudio, deben acotar o relegar significativamente realidades vitales y requerimientos de la vida cotidiana, o atenerse a retrasos académicos sustanciales: “Y llega un punto donde me dije ‘también quiero vivir’. No puede ser que, para que me vaya bien, lo único que tenga que hacer es estar encerrada en cuatro paredes, todo el tiempo viendo cosas de la facultad” (U 1.3, tercer año).

Todos los/as participantes coinciden en referir que tanto los sentimientos de inabarcabilidad como el proceso mismo de preparar un examen —en especial cuando la fecha indica que el tiempo concluye— generan pronunciados niveles de ansiedad con sus concomitantes manifestaciones corporales y alteraciones en el sueño: “A nivel nervios, físico, dolor de cabeza, descompostura, la presión, el *finde* te morís. Sábado, domingo, ya ahí se mezcla todo, las emociones, el estrés... dolor de cabeza, no poder dormir” (U 1.2, segundo año). “Siento que me voy a morir y me dan muchísimas ganas de vomitar... Estaba *reasustada* y en blanco, pálida, me estaba quedando sin aire, es una experiencia diferente a cualquier otra de la vida” (U 1.5, segundo año).

En las narrativas recogidas se vislumbran fantasmáticas de transmisión intergeneracional que operan a modo de míticos rituales de inclusión-exclusión. Confluyen en señalar un intenso trabajo psíquico en torno a organizaciones vitales y regulaciones emocionales para, con diversas dificultades e indicadores concomitantes de sufrimiento, soportar la superposición de exigencias u otras demandas, que van más allá de lo que atañe al proceso de aprender las construcciones conceptuales propias del campo disciplinar.

### 3.2 Emplazamientos temporales del estudio como protoplanificación/ planificación: “Funcionamos a presión”

La categoría reúne narrativas que refieren a ajustes/desajustes entre temporalidad, técnicas de estudio y esfuerzos requeridos para estudiar, repasar y constatar, con antelación al examen final, la capacidad para transmitir las construcciones conceptuales logradas. En consecuencia, aquí parecería que no se incorpora ni se pone en tensión —como sí ocurría con la categoría anterior— la relación entre estas temporalidades destinadas a estudiar para un examen y otras —académicas o extra académicas—. La planificación puede resultar desajustada y ser hasta excesivamente entusiasta —*fantasiosa*, refieren algunos/as estudiantes— pero se la preserva, a veces sin modificaciones mayores, incluso cuando revela su ineficacia. Una vez que esto sucede, abandonan la confianza en la planificación y deciden no presentarse si consideran que no están en condiciones de afrontar el examen. A modo de ejemplo, recogemos las narraciones de dos estudiantes: “No alcanzo, suelo planificar los días que voy a estudiar, y por ahí cuando no puedo, siento que no llegué y nunca me suelo presentar sin saberme alguna unidad” (U 2.6, cuarto año).

Por ahí sería cómodo que te puedas desinscribir la noche anterior ... ya buscaste ejemplos en internet, te juntaste con compañeros para estudiar y armar bien todo un final. Y ahí evaluás si pasas de largo y te presentas o te quedás. (U 2.5, cuarto año)

A su vez, se pueden observar narrativas en las que este circuito se repite, incluso si se modifican las planificaciones (por ejemplo, a partir de constatar que se dispuso de poco tiempo de estudio, empezar a planificar con mayor antelación):

Siempre le echaba la culpa a que no llegaba con el tiempo. Me dije “tengo que empezar un mes antes” ... cuatro horas a la mañana, cuatro a la tarde, pero llegaba una semana antes y empezaba a dudar de lo que sabía y si me acordaba de lo que había estudiado al principio. (U 1.7, segundo año)

Esta tensión parece consolidarse como denominador común en los diferentes grupos focales, y *operar bajo presión* aparece como un condimento necesario que sostiene el proceso de preparar un examen. Cuando la tensión —que no siempre puede mantenerse en niveles óptimos— se transforma en sufrimiento, confluyen repercusiones subjetivas que

obstaculizan la tarea: “Emm... [estudiando] un mes yo me aburro, pierdo el hilo, entonces personalmente funciono mucho a presión, la mayoría creo que funcionamos así (risas), entonces, generalmente [empiezo a estudiar] dos semanas o una semana antes” (U 4.5, tercer año). Así, el par tensión-regulación emocional puede facilitar u obstaculizar la concreción del proyecto de un examen.

### 3.3 Experiencias disruptivas y su impacto a la hora de rendir: “Rendir mal siempre es una mala experiencia, te deja la autoestima por el piso”

La categoría incluye verbalizaciones que dan cuenta de experiencias de reprobación propias o de compañeros/as, acompañadas de diversas vivencias de frustración, ansiedad, vergüenza, entre otras, identificadas como portadoras de efectos negativos tanto para la posterior planificación académica como para concretar la asistencia a un examen. Al respecto, en los grupos se recogen descripciones extensas y convergentes de diversas situaciones disruptivas.

Los/as estudiantes que participaron señalan que desaprobado un examen es una fuente significativa de malestar; deja un pronunciado remanente de temor que requiere de tiempo para ser superado: “Hasta que una vez me fue mal, el año pasado, y me dejó la autoestima por el piso y no me presenté más a rendir” (U 1.7, segundo año). “Cuando desaprobé la primera vez, caí en un pozo depresivo” (U 4.6, tercer año).

Otra de las causales de no presentarse a rendir remite a temores a quedar expuesto/a a verbalizaciones de los/las docentes que incluyan juicios despectivos sobre su persona. Las narrativas dan cuenta de experiencias de desacreditación llevadas adelante por los/as docentes, que afectan la predisposición a rendir la misma asignatura u otras con diferentes docentes que habitan en las mismas oficinas. “Me inscribí, fui a rendir, desaprobé, me humillaron y se me fue todo” (U 6.3, tercer año). “Yo no sé qué pensarán los *profes* que te tratan mal, no sé si les pone feliz” (U 3.1, quinto año).

A mí me ha pasado ser el último de la lista y los profesores estaban cansados. Ahí en la mayoría de las veces rendí mal, me tratan mal, te aceleran y eso te tira abajo, o te bloquea; y las próximas mesas ya entras o renegando, negativo, o no te presentás, porque no querés sentirte menos. (U 1.2, segundo año)

En ocasiones, incluso las clases de consulta se revisten de improntas generadoras de ansiedad: “Después de que desaprobé, hasta cuando voy al *box* [oficinas donde se toman los

exámenes, que pueden estar compartidas entre docentes de varias materias diferentes] se me congela el cuerpo. Ay, sí, y no puedo, no puedo” (U 5.3, tercer año).

También surgen reiterados comentarios sobre la incidencia de experiencias negativas que relatan compañeros/as, porque atemorizan y condicionan la presentación al examen: “más cuando he escuchado comentarios, o donde me han tratado mal o en forma despectiva, la he pasado mal. En esos casos, sí me genera ansiedad volver a rendir la misma materia u otra materia del mismo *box*” (U 2.3, cuarto año). “He sentido los rumores de varias cátedras que generan más ansiedad. Hay docentes que son despectivos, generan ese miedo particular para rendir” (U 2.5, cuarto año).

Yo tengo una materia de segundo que no la puedo rendir, vos hablás con uno [compañero] y te dice: “a mí me mandaron a ponerme un quiosco”. Hablás con el otro: “a mí me mandaron a ponerme una peluquería”. Decís: “¿a mí?, ¿qué?, me van a mandar a barrer el pasillo”. Entonces no, no la puedo rendir, y ni siquiera me puedo sentar a estudiar la materia. (U 5.3, tercer año)

Esta categoría reúne también preocupaciones sobre posibles desvalorizaciones de sus compañeros/as: “Pienso ‘uh, mis compañeros van a decir: la rubia hueca desaprobó este final’... es como una autoexigencia mía y miedo al qué dirán” (U 1.5, segundo año).

En síntesis, la posibilidad de desaprobación de exámenes tiene significativos impactos que van más allá de la evaluación académica: afecta las relaciones interpersonales simétricas-asimétricas, y genera preocupaciones sobre el reconocimiento mutuo y el temor a ser excluido, ya sea de manera explícita o implícita.

### 3.4 Circularidades entre deseos de venganza y temores a represalias: “Le importa muy poco que vaya o no vaya [a rendir], y si le molesta, mejor”

En esta categoría se visualizan tensiones entre deseos de vengarse de las expresiones hostiles que los/as estudiantes perciben de sus docentes conjugadas con expectativas de recibir represalias en situaciones de examen. Los comentarios a partir de los cuales se construyó esta categoría fueron observados con mayor pregnancia en uno de los grupos focales, y en el resto de ellos se presentaron de forma más moderada.

En algunos casos podemos observar que existe una concepción de justicia fundamentada en la reciprocidad, que se entiende como el acto por el cual el/la docente o la institución experimente algo equivalente a lo que los/las estudiantes han vivido. Por

ejemplo, que los/as docentes, al tener que reestructurar sus tiempos para integrar los tribunales de evaluación, experimenten malestar. Estas argumentaciones pueden estar o no vinculadas biográficamente a una desaprobación. A modo de ejemplo, la siguiente viñeta resulta ilustrativa:

Me anotaba y era como: “bueno, sí” [tono de desinterés]. Y ni siquiera es que me doy de baja, aunque supiera una semana antes que no voy a rendir. No es que pienso: “ay, pero ¿qué pensará el profesor?”. Si le importa poco que esté sentada enfrente, también le va a importar muy poco que vaya o no vaya, y si le molesta, mejor ... A veces me anoto y no voy, no de buena fe, no voy porque no tengo ganas. (U 4.2, tercer año).

Con frecuencia, los/as estudiantes desvalorizan las potencialidades e impacto, en el sistema organizacional de la planta docente y administrativa, de los dispositivos institucionales destinados a moderar el ausentismo. Se exponen citas de los estudiantes: “Lo hago a propósito: me inscribo y no voy. Pero no me importa el impacto que pueda tener en la institución, porque profesores y profesoras te humillan en los exámenes sin importarles tu subjetividad” (U 4.6, tercer año). En concordancia con esto, surgen diversas ideas relacionadas con el tema de la *mesa castigo* y la posible reinstauración de este recurso. Una práctica académica obsoleta que imponía una sanción a los estudiantes que se inscribían para un examen y luego se ausentaban en la fecha programada. La sanción generalmente implicaba no poder presentarse en la próxima oportunidad de examen. La opción es percibida como producto de enojos o frustración de los docentes frente al ausentismo: “Me parece desproporcionado que ante esa no planificación [del estudiante, al inscribirse y no presentarse] salga una mesa castigo, me parece de resentimiento total, un abuso, porque presentarse o no, se juega la noche anterior” (U 3.2, quinto año). “Se había hablado de este tema de la mesa castigo, ahí fue que dije: ‘¿qué onda?, ¿por qué?, ¿por bronca?’; evidentemente algo de enojo tiene que haber por parte de la institución, de la gente que la conforma” (U 4.2, tercer año).

Las producciones de los grupos focales se centran en el aquí y ahora que dejan de lado las implicaciones económicas y organizativas de la institución educativa. Las dialécticas relacionales entre profesores y estudiantes se ven afectadas cuando se personalizan en exceso, y promueven tensiones intergeneracionales y sustanciales luchas de poder.

### 3.5 Saberes que reemplazan el encuentro con las normativas institucionales:

“Me dijo: ‘¿te inscribiste?’, y yo dije: ‘¿qué?, ¿hay que inscribirse?’”

La presente categoría refiere a situaciones relacionadas con los procesos de endoculturación, tanto formal-institucional como informal-horizontal. Tras examinar los cuatro grupos, se observa que en los tres primeros años surgen desafíos más pronunciados en la adaptación a la cultura, normas institucionales y exigencias académicas. No obstante, a medida que avanzan en su trayecto, se evidencia un proceso de internalización más sólido, junto con la necesidad de invertir mayor dedicación, estudio y práctica.

Un gran número de estudiantes alude a rupturas en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, tal como lo expresa la siguiente viñeta: “Desde mi experiencia, al menos yo en el secundario nunca tuve una instancia similar a estar sentado en una silla frente a tres docentes para rendir un final” (U 1.3, segundo año).

A su vez, surgen comentarios respecto al conocimiento/desconocimiento de reglamentaciones que configuran, de modo directo, prácticas institucionales de las que los/as estudiantes son protagonistas. Comentan acerca del desconocimiento general sobre las dinámicas de exámenes y la utilización de grupos de pares, en los que depositan su confianza para informarse. Solo en contados casos describen mecanismos de búsqueda de información más cercanos a la propuesta institucional: “No sabía que abría y cerraba la inscripción y no me pude inscribir para rendir. Y ahí fui a Sección Alumnos y me explicaron cómo funcionaba el sistema” (U 1.4, segundo año).

Asimismo, destacamos los comentarios sobre las mesas castigo significadas como dispositivos todavía vigentes en la institución, a pesar de que dicho mecanismo dejó de aplicarse varios años antes de que los participantes de esta investigación ingresaran a la universidad, y al menos una década antes de su participación en el grupo focal: “Dije: ‘bueno, no, no me voy a inscribir, porque si me inscribo y después no voy a rendir, voy a tener mesa castigo, entonces no’” (U 1.1, segundo año).

En esta dirección, cabe señalar la pregnancia de modos de informarse sobre diversos requerimientos académicos de *boca en boca* a través de sus pares, con las distorsiones concomitantes. Con el fin de ejemplificar, se expone una viñeta de un estudiante:

Me inscribo y no me presento por el conocimiento de las altas exigencias que tienen las evaluaciones finales. Por la experiencia de nuestros compañeros que nos cuentan cómo son tratados, evaluados, si tomaron cosas muy difíciles, o que no supieron responder. (U 2.7, cuarto año)

En síntesis, a menudo el proceso de pertenecer a la institución se recorre de forma intuitiva, signado por desconocimientos y distorsiones que dificultan reconocerse como sujetos activos influenciados por las normativas vigentes y, por lo tanto, de sus potenciales capacidades como agentes institucionales que puedan promover movimientos democráticamente instituyentes.

#### 4. Discusiones

El acceso al entorno universitario y el ajuste a él, en tanto capacidad de adaptación y despliegue de nuevos hábitos, se valen de los mecanismos personales de adaptación, el apoyo social percibido y las actividades que los estudiantes realizan en la universidad que ayudan o dificultan ese ajuste. A estos factores deben sumarse apreciaciones más procesuales sobre cómo los/las estudiantes incorporan las pautas, reglas y saberes acerca de los modos de habitar la institución; cómo perciben la eficacia o ineficacia institucional, y qué habilidades despliegan para organizar los propios tiempos y, en particular, prever suficiente anticipación para tiempos de estudio (Juárez & Silva, 2019). A pesar de las oportunidades inclusivas ofrecidas por la educación universitaria pública, persisten historias de desigualdad que pueden constituir obstáculos para el acceso y el desempeño, especialmente para aquellos/as que provienen de clases sociales desfavorecidas (Celada, 2020; García de Fanelli, 2019; Parrino, 2010). Esta desigualdad a menudo conlleva sufrimientos psíquicos que afectan la experiencia de los/as estudiantes en la universidad.

Sin embargo, en las experiencias narradas en los grupos focales, los/as estudiantes entrevistados/as no hacen marcada alusión a que exista entre ellos/as y los requerimientos institucionales algún desencuentro atribuible a cuestiones estructurales, tales como clase socioeconómica, acervo de conocimientos previos, valoración de la universidad en sus familias o trayectorias educativas familiares; tal y como sí lo señalan algunos antecedentes (Celada, 2020; García de Fanelli, 2019; Parrino, 2010). Esto no implica que tales factores no tengan efectos, sino, en todo caso, que aparecen incorporados a la experiencia de los/as estudiantes desde una lógica más individual: cuando afirmaron no haber entendido suficientemente las dinámicas de la institución lo hicieron desde lo personal, no desde enclaves familiares o colectivos.

Las narrativas de los/as estudiantes indican que la demostración de conocimientos adquiridos durante los exámenes finales involucra múltiples factores que trascienden su propósito inicial. Al mismo tiempo, revelan complejas relaciones arraigadas en las instituciones y sus estructuras organizativas. Entre estos factores, en concordancia con Santos

(2016), identificamos la persistente presencia de un paradigma mítico transversal de selección del más apto en diversas esferas colectivas e individuales. Además, en los criterios establecidos para esta selección, se incorporan elementos que van más allá de la evaluación de los conocimientos adquiridos, lo que a menudo resulta en sesgos de exclusión. En consecuencia, las dimensiones relacionadas con la transmisión intergeneracional, las relaciones asimétricas y las historias de vida de aquellos/as que enfrentan situaciones de examen, experimentan tensiones inesperadas y, según la percepción de los/as estudiantes, en muchas ocasiones pierden de vista su objetivo central: proporcionar y evaluar conocimientos para el desempeño profesional.

Estas dimensiones relacionales, de acuerdo con Filloux (2004), circulan a nivel de diálogos entre dimensiones inconscientes en los que estudiantes y docentes reactualizan su propia historia con sus propias fantasmáticas. En unos y otros operan condensaciones de deseos de diversos órdenes como, por ejemplo, ser amado, odiado, tener poder y/o ser reconocidos y recordados, entre otros que tallan el modo de asumir el aprender y enseñar. En esta dirección, en concordancia con los hallazgos de Sgreccia et al. (2023), las narrativas de los/as participantes de los grupos focales coinciden en otorgar una relevancia central a las peculiaridades personales de amabilidad y equidad con que los docentes ejercen el rol. Resulta llamativa la notoria omisión registrada en lo que respecta a la valoración de conocimientos, la modalidad de transmisión, carrera académica u otros concernientes a la formación y habilidades pedagógicas de los/las profesores/as.

Además de los/as docentes, adquieren un rol insoslayable los pares, tanto de modo directo —aportando valorización o desvalorización al momento de los exámenes— como en una lógica más psicosocial de construcción, reproducción y circulación de representaciones. Estas dinámicas selectivas revelan que aquello que se representa y asimila grupalmente puede suprimir la disponibilidad de información oficial completa; fenómeno del que la institución parece no estar plenamente consciente, ni considerarlo en su proceso de socialización formal de nuevos miembros, lo cual le dificulta incidir en el particular pasaje de la educación secundaria a la universitaria y en el complejo proceso de endoculturación requerido en ese momento (Carli, 2020; Celada, 2020; Leoz, 2021). Así, la relación con la institución en su faceta más formal aparece mediatizada por los modos en que cada quien fue socializándose informalmente, principalmente con pares concretos (compañeros/as de estudio o de cursada) y abstractos (en particular, la circulación de información a través de grupos masivos, virtuales y asincrónicos), que articulan acoples y desacoples en los procesos de subjetivación institucional. En cierto modo, esta circulación representacional analizada en la última categoría, brinda indicios acerca de cómo logran la inserción en el

discurso universitario (Ledesma, 2016), y parece asentarse en relaciones más personales durante los primeros años, y relativamente más impersonales conforme se consolida esa subjetivación, en una progresividad no exenta de experiencias disruptivas.

Así, el lugar de los objetivos de los exámenes finales, definidos por Díaz (1994) en términos de acto administrativo que da cuenta del proceso de adquisición de conocimientos adquiridos, muestra su sobredeterminación. Surgen correlativas fracturas tanto en el reconocimiento del otro como semejante acreditado en su alteridad, como en la capacidad de establecer, en términos de Rodulfo (2012), relaciones impersonales. En otras palabras, al concitar en los/as estudiantes suspicacias personalizadas, se favorece la generación de un clima de desconfianza que aumenta las tensiones durante los exámenes.

Las estadísticas proporcionadas por la institución en la que se llevó a cabo esta investigación, en línea con los informes nacionales e internacionales, identifican el ausentismo como un problema emergente y revelan dificultades significativas para completar los programas de estudio en el tiempo previsto, independientemente del estrato socio-cultural de los estudiantes (Turull et al., 2019; Sacristán-Díaz et al., 2012; Universidad Nacional de San Luis, 2023). Esta dimensión de la problemática se reflejó en los grupos focales, particularmente en la primera y la segunda categoría de análisis, en las que se articulan dimensiones temporales en la ansiedad provocada por querer prepararse bien para un examen, pero no lograr abarcarlo, así como en la gestión de tiempos que devengan en una planificación acorde. Prepararse para rendir un examen es un proceso que requiere un particular nivel de tensión que, cuando se mantiene en los límites óptimos, permite sostener la tarea. Ante un exceso de tensión, la posibilidad misma de desaprobación tiene impactos significativos, y la instancia evaluativa queda sobrevalorada e involucra inquietudes por el reconocimiento del otro, con sus concomitantes temores a exclusiones explícitas e implícitas. En los/las estudiantes surgen diversas expresiones de sufrimiento psíquico, tales como ansiedad, incertidumbre, enojo, vergüenza, entre otros, y sobrevienen vivencias de desvalimiento o temores a quedar atrapados/as en el poder de los docentes, así como también en las valoraciones que proveen los pares, faceta menos trabajada en la bibliografía vigente. Las vivencias de sufrimiento se expresan con frecuencia en el cuerpo a través de variadas desregulaciones somáticas, que en ocasiones se acompañan de alteraciones en el sueño, y llegan a incitar deseos de venganza. Esta diversidad pone de relieve que la ansiedad en la que se focalizan muchos antecedentes no es unidireccional ni posee una fuente única, con lo cual la interpretación que se le otorgue no puede ser únicamente individual, y las estrategias para abordarla deberían ser también múltiples.

## Conclusiones

En este estudio hemos centrado nuestra atención en los exámenes como una herramienta para iluminar ciertos aspectos de la relación entre la implementación de políticas estatales educativas y su impacto en todos/as y cada uno/a de los/as ciudadanos. Por el lado de las políticas orientadas a garantizar derechos, las dinámicas de la educación universitaria pública en Argentina —vigentes desde la década de 1950, aunque alteradas por dictaduras— impactan tanto en quienes logran obtener titulaciones universitarias como en quienes interrumpen el proceso, puesto que amplían sus oportunidades formativas y diversifican las perspectivas de empleo. Sin embargo, la discontinuidad de trayectorias educativas concita la atención de diversos sectores, puesto que interrumpe parcialmente la transmisión intergeneracional de conocimientos, y muestra rupturas y recomposiciones en la vida institucional (Di Leo & Arias, 2022) y en las vivencias personales. Como se revisó en los antecedentes, algunas preocupaciones más tradicionales se han centrado en la deserción académica. En nuestro caso, hicimos foco en los exámenes como una práctica educativa que condensa múltiples tensiones institucionales, cuya sobredeterminación demanda una mirada compleja. Trascendiendo los ya elocuentes datos de estadísticas institucionales, abordamos la inasistencia a exámenes desde la experiencia de los/as estudiantes, la cual se reveló como un nudo problemático, atendible desde la perspectiva del análisis de sus subjetividades y sus vínculos con la institución. Por esa vía se pretendió aportar a los desafíos que enfrenta la educación universitaria desde propuestas que superen las medidas administrativas, las punitivas, o la simple consideración de que la dificultad para presentarse a exámenes depende únicamente de un sufrimiento individual expresable en términos de ansiedad.

Los procesos relacionados con la deserción y sus efectos en la experiencia individual y colectiva son complejos y merecen un estudio detenido, multicausal y de abordaje mixto. Sin embargo, lo analizado permite precisar algunos aspectos que, en vez de apuntar a resolver un sufrimiento estudiantil comprendido acotadamente, colaboren a entender ampliamente el malestar institucional subyacente. En esa línea, se analizaron cinco categorías principales que sintetizan los motivos esgrimidos por los/as estudiantes para no presentarse a exámenes finales. Las dos primeras muestran tensiones en la temporalidad requerida para planificar un examen o para conciliarlo con el resto de la vida académica. Es la clase de problemáticas a la que suelen apuntar las lecturas individualistas de la gestión de recursos, habilidades y técnicas para el estudio, así como algunos antecedentes que configuran la problemática como ansiedad ante los exámenes. Entendemos que aun-

que la ansiedad esté presente —tal y como lo ilustra particularmente la primera categoría analizada—, no resulta una vía de comprensión ni de intervención suficiente. Tampoco lo es la modificación de normativas, el ajuste de requisitos u otras formas de ingeniería institucional —incluso cuando esto pueda lograr algunos efectos transitorios y focalizados, como puede deducirse a partir de la segunda categoría, que transita juntamente con cambios reglamentarios institucionales que pretendieron minimizar el efecto de cuestiones organizativas sobre el estudio—. Ante ambas tendencias parece oponerse la resistencia de los estudiantes y de otros actores institucionales a ser objetivados (Ledesma, 2016).

A esas dos primeras razones de inasistencia, este estudio permitió sumar tres más centradas en aspectos relacionales con docentes, con pares estudiantes y con la institución en general. La tercera y la cuarta categoría analizadas remiten a los efectos en la autoestima de desaprobación —y su potencial como inhibidor de la asistencia a futuras situaciones de examen— y a las circularidades de venganzas y represalias. Ambas reafirman el acierto de haber analizado la representación singular de los vínculos de los/las estudiantes con los/las agentes que intervienen en el acto educativo (Ledesma, 2016), confirmando que —así como las explicaciones unicasuales son insuficientes— los abordajes institucionales de esta problemática deberían considerar estas relaciones como punto nodal de intervención.

Las relaciones entre docentes y estudiantes, según se las analizó en esas categorías, aparecen tan personalizadas que una significación disruptiva del vínculo con un/a docente concreto/a parece promover una ruptura en las significaciones más abstractas con la educación y la institución; y relacionarse con la construcción y cristalización de una concepción de justicia por reciprocidad, que dista de la formación de relaciones impersonales. Estas interacciones fracturan la percepción de las repercusiones económicas-organizativas-impersonales implicadas en la educación pública y gratuita como derecho para todos. En esta línea, consideramos que la institución universitaria podría enfocarse en promover, en los años iniciales, procesos de subjetivación que aminoren la carga afectiva negativa en torno a la relación con docentes y las instancias de evaluación. Esto redundaría, entre otros aspectos, en la necesidad de impulsar relaciones más despersonalizadas, a través de las cuales la confianza pueda desplegarse no sobre las características personales de docentes particulares, sino sobre la universidad misma como espacio de subjetivación.

Por último, la quinta categoría analizada remite a la circulación de información en la institución, devenida en construcción representacional que subsana horizontal e informalmente los aspectos de la legalidad institucional que no quedan adecuadamente

transmitidos por otras vías. El hecho de que los/las estudiantes desconozcan procesos administrativos que les competen, que prefieran informarse por sus pares —y que ese proceso resulte más efectivo que otros de difusión institucional—, o que sostengan en sus representaciones la vigencia de medidas punitivas institucionales que ya no se aplican, demuestra la relevancia de fortalecer los procesos de incorporación a la cultura universitaria en los primeros años, para facilitar la adaptación. Del mismo modo, se muestra la importancia de trabajar hacia un entorno académico más enriquecedor y equitativo para todos los estudiantes, recordando que no es la implementación de normativas represivas la vía para paliar la ausencia de normativas internas (Bleichmar, 2016).

Desde la posición de docentes investigadoras que se desempeñan en la misma institución en que se despliega esta investigación, el propio dispositivo de preguntarnos, repreguntarnos y evaluar la calidad de estos interrogantes —evaluar, si no se trata incluso de una pregunta fracasada desde sus inicios, pero que puede denunciar desacoples en nuestras subjetividades colectivas institucionales, replicando la apuesta de Corea y Lewkowicz (2004)— puede resultar en una vía de innovación para que la problemática comience a circular en diferentes puestas en diálogo. Cabe advertir que situaciones como la analizada provocan malestares docentes y convocan a interpelar nuestras implicaciones (Fernández et al., 2014). Lejos de entender que esto es una limitación metodológica de la investigación, consideramos que es un camino que moviliza incomodidades cristalizadas y permite delinear un horizonte sobre el que renovar preguntas y co-construir respuestas.

## Lista de referencias

- Acha, O. (2019). Psicoanálisis, política e historia: Silvia Bleichmar sobre la crisis argentina. *El Psicoanalítico*, 39. <http://elpsicoanalitico.com.ar/num39/sociedad-acha-psicoanalisis-silvia-bleichmar-historia-politica.php>
- Bleichmar, S. (2006). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2016). *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Paidós.
- Carli, S. (2020). Saberes, capacidades y habilidades para la vida en común: los desafíos de la formación universitaria. Desde las inquietudes gramscianas a las problemáticas de la educación y el trabajo en el siglo XXI. *El cardo*, 16, 155-165. <https://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/981>
- Celada, V. L. (2020). Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención

- de población estudiantil. *Revista Científica de UCES*, 25(2), 33-54. <https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/cientifica/article/view/966>
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En C. Corea & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 43-72). Paidós.
- Crespo, N., Palomo, M. T., & Méndez, M. (2012). El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 47-65. <http://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2012.i03.04>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Comps.). (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.
- Díaz, Á. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181. <https://doi.org/10.35362/rie501222>
- Díaz, L. M., & Castro, J. V. (2020). *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes universitarios* [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/35cbe454-4e07-4425-8889-f5575356840e/content>
- Di Doménico, M. C., & Civit, E. (2000, 25-27 de octubre). *Enfoque de gestión universitaria - Un ejemplo de optimización de recursos* [Comunicación científica]. Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, Brasil. [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25939/Domenico\\_maria\\_cristina\\_di.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25939/Domenico_maria_cristina_di.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Di Leo, P. F., & Arias, A. J. (2022). Tratame bien. La (re)construcción de lo común y lo público estatal en clave singularizada. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 26, 186-218. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/7940/6647>
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., & Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 8, 5-20.
- Filloux, J. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Novedades educativas.
- García de Fanelli, A. M. (2019). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gil-Galvan, R. (2019). El absentismo en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 1-19 <https://www.researchgate.net/publication/338888888>

cation/332854857\_El\_absentismo\_en\_la\_ensenanza\_universitaria\_desde\_la\_perspectiva\_de\_los\_estudiantes

- Gómez, N. (2016). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. *Cinta Moebio*, 55, 66-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100005>
- González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2013). ¿Puede amortiguar el *engagement* los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Hernández, M. A. (2022). Formación y ejercicio ciudadano estudiantil en la Universidad Autónoma de Chiapas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 55-81. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi34.2789>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Huberman, M., & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y análisis de datos. En C. Denman & J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.
- Juárez, A., & Silva, C. (2019). La experiencia de ser universitario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, 6-30. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi28.2597>
- Ledesma, R. J. (2016). Localizar el sujeto y la subjetividad en la prevención de la deserción en la educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 8(14), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/5343/534367009008.pdf>
- Leoz, G. (2020). Algunas puntuaciones del devenir del vínculo educativo en estudiantes universitarios. En A. Taborda & G. Leoz (Comps.), *Instituciones educativas como instancias de subjetivación* (pp. 101-150). Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/Instituciones-educativas-subjetivacio%C3%81n.pdf>
- Leoz, G. (2021). Alojjar al sujeto en el vínculo educativo en la universidad. En S. Del Valle Navarro & G. Juárez (Eds.), *Ciências humanas: Estudos para uma visão holística da sociedade* (Vol. II) (pp. 113-126). Artemis. [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2806213859](https://doi.org/10.37572/EdArt_2806213859)
- Parrino, M. C. (2010, 8, 9 y 10 de diciembre). *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros* [Ponencia]. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina. <https://core.ac.uk/download/pdf/30377642.pdf>
- Rodulfo, R. (2013). Cinco instancias de subjetivación en la infancia y niñez contemporánea.

- neas. En A. Taborda & G. Leoz (Comps.), *Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa* (Vol. I) (pp. 105-132). Nueva Editorial Universitaria.
- Sacristán-Díaz, M., Garrido-Vega, P., González-Zamora, M. del M., & Alfalla-Luque, R. (2012). ¿Por qué los alumnos no asisten a clase y no se presentan a los exámenes? Datos y reflexiones sobre absentismo y abandono universitario. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 3(2), 101-112. <https://polipapers.upv.es/index.php/WPOM/article/view/1103>
- Sánchez, A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717321>
- Santos, A. I. (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. *Anuario Historia de la Educación*, 17(2), 3-31. <http://hdl.handle.net/11336/179409>
- Sgreccia, N. F., Cirelli, M. B., & Vital, M. B. (2023). Características de “buenos docentes” según ingresantes al Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario: un estudio durante dos décadas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 37, 1-24. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi37.2850>
- Taborda, A., & Leoz, G. (Comps.). (2020). *Instituciones educativas como instancias de subjetivación*. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/04/Instituciones-educativas-subjetivación.pdf>
- Turull, M., Roca, B., Aparicio-Chueca, P., Triadó-Ivern, X., Guardia-Olmos, J., Presas, P., Bernardo, M., Elasri-Ejjaberi, A., & Maestro-Yarza, I. (2019). Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión. *Revista De Educación y Derecho*, 19, 1-21. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/28397/29094>
- Universidad Nacional de San Luis. (2023). *MAPA MATERIAS POR CARRERA EXAMEN SEGÚN CURSADA. Facultad de Psicología*. <https://lookerstudio.google.com/u/o/reporting/c43b38ee-233b-4696-8b51-abdadd3f5e2/page/xSp8?s=uJG8W5UrOKg>
- Volnovich, J. C. (2021). *Esta pandemia. Aquel mundo. Infancias y adolescencias en tránsito* (A. Taborda & E. Toranzo, Comps.). Nueva Editorial Universitaria.