



CyP

Revista Cambios y Permanencias

Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol. 9, Núm. 2, pp. 496-526 - ISSN 2027-5528

La investigación narrativa acerca de la experiencia estudiantil universitaria

The narrative research about the undergraduate experience

María Elvia Domínguez-Blanco
Universidad Nacional de Colombia
orcid.org/0000-0001-8601-1509

Recibido: agosto 1 de 2018
Aceptado: octubre 23 de 2018



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación

La investigación narrativa acerca de la experiencia estudiantil universitaria¹

María Elvia Domínguez-Blanco
Universidad Nacional de Colombia

Psicóloga y magister en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, vinculada al Centro de Estudios Sociales.

Correo electrónico: medominguezb@unal.edu.co

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-8601-1509

Resumen

Esta revisión tiene por objetivo contribuir a un estado del arte acerca de la experiencia juvenil universitaria en el pasado reciente y en el tiempo presente. Un primer campo lo integran investigaciones que se cuestionaron narrativas sobre las representaciones históricas acerca de la condición estudiantil y cómo esta ha incidido en cada sociedad. Algunos de estos estudios se han centrado en las emociones políticas presentes en protestas y acciones colectivas. Un segundo campo corresponde a las investigaciones acerca de cómo cambia la vida estudiantil en la universidad en tiempo presente. Con narrativas biográficas se han indagado situaciones de la vida estudiantil, las cuales cambian sus aspiraciones en relación con la profesión, la participación política y las relaciones afectivas. Estas investigaciones narrativas se clasificaron en exógenos o estructurales, y endógenos o procesuales si la comprensión de la experiencia estudiantil proviene o no del contexto histórico. Los estudios procesuales son aquellos que explican la trayectoria desde cambios subjetivos durante la permanencia universitaria o en periodos de transición crítica (ingreso y egreso). En estas transiciones ha emergido el interés por la deliberación moral incluyendo las emociones.

¹ Este artículo corresponde parcialmente a la investigación documental de la tesis doctoral bajo la dirección de la profesora Marieta Quintero Mejía, PHD, *línea narraciones, justificaciones y argumentaciones en la formación ético-política*, Área Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” Bogotá, Colombia, agosto 30 de 2018.

Palabras clave: experiencia estudiantil, universidad, narrativas históricas y biográficas.

The narrative research about the undergraduate experience

Abstract

This review proposes a characterization of the state of the art of studies about undergraduate students, taking into account two temporalities: the recent past and the present tense. A first field consists of research how student's historical representations have influenced in each society. Some of these studies have controverted the interpretation of the political emotions present in narratives about protests and collectives activities. A second field corresponds to research on course life students in the in the present tense. With biographical narratives in terms of the journey through academic cycles, their political participation and affective relationships. These works classified as exogenous or structural, and endogenous or procedural if the understanding of the student experience comes from the historical context or not. The processual or transitional studies are those that explain the trajectory or itinerary from subjective changes during the university stay or in periods of critical transition (entrance and exit). In these transitions, the interest for moral deliberation including emotions has emerged.

Keywords: college, experience, historical and biographic narratives, undergraduate students.

Introducción

La retención estudiantil y las causas de deserción en la educación superior han sido el principal propósito de la investigación de la condición estudiantil desde 1960. Las investigaciones nacionales e internacionales han conformado un vasto campo de saberes y prácticas procedentes de la psicología, la sociología y la economía. Según Torres-Guevara (2012), entre 1960 y 2010, los modelos explicativos han evolucionado desde la causalidad

psicológica (1961-1970), las teorías interaccionistas (1971-1990), las teorías integracionistas (1980-2000) hasta los modelos explicativos y preventivos de la deserción (1990-hasta hoy). Esta periodización excluye los aportes de los estudios estructurales, construccionistas, inspirados en la sociología cultural de Pierre Bourdieu, de gran influencia en Argentina, México, Chile y Colombia.

Los primeros estudios psicológicos explicaron la permanencia estudiantil como resultado de atributos personales (motivación, habilidades y conocimientos básicos). En la década de los 70, las investigaciones sociológicas cambiaron las explicaciones psicológicas, teniendo en cuenta el papel del contexto, especialmente, la institución educativa en la decisión de continuar o suspender estudios. Dentro de este enfoque, las teorías interaccionistas han tenido la mayor influencia, con su máximo representante Vincent Tinto (MEN, 2009). Este sociólogo norteamericano sostuvo que la retención en la universidad es resultado de la relación positiva o deficiente entre las características individuales y la oferta institucional: “los estudiantes usan la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica, de modo que si perciben los beneficios de permanecer en una institución mayores que los costos personales (dedicación, esfuerzo), entonces continuaran en ella” (MEN, 2009, p. 75)².

Por consiguiente, “no es de extrañar que una persona con mayor habilidad y mayor capital socioeconómico sea más propensa a concluir exitosamente sus estudios” (Donoso & Shiefelbeen, 2007, citados en Torres-Guevara, 2012, p. 17). Resulta evidente que, si bien se tiene en cuenta el ambiente del estudiante y sus capacidades, no se cuestionan las características de la institución, ni las desigualdades sociales para el acceso y la culminación de estudios; como tampoco la articulación entre la vida universitaria y la experiencia juvenil, entendida esta como la disponibilidad temporal o moratoria abierta a la exploración (Vargas-Agiles *et al.*, 2012).

Un grupo importante de investigaciones sociológicas y antropológicas han enfocado el estudio de la condición estudiantil, marcando la distancia entre las expectativas proyectadas sobre la universidad y las experiencias de actores históricos en un espacio y un

² Esta perspectiva ha influido en las estrategias de prevención de la deserción para el caso colombiano (MEN, 2009, 2012).

tiempo determinados. Para estas investigaciones, la relación entre retención y abandono, no se debe exclusivamente a dificultades académicas o de integración social, sino a las experiencias generacionales de la condición estudiantil. Desde esta perspectiva, Arango (2006) afirmó que las ciencias sociales han mostrado el carácter histórico y socialmente construido de la condición juvenil, la cual ha estado moldeada por instituciones y normas que organizan el tránsito de la infancia a la edad adulta. Estas normas e instituciones varían en cada sociedad y sus efectos cambian de acuerdo con la clase social, el género, o la pertenencia étnica y racial. Por ende, las formas de ingreso a la universidad estarían marcadas por grandes diferencias y desigualdades en la condición estudiantil, las cuales organizan su tiempo y energías en relación con el estudio y con sus proyectos profesionales (Agiles *et al.*, 2012), así como con las diversas visiones de mundo que acompañan las trayectorias académicas (Arango, 2006).

En la década del 60, comenzaron las investigaciones narrativas acerca de la condición del estudiante universitario a partir de la sociología cultural de Pierre Bourdieu, preocupada por los procesos de modernización, diferenciación y reproducción social (Carli, 2012). *Los herederos* fue el estudio fundador de la perspectiva constructivista estructural acerca de la condición estudiantil. Bourdieu y Passeron (2003) analizaron el origen social de las trayectorias estudiantiles, mostrando cómo la educación universitaria reproduce las diferencias sociales. Estos investigadores propusieron la figura del *estudiante heredero*, revelando los privilegios de estudiantes de origen burgués en un contexto igualitario, lo cual hacía de la graduación una “coronación simbólica” de diferencias previas. En contravía de este trabajo. De Certeau (1995, citado por Carli, 2012) planteó que los estudiantes de la universidad francesa, en mayo del 68, generaron una “revolución simbólica”, que cuestionó su origen de clase, la transmisión científica recibida y el concepto hegemónico con el cual la sociedad les identificaba.

Tres décadas después, investigadores de diferentes países anunciaron el rompimiento de la promesa de movilidad social a través de los estudios universitarios, junto con la precarización de las universidades para responder a esta misión (Arango, 2006). Por ejemplo, para Arango “las incertidumbres de las transformaciones sociales, favorecen una relación más flexible con el tiempo, generan trayectorias individuales que deben reajustarse sin cesar, y hacen menos nítida la separación entre las etapas de la vida” ((2006: p. 332).

Suarez & Pérez (2008) en México pronosticaron que la condición estudiantil hacia el futuro comprenderá estudiantes elegidos, como aquellos egresados o egresadas corredores de bolsa (accionistas), investigadores y tecnólogos(os) formados como cerebros destacados, frente a *estudiantes resignados*, divididos en cuatro categorías: a) Fuera de la elite, pero al fin y al cabo privilegiados, (b) Temerosos del fracaso y adscritos a la ética de auto-realización, (c) Flexibles y sometidos a trabajos precarios, y (d) apegados a sus familias, prolongando la moratoria social³.

Para el siglo XXI, de acuerdo con De Garay & Casillas (s.f.) las biografías estudiantiles expresan, por una parte, las tensiones propias de un ciclo histórico marcado por la inestabilidad y la incertidumbre, construyendo trayectorias comunes entre generaciones; más, por otra, cada quien escoge diferentes cursos académicos y selecciona itinerarios múltiples a partir de estrategias de aprendizaje y participación en espacios colectivos. De acuerdo con estos autores, estas estrategias se constituyen en narrativas de la sobrevivencia en relación con el trabajo remunerado, las responsabilidades familiares y los compromisos afectivos. Así, un modo de regulación moderna, da paso a una más “posmoderna” o “plurívoca”⁴ (Arango, 2006) desde la cual las normas son resignificadas por las o los actores en la situación y en función de esta, sin abandonar por completo las temporalidades institucionales.

Pérez (2014) confirmó lo anterior, al plantear el entrecruzamiento de tres temporalidades en las trayectorias académicas: el tiempo cronológico (cronos) con las prescripciones académicas y expectativas institucionales; el tiempo circular (aión) que convive con el tiempo cronológico, mostrando los suspensos en el presente (cambios en la intensificación del vínculo de los estudiantes con los espacios institucionales), y el tiempo bifurcado, que da cuenta de las rupturas en la vida académica por la resistencia estudiantil (paros, huelgas o crisis de la institución universitaria).

Constatando lo anterior, Carli (2007 y 2012) propuso el acercamiento complejo a la experiencia estudiantil desde una triple perspectiva: las representaciones históricas de estudiantes en el pasado reciente, la evolución de la matrícula universitaria y el cambio en

³ La cursiva es de la autora y el autor.

⁴ El entrecomillado es de Arango (2006).

la composición socioeconómica del estudiantado, y los recorridos por la vida universitaria en tiempo presente. Para ella, la inclusión de la expresión experiencia estudiantil implica hacer un puente entre el lenguaje de lo público y la interioridad de cada sujeto. Para ello, es preciso apoyarse en el giro lingüístico con miras a darle un lugar discursivo de la experiencia, acercándose a la “dimensión literaria del lenguaje y lo autobiográfico, como zona explorada principalmente por el feminismo” (Carli, 2012, p. 31). Aquí, el lenguaje interviene en la producción de las identidades a través de las formas de narración de la experiencia, mediada por los discursos de cada época. En sus palabras

“[...] al ensayar una historia concreta que de alguna manera mira a la institución universitaria “desde abajo” (en este caso desde la perspectiva de los estudiantes) nos adentramos en los fenómenos ordinarios de la vida cotidiana, en las prácticas desconocidas, en los espacios institucionales, en las dinámicas colectivas” (Carli, 2012, p. 30).

Sin embargo, Arango (2006 y 2008); Suarez & Pérez (2008); Pérez, (2014) y Weiss (2012) coincidieron en que no se pueden abandonar los nudos centrales de lo que Bourdieu (1993) denominó “una historia estructural de la universidad” cuando se estudian las regulaciones que construyen la edad, las trayectorias sociales y la temporalidad específica de la experiencia en una institución universitaria.

Metodología

El estado del conocimiento comprende el análisis sistemático y valorativo de investigaciones latinoamericanas entre 1999 y 2016, para visibilizar tendencias y temáticas que han buscado dar respuesta a problemas de la educación superior con sus correspondientes desarrollos conceptuales para el campo de la condición estudiantil.

Muestra

Se revisaron un total de 37 estudios: 13 acerca del pasado reciente y 24 en tiempo presente de los siguientes países: Argentina (14), México (9), Colombia (7), Estados Unidos (2), España (4) e Inglaterra (2)⁵. Los estudios cumplieron las características de la

⁵ Se excluyeron los trabajos de meta-análisis acerca de estudiantes universitarios como los de Dubet (2005), Benítez (2009) y Garay & Casillas (s.f.).

investigación narrativa: (1) lograr el máximo realismo en los modos de pensar la universidad a través de narrativas individuales y colectivas (2) ahondar en elementos culturales propios de una institución desde la perspectiva de sus protagonistas, y (3) realizar una aproximación histórica o en tiempo presente situando fenómenos y problemáticas específicas en cada contexto (Carli, 2012).

Instrumentos

Se usaron fichas para el resumen analítico de cada investigación y una grilla donde se registró cada estudio según referencia, palabras claves, metodología y resultados (formato Excel). Este registro permitió la comparación de 37 estudios según trayectorias e itinerarios, transiciones como momentos críticos y planes de vida de países latinoamericanos.

Procedimiento

El procedimiento fue el siguiente:

- a. Definición de categorías teóricas del campo de la condición estudiantil: experiencia, narrativas, jóvenes universitarios y temporalidades (Arango, 2006 y 2008; Carli 2007 y 2012; Bourdieu y Passeron, 2003; Dubet, 2005; Bourdieu, 1989)
- b. Búsqueda de estudios en google.academico.com con las siguientes palabras claves: experiencia, estudiantes, narrativas, jóvenes, universidad
- c. Elaboración de 37 resúmenes analíticos de investigaciones.
- d. Comparación cruzada de resultados de estudios según país, autores y características de los recorridos por el curso de la experiencia universitaria.
- e. Interpretación de los recorridos y giros de las experiencias estudiantiles según vulnerabilidad económica, diversidad cultural y de género.

La experiencia estudiantil en el pasado reciente

Las investigaciones sobre las narrativas que permitieron comprender el papel histórico del estudiantado del siglo XX en las universidades podrían situarse en dos modos de producción textual. Un primer grupo de estudios se ha orientado hacia las narrativas

históricas acerca de la figura o representación del estudiante universitario. Un segundo grupo se ha encargado de revisar testimonios del pasado reciente, los cuales han dado lugar a interpretaciones conflictivas. En estos trabajos, las emociones políticas vinculan las autobiografías con los hechos históricos desde la memoria social. Recientemente, el estudio de esta experiencia ha demandado el reconocimiento de la diversidad al interior de una generación (según identidad de género y orientación sexual, características étnicas y raciales, o capacidades diferenciadas).

Para Carli (2012), desde la noción de *representación*, interesa identificar algunas figuras que se construyeron en la trama textual de distintos periodos, dejando de lado, o en segundo plano, los procesos históricos, para dar cuenta de que los y las estudiantes han sido representados en la escritura histórica, “ya fuera con enfoques que indagan textos como artefactos literarios con su tropos como Hayden White propuso” (p. 47). De igual manera, la noción de *experiencia*⁶ ha resultado una categoría útil para construir “un relato histórico más complejo de la vida universitaria, al mismo tiempo que invita a buscar parecidos de familia y articulaciones posibles entre enfoques que a primera vista parecen irreconciliables” (p. 47). Esta perspectiva considera su intertextualidad o dimensión performativa (según LaCapra, 2006, citado en Carli, 2012, p. 47).

Así el estudio de la *experiencia universitaria* vincula, a través de las narrativas, tanto sus itinerarios, como los ámbitos institucionales y los discursos de cada época. A su vez, ha permitido incluir narrativas de indignación, de dolor y de la resistencia frente a la criminalización de la protesta estudiantil. Por ello, otras investigaciones han buscado escudriñar en las acciones de los estudiantes, en la historia documental, en la crónica política y en los testimonios, así como en la memoria visual de los medios de comunicación. Estas investigaciones buscaron dar cuenta, también, de las “narrativas históricas” propuestas por White (2011), es decir, tienen un principio, un comienzo o un final; su temática está anclada en el cambio social, y las causas solo pueden ser explicadas desde un encadenamiento de acontecimientos. Este último aspecto es muy importante, puesto que la interpretación histórica de las emociones políticas en los movimientos políticos ha generado controversia. Al mismo tiempo, estas emociones, en la mayoría de los

⁶ La cursiva es de Carli (2012a).

casos, han sido atribuidas a “versiones fanáticas del estudiantado sobre el comunismo internacional” (Del-Castillo-Troncoso, 2008) y a protestas por “pretextos baladíes” (García, 2008)⁷, más no a hechos específicos de injusticia social o de violación de los derechos humanos⁸.

Los estudios de Argentina, México y Colombia, que siguen a continuación, ilustraran cómo se ha construido la representación o figuración sobre el estudiante universitario. En la producción textual sobre los estudiantes universitarios en el siglo XX, las investigaciones han destacado la condición heroica de la juventud, su posición de heredera y el papel del movimiento estudiantil. Este último, como actor *protagónico* del ciclo que comenzó con la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, culminó en la década de 1970, para el caso argentino, y en la década de 1990, para los casos de Colombia y México.

La universidad latinoamericana es heredera de la tradición europea, en cuanto a la transmisión del conocimiento, más no en cuanto a sus objetivos políticos. Según Suarez & Pérez (2008), la universidad colonial tuvo por objetivo vincular los poderes legislativos y religiosos; en cambio, en Europa, busca acreditar la naciente burguesía comercial; por lo tanto, integró a los estudiantes como universitarios de oficio (clérigos, comerciantes, villanos) con representantes de la colonización (comerciantes, maestros). A diferencia también de Europa, buscó la profesionalización, antes del desarrollo científico o filosófico. Así, al siglo XIX arribó la figura del “profesionista” (Suarez & Pérez, 2008).

En 1900, apareció la segunda de ellas, *el estudiante heroico*, quien reivindicó la tradición cultural española en contravía de las tendencias utilitaristas atribuidas a los Estados Unidos. En 1918, la emblemática Reforma de Córdoba convocó la participación estudiantil argentina y latinoamericana para adoptar una postura identitaria nacionalista, en contravía de las ideologías foráneas. Aquí, el estudiante apareció como un sujeto político espiritual e intelectual en un diálogo con lo propio (Carli, 2012a); esta representación social coincide con Suarez y Pérez (2008) para el caso mexicano. Efectivamente, cuando en 1910

⁷ El entrecomillado es de la autora.

⁸ Como en el caso de las investigaciones de Blanco (2014), a propósito White (2011) señaló este como el modo en el que los autores o las autoras utilizan la historia para conocer el presente, es decir, las ideologías o la explicación por la implicación ideológica: *anarquistas, radicales, conservadores y liberales*.

surge la Universidad Nacional de México, esta buscaba independizarse del Gobierno y unirse a los movimientos armados de comienzo del siglo XX. Al igual que en Argentina, estos nuevos estudiantes buscaron reivindicar lo nacional y la cultura mexicana. Surgió, así, una actitud defensiva frente a las políticas gubernamentales que aún se mantienen en las universidades públicas (Reina, 2012).

Para la época, en Colombia, los universitarios de ciudades como Cali, Medellín, Bogotá, Cali y Cartagena también se destacaron por el impulso de actividades culturales como los carnavales y los reinados universitarios. Empero, solo hasta mediados de los años 20 se manifestaron protestas frente a la hegemonía conservadora del gobierno, estimuladas principalmente por estudiantes de los partidos liberales y socialistas, las cuales se extienden hasta los años cincuenta (Reina, 2012). En cambio, hasta los años 30, en la universidad mexicana surge la controversia entre estudiantes “modernos o liberales” y los “defensores de la vanguardia socialista”. Estas controversias motivaron el crecimiento de universidades privadas confesionales o conservadoras, las cuales proclamaron la formación de estudiantes “neutrales, modernos, de buenas costumbres y credos” (Suarez & Pérez, 2008, p. 60) integrando, en sus filas, a las mujeres. Las y los jóvenes de este grupo correspondieron a los estudiantes con mayores recursos, quienes buscaron opciones ocupacionales bien remuneradas.

En los años 70, en todas las universidades latinoamericanas, surgieron movimientos estudiantiles “anticapitalistas” (Carli, 2012), que cuestionaron la concepción dominante de nación con protestas y capacidad organizativa (Santamaría, 2010; Reina, 2012; Suarez & Pérez, 2008). Las representaciones de los estudiantes estuvieron “signadas por el cambio revolucionario, la participación política y el debate ideológico” (Carli, 2012a, p. 55). De esta manera, las identidades políticas y sus adscripciones organizativas quedaron en primer plano al opacar otros aspectos de la vida universitaria. Como lo mostró el ensayo de Ospina (2009):

“[...] en los 70s entre los estudiantes el perfil dominante era el de los “revolucionarios” de todas las tendencias, herméticos, clandestinos, selectivos y aquiescentes por fuera de ellos solo con muchachas bonitas, y con algunos librepensadores ensayistas de versos o de imágenes teatrales [...] para completar el panorama, había otros personajes que fungían de poetas malditos con sus discursos marginales ambientados con “yerba” (pp. 53-54).

Simultáneamente, a través de la literatura, el cine y los manifiestos, se mostraron a los estudiantes como víctimas de las dictaduras militares del cono sur, irrumpiendo así la figura del *estudiante desaparecido* (Carli, 2012). Esta surgió en Colombia en los años 50, junto con la figura del *estudiante caído*, debido a los asesinatos ocurridos el 8 y 9 de junio de 1954, cuando se conmemoraba el asesinato de Gonzalo Bravo Páez, estudiante asesinado 25 años antes (Santamaría, 2010).

A partir de los años 80, se produjo un crecimiento en la matrícula estudiantil, con la expansión y la descentralización de la universidad, y los movimientos estudiantiles mantuvieron una actuación relevante a partir de las resistencias y los conflictos frente a tendencias mercantilistas de la educación superior y el desfinanciamiento de la educación pública, durante las últimas décadas del siglo XX (Carli, 2012; Suarez & Pérez, 2008). Como reacción a estos movimientos, los gobiernos implementaron, con discursos conciliatorios, la ampliación de la oferta educativa y buscaron vincular los universitarios críticos en los más altos puestos (Suarez & Pérez, 2008).

En el caso colombiano, merece destacarse el protagonismo del movimiento estudiantil de universidades públicas y privadas que propuso, en 1990, la “séptima papeleta” y la “marcha del silencio”, con el fin de promover el cambio de la Constitución de 1886 (Reina, 2012). En las elecciones del 11 de marzo de 1990, este movimiento incluyó, dentro de las elecciones, un plebiscito por una asamblea constituyente y el voto favorable a una asamblea nacional constituyente fue reconocido por la Corte Constitucional (Santamaría, 2010).

Para Carli (2012), y Suárez y Pérez (2008) surge la imagen del estudiante trabajador masificado y devaluado en las universidades públicas. Así, desde 1990, se estratificaron los resultados de la educación superior en México, vinculado al mercado de trabajo según la universidad de origen, con predominio de las universidades privadas (Suárez & Pérez, 2008; Murcia, 2008). Por ello, para prevenir la deserción, aparecen políticas compensatorias a través de becas y subsidios, con el fin mantener la permanencia a través de la figura del *non-traditional student* en el contexto anglosajón (Christie, 2009; Orbe, 2004) y como “estudiante vulnerable” (Saiantz, 2013; Gentile, 2005) o “estudiante becado” (Saiantz, 2013) en Iberoamérica. Dentro de la categoría de estudiantes no tradicionales, se incluyen estudiantes migrantes e inmigrantes (Saiantz, 2013; Gamallo & Núñez, 2013; Martínez-

Ambite, 2014). Para el caso colombiano, “el estudiante desplazado” por el conflicto armado, según estudios de Quintero (2007), Pérez-Gómez & Díaz-Gómez, 2015).

En esta última década del siglo XX, hacen presencia movimientos sociales por políticas de reconocimiento a las identidades de las mujeres, las comunidades indígenas, afrodescendientes y LGTB (Lesbianas, gays, transgeneristas y bisexuales). Recientes investigaciones han mostrado cómo, desde la década del 90, las agendas de los movimientos estudiantiles han integrado las reivindicaciones por los derechos de las mujeres y las comunidades LGBTI, en cuanto a la despenalización del aborto, la igualdad en el acceso a la educación, el matrimonio igualitario y la adopción igualitaria (Blanco, 2014a y b; García-Contreras, 2015). Los estudios de López-Alonso (2007) y García-Contreras (2015) han criticado la figura hegemónica masculina, como emblemática de los movimientos estudiantiles, donde las figuras femeninas son opacadas y se visibilizan cuando realizan acciones humanitarias, o han sido víctimas de la represión o el asesinato. En el caso colombiano, Moreno-Domínguez (2011) destacó la participación de las mujeres como estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Teniendo presente lo anterior, es posible concluir, con Carli (2012), que las narrativas acerca de las representaciones históricas acerca del estudiantado universitario adoptaron los símbolos de distintas épocas vinculados a acontecimientos de historias locales, nacionales o regionales. Por su parte, Reina (2012), y Suarez y Pérez (2008) destacaron diferentes figuras históricas del estudiante universitario durante el siglo XX, de acuerdo con los contextos locales en México. Finalmente, no es posible obviar que el fenómeno estudiantil durante el siglo XX, estuvo vinculado al crecimiento de las universidades alcanzado paridad en la matrícula para ambos sexos, de la mano de acciones afirmativas para la inclusión de grupos afrodescendientes, indígenas, poblaciones vulnerables y con capacidades diferenciadas.

Emociones políticas acerca de las acciones del estudiantado

Otros estudios acerca del estudiante universitario han motivado espacios de disputa con respecto a la interpretación de las emociones políticas presentes en las tramas narrativas relacionadas con las expresiones de protesta, como hitos al interior de las

generaciones (Polleta, 1998; García 2008, Del Castillo-Troncoso, 2008), o para visibilizar otras construcciones identitarias, las cuales hicieron presencia en ellos, por ejemplo, las mujeres, las personas homosexuales y las comunidades afroamericanas (López-Alonso, 2007, Blanco, 2014b; García-Contreras, 2015).

En primer lugar, se destaca el estudio de García (2008), quien buscó visibilizar las emociones presentes en estigmas y estereotipos que identificaron las prácticas y representaciones de cinco movimientos estudiantiles de la UNAM en 1929, 1948, 1966, 1986 y 1999. Esta autora analizó la estructura narrativa de los acontecimientos, como tramas históricas para mostrar su hipótesis del “pretexto baladí o lo que todos saben”⁹ en el origen, desarrollo y finalización de acciones estudiantiles frente a reformas (reglamentación estudiantil, admisión, pago de matrículas y Ley orgánica de la educación). A partir del enfoque de la ilusión biográfica de Bourdieu (1989) y las tácticas de De Certeau (1996), García estructuró una metodología en cuatro pasos:

- a. Desplegar la temporalidad de los datos históricos en cada caso, a fin de dar cuenta de la trama (antes, durante y después).
- b. Descomponer cada proceso en redes de relaciones (con distancias sociales).
- c. Descripción analítica de lo simultáneo, para dar cuenta del “secreto a voces o pretexto.
- d. Con el análisis de cada proceso, mostrar cómo se construye, colectivamente, la dinámica de propuesta de reforma-rechazo-suspensión, en cinco casos, entre directivas y estudiantado, con la presencia de otros actores sociales “como espectadores”.

En cada caso, la escalada del conflicto obtiene logros diferentes a las reclamaciones de origen; así, aparece la estigmatización hacia el estudiantado por su origen social y para descalificar sus logros en la protesta (García, 2008).

De igual manera, Del Castillo-Troncoso (2008) convirtió, en narrativas históricas, los registros fotográficos ocultos del *mayo del 68 mexicano*, con el fin de mostrar la conjura de odio gubernamental contra el movimiento estudiantil, el cual tuvo una actuación lúdica e innovadora. En primer lugar, este autor sacó a la luz las disputas por el material

⁹ El entrecomillado es de García (2008).

bibliográfico, dado que el gobierno de Díaz Ordaz prohibió registros independientes de las huelgas de estudiantes. En segundo lugar, destacó las diferentes interpretaciones de hechos históricos, como: la militarización de la UNAM para reprimir el Consejo Nacional de Huelga en el mes de julio, la marcha de 150 personas del 13 de agosto; la manifestación estudiantil del 27 de agosto desalojada violentamente por acampar en la plaza del Zócalo; las ceremonias de desagravio tras estos hechos, y la masacre de Tlatelolco el 2 de octubre, en la plaza de Las Tres Culturas (donde se fundó el museo de la memoria de la UNAM).

Dos décadas atrás, en Estados Unidos, Francesca Polleta llevó a cabo un trabajo semejante al del Castillo Troncoso (2008), al revisar los estudios sobre los movimientos estudiantiles de los años 60, los cuales habían sido calificados como espontáneos, emocionales y sin metas al largo plazo. Sus estudios comenzaron con el análisis de testimonios del movimiento pacifista a favor de los derechos civiles de las comunidades negras; este movimiento comenzó el primero de febrero de 1960 en Greensboro, California del Norte (Polleta, 1998). El análisis de los artículos de periódicos, las cartas y las grabaciones evidenció la emergencia de las narrativas coherentes y comprometidas de aquellos que ocuparon las calles en silencio. El carácter espontáneo de estos movimientos mostró la independencia de la perspectiva adulta para planear las acciones locales con carácter urgente y obligación moral. Con esto, Polleta (1998) defendió el rol de las narrativas en los movimientos sociales emergentes; especialmente, porque permitió:

- a. Comprender la dinámica de la movilización antes de la consolidación.
- b. Evidenciar cómo se origina la identidad colectiva a partir de las identidades locales.
- c. Fortalecer el sentido de pertenencia y la subjetivación por sintonía emocional.

Por último, se presentan investigaciones recientes, las cuales buscaron visibilizar el papel de las emociones, tanto en espacios públicos, como privados de la vida universitaria, dos de las cuales se presentan desde la perspectiva de género.

Por su parte, Fernández (2014) destacó el carácter racional de las emociones en las protestas estudiantiles, al estudiar el caso del movimiento estudiantil “#Yo soy 132” en México, durante el 2012. De acuerdo con la autora, este movimiento surgió en la Universidad Iberoamericana y se extendió a otros centros de Educación Superior, mientras intentaban impugnar la candidatura de Peña Ruiz, actual presidente de México. A su vez, este estudio cuestionó la hipótesis de desafección por lo público planteada por Reguillo, y

Galindo-Cáceres y González-Acosta (2011 y 2013, respectivamente, en Fernández, 2014).

La autora analizó los testimonios de 30 dirigentes del movimiento “#Yo soy 132” de diferentes universidades en México D. F., quienes participaron en comités, asambleas, comisiones y organización locales entre julio y noviembre de 2012. Las categorías utilizadas por esta investigadora vincularon las emociones con la teoría del reconocimiento Honneth (2007) en cuanto al reconocimiento público, moral y afectivo como sentido de auto-realización y liberación del miedo (Fernández, 2014, p. 37)¹⁰.

Blanco (2014b), en su trabajo “intimidaciones públicas: experiencia estudiantil y normatividad sexo genérica en las instituciones universitarias”, analizó dos tipos de narrativas: la escritura en los baños de hombres y mujeres, y los relatos de la experiencia en fiestas estudiantiles; a través de ella, mostró las emociones políticas positivas y negativas según identidades de género. A su vez, como en el estudio de García-Contreras (2014), Blanco encontró que hay reparto sexual de las emociones, atribuyendo a las mujeres un carácter emotivo positivo frente a las relaciones con otras personas, destacando la vinculación, la solidaridad y el amor.

Como puede observarse, los anteriores estudios buscaron mostrar cómo “un conjunto de acontecimientos generó otros acontecimientos producidos por las reacciones por parte de algunos de los autores del drama” (White, 2011, p. 231). Estas acciones se organizaron sobre la base de proyectos de gestión concretos, los cuales se alejan de la organización de los espacios tradicionales de representación de intereses, donde las emociones políticas tuvieron un rol articulador y civilizatorio, a instancia de su atribución de “irracionalidad” en la conducta social de jóvenes universitarios(as). No obstante lo anterior, los estudios con perspectiva de género han mostrado que estas emociones se reconocen en forma diferente para hombres y mujeres, justificando su papel secundario en la vida universitaria.

Los estudios sobre la representación histórica de la figura del estudiante universitario presentan la categoría de estudiante universitario vinculado a un proyecto

¹⁰ Considero pertinente aclarar que Fernández (2014) planteó que las emociones atañen exclusivamente a necesidades fisiológicas para la supervivencia, frente a los sentimientos morales a los cuales atribuye necesidades psicológicas y de trascendencia. Las primeras, si bien son reacciones breves, están relacionadas con la conciencia y la expresión inmediata y espontánea del cuerpo; mientras que los sentimientos morales son más duraderos y requieren de la experiencia para su instauración y cambio.

colectivo en defensa de la igualdad, la democracia, la soberanía nacional y la justicia. Recientemente, la figura del estudiante militante se ha diversificado en función de otras agendas de la vida universitaria, como las de género y diversidad sexual. Institucionalmente, se han incluido otras categorías para diferenciar a estudiantes vulnerables por migración, situación económica o procedencia de comunidades indígenas. A partir de estas diferenciaciones el proyecto profesional adquiere mayor centralidad a una de las motivaciones para que el ingreso y permanencia en una institución universitaria.

La experiencia estudiantil en tiempo presente

Carli (2007) precisó que la experiencia estudiantil constituye una ocasión para leer el tiempo presente, entendido como “una yuxtaposición o superposición de pasados y de futuros y una conjugación de temporalidades en movimiento cargadas de símbolos, signos y afectos” (p. 4). Así, la experiencia estudiantil está atravesada por temporalidades que corresponden a distintos ciclos históricos y a distintas esferas de la vida social (familiar, generacional, educativa, política, etcétera), las cuales ponen en juego horizontes diversos y contradictorios que se dirimen en buena medida en los procesos y dinámicas individuales y colectivas de la institución universitaria. Por esto, ella propuso una lectura histórica del presente, a partir de las preguntas formuladas por Michael Foucault en 1985, acerca de “¿Qué es la ilustración de Emmanuel Kant: ¿qué pasa hoy? ¿Qué es lo que pasa ahora? ¿Qué es ese ‘ahora’ dentro del cual estamos unos y otros, y qué define el momento en que yo escribo?” (Carli, 2007, p. 7). Interrogar la actualidad de la experiencia universitaria supone interrogarnos a nosotros mismos, “a un nosotros que remite a un conjunto cultural característico de su propia actualidad [y al] campo de las experiencias posibles” (Carli, 2007, p. 2).

Las narrativas biográficas sobre la experiencia universitaria comprenden la retrospectiva acerca de la movilidad estudiantil, donde ellas o ellos deciden de dónde parten y dónde concluyen, de acuerdo con las narrativas de aspiraciones según los planes de estudios. Para definir estas tramas, existen conceptos como ‘itinerario’ o ‘trayectoria’, que no se pueden utilizar de la misma manera (Godard, s.f., p. 37). Según Arango (2006) el ‘itinerario’ da cuenta de la edad de ingreso, los números de semestres cursados o los ciclos

académicos, las rutinas, la evolución del desempeño académico, el sexo o la pertenencia a programas de admisión especial. Mientras que la ‘trayectoria’ se refiere a los esquemas de movilidad en la vida universitaria, como “pendientes sociales” o momentos a través de los cuales se construye un recorrido (Godard, s.f. p. 37).

Sin embargo, algunos estudios analizaron las trayectorias a partir del recorrido esperado en la universidad, y otros la contrastan con otras temporalidades. Por ejemplo, Carli (2007 y 2012a) y Pérez (2014) ofrecen una indagación detallada de la organización temporal de la experiencia, ya sea en forma de ‘itinerarios’ [secuencia de actividades diarias (Carli, 2012)] o ‘de trayectorias indeterminadas’ (Pérez, 2014). Ambas investigadoras estudiaron estudiantes próximos a egresar o graduarse.

Carli (2007 y 2012) muestra, también, que las narrativas biográficas de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires permitieron dar cuenta de 10 dimensiones de la experiencia universitaria: el examen de ingreso; la inserción a la vida universitaria; el efecto diferencial de masividad de la universidad en la trayectoria educativa; la relación con pares; la ampliación del conocimiento de la ciudad local donde se desarrollan los estudios; los distanciamientos y las pocas cercanías en la relación con las y los docentes; el entrecruzamiento del tiempo subjetivamente vivido y las exigencias institucionales; la apropiación del espacio universitario, según el ciclo académico (inicial o próximo a culminar); la irrupción institucional de los movimientos de resistencia estudiantil o social, y el trabajo como valor o necesidad inmediata desde la percepción de un futuro incierto.

Trayectorias ideales de permanencia en la vida universitaria

A continuación, se muestran tres investigaciones representativas del estudio de las trayectorias ideales de estudiantes universitarios (Carrión, San-Martin & Fernández, 2014), las trayectorias para “abordar las identidades en proceso, en tiempo presente, y no como resultado de posiciones invariantes” (Carli, 2007, p. 8), y el estudio de las trayectorias académicas, integrando el modelo de intercambio social (Tinto, 1992, citado en González, 2011) y el de identidad narrativa de Dubet (2005, citado en González, 2011).

El análisis de las trayectorias educativas de Carrión *et al.* (2014) solo está adscrito al ciclo académico: permanencia exitosa, rezago o deserción. Cabe destacar que estas

investigadoras comprobaron que las recientes becas estudiantiles en las universidades, para corregir la desigualdad en el acceso a la educación terciaria, no garantizan la permanencia. Por ejemplo, la Universidad de Sarmiento, Argentina, tiene el 75% de sus estudiantes becados; sin embargo, se presentan desigualdades en estas trayectorias. Estas desigualdades se explican por las diferencias en el capital cultural de las familias de origen o las situaciones críticas de las mismas que afectan al estudiantado. En cuanto a Carrión *et al.* (2014), el tiempo instruccional constituye un “régimen académico” que pretende regular, tanto los aspectos normativos, como las trayectorias educativas.

A su vez, González (2011) desarrolló un modelo de identificación de determinantes de trayectorias ideales y no-ideales, en dos fases: cuantitativa y cualitativa. En la primera, se cruzaron diferencias entre variables exógenas (índice económico, escolaridad parental, promedio de preparatoria y promedio del examen de ingreso) y variables endógenas de tres tipos de trayectoria: perseverante, rezagada y de abandono. Los resultados de un sondeo a 800 estudiantes mostraron que la trayectoria perseverante tuvo mejores puntajes que la rezagada en dos variables exógenas (examen de admisión y sexo femenino) y cuatro variables endógenas (integración académica alta, contar con mayores expectativas de empleo, haber obtenido beca y no tener deudas). Quienes abandonaron la institución presentaron puntajes más bajos respecto a las variables exógenas. En la segunda fase, 30 entrevistas revelaron cinco tipos de experiencias estudiantiles: (1) mayor integración académica y social, (2) mujeres trabajadoras integradas académicamente, (3) mayor integración académica con desventaja. Esta tesis doctoral, además de mostrar la utilidad de un acercamiento metodológico mixto, confirma la importancia de la integración académica al igual que los trabajos de Arango (2008) y Carli (2012).

Las anteriores investigaciones han tenido en cuenta el significado de la experiencia universitaria durante el curso de vida académica, cuya movilidad parte de la expectativa institucional de culminación de estudios para una generación específica. Empero, no buscaron dar cuenta de las intensificaciones, periodos críticos o bifurcaciones, hasta que se logre una meta. Ejemplo, también de lo anterior, es el estudio con relatos autobiográficos de Rivas *et al.* (2010) acerca de la experiencia escolar de bachillerato pedagógico de quienes ingresaron a la carrera de Pedagogía en la Universidad de Málaga (España). Si bien la metodología es completamente narrativa, les interesó dar cuenta de la construcción social

de las identidades estudiantiles, en relación con las identidades institucionales. Con este estudio mostraron las tensiones y resistencias frente a las expectativas de docentes frente a su formación.

Diversidad en trayectorias estudiantiles

Dentro del enfoque estructural o del cómo los marcos institucionales afectan la experiencia universitaria, se encuentran estudios que buscan el análisis de trayectorias de estudiantes “no tradicionales” o de “programas especiales”, como el caso de estudiantes de grupos multiculturales o de regiones con menor desarrollo en educación superior.

Así, el estudio Orbe (2004) sobre estudiantes multiculturales, enlaza las relaciones cercanas y los contextos institucionales con el sentido identitario, anclado en señales externas de posición o *status* estudiantiles, a partir de mensajes que comunican la afirmación de sus identidades sociales debido a su origen. Para Orbe (2004), el nivel individual vinculaba las cogniciones de cada persona, el auto concepto y el sentido de bienestar. Su estudio con estudiantes próximos a graduarse (de origen europeo, asiático, africano y latino) encontró que este nivel es fundamental para un sentido identitario desde las relaciones cercanas, debido a la ausencia de un sentido comunitario.

De igual manera, para Gamallo y Núñez (2013) el proceso migratorio de estudiantes de la provincia argentina de Río Negro a universidades de La Plata, Buenos Aires y Bahía Blanca es vivido como una “gesta heroica”, tanto para estudiantes, como para familias de origen. Los relatos acerca de estas trayectorias estudiantiles incluyeron: i) las expectativas familiares respecto del futuro posible e imaginable de los jóvenes migrantes; ii) las diferentes restricciones (de capital social, cultural y económico) que enfrentan, tanto las familias, como los jóvenes migrantes en esa etapa; 3 iii) las prácticas sociales concretas que despliegan los actores (los jóvenes y sus familias) en ese proceso (decidir irse a otra ciudad, estudiar con mayor o menor esfuerzo, vivir solos o con otros, recibir el apoyo familiar, etc.). Esta identidad heroica permite construir cuatro tipos de trayectorias: “la llamada a la aventura”, “el vientre de la ballena”, “la huida mágica” y “la negativa al llamado de la aventura”.

Saientz (2013) vinculó las categorías de vulnerabilidad y migración con el nivel

colectivo de construcción identitaria, en relación con las políticas de becas y otros apoyos, de modo que estudiantes de provincia estudien en las principales universidades de la Argentina. Los relatos de estos estudiantes permitieron observar las significaciones que le atribuyen a las becas en su experiencia cotidiana, así como su impacto en la imagen que construyen de sí mismos y de los “otros”, en la dinámica de los procesos de identificación e interpelación en relación con la inclusión/exclusión de otros colectivos sociales (Grimson, 2011, citado por Saientz, 2013).

La investigación de Arango (2008) acerca de las trayectorias sociales de mujeres y varones estudiantes de Ingeniería y Sociología de la Universidad Nacional de Colombia mostró cómo el género y la identidad profesional vinculó lo personal y lo colectivo, presentando una alternancia entre la dependencia familiar y la construcción de una esfera afectiva propia; la desigualdad entre los ritmos, los grados y las formas de los afectos en relaciones de pareja y noviazgos; y la experiencia restringida de una ciudadanía política. Según ella, estudiantes de Sociología relataron experiencias de participación estudiantil, orientadas a mejorar las condiciones académicas y a apropiarse de herramientas de su futura disciplina (publicar una revista, escribir artículos y ponencias, organizar o participar en congresos); así como hay experiencias “político-afectivas” en pequeños grupos muy afines.

En contraste, la mayor parte de estudiantes de Ingeniería de Sistemas se declararon ajenos a una participación política organizada y no se interesaron por las discusiones políticas. Algunos manifestaron su preocupación por la responsabilidad ciudadana y la participación democrática legalmente establecida. Unos pocos consideraron que los ingenieros de la Universidad Nacional se diferencian de los de otras universidades por su espíritu crítico y su compromiso social (Arango, 2006). Como puede observarse, este es un ejemplo de cómo las experiencias universitarias, que corresponden a una misma institución, pueden diferenciarse debido al género entre programas curriculares, de acuerdo con los proyectos de vida, y los sentimientos morales y políticos en la convivencia entre estudiantes.

Los estudios sobre trayectorias de la experiencia estudiantil, los cuales tienen en cuenta el origen sociocultural, la migración o las diferencias de género, han buscado mostrar los efectos diferenciados de la experiencia universitaria en el proyecto de vida.

Estos estudios también incluyen el papel de las emociones morales, al mostrar aspiraciones de una vida buena, diferentes entre hombres y mujeres, personas migrantes y vulnerables; así como los afectos políticos tienen un reparto social en grupos de pares, y ocasionan una participación diferencial por sexo y reconocimiento de espacios identitarios minoritarios frente a las discriminaciones institucionales.

Transiciones en la experiencia estudiantil

Comprende el estudio de las aspiraciones y vivencias de estudiantes al comienzo, al final o durante la trayectoria educativa, cuando surgen dilemas frente a la permanencia o el futuro profesional. Se trata de investigar cómo se da la experiencia desde temporalidades específicas en ritos de paso o momentos de prueba. Aquí, se trata de mostrar el efecto de los cambios subjetivos en las trayectorias educativas.

A continuación, se presentan estudios que concentraron su esfuerzo en la inserción a la vida universitaria o en el egreso de la misma. Estos se concentran en el cambio identitario por la transición o cómo estos momentos críticos se ven afectados por la identidades socioculturales, como en el caso de estudiantes *no-tradicionales*.

El ingreso a la universidad se ha convertido en un campo prolífico de investigación debido a que, por una parte, representa un momento crítico para la iniciación de las trayectorias estudiantiles; por otra parte, el primer semestre es el periodo de estudios donde hay mayor abandono (Pierella, 2011b; Tosi, 2009). Aquí, las indagaciones acerca de inserción o graduación han adoptado diferentes perspectivas narrativas: cambios identitarios, las emociones en la adaptación a la vida universitaria, y las crisis en la educación superior, especialmente en las universidades públicas.

En el estudio de Tosí (2009) acerca de estudiantes ingresantes a universidades argentinas, la identidad es captada a través de sus propios relatos; ello permitió elaborar las imágenes que tenían de sí mismos. En la definición del concepto, partimos de categorías de análisis elaboradas en el ámbito de la antropología y el psicoanálisis para llevar a cabo un análisis crítico de micro-situaciones a partir de fuentes de primera mano, las biografías. Igualmente, Torres-Guevara (2009) en su trabajo sobre estudiantes argentinos de primer semestre, mostró el tránsito identitario de estudiantes de primer semestre en relación con

sus otras identidades como hijo, hija, amigo o amiga, donde la experiencia de “estar en la universidad”¹¹ es difícilmente incorporada.

Por su parte, la investigadora Hazel Christie y sus colaboradores han realizado estudios con estudiantes “no-tradicionales”, quienes ingresaron a universidades de “elite”. Ellas y ellos mostraron que la transición hacia la vida universitaria es más emocional que instrumental, la toma de decisiones incorpora tanto ‘creer en...’, como ‘sentir miedo de...’, los juicios morales son más emocionales que instrumentales en cuanto al beneficio económico de la Educación Superior. Asimismo, mostró el rechazo a la identidad dominante del estudiante universitario *no tradicional* y su identidad narrativa dependió de la relación entre emociones e infraestructura, en la medida en que estos estudiantes recibían apoyos compensatorios para su permanencia (Christie, Tett, Cree & McCune, 2014).

Por último, se presentan dos investigaciones acerca de la experiencia estudiantil antes de la graduación. Por un lado, el estudio de Catagno y Fornasi (2003) da cuenta de cómo la identidad profesional tuvo un papel mediador entre los estudiantes, su entorno socio-profesional y la institución de donde se desempeñaron como practicantes de Psicología de la educación. Los resultados destacaron el pasaje que los estudiantes/practicantes realizaron en tres procesos que se constituyeron como “momentos críticos” para la construcción de la identidad como profesionales de Psicología: i) descubrimiento de la profesión, ii) encuentro con el campo educativo y iii) experiencia en el contexto específico. Los estudiantes/practicantes demarcaron “un antes y un después” de la práctica y destacaron su valor biográfico al tornarse experiencia.

Por otro lado, Pierella (2011a) puso en evidencia la relación entre la cultura escolar y la cultura universitaria en los relatos de estudiantes de último año, con respecto a cómo percibieron su inserción en las carreras universitarias. Este estudio buscaba cuestionar el prejuicio acerca de la “falta de preparación de las o los estudiantes para la vida académica”, teniendo en cuenta que al grupo estudiado le correspondió la crisis de la universidad Argentina de 2001, al igual que el estudio de Carli (2012).

Por último, es importante destacar el reciente aporte de estudios acerca de la deliberación moral en los tránsitos por la vida universitaria, los cuales han señalado las

¹¹ El entrecomillado es de la autora.

siguientes preocupaciones: ingreso a la vida universitaria sin plan de vida o las aspiraciones en los planes de vida que no involucran proyectos colectivos. Otras investigaciones han estudiado el efecto del conflicto armado colombiano en los valores cívicos, y los sentimientos morales y políticos orientados a la racionalidad pública. Primero, se presentan investigaciones acerca de las aspiraciones individuales en los proyectos de vida y, renglón seguido, las que se han preocupado por el vínculo de estudiantes a proyectos colectivos.

Los valores que vinculan dimensiones individuales y colectivas son centrales en las investigaciones con historias de vida de Benítez-Zavala (2012), las trayectorias emocionales como parte de la adaptación a la vida universitaria de Christie *et al.* (2014); las justificaciones y sentimientos morales acerca de la justicia en jóvenes universitarios y en situación de desplazamiento forzado de Quintero y Vasco (2008) y las expectativas acerca de la vida buena en estudiantes de primer semestre (Romo-Martínez, 2015). Este último estudio encontró tres esferas de valores: moderna-burguesa (estabilidad económica, salud y familia); moderna con rasgos posmodernos (realización personal, afectiva y estética) y relacional (evitar el daño a otras personas, resolver los problemas de los demás y ser medio de cambio social). La graduación fue considerada una plataforma económica, especialmente para las mujeres; para los hombres un medio de realizar otros proyectos.

Por su parte, Quintero y Vasco (2008) analizaron las justificaciones y los sentimientos morales acerca de la justicia en jóvenes universitarios y en situación de desplazamiento forzado. Los resultados mostraron que ambos grupos de jóvenes comparten la idea de justicia en acciones justas, como la educación, y consideran a los maestros como personas justas.

Como puede observarse los anteriores estudios que asumen a las y los estudiantes como sujetos morales incluyeron el razonamiento moral para analizar los valores de jóvenes universitarios hacia una vida digna y buena (justicia, equidad, bienes relacionales), donde las emociones hacen parte de las experiencias morales.

Conclusiones

El estudio de la condición estudiantil desde hace varias décadas ha estado enfocado en explicar los distintos fenómenos de éxito o fracaso escolar (Tinto, 1993; Pascarella y

Terenzini, 1999, citados en MEN, 2009), con profundos análisis estadísticos para establecer perfiles estudiantiles y tipos de integración a la vida académica (De Garay y Casillas, s.f.) 2004). Los estudios latinoamericanos acerca de la condición estudiantil han estado inspirados en la sociología y la antropología a fin de dar cuenta del significado de la experiencia estudiantil como construcción social (Bourdieu, 1993 y 2003; Dubet 2005). Con esta perspectiva, ha sido incluido el papel histórico del estudiantado en los movimientos culturales y políticos, así como sus prácticas en la vida universitaria de cada época.

Por ello, las investigaciones que permiten comprender el papel histórico del estudiantado en las universidades podrían situarse en dos modos de producción textual en el siglo XX. Un primer tipo de trabajos dio cuenta de las representaciones históricas heroicas sobre el estudiante universitario en acciones de movilización y lucha por la democracia. Para el siglo XXI, las agendas políticas se han diversificado por género, migración o vulnerabilidad económica. Un segundo grupo de estudios se han encargado de revisar testimonios del pasado reciente, los cuales dieron lugar a interpretaciones conflictivas. En estos estudios, se ha visibilizado cómo las emociones políticas han estigmatizado los movimientos estudiantiles, incluso hasta el presente.

De igual forma, la anterior revisión mostró que las investigaciones acerca de la experiencia estudiantil en tiempo presente marcaron dos tendencias. Un primer grupo de investigaciones se ha centrado en la experiencia estudiantil en términos de itinerarios y trayectorias, y cómo esta configura generaciones con particularidades específicas a causa de la migración, la multiculturalidad, la vulnerabilidad o el género. Un segundo campo de estudios, se ha enfocado en las pendientes sociales como transiciones identitarias durante periodos críticos (inserción o preparación para la vida profesional).

Por último, esta revisión destacó la importancia de las aspiraciones personales vinculadas a lo comunitario en planes de vida de jóvenes universitarios. Aquí, la deliberación moral se enfoca en las virtudes y sentimientos morales, cuando las o los estudiantes se encuentran en conflictos prácticos o trágicos, producto de cambios personales o tensiones sociales. Estos últimos trabajos muestran un nuevo derrotero para determinar cuál es el papel de las emociones políticas y morales en la construcción de la experiencia estudiantil en su dimensión histórica, colectiva y personal. Con este enfoque, se

podrá profundizar en los planes de vida de las y los estudiantes, vinculando no solo las aspiraciones, como valores y deseos a la temporalidad dedicada al estudio, sino también al fomento de una cultura política proclive a la democracia en la Educación Superior.

Después de presentar los recientes desarrollos de la investigación sobre la condición estudiantil, es posible afirmar que se está configurando un campo promisorio de indagación sobre la experiencia universitaria desde la perspectiva de uno de sus actores principales: las y los estudiantes. Por ende, el estudio de la experiencia estudiantil en diferentes temporalidades ha contribuido a mostrar la fragilidad de la vida universitaria, en contraposición de la figura de Bourdieu (1993) del *estudiante heredero* (Dubet, 2006). Puesto que, según Carli (2012), esto ofrece un punto nodal para vincular el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter único de lo íntimo al explorar los modos en los que los estudiantes construyen sus trayectorias académicas; ello implica transitar por su dimensión discursiva retrospectiva y proyectiva, prestando atención al contexto histórico y a los ámbitos institucionales.

De acuerdo con las investigaciones revisadas, las representaciones históricas y biográficas de jóvenes universitarios(a) involucran la emociones morales y políticas como ámbito privilegiado de construcción subjetiva, en la medida en que, según Benjamín (2009), su tránsito por la universidad implica una revisión continua de valores y, en el mejor de los casos, asumir “la voluntad de-oposición-al someterse a principios o ideas” (p. 78). Es decir, asumir la trayectoria por la universidad como un campo de luchas espirituales, “el lugar donde se incuban y preparan esas nuevas preguntas, más extensas, oscuras o inexactas que las preguntas científicas, pero también a veces más profundas” (Benjamín, 2009, p. 85). Para este estudio, es necesario abordar la condición universitaria como prácticas discursivas vinculadas a “la justicia, las normas, la confianza y los compromisos que los jóvenes asumen consigo mismo y con los demás” (Quintero y Mateus, 2014, p. 45), los cuales no excluyen los sentimientos morales y políticos en el planeamiento de su vida.

Esta revisión mostró un panorama prometedor de investigaciones en el pasado reciente y el tiempo presente de la experiencia estudiantil, siguiendo a Carli (2012). También encontró como tema emergente la reciente preocupación acerca de los planes de vida en las transiciones de la vida Universitaria. Estos si bien articulan y justifican el

ingreso a la universidad, su dimensión ético-política no ha sido suficientemente para dar cuenta del vínculo entre la subjetividad y las trayectorias institucionales. En este vínculo, interesa interrogar cómo las aspiraciones a la profesionalización y la movilidad social se vinculan a una ciudadanía democrática global como recientemente lo propuso Nussbaum (2014). Esta filósofa -al igual que Barkty (2009)- propuso incluir la pedagogía de las emociones morales y políticas para el cultivo de lo humano en los currículos, los encuentros educativos y los fines de la educación superior.

Referencias

1. Arango, L. G. (2006). Condición estudiantil y los modos de ingreso a la sociedad adulta. En: *Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional* (pp. 329-352). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.
2. Arango, L. G. (2008). Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública colombiana. En: M. H. Suarez & J. A. Pérez (Coord.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy* (pp. 139-167). México: UNAM (SES/SIJ) CIIJ-Miguel Ángel Porrúa.
3. Barkty, S. L. (1999). La pedagogía de la vergüenza. En: Carmen Luke (comp.), *Feminismos y Pedagogías de la vida cotidiana* (211-224). Madrid: Morata.
4. Benítez-Zavala, Arturo. (2009). La educación en valores en el ámbito de la educación superior, *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 2009, 116-129. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55111725007.pdf>.
6. Benjamín, W. (2011). La vida de los estudiantes, *Papeles Escogidos*, Buenos Aires, Colección Teoría y Crítica, pp. 25-35.
7. Blanco, R. & Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), pp. 69-84.

8. Blanco, R. (2014a). Estudiantes, militantes, activistas. Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual. *Perfiles educativos*, 34 (144), pp. 140-156.
9. Blanco, R. (2014b). Intimidaciones públicas: experiencia estudiantil y normatividad-sexo genéricas en las instituciones universitarias. *Intersticios. Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*, 8(1), pp. 157-170.
10. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
11. Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, (2), pp. 27-33.
12. Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Madrid: Gedisa.
13. Carli, S. (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.
14. Carli, S. (2012). La experiencia universitaria en la universidad pública. El estudiante universitario. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
15. Carrión, D., San Martín, S. & Fernández, M. S. (2014). *Facilitadores y obstáculos en las trayectorias de estudiantes en la Universidad General Santos*. Recuperado de: <https://goo.gl/AEZxNV>.
16. Casillas, M.; Chain, R. & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana, *Revista de Educación Superior*, 36-2(142), 7-29.
17. Castagno, M. & Fornasari, M. (2003). Tres momentos del inicio de una vida profesional. Valor identitario de las prácticas universitarias. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), pp. 195-212.
18. Christie, H., Tett, L., Cree, V. E. & McCune, V. (2014). 'It all just clicked a longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2014.942271.
19. Christie, H. (2009). Emotional journeys: young people and transitions to university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), pp. 123-136.
20. De Certeau, Michael. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*.
21. México: Universidad Iberoamericana.

22. Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa 1*. Recuperado de: <https://goo.gl/Jq6jyM>
23. De-Garay-Sánchez, A. & Casillas-Alvarado, M. A. (s.f.). Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica. Recuperado de: <https://goo.gl/YnYfMx>
24. Del-Castillo-Troncoso, A. (2008). El movimiento estudiantil de 1968 narrado en imágenes. *Sociológica*, 23(68), pp. 63-114. Recuperado de: <https://goo.gl/BB2jKp>
25. Fernández, A. M. (2014). Movimientos y sentimientos. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, (13), pp. 35-50. Recuperado de: <https://goo.gl/eZA4Wh>
26. Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: <https://bit.ly/2sTxy6q>
27. Gamallo, G. & Núñez, P. (2013). La “aventura del héroe”: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro. *Trabajo y sociedad*, (20), pp. 71-88. Recuperado de: <https://goo.gl/yDLkAE>
28. García-Contreras, M. (2015). Narrativas de movimientos estudiantiles en México: reflexión crítica desde el análisis político y la perspectiva de género. En: *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 16. Sujetos de la educación*. Recuperado de: <https://goo.gl/QWuYp2>
29. García, S. (2008). De historias omitidas en la UNAM: acerca del ‘pretexto baladí’. Recuperado de: <https://goo.gl/DaNqe3>
30. Gentile, A. (2005). *Trayectorias de vulnerabilidad social. Barcelona, MayDay 2005: encuesta sobre jóvenes precarios*. Barcelona: Unidad de políticas compensatorias (UPC) y Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
31. González, L. M. (2011). Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral (tesis de doctorado no publicada). Universidad de Montreal, Montreal, Canadá. Recuperado de: <https://goo.gl/mCLA8c>
32. Godard, F. (s.f.). El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. En: R. Cabanés y F. Godard (Ed.). *Uso de las historias de vida en las ciencias sociales* (pp. 5-56). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

33. Jaramillo-Jaramillo, C. A., Arias-Cardona, A. M., Arias-Molina, M. R., Restrepo-Ruiz, F. I. & Ruiz-Velázquez, D. A. (2012). *Relaciones sociales entre jóvenes universitarios: una mirada desde las lógicas subjetivas. Estudio sobre discentes de segundo semestre de psicología de la Institución Universitaria de Envigado y la Fundación Universitaria Luis Amigó*. Envigado: Institución Universitaria de Envigado. Recuperado de: <https://goo.gl/GVERkA>
34. López-Alonso, C. (2007). Una mirada histórica a la subjetividad de las mujeres universitarias. Análisis de una experiencia. *Revista de investigación Lingüística*, 10, pp. 133-148.
35. Martínez-Ambite, E. (2014). *Trayectorias formativas alumnado inmigrante*. Madrid: Secretaria de Políticas Sociales, UGT, Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
36. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://goo.gl/JzRHjy>
37. Moreno-Domínguez, E. (2011). *La mujer universitaria como sujeto político y social. El caso de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá* (tesis de maestría). Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá, Colombia.
38. Nussbaum, M. C. (2014). *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
39. Orbe, M. P. (2004). Negotiating multiple identities within multiple frames: an analysis of first-generation college students, *Communication Education*, vol. 53 (2), 131-149. Recuperado de: <https://goo.gl/waQfBq>
40. Ospina, S. (1999). Pinceladas de los 70's: desde el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Psicología* (edición especial 50 años de la Psicología en Colombia), 52-56.
41. Pérez, E. M. (2014). La construcción del tiempo en la experiencia estudiantil. Trayectorias y transiciones temporales en los jóvenes estudiantes universitarios de la Ciudad de México. *IM-Pertinente*, 2(1), 107-123.
42. Polleta, F. (1998). “It was like a fever...” Narrative and Identity in social protest.

43. *Problems*, Vol. 45 (2), 137-159.
44. Pérez-Gómez, B. A. & Díaz-Gómez, A. (2015). *Subjetividad política de un estudiante de la Universidad católica de Pereira, con relación al conflicto armado colombiano* (tesis de pregrado). Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia.
45. Pierella, M. P. (2011a). De la ciencia como vocación a la Física como trabajo. Un estudio centrado en estudiantes de la UNR. En: *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://goo.gl/ybLa24>
46. Pierella, M. P. (2011b). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48.
47. Quintero, M. (2007) *Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados de acerca de la concepción de justicia*, tesis doctoral, Manizales, CINDE, Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20100112012354/TesisMarietaQuintero.pdf> (consulta abril 10 de 2017)
48. Quintero, M. & Vasco, E. (2008). Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas”, *Acta Colombiana de Psicología*, vol.10, núm. 1, pp. 99 – 110.
49. Quintero, M. & Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas, *Folios*, núm. 39, pp. 137-147.
50. Reina Rodríguez, C. A. (2012). Historia de los jóvenes en Colombia 1903-1991. Doctorado tesis, Universidad Nacional de Colombia, Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8891/#sthash.wp3JwSJz.dpuf>.
51. Rivas, J. I., Méndez, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J. & Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, (353), 187-209.
52. Romo-Martínez, J. M. (2015). Expectativas de una vida buena en estudiantes universitarios. En: *Primer Congreso Internacional de Educación "Construyendo inéditos viables" - Área Temática: Juventud y Educación* (pp. 2415-24239). Recuperado de: <https://goo.gl/bVM38y>

53. Saientz, D. (2013). Las experiencias de los estudiantes universitarios becados en la provincia de Tucumán. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (43), 141-162.
54. Santamaría, R. (2010). *La importancia del movimiento estudiantil en las transformaciones sociales y constitucionales*. Recuperado de: <https://goo.gl/bTougF>
55. Suárez, M. H. & Pérez, J. A. (2008). La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México... o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes. En: M. H. Suarez & J. A. Pérez (Coords.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy* (pp. 13-71). México: UNAM (SES/SIJ) CIIJ-Miguel Ángel Porrúa.
56. Torres-Guevara, L. E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
57. Villar-Aguilés, A., Viera, M. M., Hernández, F. J. & Nunes de Almeida, A. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusofona de Educación*, 21(21), pp. 139-162.
58. Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148.
59. White, H. (2011). Capítulo 7. La estructura de la narrativa histórica (1972). En: *La ficción de la narrativa. Ensayo sobre historia, literatura y crítica. Ensayos sobre historia, literatura y crítica* (229-250). Buenos Aires: Eterna Cadena Editora.
60. Torres Guevara, L. E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: editorial Pontificia Universidad Javeriana.