

Cuerpos y emociones en el aula universitaria: análisis de la dinámica emocional en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje a nivel de pregrado (Colombia)

Bodies and emotions in the university classroom: analysis of emotional dynamics in teaching and/or learning processes at the undergraduate level (Colombia)

Amezquita Torres, Franci Camila*

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

camilatorres.0311@gmail.com

Resumen

El artículo se deriva de una investigación doctoral realizada en la Pontificia Universidad Javeriana sobre la circulación de las emociones en las relaciones de enseñanza y/o aprendizaje en universidades colombianas. El estudio explora una dimensión poco visibilizada en la educación: la trama emocional que configura los vínculos pedagógicos en el ámbito universitario actual. Se analiza cómo se producen, circulan y reproducen emociones y atmósferas afectivas en el contexto educativo, desde una perspectiva epistemológica que combina enfoques interpretativos y sociocríticos, considerando la influencia de las lógicas de mercado. Metodológicamente, se empleó un enfoque híbrido que integra la autoetnografía y la etnografía educativa, apoyándose en la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran patrones en las interacciones, marcados por movimientos de acercamiento y distanciamiento emocional, mediados por factores identitarios e interseccionales. El artículo propone un modelo teórico que dialoga con la teoría marxista de la circulación de mercancías, permitiendo analizar los valores de uso y cambio asignados a las emociones en las relaciones pedagógicas. Así, ofrece una nueva perspectiva para comprender las dinámicas afectivas en la educación superior, resaltando su importancia en la configuración de los vínculos educativos.

Palabras clave: Emociones; Educación Superior; Relación de enseñanza y/o aprendizaje; Mercado.

Abstract

This article is derived from doctoral research conducted at Pontificia Universidad Javeriana on the circulation of emotions within teaching and/or learning relationships in Colombian universities. The study explores an often-overlooked dimension in education: the emotional fabric that shapes pedagogical bonds in today's university context. It analyzes how emotions and affective atmospheres are produced, circulate, and are reproduced in educational settings, drawing from an epistemological perspective that combines interpretive and socio-critical approaches, while considering the influence of market logics. Methodologically, the research employed a hybrid approach that integrates autoethnography and educational ethnography, supported by participant observation and semi-structured interviews. The findings reveal patterns in interactions, characterized by movements of emotional closeness and distance, mediated by identity and intersectional factors. The article proposes a theoretical model that engages with the Marxist theory of commodity circulation, enabling an analysis of the use and exchange values assigned to emotions in pedagogical relationships. In doing so, it offers a new perspective for understanding affective dynamics in higher education, highlighting their significance in the configuration of educational bonds.

Keywords: Emotions; Higher Education; Teaching and/or learning relationship; Market.

* Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia). Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Candidata a doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). ORCID: 0000-0002-5317-5395

Cuerpos y emociones en el aula universitaria: análisis de la dinámica emocional en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje a nivel de pregrado (Colombia)

Introducción

En el marco de una educación superior cada vez más permeada por lógicas de mercado, las emociones emergen como fuerzas sociales que trascienden la mera experiencia individual para convertirse en elementos constitutivos de las dinámicas institucionales y los procesos formativos. El estudio se posiciona desde una perspectiva epistemológica que integra enfoques interpretativos y sociocríticos, reconociendo que las emociones no son fenómenos aislados, sino que circulan, se producen y se reproducen dentro de atmósferas afectivas específicas que caracterizan el espacio universitario.

La investigación se desarrolló en dos Instituciones de Educación Superior en Bogotá, Colombia, implementando un diseño metodológico híbrido que articuló la autoetnografía con la etnografía educativa. A través de observación participante y entrevistas semiestructuradas con 27 participantes (15 estudiantes y 12 profesores), se documentaron tanto las dinámicas emocionales in situ como las percepciones de los actores educativos sobre sus experiencias en las relaciones pedagógicas. El análisis reveló patrones significativos caracterizados por movimientos de acercamiento y distanciamiento emocional, mediados por factores identitarios comprendidos desde una perspectiva interseccional.

Uno de los aportes centrales de esta investigación reside en la propuesta teórica para comprender la circulación de las emociones, estableciendo una dialéctica emocional que dialoga con los planteamientos marxistas sobre la circulación de mercancías. Este modelo conceptual permite identificar y analizar los valores de uso y de cambio atribuidos a las emociones en las relaciones pedagógicas, ofreciendo una perspectiva crítica para comprender cómo las dinámicas afectivas en la educación superior se ven atravesadas por procesos

de mercantilización, fetichización y enajenación. El presente artículo expone los hallazgos principales de esta investigación, contribuyendo al campo de estudios sobre educación superior desde una mirada que posiciona las emociones como elemento central para comprender las transformaciones contemporáneas de la universidad.

El artículo se organiza en tres secciones. Inicialmente se presenta el marco teórico junto con los antecedentes, luego la metodología y la selección de las IES donde se desarrolló la investigación y, por último, los resultados y análisis de la información obtenida junto con una apuesta teórica construida.

Marco teórico y antecedentes

Las emociones en el contexto educativo han sido analizadas desde múltiples perspectivas teóricas complementarias. Nussbaum (2001) las conceptualiza como elementos constitutivos del pensamiento que integran creencias y juicios, facilitando la toma de decisiones dentro de un marco cognitivo. En el contexto de la modernidad, Illouz (2014) examina las emociones en relación con la consolidación del sistema capitalista, mientras que Ahmed (2015) profundiza en su etimología, derivada de "*emovere*" (movimiento), para explicar cómo estas circulan entre objetos, afectando los cuerpos como elementos "adhesivos" que acumulan valor afectivo a través del tiempo.

Scribano (2016) desarrolla una teoría de socialización corporal-emocional fundamentada en los manuscritos marxistas de 1844, donde las sensaciones constituyen "afirmaciones ontológicas" y el ser humano trasciende su naturaleza al reconstruir la relación entre necesidad y existencia. Desde esta perspectiva, las emociones se conceptualizan como fuerzas y energías inherentes a la producción

humana. Existen propuestas apoyadas en argumentos bourdieurianos como las de Scheer (2012) (citado por Bjerg, 2019), que abordan el habitus para proponer un esquema interpretativo de los usos prácticos de las emociones en situaciones sociales concretas, recuperando el lugar del cuerpo como espacio de expresión no verbal. Por su parte, Rosenwein (2006) propone el abordaje de “comunidades emocionales”.

Las emociones son sentidos subjetivos que pueden llevar a subjetividades individuales o sociales integradas en procesos simbólicos, también entendidas como sistemas motivacionales con diversos procesos psicológicos resultantes de configuraciones subjetivas individuales o sociales (Fleer, González y Veresov, 2017). Representan una nueva producción humana perteneciente al mundo, aunque no reproducida, ya que el mundo solo puede representarse a través de quien lo experimente desde su experiencia concreta. La subjetividad social puede entenderse como complejas configuraciones subjetivas de las diferentes instancias sociales que definen a la sociedad.

Los aportes desde las neurociencias (Barrios Tao y Gutiérrez de Piñeres Botero, 2020) permiten acercarse al vínculo entre emoción y cognición, emoción y aprendizaje (Immordino-Yang, 2011; Meltzoff et al., 2009), así como emociones y decisiones morales (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Han et al., 2016; Pletti et al., 2017), mostrando que las emociones tienen un papel relevante en la toma de decisiones y sobre el pensamiento racional (Fuster, 2003; Prada y González, 2014; Torres et al., 2013; Vohs et al., 2008; George y Dane, 2016). En el marco del aprendizaje, estudios sugieren que las emociones son indispensables para el desarrollo de competencias cognitivas y sociales, guían los juicios y acciones (Damasio, 2005) y modulan los procesos de enseñanza y/o aprendizaje (Vuilleumier, 2005).

Las emociones se encuentran en movimiento dentro de “atmósferas afectivas”, comprendidas como “una clase de experiencia que ocurre antes y junto con la formación de la subjetividad, a través de las materialidades humanas y no humanas, y entre las distinciones sujeto/objeto” (Wetherell, 2013, p. 227, Maiarú, 2024). Se convierten en elementos dentro de la experiencia sensorial en un terreno compartido, insertas en la configuración del relacionamiento afectivo que conlleva a la producción y circulación de emociones. Las atmósferas pueden comprenderse como un sentido de lugar (Rodaway,

1994). En el contexto educativo, las atmósferas afectivas se producen conforme a las experiencias subjetivamente vivenciadas en los espacios físicos, los sujetos que cohabitan y donde las experiencias atravesadas por los cuerpos generan producciones emocionales compartidas, llevando a que profesores y estudiantes perciban escenarios de reconocimiento o desigualdad. Adicionalmente, se expone que

el concepto de atmósfera es interesante porque encierra una serie de opuestos: presencia y ausencia, materialidad e idealidad, definido e indefinido, singularidad y generalidad, en una relación de tensión (...) Así pues, prestar atención a las atmósferas afectivas es aprender a ser afectado por las ambigüedades del afecto/emoción, por lo determinado y lo indeterminado, lo presente y lo ausente, lo singular y lo vago (Anderson, 2009, pp. 77 y 80).

Desde una perspectiva materialista, Anderson destaca que los afectos colectivos son simultáneamente indeterminados y determinados (Anderson, 2009, p. 79), y señala que el uso marxista del término “atmósfera” es profundamente materialista: la atmósfera revolucionaria, al igual que la meteorológica, ejerce una fuerza sobre quienes la rodean y constituye la condición de posibilidad para la vida (Anderson, 2009). Aunque Marx no abordó explícitamente la categoría de atmósfera afectiva, Anderson (2009) subraya que la atmósfera revolucionaria está cargada de peligro y promesa, amenaza y esperanza, elementos que movilizan la circulación emocional y la configuración de atmósferas afectivas en el sentir colectivo. En el marco de la investigación, estas ideas abren posibilidades para la transformación de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, al atender a la influencia de las atmósferas afectivas en la configuración de espacios educativos y en la experiencia subjetiva de quienes participan en ellos.

Ahora bien, al presentarse factores identitarios relacionados con género, clase social, edad, raza, enfermedad y capacitismo, surge como categoría emergente la interseccionalidad (Crenshaw, 1989; Collins, 2022; Lykke, 2011; Viveros, 2016; La Barbera, 2016) como elemento que permite analizar las percepciones cruzadas o imbricadas en las relaciones de poder (Viveros, 2016). Las relaciones de enseñanza y/o aprendizaje requieren ubicar al profesor y al estudiante como agentes inmersos en un espacio formativo y de disputa, para la adquisición de conocimientos, mantenerse en el campo educativo (estudiantes) o el cumplimiento de competencias profesionales y pedagógicas (profesores).

La fetichización es entendida como el proceso donde la vida social se transfiere a las mercancías, ocultando las verdaderas relaciones sociales en la base de la producción (Araya y Yuli, sf). Marx (1973) aborda la categoría de fetiche para referirse a relaciones de producción ocultas en el producto-mercancía, otorgándole vida propia. Scribano (2016) retoma estos planteamientos indicando que el fetiche despoja al sujeto de subjetividad y presenta una mistificación de la mercancía. Ahmed (2015) señala que no se borran las emociones sino el proceso de manufactura de la emoción, convirtiendo los sentimientos en "fetiches" que parecen residir en los objetos que circulan y tocan nuestros cuerpos.

En las IES, la fetichización se presenta desde su mercantilización, los procesos de ranking universitarios y calidad académica, convirtiéndose en centros de servicio mercantil que estandarizan el proceso productivo y someten el imaginario científico a la racionalidad capitalista. La emoción se ve inmersa en la mercantilización de manera cosificada, debilitando la posibilidad de establecer afectos enmarcados en la empatía y el cuidado, primando la competitividad e individualidad.

La enajenación se define como el trabajo que realiza el trabajador y le es separado, percibiéndolo como ajeno pese a contener su tiempo y fuerza de trabajo (Marx, 1844). El profesor como trabajador se encuentra inmerso en un modo de producción que requiere generar acumulación de capital y reproducir relaciones sociales. El docente universitario desempeña tres funciones sustantivas: docencia, proyección social e investigación, demandando su capacidad intelectual y física en una relación laboral asalariada donde el producto de su trabajo intelectual es transferido a la institución universitaria.

En su rol investigativo, debe responder a métricas de productividad académica establecidas por Minciencias, condicionadas por recursos económicos y requisitos editoriales. Estas funciones frecuentemente trascienden el horario laboral, invadiendo espacios personales bajo una aparente "libertad" de gestión del tiempo, desencadenando procesos de alienación que resultan en pérdida de identidad personal (Marx, 1844). Los docentes enfrentan una constante búsqueda de mejora salarial que los obliga a invertir en cualificación profesional, generando competencia entre pares con disparidades significativas en oportunidades de ascenso.

Desde el ejercicio de evaluación de resultados de aprendizaje, el profesor no percibe frecuentemente la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1981) implicada en los procesos formativos,

y el trabajo real del docente se confronta con la norma (Cornejo, 2006), conllevando acciones de resistencia o percepción de frustración. Se encuentra así un proceso de mercantilización de la educación que implica violencia simbólica para producir y reproducir competencias en futuros graduados que respondan a necesidades del mercado, perpetuando condiciones de competencia laboral entre profesores y dejando aparentemente de lado el componente emocional que se asienta en estos procesos.

Metodología

Enfoque y método de investigación

La investigación se fundamentó en perspectivas epistemológicas interpretativas y sociocríticas, utilizando el pensamiento crítico como herramienta para comprender las dinámicas sociales que subyacen al ocultamiento de las emociones en el contexto educativo (Marx, 1844; Scribano, 2016; Ahmed, 2015; Gentili, 2004). Se empleó un enfoque etnográfico que permitió documentar las experiencias desde las nociones de los participantes (Restrepo, 2016), articulando la perspectiva Emic, centrada en las percepciones y significados construidos por los participantes, y la perspectiva Etic, fundamentada en las interpretaciones del etnógrafo respaldadas por el marco teórico.

La etnografía educativa complementó este enfoque proporcionando datos descriptivos de contextos, actividades y creencias en escenarios educativos naturales, considerando su interrelación con fenómenos globales (Goetz y LeCompte, 1988). Adicionalmente, se incorporó un componente autoetnográfico que permitió analizar sistemáticamente la experiencia personal de la investigadora como docente para comprender la experiencia cultural (Ellis, Adams y Bochner, 2019), particularmente en relación con la operación de las emociones en el contexto universitario.

Selección de universidades

Para la selección de las Instituciones de Educación Superior (IES), se realizó un análisis de datos proporcionados por diferentes repositorios. El análisis del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES, 2021) reveló que Bogotá concentra la mayor población estudiantil de Colombia, con 833.565 estudiantes matriculados. La distribución demográfica mostró una ligera predominancia femenina (52.7%, 439.554 estudiantes) sobre la masculina (47.3%, 394.011 estudiantes). La oferta

educativa se caracterizó por una mayor participación del sector privado (59.3%, 494.396 matrículas) frente al público (40.7%, 339.169 matrículas), disparidad que refleja las restricciones estructurales del sistema público, caracterizado por procesos de admisión más selectivos y menor flexibilidad académica para estudiantes que combinan estudio y trabajo:

Figura I. Programas seleccionados por estudiantes en 2020

Ver anexo

La distribución de matrículas en programas de pregrado evidenció patrones que merecen análisis desde la perspectiva de la sociología de la educación. Los datos revelaron una marcada concentración en el área de Administración de empresas-Derecho con 334,339 estudiantes, seguida por Ingeniería, industria y construcción con 140,625 matriculados, mientras que áreas como Agropecuario, Silvicultura, Pesca y Veterinaria presentaron una matrícula considerablemente menor con apenas 8,476 estudiantes. Esta distribución reflejó una jerarquización en las preferencias profesionales, donde las carreras tradicionalmente asociadas con el prestigio social y las expectativas de retorno económico dominaron significativamente el panorama de la educación superior. Las Ciencias Sociales ocuparon un tercer lugar con 92,260 estudiantes, mientras que las TIC mantuvieron una posición intermedia con 77,932 matriculados, sugiriendo una adaptación gradual a las demandas de la economía digital.

En cuanto a la estratificación socioeconómica del estudiantado, el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2020) presentó datos estadísticos que caracterizaron la composición social de la población universitaria:

Tabla 1. Selección de Universidades-Pregrado Bogotá

Ver anexo

Estos datos revelaron patrones en la distribución socioeconómica donde la Administración de empresas, siendo el programa con mayor matrícula (27,735 estudiantes), mostró una concentración notable en los estratos 2 y 3, con 10,406 y 9,323 estudiantes respectivamente, evidenciando una predominante participación de la clase media-baja en esta carrera tradicionalmente asociada con la

movilidad social. En programas como Medicina (6,106 estudiantes) se observó una distribución con presencia más equilibrada entre los estratos 3 y 4 (1,947 y 1,327 estudiantes respectivamente), y una representación significativa en estratos 5 y 6 (656 y 394 estudiantes), sugiriendo barreras de acceso socioeconómicas para los estratos más bajos.

El análisis de la estratificación socioeconómica contrastado con los datos del Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES) para el período 2021-2 reveló una distribución asimétrica donde predominó un alto volumen de estudiantes “sin información” (46,443) y “sin información clasificada” (1,688), sugiriendo desafíos en los sistemas de registro y seguimiento socioeconómico de la población estudiantil:

Figura II. Estratificación universitaria

Ver anexo

La distribución estratificada presentó una concentración en los estratos 1 y 2 (8,926 y 9,122 estudiantes respectivamente), seguida por una notable disminución en los estratos superiores: 2,800 estudiantes en estrato 3, 146 en estrato 4, y una presencia marginal en los estratos 5 y 6 (29 y 12 estudiantes respectivamente).

Debido a las deficiencias evidenciadas en las bases de datos del SPAIDES por información incompleta, se realizó una comparación directa de ofertas académicas y costos entre IES públicas y privadas en Bogotá para determinar diferencias en matrículas, horarios y modalidades:

Tabla 2. Costo aproximado en peso colombiano de matrículas en algunas Universidades en Bogotá

Ver anexo

El análisis comparativo de los costos de matrícula en pesos colombianos reveló diferencias significativas que inciden en el acceso y la permanencia en la educación superior. En las universidades privadas, los programas de Medicina presentaron los valores más elevados, oscilando entre \$29,539,000 (Pontificia Universidad Javeriana) y \$31,120,000 (Universidad de los Andes), mientras que, en las instituciones públicas como la Universidad Nacional de Colombia, los costos se determinaron mediante declaración de renta, variando desde \$124,998 hasta \$7,717,889.

Teniendo en cuenta la revisión de las IES a partir de los estudios de estratificación, se tomó la decisión de escoger dos universidades privadas con perfiles socioeconómicos y estatus institucionales contrastantes para realizar un estudio comparativo, seleccionando los Programas Académicos de las Ciencias Sociales:

Tabla 3. Características generales de las universidades seleccionadas

Ver anexo

Para el procesamiento y análisis de datos, se implementó una estrategia sistemática de codificación utilizando el software ATLAS.ti (versión 9.0), que permitió la organización jerárquica de los datos en cuatro categorías principales: Atribución emocional en la selección de carrera; producción de emociones; circulación de emociones; reproducción de emociones y características interseccionales.

Participantes

Se contó con la participación de un grupo heterogéneo de 27 participantes con características diversas (15 estudiantes y 12 profesores) de dos IES determinadas como universidad A y B respectivamente:

Tabla 4. Perfil de los profesores y estudiantes participantes en la investigación

Ver anexo

Su selección fue mediante un diseño mixto de muestreo: aleatorio simple en la primera institución y bola de nieve en la segunda. Como parte de las consideraciones éticas se solicitó a cada participante la firma del consentimiento informado para asegurar su voluntariedad en la participación. Además, se verificó que todos los participantes fueran mayores de 18 años y se procedió a la sustitución de sus nombres para garantizar el anonimato. La muestra fue delimitada cuando las narrativas adicionales no aportaron información sustancialmente nueva a las categorías analíticas establecidas.

Resultados y discusión

Emoción, su producción

El proceso de producción académica y emocional se encuentra mediado por identidades construidas interseccionalmente y relaciones de enseñanza y/o aprendizaje que emergen en espacios formativos específicos, generando movimientos corporales y discursivos que producen emociones. En el ingreso a la educación superior, la selección de carrera constituye un proceso complejo influenciado por factores emocionales, sociales y económicos:

Figura III. Red de categorías-Selección de carrera

Ver anexo

En la universidad A se identifican factores familiares determinantes, como expresa Ariadna: *“a raíz de la pérdida de mi hijo, que me marcó tanto, busqué esa vocación”* y Bruno: *“(…) vi como pues... les negaban los derechos a mis compañeros, sino los minimizaban al máximo (...) esa vocación que él también me ayudó a encontrar”*. La capacidad adquisitiva y el doble rol estudiante-trabajador contrastan con los valores de matrículas académicas, evidenciado por Dennis: *“(…) Eh, yo, pues soy una eh, una joven que estudia y trabaja, entonces por las mañanas, pues tengo que trabajar...llegué a tomar y a pensar en que de pronto buscar un trabajo de medio tiempo”*.

Las posibilidades de auxilio económico determinan la selección universitaria, como manifiesta Tiburcio: *“(…) el tema fue difícil porque no sabía qué estudiar, por mucho tiempo quería estudiar, pero yo, por el tema económico, por el cuidado de a mi mamá que tiene una condición de discapacidad, no lo podía hacer, se dieron las cosas y estoy becado”*. En la universidad B, los estudiantes atribuyen su decisión al reconocimiento social, según Jacobo: *“(…) lo escogí básicamente fue por referencia de amigos de mi mamá y porque es una universidad que para bien o para mal tiene mucho renombre y eso pues en Colombia pesa mucho de la universidad de la que uno salga ¿no?”*. Los profesores institucionales refuerzan esta percepción, como menciona Anabelle sobre el comentario docente: *“(…) no, pero para qué si a ti cuando tú sales lo único que le va a importar a la gente es que tú saliste del (Universidad B), ¿cómo te vas a salir de la universidad?”*.

La enseñanza como trabajo universitario se ve influenciada por condiciones laborales que impactan significativamente las emociones docentes. Se observa una manifestación de enajenación laboral (Marx, 1844), donde varios profesores expresan la necesidad de trabajar en múltiples instituciones, como Amelia: “(...) *casi siempre cuando estaba en la docencia he estado en dos...si dos lugares, al menos en dos universidades, un poco para poder completar el tema salarial*”. Esta precarización del trabajo académico (Illouz, 2014) se evidencia en Nicanor: “(...) *en la mayoría de lugares se ha precarizado el trabajo, en...en muchos sentidos, ya no solo hace la tarea a la que contrataron profesor, sino ahora eh tienes que estar cumpliendo estándar de transparencia y ahora este el certificación de la unidad de género*”. Esta sobrecarga genera estrés y frustración que requiere “trabajo emocional” (Illouz, 2007). Las tensiones de seguridad laboral se reflejan en Lisbeth: “(...) *a este momento en la historia del lugar donde yo trabajo, soy la única docente que lleva más de 10 años dentro de la institución, que no tiene un contrato a término indefinido*”.

Tanto estudiantes como docentes reconocen la influencia emocional en los procesos formativos, aunque algunos profesores como Claribeth identifican su invisibilización: “(...) *siento que las emociones son muy importantes y a veces las invalidamos, desdibujamos mucho el estudiante y vemos que el estudiante es una nota, chao, y no va más allá de eso*”. Dentro de la tabla 5 se encuentran las emociones expresadas por los entrevistados en sus relatos:

Tabla 5. Emociones manifestadas por los participantes

Ver anexo

Las emociones más frecuentes son frustración, ansiedad, vergüenza, aislamiento, estrés y miedo. Cabe mencionar que dentro del análisis de la producción emocional la interseccionalidad surge como categoría emergente, revelando patrones en barreras y desafíos educativos, identificando que el género emerge como factor central en cinco de ocho intersecciones, vinculándose con clase social, responsabilidades familiares, situación económica, aspectos religiosos e identidad racial. La clase social aparece transversalmente en acceso tecnológico, oportunidades de desarrollo académico y experiencias de inclusión/exclusión social. En la tabla 9 se evidencian elementos identitarios en estudiantes que construye su experiencia emocional:

Tabla 6. Elementos interseccionales en estudiantes de universidad A y B

Ver anexo

Las observaciones etnográficas y autoetnográficas revelan que las condiciones materiales del espacio educativo influyen en las expresiones corporales: “*Los salones pequeños, el calor, el ruido externo, todo eso genera tensión y afecta el ambiente de la clase*” y “*La disposición del espacio físico influye en la interacción. Cuando trabajan en círculo, la participación aumenta significativamente*”.

Cabe destacar que de las observaciones etnográficas se evidencian patrones comunicativos en las corporalidades de profesores y estudiantes: DE1: “*La clase se mantiene tranquila durante el momento en el que la profesora no inicia a plantear preguntas, cuando recomienda que desde este momento vayan adelantando la lectura del texto se identifica cierta facción de preocupación*”, DE2: “(...) *La profesora invita a que se continúe con la segunda parte de la clase la cual comprende la socialización de los parámetros, previo a ello menciona (...) les voy a pedir el favor encarecidamente si necesitamos hacer parciales o quiz antes de las clases, es muy desgastante para mi hacer conversación si no leen, en principio porque me desmoralizo y me desmotivo y no me dan ganas de conversar que es el principio clásico que me mueve para estar acá*”.

Un ejemplo del estudiantado es el encontrado en Emily, la cual señala “(...) *uno nota cuando un profesor está dispuesto a enseñar ¿sí? o sea, siento que a veces uno en la academia va a ver como pues profesores que están dispuestos a compartir*”, por otro lado, Úrsula menciona “(...) *si le tengo confianza al profesor pues le digo si está bien, si puedo ayudar en algo (...) siento que eso sí es de confianza, pero siento que sí, las emociones se contagian o tal vez hay unas personas que somos más de percibir eso*”, percepción que dialoga con la propuesta de Ahmed (2015) sobre el contagio a través de las pegajosidades. En lo que respecta a los relatos de profesores participantes se identifican elementos interseccionales que configuran su experiencia emocional como se expone en la tabla 7:

Tabla 7. Elementos interseccionales en profesores

Ver anexo

Otra categoría emergente de análisis fueron las Atmósferas Afectivas que emergen como elemento analítico en las experiencias docentes. Priscila menciona: “(...) lo que hacemos es transmitir nuestras emociones eh, de superación...no sé cómo llamarlo”, sugiriendo que las emociones circulan y se comparten en el espacio universitario, influyendo en relaciones y clima laboral. Por otro lado, los ejercicios de observación en aula permiten identificar los cambios corporales de los estudiantes ante las orientaciones o preguntas de la profesora: “(...) cuando la profesora pregunta sobre temas que se suponen vistos en semestres pasados, se emana un silencio prolongado, los estudiantes miran el piso o se miran entre sí” (DE1).

Bajo este panorama se identifica que la comprensión de experiencias emocionales requiere analizar las decisiones ontológicas de los sujetos, considerando que estas elecciones fundamentales sobre la naturaleza del ser están vinculadas a sistemas de significado y valor operantes en contextos específicos. Las emociones no son universales ni homogéneas, sino que se construyen y expresan diferenciadamente según particularidades socioculturales individuales.

Circulación de las emociones

Dentro de esta investigación se propuso explorar cómo las emociones se materializan en prácticas corpóreas en las interacciones estudiantes-profesor fluyen y se transforman en el espacio del aula al ser fuerzas sociales que se mueven y circulan entre los cuerpos de quienes participan en el proceso educativo. Para ello, se realiza una propuesta teórica que dialoga con los elementos propuestos por Marx (1973) sobre la mercancía al observar que las emociones en los cuerpos siguen patrones específicos de circulación que las desdobra en valores de uso y de cambio y modifican tanto su valor como su forma. Este enfoque permite comprender los procesos de metamorfosis y la dialéctica emocional, revelando la complejidad de las dinámicas afectivas en el espacio educativo.

Teniendo en cuenta la propuesta metódica que Marx (2008) brinda en la Contribución a la Crítica de la Economía Política, donde expone que la comprensión de la realidad en su totalidad se presenta en primera instancia como una “representación caótica”, para este estudio se determinó que abordar las emociones como un fenómeno unitario y simple sería igualmente problemático. En este sentido, las emociones son una abstracción si no se consideran sus componentes y determinaciones específicas (Marx, 2008). Por ende, las emociones,

como categoría general, deben descomponerse en sus elementos constitutivos: los aspectos fisiológicos, económicos, cognitivos, sociales y culturales que las conforman. Al igual que Marx señala que el capital no es nada sin el trabajo asalariado, las emociones no pueden existir aisladas de las condiciones materiales y sociales que las producen.

Bajo este desarrollo, y tomando como referencia el método propuesto por Marx (2008), se debe partir de las determinaciones simples para así reconstruir la totalidad emocional como una totalidad compuesta de múltiples determinaciones y relaciones entrelazadas con las relaciones sociales de producción y las estructuras de clase. En clave de esto, las emociones emergen como una intrincada red de factores sociales, económicos y culturales que actúan e influyen en los procesos de producción emocional. La regulación o codificación emocional (Trabajo emocional en palabras de Illouz) de un sujeto está arraigada en su posicionamiento dentro de la estructura social, donde las condiciones materiales de existencia y las dinámicas de poder ejercen una influencia determinante en la manera en que se experimentan y manifiestan las emociones.

De este modo, a modo de análisis se sugiere que las emociones dentro de las relaciones de enseñanza y/o aprendizaje en el capitalismo deben ser entendidas dialécticamente, como parte de una totalidad social concreta. La emoción se liga intrínsecamente a lo “contingente”, es decir, a la potencialidad del contacto y la proximidad dentro de múltiples historias determinadas, convirtiéndose en un nodo central de las conexiones entre humanidad, sensibilidad y expropiación en un espacio y tiempo específico. Esta perspectiva elimina la dicotomía entre cuerpo y emoción, aproximándose a lo que Scribano denomina *embodiment* o sociedad hecha cuerpo (Scribano, 2016). La relación que realiza el autor permite advertir que las tensiones musculares y las formas de ocupar el espacio en el ámbito académico cobra un nuevo sentido cuando se comprende que el capitalismo opera fundamentalmente como un aparato confiscador de cuerpos y emociones.¹

El sistema capitalista demanda una transformación de las emociones naturales o genuinas en otras más “apropiadas” para el entorno laboral, se espera que el trabajador desarrolle la capacidad de

¹ De igual manera, es fundamental comprender cómo los cuerpos actúan como portadores materiales de las emociones, pero no de una manera pasiva o simplemente contenedora. El cuerpo representa el espacio donde las emociones toman forma y se materializan (Gammerl, 2012), convirtiéndose en el punto de origen desde el cual estas se proyectan hacia otros cuerpos en un continuo intercambio de experiencias afectivas (Ahmed, 2015).

“producir” emociones consideradas correctas, como la calma, la satisfacción y el compromiso, convirtiendo este trabajo emocional en un componente esencial de la explotación capitalista. En esta perspectiva, el movimiento de los cuerpos en el espacio social y desde un sentido material está intrínsecamente vinculado con el flujo de las emociones, lo permite afirmar que la disciplina corporal impuesta por el capitalismo funciona simultáneamente como una forma de disciplinamiento emocional.

Al examinar detenidamente la cotidianidad universitaria, se puede evidenciar cómo las instituciones educativas ejercen un control sistemático sobre los cuerpos de quienes participan en el proceso educativo. Los docentes manifiestan esta regulación corporal a través de múltiples expresiones físicas: postura erguida, modulación cuidadosa del tono de voz y una disposición corporal que transmite autoridad y control. Estas manifestaciones no son casuales, sino que responden a una estructura institucional que moldea los cuerpos según las expectativas del sistema educativo.

De manera análoga se identifica cómo los estudiantes experimentan una adaptación corporal similar. Sus cuerpos se configuran en una disposición específica para el aprendizaje: algunos mantienen una postura atenta, expresan gestualmente su compromiso con el proceso educativo y adoptan una actitud corporal que denota una presunta receptividad y conformidad con las normas institucionales. Esta adaptación corporal puede ser puesto en diálogo con el análisis marxista sobre la forma en que los cuerpos obreros se ajustaban a las demandas de la maquinaria industrial.² De este modo, las emociones corporizadas, al igual que las mercancías, sufren un proceso de metamorfosis en el que se convierten en objetos de intercambio, donde el cuerpo, como portador de emociones, se transforma en una mercancía que oscila entre su valor de uso y su valor de cambio como se ubica a continuación:

2 “En la manufactura y en la industria manual, el obrero se sirve de la herramienta: en la fábrica, sirve a la máquina. Allí, los movimientos del instrumento de trabajo parten de él; aquí, es él quien tiene que seguir sus movimientos. En la manufactura, los obreros son otros tantos miembros de un mecanismo vivo. En la fábrica, existe por encima de ellos un mecanismo muerto, al que se les incorpora como apéndices vivos. ‘Esa triste rutina de una tortura inacabable de trabajo, en la que se repite continuamente el mismo proceso mecánico, es como el tormento de Sísifo; la carga del trabajo rueda constantemente sobre el obrero agotado, como la roca de la fábula.’ El trabajo mecánico afecta enormemente al sistema nervioso, ahoga el juego variado de los músculos y confisca toda la libre actividad física y espiritual del obrero.” (Marx, 2010, p. 263).

Patrón EC-R-EC (Emoción Corporizada-Reconocimiento - Emoción Corporizada):

Las emociones genuinas deben transformarse en expresiones socialmente reconocibles para ser intercambiadas y validadas en el espacio educativo. Luego, estas emociones codificadas retornan al cuerpo, ahora mediadas por la lógica del mercado emocional, generando una metamorfosis que permite la circulación y valorización de las emociones.

Patrón R-EC-R (Reconocimiento - Emoción Corporizada - Reconocimiento):

Este proceso de metamorfosis implica contradicciones y transformaciones. El proceso de transformación emocional sigue un patrón similar al M-D-M (Mercancía- Dinero- Mercancía) propuesto en el capital de Marx.

El patrón *EC-R-EC* está compuesto por dos etapas de metamorfosis emocional que consiste en una transformación histórica ligada al modo de producción capitalista. La primera metamorfosis, equivalente al M-D (mercancía-dinero), ocurre cuando las emociones corporales deben transformarse en algo socialmente reconocible y aceptable, lo que podríamos llamar *EC-R* (emoción corporizada-reconocimiento social). En esta primera transformación, las emociones “crudas” y genuinas deben pasar por un proceso de codificación social para poder ser “intercambiadas” en el mercado afectivo. Al igual que la mercancía debe realizar su “salto mortal” para convertirse en dinero, las emociones deben atravesar una transformación para ser expresiones socialmente válidas.

La segunda metamorfosis, similar al D-M (dinero-mercancía) en Marx, corresponde a la propuesta *R-EC* (reconocimiento social- emoción corporizada). En esta fase, las emociones ya codificadas y validadas socialmente vuelven a transformarse en experiencias corporales concretas, pero ahora mediadas por la lógica del mercado emocional.

Esta doble transformación implica que emociones y cuerpos, al igual que las mercancías en el análisis de Marx, se ven sometidas a un proceso de abstracción y posterior concretización que las hace circular en el metabolismo social. Las emociones deben encontrar su “equivalente universal” en formas culturalmente establecidas de expresión emocional que permitan su circulación en el espacio social.

La primera metamorfosis *EC-R* se manifiesta en la forma en que los estudiantes deben aprender a “vender” sus emociones en el mercado académico

al modular sus voces, controlar sus gestos y adaptar sus expresiones emocionales para obtener reconocimiento institucional. Este cambio emocional es evidente en las evaluaciones, donde las emociones deben ser traducidas a un lenguaje académico aceptable.

En la segunda metamorfosis R-EC, se observa cómo estas emociones ya codificadas y validadas por el sistema educativo retornan a los cuerpos de los estudiantes y docentes, pero ahora mediadas por las lógicas de la educación mercantilizada. Las expresiones de satisfacción por el aprendizaje, por ejemplo, deben ajustarse a los indicadores de calidad educativa, las métricas de desempeño y los estándares de acreditación que dominan la educación superior colombiana.

Por otra parte, en el caso de los profesores las emociones se transforman en mercancías dentro del espacio educativo, donde el cuerpo y sus emociones son sometidos a un proceso de metamorfosis de codificación institucional para ser aceptado, donde el entusiasmo se convierte en “competencia docente” y la frustración en “áreas de oportunidad”. Esta primera metamorfosis EC-R implica que los profesores deben “vender” sus emociones en el mercado académico: modular la voz, controlar los gestos y adaptar sus expresiones emocionales para obtener reconocimiento institucional.

Luego, en la segunda metamorfosis R-EC, se observa cómo estas emociones ya codificadas y validadas por el sistema educativo retornan al cuerpo atravesado por las aulas como espacios de atmósferas afectivas, pero ahora mediadas por las lógicas de la educación mercantilizada, donde la satisfacción por el aprendizaje debe ajustarse a indicadores de calidad, métricas de desempeño y estándares de acreditación. Los sentidos, están conectados directamente con la materialidad corpórea que adquiere valor al ser puesta en el trabajo para otros, transformando la experiencia docente en un sistema más amplio de explotación de energías corporales y emocionales.

Esta doble transformación en los roles de estudiantes y profesores ha generado una contradicción en el sistema educativo: mientras se proclama una educación integral y humanista, las emociones son sometidas a un proceso de abstracción y concretización que las despoja de su potencial transformador. El resultado de este proceso es la creación de un complejo sistema de circulación emocional donde las expresiones afectivas están conectadas con los objetivos institucionales, las demandas del mercado laboral y las expectativas sociales. Los espacios universitarios

se han convertido en mercados donde las emociones deben ser constantemente negociadas, validadas y realizadas según las lógicas del capital académico, transformando profundamente la naturaleza misma del acto educativo.

Segundo patrón R-EC-R de transformación de las emociones:

Al igual que el dinero busca incrementarse a través de la mercancía, la emoción corporeizada busca valorizarse a través del reconocimiento social. El cuerpo emocional original debe primero “venderse” en una forma socialmente aceptable, para luego “comprarse” de vuelta en una nueva configuración emocional que ha ganado valor social. Así como Marx señala que la circulación D-M-D sería absurda si solo intercambiara valores iguales, el proceso emocional EC-R-EC no tendría sentido si el cuerpo emocional volviera a sí mismo sin ninguna transformación.

La plusvalía emocional surge precisamente cuando el reconocimiento social añade valor a la experiencia emocional original corporizada, pero también logra ser despojada por las instituciones en tanto que la producción académica que toman las instituciones como resultados del trabajo emocional (Illouz, 2007) de profesores y estudiantes contiene la emoción que movilizó el proceso de enseñanza y/o aprendizaje y materializó el alcance de puntajes esperados que puedan ser usados por las instituciones dentro del mercado.

El patrón R-EC-R, en su *primera metamorfosis (R-EC)*, demuestra cómo históricamente en toda relación de producción se genera un excedente de emociones encarnadas en el cuerpo a modo de plusvalor, lo anterior es posible porque el reconocimiento emocional inicial se transforma en emoción corporal. Este proceso refleja cómo las emociones puras se materializan en expresiones físicas y comportamientos tangibles, similar a cuando el dinero se convierte en mercancía en el análisis de Marx (D-M). En el contexto docente, esto se manifiesta cuando las expectativas de desempeño emocional se traducen en gestos, posturas y expresiones corporales concretas en el aula.

Por otro lado, en contexto de los estudiantes, la metamorfosis (R-EC), se observa cómo las emociones iniciales, al entrar al aula, se transforman en expresiones corporales concretas. Las expectativas, ansiedades y deseos de aprendizaje se materializan en la postura, en la forma en cómo se sientan, en cómo levantan la mano para participar, o incluso en el silencio.

La *segunda metamorfosis (EC-R)* representa la transformación de la experiencia corporal nuevamente en reconocimiento social, pero con un valor aumentado. Este proceso es análogo a la conversión de mercancía en dinero (M-D). En la práctica educativa, esto ocurre cuando las expresiones emocionales corporalizadas del docente generan respuestas y validación por parte de los estudiantes y la institución educativa, creando un capital emocional expandido.

En el estudiante la segunda forma, se manifiesta bajo las participaciones en clase, los trabajos entregados, las interacciones con compañeros y profesores, todo se convierte en calificaciones, comentarios y evaluaciones que aumentan el "capital emocional". Es como cuando la mercancía se convierte en dinero, pero en este caso, las expresiones corporales-emocionales se transforman en reconocimiento institucional y social.

El ciclo completo R-EC-R funciona como un proceso continuo de valorización emocional, donde cada ciclo genera una plusvalía afectiva o emocional. Al igual que el capital debe mantenerse en constante movimiento para conservar su valor, las emociones y los cuerpos necesitan circular constantemente en el espacio social para mantener y aumentar su validez. En el contexto educativo, esto se evidencia en la necesidad constante de los docentes de renovar y adaptar sus expresiones emocionales para mantener la conexión con sus estudiantes.

Este análisis revela cómo la educación emocional moderna se ha convertido en un proceso de acumulación de capital afectivo, donde el reconocimiento social actúa como validador y multiplicador del valor emocional original. La práctica docente, en este contexto, se transforma en un ejercicio continuo de gestión y valorización del capital emocional, buscando constantemente nuevas formas de reconocimiento y validación social.

Emociones y su reproducción

Los profesores manifiestan emociones complejas vinculadas a su rol y que se ubican en la preocupación ante su inserción en labores de mercadeo como lo expresa Lisbeth: "(...) cada vez menos estudiantes vienen a la Universidad y realmente la carga de la institución recae sobre los profesores, o sea, el profesor es el que tiene que mantener el estudiante, el profesor tiene que generar estrategias para que el estudiante se mantenga, o sea más o menos uno se vuelve un lacayo ¿sí? en pro del

cliente y eso me parece también súper denigrante". Lo que conlleva a una fetichización en el contexto universitario que convierte la experiencia académica en una mercancía donde las emociones quedan subordinadas a la lógica del mercado.

A esto se suma la adopción de un papel performativo que responde a las demandas del entretenimiento y de la garantía del buen servicio del estudiante como cliente, Aldo expone que "(...) hay una digamos obsesión (...) como un foco en la permanencia del estudiante en contravía la calidad que se le puede dar, pues sí nos va a afectar, ¿no? que es un poco la discusión que se ha venido dando últimamente de tener que pasar el estudiante para mantenerlo y no porque esté cumpliendo con...con los resultados de aprendizaje, porque se está formando como, como profesional...sino que hay que pasarlo para que...para que se quede y creo que eso genera en el estudiante una emocionalidad manipulatoria hacia el docente, porque ellos van percibiendo que la Universidad está diciendo: no usted pague y pasa".

Por su parte, estudiantes como Antonia expresan de manera indirecta un moldeamiento emocional que se gesta en su proceso formativo: "(...) siento que si me puedo expresar de la manera que he querido, pero como te digo, siempre alineada con cosas (sonríe), no quiero decir normales, pero sí habituales, puedo sentir tristeza, felicidad, emoción, eh ansiedad, estrés y todo esto". Otras versiones como la expuesta por Antonia afirman que "hay un estrés que es, como ese tipo de estrés, o sea, no es el que se llama, o sea, no es positivo, sino es estrés motivacional" el cual conduce a que las emociones se conviertan en elementos de gestión y de trabajo emocional (Illouz, 2014) en pro del trabajo hiperindividualizado en clave de productividad y desempeño.

Como punto para resaltar, se evidenció diferencias de clase social que influyen en la producción emocional. Los estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos expresan preocupaciones adicionales que afectan su experiencia educativa en clave con su proyección laboral, Bruno manifiesta: "(...) ¿a quién van a escoger? pues el, al de la Universidad de renombre. Entonces, pues obviamente uno...como un miedo temor por decirlo así...a encontrar trabajo, y más en este tipo de carreras, ese es como el miedo, pues no de mí, sino de todas mis compañeras, porque todas me lo han dicho (...) pues él tiene que...alguien que tuvo suerte o que de verdad se empeñó en entrar a una buena Universidad y pudo hacerlo...tiene más oportunidades de conseguir un empleo que uno de verdad quiere, entonces ahí ya entra mucho...en eso... el renombre de la Universidad de la que uno sale".

Lo expresado por el participante pone en evidencia cómo el capital cultural institucionalizado genera una diferenciación dentro del mercado laboral.

Para el caso de los profesores también reconocen estas tensiones como lo expresa Axel: *"(...) las políticas institucionales, la tecnología eh la...la escasa visión de...la escasa visión no...la... el reconocimiento de que...de un joven del sector popular que un título universitario no le va a garantizar movilidad social, entonces va generando un panorama, una universidad como esta, que es para clase media y media baja, va generando una dificultad de...de mayor estudiante, entonces viene la tensión porque no hay cupos, somos universidad privada, nos van a sacar...todo este es un momento muy angustiante y muy frustrante eh, que genera la dificultad de ser docente"*.

Además, se identifican patrones de segregación sutiles en la formación de grupos de trabajo y en las redes de apoyo social dentro del aula, donde los estudiantes tienden a agruparse con otros de similar condición socioeconómica o adquisición de capital cultural similar. Estas diferencias no solo afectan el rendimiento académico, sino que también configuran distintas atmósferas afectivas y experiencias emocionales en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje. Adicionalmente, emociones predominantes como la frustración, tristeza y furia se convierten en productos sistemáticos de un proceso de reproducción social que busca generar disposiciones específicas en los agentes educativos y por ende produce subjetividades alienadas, donde el proceso educativo opera simultáneamente como espacio de enajenación y como campo de disputa por el capital cultural.

Conclusiones

La presente investigación ha revelado la complejidad de las dinámicas emocionales que operan en el contexto de la educación superior colombiana, evidenciando cómo las emociones trascienden el ámbito de lo meramente personal para convertirse en fuerzas sociales que configuran las relaciones pedagógicas y las experiencias formativas. Los hallazgos demuestran que las emociones no circulan de manera libre y espontánea en el espacio universitario, sino que están mediadas por estructuras institucionales, condiciones materiales y factores identitarios que las moldean según las lógicas del mercado educativo.

El análisis interseccional reveló que las experiencias emocionales de estudiantes y profesores están profundamente marcadas por dimensiones de género, clase social, raza, edad y otras categorías identitarias que se entrecruzan generando experiencias diferenciadas de inclusión y exclusión en el espacio académico. Las emociones más frecuentemente expresadas por los participantes, como frustración, ansiedad, vergüenza, aislamiento, miedo y determinación, reflejan no solo respuestas individuales sino manifestaciones de tensiones estructurales más amplias que atraviesan el sistema educativo superior.

La propuesta teórica desarrollada en esta investigación, que establece una dialéctica entre la circulación de emociones y la circulación de mercancías, ofrece herramientas conceptuales para comprender cómo las dinámicas afectivas han sido colonizadas por la racionalidad capitalista. Los patrones identificados EC-R-EC y R-EC-R revelan que las emociones deben someterse a procesos de metamorfosis para ser socialmente reconocibles y valoradas dentro del mercado académico, generando una plusvalía emocional que es apropiada por las instituciones educativas. Este proceso de mercantilización emocional implica que tanto estudiantes como profesores deben aprender a "vender" sus emociones de manera estratégica, adaptando sus expresiones afectivas a las expectativas institucionales y las demandas del sistema de calidad educativa.

Las atmósferas afectivas identificadas en las dos instituciones estudiadas evidencian cómo los espacios físicos, las condiciones laborales y las relaciones de poder configuran ambientes emocionales específicos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesores experimentan procesos de enajenación laboral que se manifiestan en la necesidad de trabajar en múltiples instituciones, la precarización de sus condiciones de empleo y la instrumentalización de su trabajo emocional para cumplir con métricas de productividad académica. Por su parte, los estudiantes enfrentan presiones económicas y sociales que condicionan sus posibilidades de permanencia en el sistema educativo, generando diferencias significativas en las experiencias formativas según su origen socioeconómico.

La investigación también reveló la existencia de procesos de resistencia y agencia por parte de los actores educativos, quienes desarrollan estrategias para preservar espacios de autenticidad emocional a pesar de las presiones del sistema. Sin embargo, estas

resistencias operan dentro de los límites estructurales que impone la educación mercantilizada, lo que limita su potencial transformador. Los hallazgos sugieren la necesidad de políticas institucionales más inclusivas que reconozcan la diversidad de experiencias emocionales y promuevan espacios formativos que privilegien el cuidado, la empatía y el reconocimiento mutuo por encima de la competitividad y la individualización.

Finalmente, esta investigación contribuye al campo de estudios sobre educación superior al proponer una perspectiva crítica que posiciona las emociones como elemento central para comprender las transformaciones contemporáneas de la universidad. Los aportes teóricos y metodológicos desarrollados abren nuevas líneas de investigación que pueden profundizar en la comprensión de cómo las dinámicas afectivas configuran los procesos educativos y cómo es posible construir alternativas pedagógicas que recuperen el potencial humanizador y transformador de la educación superior. La dialéctica emocional propuesta ofrece un marco conceptual que puede ser aplicado a otros contextos educativos y contribuir al desarrollo de una pedagogía crítica que reconozca la centralidad de las emociones en los procesos de formación humana.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones* (61ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México
- Anderson, B., & Wylie, J. (2009). Sobre geografía y materialidad. *Medio Ambiente y Planificación A*, 41(2), 318-335. <https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg2041>
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2, 77–81. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005>
- Anderson, B. (2014). *Encountering affect-capacities, apparatuses, conditions*. Ashgate.
- Araya, R. & Yuli, M. (s.f.). Fetichismo de la mercancía y educación. *Revista Electrónica de Psicología Política*. Recuperado de <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/N68h.pdf>
- Asociación Colombiana de Universidades. (2020). *Desde la perspectiva de los docentes*. <https://ascun.org.co/percepciones-universitarias-desde-la-pe>
- Asociación Colombiana de Universidades. (2020). *Percepciones universitarias: Los estudiantes tienen la palabra*. <https://ascun.org.co/percepciones-universitarias>
- Barrios Tao, H. & Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.19137/qs.v23i1.2372>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Collins, P.H. (2022). *Black Feminist Thought, 30th Anniversary Edition: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003245650>
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar: La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), 9-28. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18390>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Damasio, A. (2005). Human behaviour: brain trust. *Nature*, 435(7042), 571–572. <https://doi.org/10.1038/435571a>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2019). Autoetnografía: Panorama. En E. Vázquez Vázquez (Ed.), *Autoetnografía: Una metodología cualitativa* (pp. 13–40). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Fleer, M., González Rey, F. & Veresov, N. (2017). Perezhivanie, emotions and subjectivity. En N. Veresov, M. Fleer, & F. González Rey (Eds.), *Perspectives in cultural-historical research* (pp. 1-15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1
- Fuster, J.M. (2003). *Cortex and mind: Unifying cognition*. University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195300840.001.0001>
- Gammerl, B. (2012). Emotional styles: Concepts and challenges. *Rethinking History*, 16(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/13642529.2012.681189>
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión: Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad

- Nacional Autónoma de México. <https://dokumen.pub/pedagogia-de-la-exclusion.html>
- George, J. M. & Dane, E. (2016). Affect, emotion, and decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 47-55. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.06.004>
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata. <https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/libro-etnograf3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigac3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- Han, H., Chen, J., Jeong, C. & Glover, G. H. (2016). Influence of the medial cortical structures in moral emotion and motivation in moral decision-making. *Behavioural Brain Research*, 302, 237–251. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.01.001>
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas: Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2014). *El futuro del alma: La creación de estándares emocionales*. Katz Editores.
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98–103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x>
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971>
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2020). *Elección de las carreras profesionales: una mirada desde los niveles socioeconómicos*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-15>
- Lykke, N. (2011). Intersectional analysis: Black box or useful critical feminist thinking technology? En H. Lutz, M. T. Herrera Vivar, & L. Supik (Eds.), *Framing intersectionality: Debates on a multi-faceted concept in gender studies* (pp. 207–220). Ashgate.
- Maiarú, J. (2024). El quiasmo narración-afecto. *Revista Estudios Feministas*, 32(3), e99477. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n399477>
- Marx, K. (1973). *El capital* (Vol. 1, W. Rocés, Trad.). FCE. (Obra original publicada en 1867)
- Marx, K. (1844). *Manuscritos económicos y filosóficos*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/man1.htm>
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo Veintiuno Editores
- Marx, K. (2010). *El Capital: Crítica de la economía política. Tomo I.* (Trad. W. Rocés). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1867)
- Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J. & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325(5938), 284–288. <https://doi.org/10.1126/science.1175626>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019, 25 de julio). *Decreto 1330 de 2019 (julio 25) por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/decretos/388222:Decreto-1330-de-2019>
- Nussbaum, M. (2001). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Pletti, C., Lotto, L., Buodo, G. & Sarlo, M. (2017). It's immoral, but I'd do it! Psychopathy traits affect decision-making in sacrificial dilemmas and in everyday moral situations. *British Journal of Psychology*, 108(2), 351–368. <https://doi.org/10.1111/bjop.12205>
- Prada, M. D. & González, J. (2014). Competence-based multiple learning paths: On the road of implementation. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(1), 107–128. [https://doi.org/10.18543/tjhe-2\(1\)-2014pp107-128](https://doi.org/10.18543/tjhe-2(1)-2014pp107-128)
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Ed. Visión. Universidad Javeriana.
- Rodaway, P. (1994). *Sensuous geographies: Body, sense and place*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082546>
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional communities in the early Middle Ages*. Cornell University Press. <https://archive.org/details/emotionalcommuni0000rose>
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193–220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>
- Scribano, A. (2016). *La sociología de las emociones en Carlos Marx*. Editorial A Contracorriente.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. *Bases de información*. (2021). Recuperado de: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Informes-e-indicadores/>

- Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior. *Bases de información*. Recuperado el de: <https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#/page/login>
- Torres, A., Catena, A., Megías, A., Maldonado, A., Cándido, A., Verdejo-García, A. & Perales, J. C. (2013). Emotional and non-emotional pathways to impulsive behavior and addiction. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 43. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00043>
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. En P. M. Renshaw & V. A. Solovieva (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach: Theory, methodology and research* (pp. 47–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M. & Tice, D. M. (2008). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 883–898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.883>
- Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(12), 585–594. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.10.011>
- Wetherell, M. (2013). Affect and discourse—What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity*, 6(4), 349–368. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.13>

Anexo

Figura I. Programas seleccionados por estudiantes en 2020



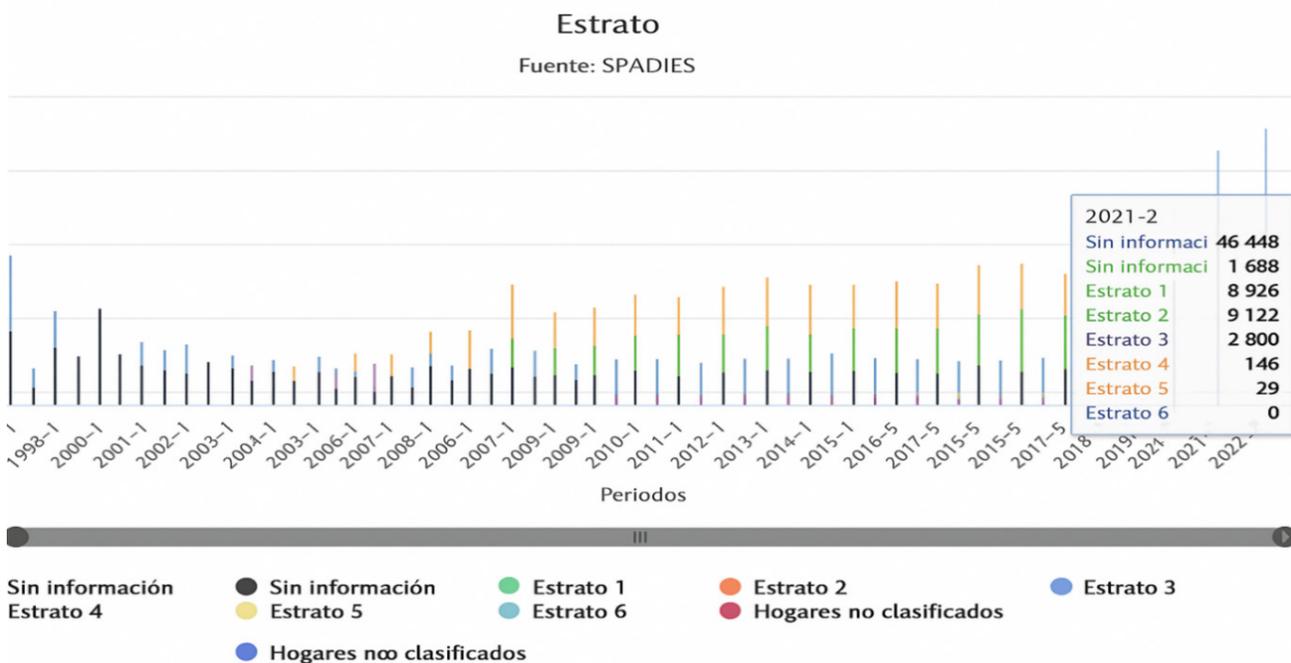
Fuente: Elaboración Propia a partir del informe del SNIES (2021).

Tabla 1. Selección de Universidades-Pregrado Bogotá

#	Programa académico	No. Estudiantes	Sin Estrato	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Estrato 6
1	Administración de empresas	27.735	117	3.900	10.406	9.323	2.403	934	652
2	Contaduría pública	19.111	108	3.951	8.077	5.826	856	218	75
3	Psicología	17.492	88	2.777	6.178	5.878	1.707	569	295
4	Derecho	17.487	150	2.148	5.059	6.154	2.494	958	524
5	Ingeniería industrial	12.079	53	1.514	4.290	4.128	1.338	474	282
6	Ingeniería civil	7.461	33	978	2.413	2.578	965	321	173
7	Ingeniería de sistemas	6.253	47	1.167	2.434	2.056	416	100	33
8	Medicina	6.106	31	436	1.315	1.947	1.327	656	394
9	Licenciatura en pedagogía infantil	5.309	46	1.647	2.276	1.061	187	50	42
10	Ingeniería ambiental	4.971	23	856	1.928	1.605	417	97	45
11	Administración en salud ocupacional	4.276	24	726	2.034	1.282	174	24	12
12	Trabajo social	4.267	31	1.164	1.698	1.093	200	61	20
13	Enfermería	4.187	14	798	1.797	1.279	230	55	14
14	Licenciatura en educación básica	4.157	30	1.203	1.763	993	127	27	14
15	Arquitectura	3.922	22	391	946	1.396	705	285	177
16	Negocios internacionales	3.032	12	243	848	1.161	410	228	130
17	Comunicación social periodismo	3.022	16	171	726	1.172	575	254	108
18	Ingeniería mecánica	2.555	15	295	848	864	325	147	61
19	Economía	2.522	26	284	680	836	417	169	110
20	Ingeniería electrónica	2.422	12	270	892	888	261	75	24
23	Licenciatura en etnoeducación	1.049	144	684	111	56	22	21	11
24	Administración de negocios	820	5	50	108	224	147	160	126

Fuente: Laboratorio de Economía de la Educación (2020, p. 3).

Figura II. Estratificación universitaria



Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2024). Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior (SPADIES). <https://spadies3.mineduacion.gov.co/spadiesWeb/#/page/login>

Tabla 2. Costo aproximado en peso colombiano de matrículas en algunas Universidades en Bogotá

IES	Medicina	Psicología	Trabajo Social	Administraciones	Ingenierías	Antropología	Filosofía	Comunicación Social y Periodismo	Derecho	Licenciaturas
Privadas										
Universidad de los Andes	\$31.120.000	\$21.870.000	//	\$21.870.000	\$21.870.000	\$21.870.000	\$21.870.000	//	\$21.870.000	\$21.870.000
Pontificia Universidad Javeriana	\$29.539.000	\$13.612.000	//	\$14.844.000	\$15.223.000	\$10.383.000	\$7.962.000	\$14.575.000	\$15.444.000	\$6.698.000
Universidad Externado de Colombia	//	\$ 7.894.000	\$ 6.665.000	\$11.719.000	//	\$7.894.000	\$6.448.000	\$9.836.000	\$11.391.500	//
Universidad de la Salle	//	//	\$4.990.000	\$5.535.000	Entre \$3.775.000 y \$6.985.000	//	\$3.700.000	//	//	\$3.525.000 virtual \$5.370.000 presencial
Universidad Central	//	//	\$ 4.906.727	\$5.638.496	Desde \$5.359.861 hasta \$5.857.880	//	//	\$6.599.138	\$5.896.176	//
Fundación Universitaria Unimonserrate	//	//	\$ 3.463.009	\$ 3.580.918	\$ 4,745,893	//	//	//	//	\$2.801.272
Corporación Universitaria Minuto de Dios	//	\$3.997.600	\$3.032.050 \$2.275.000 en sedes subsidiadas \$2.218.400 virtual distancia	\$4.292.900	Desde \$3.903.900 hasta \$4.634.600	//	\$2.706.100	\$4.416.300 \$2.176.800	//	\$3.134.400 \$2.240.300 en sedes subsidiadas
Universidad la Gran Colombia	//	//	//	\$4.128.573 presencial \$2.740.412 virtual	\$5.903.894	//	\$2.853.754	\$5.196.908	\$5.196.908	Desde \$2.853.754 hasta \$2.977.196
Corporación Universitaria Republicana	//	//	\$3.189.200	//	\$3.189.200	//	//	//	\$3.189.200	//
Públicas										
Universidad Nacional de Colombia	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	//	Desde \$124.998 hasta \$7.717.889	//
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	//	Declaración de renta Desde \$1.363.000 hasta \$3.816.000	Declaración de renta Desde \$1.363.000 hasta \$3.816.000	Declaración de renta Desde \$1.363.000 hasta \$3.816.000	Declaración de renta Desde \$1.363.000 hasta \$3.816.000	//	//	//	Declaración de renta Desde \$1.363.000 hasta \$3.816.000	//
Universidad Abierta y a Distancia UNAD	//	Crédito académico regular desde \$123.000 hasta \$135.000	//	Crédito académico regular desde \$123.000 hasta \$135.000	Crédito académico regular desde \$123.000 hasta \$135.000	//	Crédito académico regular desde \$123.000 hasta \$135.000			

Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada por cada Unidad Académica en su portal Web.

Tabla 3. Características generales de las universidades seleccionadas

Característica	Universidad A	Universidad B
Naturaleza institucional	Universidad privada, de enfoque social y cobertura amplia	Universidad privada, tradicional, de alta calidad
Ubicación principal	Bogotá	Bogotá
Costo aproximado semestre (2025)	Entre \$2.989.600 y \$5.120.300 según programa	Entre \$7.124.000 y \$14.095.000 según programa
Perfil socioeconómico de los estudiantes	Mayoría de estratos 1, 2 y 3; estudiantes que en muchos casos trabajan para costear sus estudios y apoyar a sus familias	Predominan estudiantes de estratos 3, 4 y 5; familias con mayor capacidad económica y acceso a becas o descuentos
Modalidad de estudio	Presencial, distancia y virtual	Presencial
Misión institucional	Inclusión social, acceso a educación superior para sectores populares y vulnerables	Formación integral, pensamiento crítico, liderazgo nacional e internacional
Becas y apoyos	Becas, subsidios, horarios flexibles para estudiantes trabajadores	Becas por mérito, descuentos a hijos de egresados, convenios con entidades públicas y privadas
Duración típica de pregrados	8-10 semestres según programa	9-10 semestres según programa
Población estudiantil	Menos masiva, selectiva en admisión	Alta cobertura, amplia población estudiantil

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Perfil de los profesores y estudiantes participantes en la investigación

Universidad A	Universidad B
Profesores	
P1: Amelia; P3: Ruth; P4: Axel; P5: Ciro; P6: Claribeth P7: Aldo; P8: Lisbeth	P2: Nicanor; P9: Catarina; P10: Priscila; P11: Abigail; P12: Mateo
3 hombres-4 mujeres	2 hombres- 3 mujeres
2 madres, 5 sin hijos	1 padre, 1 madre, 3 sin hijos
5 magister, 1 doctora y 1 en formación doctoral	3 magister y 2 en formación doctoral
6 profesores con dedicación tiempo completo y 1 profesora con dedicación medio tiempo.	5 profesores con dedicación a tiempo completo.
2 profesores con contrato a término indefinido, 2 profesores contratados por periodo académico, 3 profesores con contrato anualizado.	5 profesores con contrato anualizado
3 profesores trabajan en dos instituciones en simultáneo con el trabajo universitario 4 se dedican a labores exclusivas en la IES.	El total de profesores trabaja exclusivamente en la IES
Los profesores de dedicación tiempo completo cuentan con asignación de trabajo en las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social).	Los profesores de dedicación tiempo completo cuentan con asignación de trabajo en las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social).
2 profesoras resaltan la labor docente en la mujer. Una profesora resalta el ser madre cabeza de familia.	Una profesora indígena Una profesora que se identifica como afro
Estudiantes	
E1: Ariadna; E2: Dennis; E3: Perla; E4: Rebeca; E5: Lucca; E6: Bruno; E7: Fátima; E8: Dominic; E9: Celeste; E10: Tiburcio	E11: Antonia; E12: Úrsula; E13: Jacobo; E14: Emily; E15: Anabelle
10 estudiantes: 6 mujeres-4 hombres	5 estudiantes: 4 mujeres-1 hombre
Sus edades oscilan entre los 19 a 34 años	Sus edades oscilan entre los 21 a 24 años
Estudiante principalmente en jornada nocturna	Estudiante en jornada diurna como jornada única
3 estudiantes son padres	Ninguno de los estudiantes es padre o madre
2 estudiantes asumen rol de cuidadores	Ninguno de los estudiantes es cuidador
4 con estudios previos incompletos	0 con estudios previos incompletos
1 estudiante reporta presentar diagnóstico de ansiedad	1 estudiante reporta presentar diagnóstico de ansiedad
Frente al financiamiento: 3 con recursos propios; 2 con apoyo familiar; 2 con becas; 1 con patrocinio empresarial y 2 con financiamiento cooperativo	Frente al financiamiento: Los 5 estudiantes cuentan con respaldo económico de las familias, 3 de ellos tienen trabajos adicionales para sostener su permanencia universitaria.
8 trabajan tiempo completo; 1 trabajo independiente y 1 con patrocinio empresarial	2 trabajan medio tiempo (1 como profesor de inglés y 1 como asesora estudiantil) y 1 con emprendimientos propios. 2 estudiantes con dedicación exclusiva al estudio.
Ninguno se identifica dentro de una comunidad étnica	Ninguno se identifica dentro de una comunidad étnica
2 estudiantes manifiestan presentar dificultades cognitivas	0 estudiantes manifiestan presentar dificultades cognitivas

Fuente: Elaboración propia.

Figura III. Red de categorías-Selección de carrera

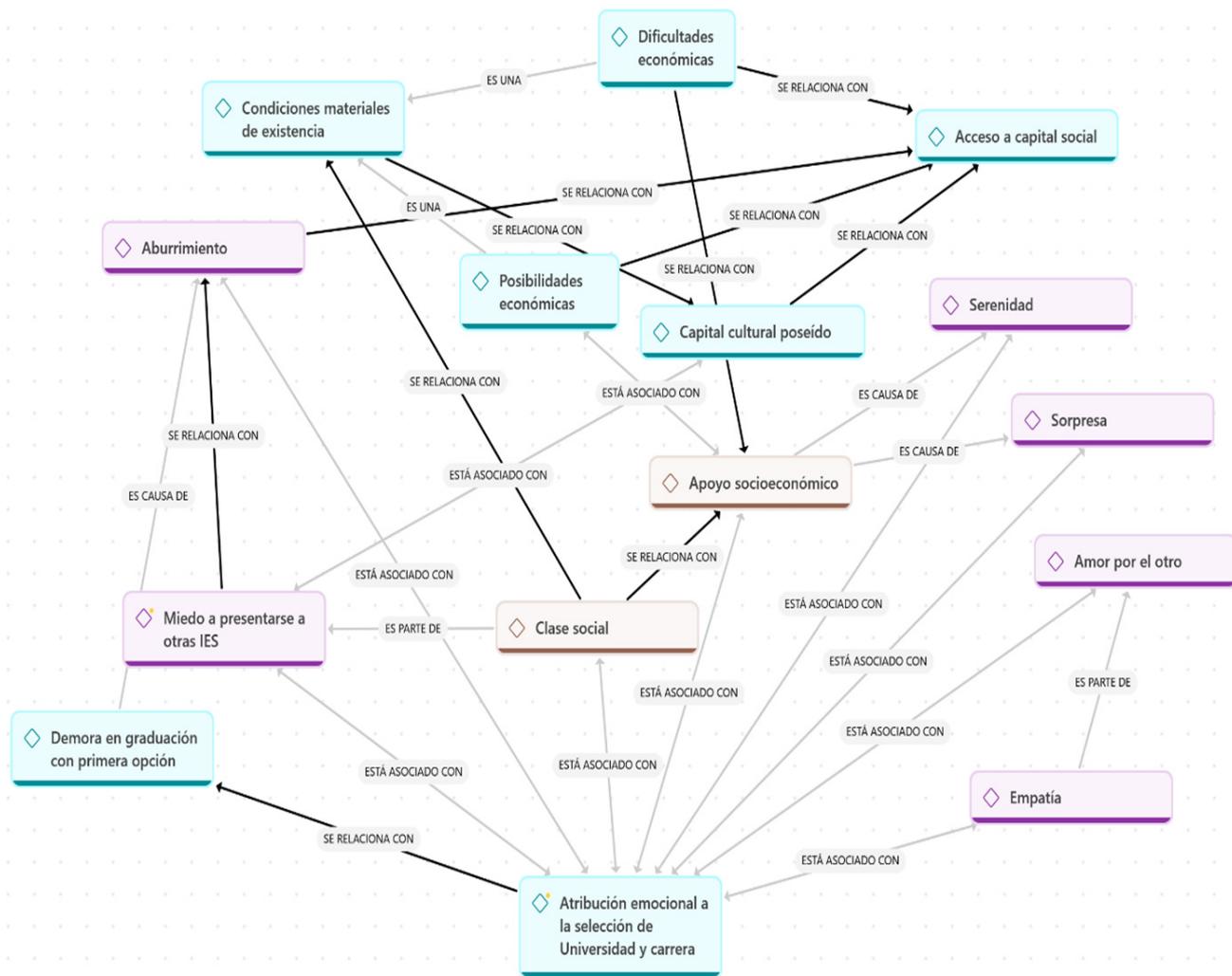


Tabla 6. Elementos interseccionales en estudiantes de universidad A y B

Universidad A			
Factor Identitario	Intersecciones	Emociones Manifestadas	Citas Textuales
Discapacidad visual / Género: Femenino / Estudiante	- Discapacidad - Género - Rol académico	- Frustración	“(…) en mi salón de clases había una persona con discapacidad visual eh...que, pues muchas veces nosotros nos acercamos con mi grupo y le preguntábamos si necesitaba algo [...] entonces, pues ella era como un poco reacia en ese tema”
Género: Femenino / Edad: 27 años / Estudiante nocturna	- Género - Edad - Horario de estudio	- Frustración	“(…) más que todo en el rango de edad, porque... supuestamente...pues en el nocturno dicen que hay jóvenes adultos o adultos [...] pero en este primer semestre se vio de todas las edades”
Identidad de género no binaria / Estudiante	- Identidad de género - Rol académico	- Aislamiento	“(…) ella también no se distinguía con su género, pero tenía su pareja...hombre entonces emmm, no me alejé de ella, digamos que yo la trato muy normal, pero queda como...como ese sí, como es incógnita”

CUERPOS, EMOCIONES Y SOCIEDAD, Córdoba, N°48, Año 17, p. 20-44. Agosto 2025- Noviembre 2025

Discapacidad / Estudiante	- Discapacidad - Rol académico	- Frustración - Discriminación	"(...) ellos tienen en cuenta que la muchacha tiene discapacidad visual, entonces ellos como le dicen como: puedes ver el tablero...ellos ya saben perfectamente que tiene discapacidad"
Género Femenino + Estudiante Trabajadora	Mujer + Trabajadora + Estudiante nocturna + Clase trabajadora	Frustración, estrés, tristeza	"(...) me ha pasado mucho que...que ese trabajo en horas requiere sacrificar mucho, y...a los ingenieros no le importa si tú estás estudiando, no, entonces muchas veces yo tuve que faltar a la Universidad y...y muchos docentes no entendían eso"
Género Femenino + Apariencia Física + Estudiante	Mujer + Belleza física + Rendimiento académico	Frustración, ansiedad	"(...) cuando una persona es bonita físicamente... como que tu conocimiento es raro porque los docentes creen que las personas solo tienen que ser eh, inteligentes porque se basan en su vestimenta"
Género Femenino + Clase Social	Mujer + Estudiante + Clase trabajadora	Frustración, ansiedad	"(...) yo soy la que costó mi carrera, eh, yo soy la que tengo que esforzarme, yo soy la que yo sí tengo que salir adelante eh, yo soy la que tengo que cumplir con, con mi trabajo"
Estudiante Nocturno + Trabajador	Horario nocturno + Trabajador + Estudiante	Exclusión, frustración	"(...) hablo por todos los que estudiamos en la noche y muchas actividades que plasma la Universidad las hacen para las personas que estudian en el día, entonces nosotros nos sentimos excluidos"
Género masculino + Edad (30- 32 años) + Trabajador	Trabajo + Estudiante nocturno	-Frustración -Satisfacción -Motivación	"(...) tengo 30 años, bueno, en ese momento 30, ahorita próximo a 32... en mi trabajo me desempeño 8 horas mínimo frente al computador"
Género femenino + Madre + Trabajadora	Maternidad + Trabajo + Estudio nocturno	Cansancio, Estrés, Ansiedad	"(...) tengo un hijo que tiene 1 año y dos meses... trabajo en el día y trabajo hasta fin de semana"
Género masculino + Clase trabajadora + Estudiante	Limitaciones económicas + Aspiraciones académicas	Frustración, Resignación	"(...) nos tenemos que limitar a lo que se nos alcanza el bolsillo, yo, por ejemplo, yo hubiera estudiado antropología, sociología, Ciencia Política"
Género femenino + Discapacidad visual	Discapacidad + Entorno educativo	Nervios, Ansiedad	"(...) hay una chica que sufre de discapacidad, la verdad no tengo presente qué tipo de discapacidad presenta, pero ella sí, normalmente es aislada es ella sola" (...) "una chica que pues no tenía vista... ella todo lo anotaba en un cuaderno e igual, con punticos... la chica sufría mucho de nervios, entonces ella como que empezaba a sudar, respiraba así y entonces no podía hablar"
Género masculino	- Hombre en carrera feminizada - Cuidador familiar - Estudiante becado - Líder comunitario	- Incomodidad - Invisibilización - Orgullo	"(...) buenos días, chicas, entonces uno...pues, yo digo, bueno, hay que entender que la mayoría son mujeres, pero, pues, también como dar a conocer que el trabajo social, nosotros los hombres nos apasiona"

Cuidador familiar	-Responsabilidad familiar - Condición socioeconómica - Estudiante universitario	- Frustración - Compromiso - Resistencia	“(…) como trabajo social, pues uno ve la historia, las mujeres, si hay más mujeres que estudian trabajo social, hay más mujeres que son cuidadoras de una persona con discapacidad y que escuche la sociedad que uno como hombre cuida a una persona con discapacidad”
Líder comunitario	- Experiencia previa - Compromiso social - Identidad profesional	- Orgullo - Prudencia - Pertenencia	“(…) toda la comunidad con discapacidad va a sentirse orgullosa de mí”
Universidad B			
Factor Identitario	Intersecciones	Emociones Manifestadas	Citas Textuales
Género	-Mujer -Estudiante -Clase social	-Ansiedad -Frustración -Incomodidad	“(…) hay de pronto entre mujeres es un poco más fácil decir como no estoy muy triste mira que peleé con mi novio estoy súper mal en la casa pero un hombre obviamente no va a decir: no es que estoy triste quiero llorar, me siento súper mal, les estoy frustrado”
Clase Social	-Clase -Universidad privada -Estudiante	Incomodidad, Vergüenza	“(…) yo siempre hacía el chiste con mi mamá estrato 4 menos 2 (risas) porque en ese momento yo era estrato dos, entonces era como el chiste de claro, entender que también era una universidad, digamos así de...pues no puedo decir ahora que es de élite”
Condición socioeconómica	Estudiante-Trabajo-Vivienda	Estrés, Ansiedad	“(…) cuando empecé a vivir sola fue un pánico muy grande buscar una habitación fue un pánico muy grande el saber si la plata me va a alcanzar o no”
Ubicación geográfica	Estudiante + Vive lejos + Uso transporte público	Estrés, cansancio	“(…) imagínese 7 ni 7, 6:30, 5 de la mañana en un transmilenio en un portal, coger un transmilenio bien lleno, estar cansado de la vida”
Origen Geográfico	No bogotano + Estudiante	Discriminación, Incomodidad	“(…) yo no soy de Bogotá, yo soy, yo nací en Tunja, pero me quedé toda la vida en Casanare [...] cuando yo entré a la universidad, claro, como yo he vivido en tantos lugares, a mí a veces se me sale el acento de la costa, del llano, de Bucaramanga, como que no tengo un acento en específico y la gente era a mofarme con eso”
Género	Hombre + Estudiante	Restricción emocional	“(…) creo que son muy pocas las veces que un hombre puede lograr abrirse tanto con una misma persona de su género, eso a veces es muy complejo”
Enfermedad	Mujer Enfermedad	Preocupación	“(…) para mí ir a la universidad era una tortura, era pensar levantarme y llorar porque tenía que ir a la universidad”
Clase social	- Procedencia no bogotana - Expresión - Estudiante universitaria	- Incomodidad - Discriminación	“(…) Varias veces los estudiantes de Derecho me dijeron, 'ojalá que todos ustedes, los de Ciencias Sociales, les cerraran esta facultad, porque es una pena que ustedes estén acá avanzando en nombre de la universidad como se visten”

