

CARTOGRAFÍAS DE LO HABITADO
NARRATIVAS DE SALUD MENTAL EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Rosa Elena Bejarano Rosero

Facultad De Psicología

Maestría En Psicología

Dra. Rita Patricia Ocampo Cepeda

16 de agosto 2025

Resumen

Esta investigación aborda la salud mental en contextos universitarios desde una aproximación narrativa, cultural e intersubjetiva, superando el paradigma biomédico que ha dominado históricamente las intervenciones. Mediante el estudio de caso de cuatro estudiantes del curso Vida Universitaria Encuentros (VUE) en la Universidad del Valle, se explora cómo configuran identidades narrativas durante su transición académica, revelando tensiones, estrategias de integración universitaria y resignificaciones del bienestar. El enfoque cualitativo narrativo, nutrido por la hermenéutica y la fenomenología, permite recuperar la voz de los estudiantes, visibilizar mundos posibles y comprender la salud mental como experiencia compartida y situada. La investigación revela que la vulnerabilidad narrada se transforma en agenciamiento, y que el sufrimiento puede resignificarse como parte del desarrollo humano. La identidad universitaria emerge como una trama en constante reescritura, mediada por vínculos, prácticas culturales y contextos simbólicos. El curso VUE se configura como espacio de confianza y resignificación identitaria, en el cual los estudiantes confrontan la narrativa del estudiante ideal y construyen relatos más auténticos de sí mismos. Finalmente, se propone repensar los servicios de acompañamiento y de bienestar universitario desde una lógica narrativa y humana, reconociendo que la Universidad no solo es infraestructura, sino geografía vital. Este trabajo contribuye a fortalecer el papel de la psicología como disciplina formativa y a construir una cultura regional que dignifique el malestar como parte del proceso vital.

Palabras clave: Narrativas, identidad, desarrollo humano integral, salud mental, bienestar universitario

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: CARTOGRAFÍA DEL TRÁNSITO	6
INTRODUCCIÓN	6
Marco contextual y normativo	10
Marco legal global de la salud mental, o la salud mental como derecho humano fundamental (legislación e instrumentos a nivel nacional e internacional)	11
La salud mental como componente integral de la salud y bienestar, una salud mental pensada desde el desarrollo de capacidades humanas	12
La salud mental en el ámbito universitario colombiano	14
La geografía vital universitaria, el territorio simbólico de la vida universitaria	16
Planteamiento del problema de investigación: Cartografiando el malestar	20
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	26
LA BRÚJULA DE LA INVESTIGACIÓN (OBJETIVOS)	27
General	27
Específicos	28
BITÁCORA DE LO INVISIBLE (JUSTIFICACIÓN)	28
CAPÍTULO II: TERRITORIOS SIMBÓLICOS Y RUTAS HEREDADAS	30
TEJIDO CONCEPTUAL: MARCO TEÓRICO	30
Memorias del campo, rastros del sendero y raíces del pensamiento (Antecedentes)	30
Modelos de Acompañamiento Psicológico y Bienestar Universitario	30
Integración de los jóvenes a la vida universitaria	31
Modelos de psicología en el sistema educativo para el desarrollo humano	32
Resonancias situadas	33
Modelos de acompañamiento psicológico y Consejerías en contextos educativos	33
Modelos en América del Norte y Australia	34
Modelos en Asia	35
Modelos sistémicos	36

Intervención no medicalizada de la salud mental en la Educación superior	36
Europa	36
Alemania	37
Portugal	37
América Latina	38
La brújula simbólica: Fundamentos de una psicología cultural Vygotskyana para comprender la salud mental en la vida universitaria más allá del modelo biomédico	39
La noción de desarrollo humano de Amartya Sen y su relevancia para comprender la salud mental en la vida universitaria desde una perspectiva cultural	45
La salud mental comprendida como derecho fundamental en la vida universitaria	49
Bienestar universitario, contexto colombiano y salud mental en la vida universitaria	52
Narrativa, identidad y salud mental en la vida universitaria	56
MARCO METODOLÓGICO: Senderos de abordaje	61
Enfoque de investigación	61
Tipo de estudio	64
Población y muestra	65
Criterios de inclusión	66
Criterios de exclusión	67
Participantes	67
Instrumentos de construcción de material de análisis	69
Entrevistas narrativas (Ver anexo 4, Guion entrevista)	69
Revisión de otros documentos	70
Procedimiento	72
Las marcas en el camino: Fases de investigación	73
Fase de diseño y aval otorgado por el Comité de Ética de la Facultad.	73
Fase de contacto de participantes y construcción del material de análisis	74
Fase de transcripción, análisis del material e interpretación de hallazgos	74
CAPÍTULO III: Paisajes resonantes: umbrales de sentido y el eco del cuerpo y la palabra	76

(RESULTADOS) 76

El viaje del héroe académico: Narrativas de salud mental y desarrollo en la vida universitaria 76

Análisis macro: Curso Vida Universitaria Encuentros – VUE 79

1 El Yo de la escuela y la herencia narrativa del estudiante 79

2. La trama de la transformación: aprendizaje, agenciamiento y geografía vital 83

3. La salud mental como narración: Crisis, vulnerabilidad y reescritura 85

4 El Yo reconstruido: Performance y reflexión 88

Análisis mesosistema: grupo de cuatro participantes de entrevistas en profundidad 89

Red de personajes: posicionamientos y relaciones en las historias grupales 91

Temas dominantes y tramas de conflicto 93

Performance narrativa: el lenguaje del silencio y el énfasis 94

Lo que se enfatiza: la ética de la responsabilidad y el esfuerzo 94

Lo que se omite: las fisuras de la vulnerabilidad y el apoyo insuficiente 97

Metáforas y lenguaje en la construcción de la realidad 98

Proceso reflexivo: de la historia vivida a la historia transformada 99

La noción de salud mental: de la negación y el desconocimiento a la relacionalidad 99

El estudiante ideal: el dilema entre aspiración y experiencia 101

Síntesis de la vida universitaria: personajes, tramas y temas dominantes 103

La reflexión sobre la historia (Proceso reflexivo) 108

Análisis micro: Caso Camomilla, la solitaria búsqueda de confianza 109

La red de personajes y la narrativa 110

Tramas y temas dominantes 113

Performance de la historia: proceso externo 117

Énfasis 117

Omisiones 118

Cambio del relato en diferentes contextos 119

HALLAZGOS: Luces del sendero y huellas resonantes 120

Nivel macrosistema: 120

Nivel mesosistema:	121	
Nivel microsistema: la transformación del Yo en la narrativa de Camomilla		122
Implicaciones para el Curso Vida Universitaria Encuentros y la Universidad		123
RECOMENDACIONES	125	
Para la Universidad	125	
Para la investigación	126	
REFERENCIAS	128	

CAPÍTULO 1: CARTOGRAFÍA DEL TRÁNSITO

INTRODUCCIÓN

La salud mental en contextos de vida universitaria es un campo urgente (Restrepo, Castañeda y Renato, 2023), marcado por el incremento sostenido de síntomas como angustia, ansiedad, depresión y dificultades en el proyecto de vida de los estudiantes (Antúñez, Álamo, Baader y Vidal, 2023; Restrepo, Castañeda y Renato, 2023). Estas problemáticas se agravan cuando los enfoques de intervención no reconocen la diversidad cultural, las narrativas propias y los recursos comunitarios que median el bienestar en la vida académica (Foucault, 1979; Bourdieu, 2000; Bruna, Rozas, Guerra, y García, 2024). Una concepción profundamente cultural de la salud mental, complementada con perspectivas clínicas comunitarias, permite analizar cómo significados, prácticas y valores compartidos constituyen la experiencia emocional y el afrontamiento psíquico de los estudiantes.

En la Universidad del Valle, los esfuerzos en salud mental han replicado muchas veces modelos estandarizados (Universidad del Valle, 2004), sin considerar suficientemente las singularidades culturales del estudiantado (Bourdieu, 2000). Esto obstaculiza la efectividad, reduce la apropiación de las estrategias y desvincula las intervenciones de la realidad de quienes las experimentan (Bourdieu y Passeron, 1970; Foucault, 1979). Esencialmente le resta posibilidades de comprensión de la geografía vital (Valdés-Sánchez, y Sandoval, 2024) que da sentido y consistencia a la integración de los y las estudiantes. Desde la psicología cultural, los procesos de bienestar y malestar no residen únicamente en el individuo, sino en las dinámicas culturales y simbólicas compartidas (Vygotsky, 1979; Shweder, 1991; Bruner, 1986; Cole, 1996; Rogoff, 2003; De Garay Sánchez, 2004; Guitart, 2011). Este enfoque subraya la importancia de considerar la salud mental como una construcción culturalmente configurada (Bruner, 1986; Bourdieu, 2000).

Para precisar el propósito central de este trabajo investigativo que es comprender cómo cuatro estudiantes del curso VUE configuran identidades narrativas durante la transición del colegio a la Universidad y cómo éstas identidades dan cuenta de la apropiación de prácticas culturales de la Universidad del Valle relacionadas con la salud mental y el bienestar en la vida universitaria. Para lograrlo, se despliega el estudio de caso de un grupo particular dentro del curso Vida Universitaria Encuentros que es una asignatura que se ofrece exclusivamente en la Universidad del Valle y se aborda desde un enfoque cualitativo narrativo que se nutre de la hermenéutica y la fenomenología para la comprensión de la experiencia vivida por los estudiantes con un alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo. El procedimiento investigativo tuvo tres fases: la fase de diseño y aval del Comité de Ética de la Facultad; la fase de contacto de participantes y construcción del material de análisis; y la fase de transcripción, análisis del material e interpretación de hallazgos.

Los objetivos específicos de esta investigación son: Describir los procesos narrativos mediante los cuales los estudiantes participantes del curso VUE configuran sus identidades

narrativas universitarias, enfocándose en cómo incorporan y responden a los artefactos y prácticas culturales de la universidad.

Examinar las principales tensiones y transformaciones en las narrativas de los estudiantes participantes sobre bienestar, salud mental y su integración a la vida universitaria, identificando los elementos de la cultura universitaria que entran en juego.

Analizar cómo las identidades narrativas de los estudiantes ponen en juego sus estrategias de integración y bienestar en la Universidad, vinculando estas identidades con sus experiencias personales y de la cultura universitaria durante su transición académica.

La tesis a la manera del seguimiento de una travesía de sentido tiene el siguiente recorrido en la exploración de las formas en que los estudiantes configuran su identidad y bienestar en la vida universitaria: Capítulo 1: Cartografía del tránsito, es el mapa inicial en donde se trazan las coordenadas del problema, se define el propósito y se despliega la metodología como brújula, es el momento de reconocer el terreno y decidir el rumbo; Capítulo 2: Territorios simbólicos y rutas heredadas, el paisaje cultural en el cual se exploran los saberes, narrativas y marcos teóricos que configuran el campo, son los caminos que otros han transitado, los relatos que resuenan, las raíces que sostienen; Capítulo 3: Paisajes resonantes: umbrales de sentido y ecos del cuerpo y la palabra, es el espacio habitado, el tránsito y la voz encarnada, pues aquí emergen las narrativas vivas, las estrategias de integración universitaria, las tensiones y transformaciones, son los ecos que revelan cómo se transita el camino.

El valor de esta investigación radica en el aporte de una mirada situada y narrativa de la salud mental trascendiendo el paradigma biomédico y reconociendo su dimensión cultural, política e intersubjetiva. Al recuperar las voces de los estudiantes, visibiliza sus estrategias de sentido y agencia en contextos universitarios específicos. Fortalece el papel de la psicología como disciplina formativa y transformadora, vinculada al desarrollo humano integral. Contribuye a la construcción de una cultura regional que reconoce el malestar como parte del proceso vital. En este marco, la salud mental se resignifica como experiencia compartida y posibilidad de vida digna.

Las conclusiones se pueden estructurar de la siguiente manera: en cuanto al campo temático, esta investigación muestra que la salud mental debe comprenderse como una construcción narrativa, cultural e intersubjetiva, no como una categoría biomédica, evitando la patologización de la vida y reconociendo el papel formativo de la psicología (Madera, 2022). Desde lo teórico psicológico, la vulnerabilidad narrada se puede transformar en agenciamiento, resignificando el sufrimiento como parte del desarrollo (Bruner, 1990); además la noción de salud mental puede transitar desde la negación o el desconocimiento de su importancia hacia la comprensión holística que incluye cuerpo, tiempo subjetivo y vínculos cuando se narra y se comparte con otros (Ricoeur, 1984). Metodológicamente, el enfoque narrativo hermenéutico permite recuperar la voz de los estudiantes, visibilizar mundos posibles y leer tensiones entre lo dicho y lo omitido en sus relatos públicos y privados. En la conjunción teórico-metodológica, se examinó que la identidad universitaria es una trama en constante reescritura, mediada por vínculos, prácticas y contexto simbólico.

En cuanto a las oportunidades de investigación situada, el curso VUE emerge como un espacio de confianza en la geografía vital universitaria para la reescritura identitaria. Además, la narrativa del estudiante ideal en contraste con la carta de dificultad produce una disonancia que abre la posibilidad al reconocimiento de la autenticidad. Finalmente, teniendo en cuenta que la Universidad es vivida no solo como infraestructura para el aprendizaje técnico, sino como geografía vital, y que una de las metáforas usadas por los estudiantes para la referencia institucional es la frialdad de sus servicios, es preciso transformar narrativamente los servicios de bienestar universitario, esto es, involucrar la dimensión simbólica en el estudio y abordaje de la salud mental universitaria.

Marco contextual y normativo

La revisión conceptual en bases de datos de investigación psicológica y literatura internacional relacionada con la salud muestra que la salud mental en el panorama general suele ser conceptualizada mediante la presencia o ausencia de síntomas psiquiátricos, principalmente ansiedad, depresión y estrés, y su escalonamiento hacia el consumo de sustancias psicoactivas y el suicidio, de ahí que la atención se centra en acciones sanitarias hospitalarias psiquiátricas, farmacológicas y no en acciones comunitarias. Adicionalmente, en los años recientes, posteriores a la Pandemia por COVID 19, la salud mental se ha visto fuertemente influenciada por las respuestas dadas a la crítica situación (Usuga-Jerez et al, 2023; Orozco-Vargas, 2022; Vargas y Soto, 2022; Organización Mundial de la Salud, 2021; 2022; Organización Panamericana de la Salud, 2019; 2023; Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño, Fundación Procultura, 2021; Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2021).

El contexto educativo o ámbito universitario no ha sido la excepción a esta regla (Restrepo et al, 2023; Antúnez et al, 2023; Muñoz y Ríos, 2023; Rodríguez y Martínez, 2022; Huerta Hernández et al, 2021; Hernández, 2009), por el contrario, siguiendo ese sentido la salud mental en el contexto universitario ha sostenido una connotación negativa o patológica, con la cual es común la recopilación estadística de síntomas a partir de ingentes baterías aplicadas a estudiantes.

Por otra parte, el bienestar se infiere a menudo como la contraparte de tales afecciones, aunque algunos estudios exploran aspectos de connotación “positiva” (Misas Calle, 2024; Navarro-Obeid et al, 2024; Rosero y Zúñiga, 2022; González Zúñiga, 2012) tales como el autoestima y la satisfacción vital, estas conceptualizaciones suelen usar por igual baterías de cuestionarios completamente acotadas, dejando de lado la experiencia particular de los usuarios de los servicios.

De esta manera, la noción de clínica psicológica posible bajo estas conceptualizaciones en el contexto educativo suele ser el abordaje principalmente como necesidad de apoyo psicológico individual y regular cuya intervención parte de la aplicación de instrumentos estandarizados concebidos bajo el paradigma biomédico, y, por tanto, intenta reestablecer la salud mental y/o el bienestar a partir de la mitigación de los síntomas detectados (Bourdieu y Passeron, 1970; Foucault, 1979; 1984). La alternativa a este abordaje podría ser una clínica que no busque normalizar, sino dar lugar a la singularidad, al relato propio y a la

agencia narrativa, que no niegue o descalifique el malestar, o el sufrimiento, sino que los resignifique, los dignifique desde lo situado, y permita su reescritura (Roncancio, Ocampo y Cleves, 2023; White y Epston, 1990).

Marco legal global de la salud mental, o la salud mental como derecho humano fundamental (legislación e instrumentos a nivel nacional e internacional)

La legislación colombiana, en particular la Ley 1616 de 2013 o Ley de salud mental, representa un hito fundamental al establecer el derecho a la salud mental como un derecho fundamental autónomo, desvinculándolo explícitamente de una mera perspectiva biomédica.

Esta Ley enfatiza un enfoque integral que incluye la promoción de la salud mental, la prevención del trastorno mental, la atención integral e integrada, y la rehabilitación social, reconociendo la salud mental como un componente esencial del desarrollo humano y social (Congreso de la República de Colombia, 2013). Al hacerlo, se reconoce que el bienestar psicológico y emocional de los individuos es una condición inherente para el ejercicio pleno de otros derechos y para la participación efectiva en la sociedad, trascendiendo la simple ausencia de enfermedad para abarcar el goce efectivo de una vida digna y plena.

A nivel latinoamericano e internacional, esta perspectiva de la salud mental como derecho fundamental se alinea con diversos instrumentos y principios que trascienden la visión puramente patologizante. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han abogado consistentemente por un enfoque de la salud mental basado en los derechos humanos, promoviendo sistemas de atención que prioricen la dignidad, la autonomía y la inclusión social de las personas con trastornos mentales, y que extiendan la intervención va más allá de la visión clínica biomédica y psiquiátrica para empezar a abordar la corresponsabilidad estatal en la forma del discurso de los determinantes sociales de la salud mental (Organización Panamericana de la Salud; 2018; Organización Mundial de la Salud, 2021; 2022). Este marco reconoce que factores tales como la pobreza, la discriminación, la violencia y la falta de oportunidades son barreras significativas para el desarrollo de la salud mental y que su abordaje requiere políticas públicas y acciones multisectoriales.

La salud mental como componente integral de la salud y bienestar, una salud mental pensada desde el desarrollo de capacidades humanas

La psicología cultural en su perspectiva clínica concibe la salud mental no como una mera ausencia de síntomas o de patología, sino como un componente integral de la salud y el bienestar, profundamente vinculada al desarrollo de las capacidades humanas de la geografía vital en la cual desarrollan sus vidas y viven sus experiencias las personas. Esta visión se alinea con la propuesta de Amartya Sen (1999), quien redefine el desarrollo no solo en términos de recursos pecuniarios, sino como la expansión de libertades y capacidades que permiten a las personas llevar la vida que valoran. En este marco, la salud mental emerge como una capacidad fundamental, un prerrequisito para que las personas puedan ejercer sus libertades y alcanzar vidas que valgan la pena ser vividas.

Complementariamente, la psicología cultural Vygotskyana (Vygotsky, 1979) subraya que el desarrollo psicológico, incluyendo la salud mental, se cocontruye mediante la interacción social y la mediación de herramientas culturales, tales como el lenguaje. De este modo, los procesos narrativos se convierten en herramientas esenciales para dar forma y significado a nuestras experiencias, permitiendo la integración de vivencias y la adaptación a nuevos desafíos, trascendiendo una visión puramente individualista y biomédica.

El desarrollo identitario, crucial para el goce efectivo de una buena salud mental, se entiende desde la perspectiva narrativa y cultural, como lo argumentó Bruner (1991) como una construcción identitaria de la realidad mediante las historias que nos contamos a nosotros mismos, dotando de coherencia y propósito a nuestras vidas. Ricoeur (1984), por su parte, profundiza en la identidad narrativa como una síntesis de la mismidad (lo idéntico) y la ipseidad (el sí mismo en constante cambio y relación), donde la narración permite articular esta tensión y mantener la unidad en el tiempo. Esta construcción identitaria es inseparable del contexto, como enfatiza Cole (1996), al indicar que la mente humana emerge en la participación efectiva de prácticas culturales, haciendo de la cultura el medio y la forma del desarrollo. En la práctica clínica narrativa White y Epston (1990), estas ideas se traducen en un trabajo con las personas para deconstruir narrativas dominantes y opresivas y cocrear historias alternativas más enriquecedoras, externalizando los problemas y visibilizando las excepciones, lo que fortalece la agencia y redefine la relación del sujeto humano con su malestar, promoviendo así su bienestar integral.

La comprensión de la salud mental como un componente integral de la salud exige una mirada atenta a los contextos específicos de desarrollo y bienestar. La universidad, como espacio vital, emerge como un entorno clave para el desarrollo narrativo y la salud mental, tal como los ha explorado Guitart (2011) con su concepto de geografía vital, destaca cómo los contextos físicos, sociales y simbólicos de la institución influyen en la construcción de la identidad y el bienestar de los estudiantes. Este espacio es un crisol donde se negocian y refinan las narrativas personales. Asimismo, la práctica clínica se beneficia de la comprensión del “self” desde una perspectiva cultural, donde Landrine (1992) ha conceptualizado el “self cultural”, señalando cómo las creencias culturales sobre la persona y la salud influyen en la manifestación y el afrontamiento de los problemas de salud mental. la psicología cultural, como proponen Madureira y Bizerril (2021) en su obra *Psicología y cultura: teoría, pesquisa e practica profissional*, provee las bases teóricas y metodológicas para esta sensibilidad contextualizada en la investigación y la práctica.

En última instancia, la integración de estas perspectivas nos lleva a una comprensión de la salud mental como un proceso de desarrollo humano continuo y un componente esencial del bienestar general, donde la narrativa es la columna vertebral y la cultura el tejido vital. Madureira y Bizerril (2021) enfatizan que la teoría, la investigación y la práctica profesional en psicología deben estar profundamente informadas por una comprensión cultural para ser efectivas. Este desarrollo no es lineal, ni universal, sino situado y multifacético, donde la salud mental es la capacidad de tejer historias coherentes y en evolución, y de encontrar un sentido de pertenencia en la red cultural. Las intervenciones deben ser, por tanto, respetuosas con la voz del participante o consultante, facilitando la

reautoría de sus vidas y permitiéndoles asumir la agencia propia para navegar las complejidades de su geografía vital, promoviendo no solo la remisión de síntomas, sino un desarrollo humano integral y el desarrollo pleno de sus capacidades.

La salud mental en el ámbito universitario colombiano

Los estudiantes universitarios en Colombia navegan un entorno de intensas presiones, que van desde la abrumadora demanda por un desempeño académico sobresaliente y a cargas horarias que fácilmente superan las 50 horas semanales de dedicación técnica, hasta la constante preocupación por no perder asignaturas que prolongarían su proyecto educativo, demandando más tiempo y recursos económicos (Jiménez Hurtado et al, 2023). A estas exigencias se suman las condiciones económicas precarias que muchos enfrentan y la inminente presión por ingresar a un mercado laboral altamente competitivo, elementos que, en conjunto, crean un caldo de cultivo para el malestar psicológico (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2021). Es en este contexto donde la salud mental debe ser pensada como una capacidad que permite a los jóvenes universitarios navegar estas complejidades, construir narrativas de resiliencia y encontrar un sentido de propósito en sus trayectorias educativas y de vida.

Ante este panorama, la relevancia del bienestar universitario es innegable y ha sido formalmente reconocida en Colombia. Los Lineamientos de Política de Bienestar para Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de 2016 establecen un marco orientador crucial para que las Universidades desarrollen Políticas y Programas que promuevan el soporte académico, impulsando ambientes que nutran las capacidades narrativas y culturales de los estudiantes para afrontar las demandas de su “geografía vital universitaria” (Guitart, 2011). Al fortalecer el bienestar desde una perspectiva institucional, se busca crear un ecosistema universitario que favorezca la construcción de identidades saludables y narrativas de afrontamiento frente a las presiones inherentes a la vida estudiantil, entendiendo que el “self cultural” (Landrine, 1992) del estudiante está profundamente interconectado con su entorno.

Lamentablemente, la prevalencia de problemas de salud mental en estudiantes universitarios latinoamericanos y, particularmente, colombianos es una preocupación creciente. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto la alta incidencia de depresión y conducta suicida en esta población (Cabrales Pico et al, 2024), una problemática que se ha visto exacerbada por eventos globales como la Pandemia por COVID 19, incrementando la sintomatología de depresión y ansiedad (Restrepo et al, 2022). Factores como la precariedad económica, la presión académica y la incertidumbre futura se asocian consistentemente con mayores niveles de ansiedad y depresión entre los universitarios (Vinaccia Ortega Bechara, 2020). Las encuestas nacionales confirman esta tendencia, revelando un deterioro en la percepción de la salud mental en Colombia (Ministerio de Salud y Protección Social, 2023; Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2021). Desde la clínica narrativa, estos datos nos invitan a escuchar las historias de los estudiantes, a identificar

cómo las narrativas culturales sobre el éxito y el fracaso se internalizan, y a cocrear relatos alternativos que visibilicen sus capacidades y recursos, promoviendo no solo su adaptación académica, sino un desarrollo humano integral y un bienestar sostenible en su paso por la Universidad.

La geografía vital universitaria, el territorio simbólico de la vida universitaria

La Universidad del Valle con su profunda raigambre en el desarrollo del Valle del Cauca, se erige desde 1945 como un baluarte de la educación pública superior en Colombia. Su misión histórica de formar profesionales, generar conocimiento y extender su impacto en la sociedad, la convierte en un actante central en el desarrollo cultural y socioeconómico de la comunidad vallecaucana. Esta institución acoge a una población estudiantil bastante diversa, reflejo de la heterogeneidad cultural y socioeconómica del país y principalmente de la región. Jóvenes provenientes de distintas áreas tanto urbanas como rurales, con trasfondos económicos y culturales variados, convergen en esta geografía vital, aportando riqueza a la experiencia universitaria pero también enfrentando desafíos únicos en la construcción de sus narrativas de vida y en la negociación de sus identidades en un nuevo entorno social. La interacción y juego conjunto de estas múltiples voces y experiencias es un terreno fértil para la investigación cultural narrativa de la vida universitaria y de la salud mental.

Esta Institución de Educación Superior tiene un profundo compromiso social y cultural como Institución pública regional, por ello, trasciende la mera infraestructura para convertirse en una vibrante geografía vital, un espacio cultural activo que moldea el desarrollo de la comunidad vallecaucana. Tal como se establece en su propia declaración (Universidad del Valle, 2015), su compromiso con el bien público y el derecho fundamental a la educación superior se manifiestan en la investigación de problemáticas sociales y la extensión a la comunidad. Así, la Universidad del Valle no es un entorno estático, sino una Institución sociocultural que, mediante las interacciones y el lenguaje simbólico de quienes la dirigen y viven, interpreta y coconstruye el mundo universitario y la sociedad regional, conformando una cultura propia que influye directamente en las subjetividades y el bienestar de sus integrantes, una preocupación subyacente que ya señalaba Tenorio (2008) al cuestionar la verdadera función de la Universidad para el joven estudiante que inicia un proyecto de educación superior.

En su esencia, la Universidad del Valle no solo existe en el Valle del Cauca, sino que activamente construye cultura vallecaucana en el país mediante sus artefactos culturales, es decir, sus objetivos misionales que orientan políticas, normas, programas y servicios. Estos elementos no son neutrales; por el contrario, configuran una particular manera de ser en el mundo, un “ethos universitario” que se infunde en la identidad de jóvenes vallecaucanos, nacionales e internacionales que allí estudian (Bourdieu, 2000). Esta identidad se forja en la intersección e interacción de disciplinas y saberes técnicos específicos, y se cimenta en normas y formas posibles de relacionamiento humano dentro de una comunidad diversa, compuesta por docentes, trabajadores y estudiantes pares. Reconocemos que esta identidad

o ethos no es una entidad fija, sino que emerge y se transforma en la tensión constante entre las demandas socio-institucionales y las voluntades, condiciones y posibilidades de cada estudiante, una dinámica que dialoga con las teorías de la identidad narrativa propuesta por Bruner (1990) y Ricoeur (1984) y que Tenorio (2008) reconocía al observar las expectativas y desafíos de los “primíparos” con su investigación situada.

La preocupación por esta tensión inherente a la formación universitaria ha sido objeto de profunda investigación. El grupo de investigación en “Psicología y Desarrollo Humano”, consciente de la complejidad de estas dinámicas, ha construido iniciativas significativas, como el proyecto de gestión “Universidad y Culturas”. De este proyecto se han desprendido cursos de formación integral extradisciplinarios como “Vida Universitaria Encuentros” y “Vida Universitaria Habilidades Académicas” (Tenorio, 2008; 2018). La relevancia de estos cursos reside precisamente en su diseño para expandir la mera instrucción técnica o cognoscitiva. Como señala Tenorio (2008), fueron concebidos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los “primíparos”, a orientarse en la Universidad, para responsabilizarse por su aprendizaje y comprender lo que significa para ellos “aprender y estudiar una carrera”, trascendiendo la lógica de la admisión como fin último, pues la premisa no es solo ingresar “sino sostenerse y culminar con éxito”. Estos espacios se caracterizan por una metodología de trabajo dialógica, que se distancia de un planteamiento educativo de saber técnico o una lógica madurativa del desarrollo, y en su lugar, se fundamenta en el aprendizaje vivencial basado en el desarrollo psicológico histórico – cultural del sujeto humano (Bruner, 2003).

Es precisamente por estas razones que las narrativas que los estudiantes universitarios configuran sobre su experiencia en la Universidad del Valle, mediante los cursos de “Vida Universitaria”, se constituyen en un formato invaluable para el análisis de las geografías vitales y de la cultura universitaria particular que gesta el “ethos univalluno”. Estas narrativas ofrecen una ventana privilegiada a la experiencia vivida en la Universidad, revelando los complejos posicionamientos, las identificaciones particulares, las tensiones y las transformaciones de la identidad narrativa de los estudiantes durante su participación en dichos cursos. En ese sentido, las historias de vida universitaria narradas por los estudiantes no solo son herramientas de investigación en términos de insumos a ser diseccionados, sino que se convierten en un medio crucial para el desarrollo reflexivo de los estudiantes y facilitan el estudio de la salud mental de los jóvenes universitarios desde una alternativa que propone la psicología cultural al modelo biomédico asistencial tan estático y general. Permiten comprender la salud mental en términos de desarrollo psicológico situado, donde el bienestar emerge de la capacidad de dar sentido a las experiencias, integrar las vivencias y reescribir (reautoría) las propias vidas en el contexto cultural específico de la Universidad, en línea con los principios de la terapia narrativa (White y Epston, 1990).

Es preciso reconocer, por otra parte, que, para responder a las complejas necesidades de su diversa comunidad, la Universidad del Valle ha establecido una serie de servicios de bienestar y salud mental (Universidad del Valle, 1997; 2004; 2013; 2015; 2020; 2022). Estos incluyen, de manera general, programas de acompañamiento psicológico y psicosocial, servicios de consejería académica, y una amplia oferta de actividades

culturales, deportivas y recreativas que buscan fomentar un ambiente universitario integral. Sin embargo, en un contexto donde las demandas académicas, las presiones económicas y la incertidumbre laboral son constantes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (DANE) 2021; Jiménez Hurtado et al, 2023), es fundamental que estos servicios no solo reaccionen a la aparición de problemas de salud mental o que asistan de forma desarticulada los asuntos de los estudiantes, sino que es preciso que también promuevan activamente el desarrollo de capacidades humanas situadas a su contexto específico desde una lógica más centrada en la oferta que en la demanda. La relevancia de los cursos de “Vida Universitaria Encuentros y Habilidades Académicas” es precisamente su enfoque preventivo y formativo. Preventivo porque está centrado en la promoción de una salud mental no medicalizada, y formativo, puesto que proporciona a los estudiantes herramientas narrativas, de reflexión estructurante y dialógicas para comprender y gestionar su experiencia universitaria, reconociendo que la salud mental es un proceso de desarrollo humano dinámico y situado, influenciado por la capacidad de las personas para dar sentido y resignificar sus propias historias de vida en sus particulares geografías vitales.

Planteamiento del problema de investigación: Cartografiando el malestar

La psicología cultural por su aproximación comprensiva y formativa considera imperativo abordar una problemática global de profunda envergadura: la salud mental en la vida universitaria. Este fenómeno humano, de escala mundial, ha sido tradicionalmente abordado y, en ocasiones, insuficientemente comprendido mediante el paradigma médico-asistencial. Este enfoque se centra en una “clínica reparativa”, concibiendo los problemas humanos como enfermedades naturales o alteraciones fisiológicas causadas por “agentes externos” o patógenos que desafían el sistema inmune, manifestándose en síntomas y signos observables por el galeno. Lamentablemente, esta aproximación ha llevado históricamente a la alienación de la enfermedad mental, la “anormalidad” o la “locura” en el mundo moderno Occidental (Foucault, 2010; Dorón, 2015), restringiendo su comprensión a una dimensión puramente biológica y desatendiendo sus complejas raíces socioculturales (Foucault, 1979).

La alienación de la enfermedad mental o patologización de la vida por el paradigma biomédico no ha logrado contener la progresión de los conflictos que afectan a la humanidad (Bourdieu y Passeron, 1970; Foucault, 2010; Dorón, 2015; Hernández, 2009; Madera, 2022). Lejos de avanzar hacia un estado de bienestar global, la sociedad se ha visto continuamente impactada por las tensiones derivadas de las profundas desigualdades en las condiciones económicas y políticas de los territorios, sumadas a la diversidad de identidades étnicas y los posicionamientos individuales divergentes de sus habitantes. Estas interacciones conflictivas son una prueba contundente de cómo los factores sociopolíticos y culturales se entrelazan con la experiencia humana, trascendiendo una visión puramente individualizada de la salud y el malestar, y evidenciando que la problemática de la salud mental es intrínsecamente relacional y contextual, situada.

En este complejo panorama, la Universidad del Valle se erige como una “geografía vital” en la región del Valle del Cauca, se convierte en un espacio cultural dinámico y significativo, más que meramente físico, simbólico. Como una Institución pública comprometida con el desarrollo regional (Universidad del Valle, 2015), su esencia radica en ser una institución humana que, mediante el lenguaje simbólico y las intenciones de sus actores, interpreta y coconstruye el mundo. Esta función trasciende la simple transmisión de conocimientos técnicos; implica moldear identidades y subjetividades, generando una cultura universitaria que impacta directamente el bienestar de sus integrantes, una preocupación que ya subyacía en la reflexión de Tenorio (2008) sobre el propósito real de la Universidad para sus nuevos integrantes.

Dentro de esta geografía vital, la Universidad del Valle construye activamente un “ethos universitario” que permea la identidad de sus estudiantes, marcando una particular forma de ser y de relacionarse con el mundo. Sin embargo, la vida universitaria es un momento vital que expone a los jóvenes a una serie de estresores significativos (Jiménez Hurtado et al, 2023), volviéndonos una población propensa a experimentar afecciones en su salud mental y en su momento vital universitario (Muñoz – Albarracín et al, 2023). Este fenómeno se ha evidenciado globalmente, con una preocupación creciente por el deterioro de la salud

mental entre estudiantes universitarios (Emmertón et al, 2024; Lorenzo et al, 2023; Ochnik, 2021), quienes enfrentan presiones académicas, incertidumbre económica y una intensa competencia en el mercado laboral.

Frente a esta realidad, las respuestas institucionales a los problemas de salud mental en la educación superior a menudo recaen en el ya mencionado paradigma médico – asistencial, o en una visión excesivamente técnica – disciplinar (Bourdieu y Passeron, 1970). Esta aproximación puede, paradójicamente, agravar la situación al medicalizar problemas humanos que son inherentemente complejos y multifactoriales (Dorón, 2015), o al ignorar la experiencia vital de los estudiantes más allá de su rendimiento académico, técnico-disciplinar. Se hace necesaria, entonces, una mirada crítica a las estrategias de abordaje que, al reducir la salud mental a un asunto de “diagnóstico y tratamiento medicalizado”, desatienden las condiciones estructurales, culturales y narrativas que configuran el bienestar o el malestar en el contexto universitario.

En contraste con las limitaciones del modelo biomédico, surgen alternativas prometedoras arraigadas en la “aproximación desarrollista” (Zermeño, 2019; 2022) y en la “aproximación cultural”. Este enfoque, en lugar de clasificar subjetividades mediante categorías diagnósticas, sitúa el trabajo en la experiencia vivida de las personas, enfocándose en el aprendizaje de “habilidades” o capacidades humanas que les permiten navegar la complejidad de la vida situada o en contexto (Foucault, 1979). Esta perspectiva se alinea con una comprensión desmedicalizada de la salud en el ámbito universitario, proponiendo rutas de abordaje que valoran la construcción activa de significados y la agencia individual dentro de marcos socioculturales, como la pedagogía dialógica (Freire, 1970; Vygotsky, 1979; Habermas, 1984; Burbules y Bruce, 2001; Flecha y Ferrada, 2008).

Desde la perspectiva de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en 2020, la salud mental no es meramente la ausencia de enfermedad, sino un derecho humano fundamental y un pilar esencial para el desarrollo integral de las personas y de las sociedades. Esta visión trasciende el enfoque curativo y llama a la acción para garantizar condiciones que promuevan el bienestar, la participación social y la dignidad de cada persona. Abordar la salud mental en estudiantes universitarios desde esta óptica implica reconocer que el malestar no es una falla individual o subjetiva, sino una manifestación de relaciones vinculares e interacciones complejas entre la persona y su contexto social, económico, cultural, que requieren respuestas en un sentido clínico ético-político y no solo de una mirada clínica individualizada y medicalizante.

En esta línea, el concepto de desarrollo de capacidades humanas, propuesto por Amartya Sen (1999), complementa la aproximación desarrollista al enfocarse en lo que las personas son capaces de hacer y ser en su vida. En el contexto universitario, esto significa expandir la mera adquisición de conocimientos académicos, técnicos, disciplinares y/o cognoscitivos para comprender cómo los estudiantes desarrollan las capacidades para enfrentar los desafíos de la vida universitaria, construir relaciones significativas, “gestionar el estrés” o aceptar los cambios y desafíos que presenta este nuevo momento vital, y encontrar sentido a su trayectoria. El bienestar se vincula, así, con la expansión de estas capacidades,

permitiendo a los jóvenes ejercer su agencia y desarrollar capacidades o posibilidades de hacer, de agenciar en su “geografía vital” universitaria.

Para una comprensión más profunda de las experiencias de malestar de los estudiantes, resulta pertinente examinar el modelo de Poder, Amenaza y Significado (Power, Threat, Meaning, PTMF) de Johnstone y Boyle (2018). Este marco permite analizar las narrativas de los estudiantes no como síntomas de patologías individuales y orgánicas, sino como respuestas comprensibles a experiencias de amenaza y coerción, enmarcadas en relaciones de poder y las significaciones que los estudiantes les otorgan. Al usar el PTMF (por sus siglas en inglés), se pueden explorar en las historias narradas aquellas situaciones que los estudiantes enfrentan y significan como amenazas académicas, económicas y sociales, igualmente cómo éstas afectan su sentido de sí mismos y sus estrategias para afrontar o resistir dicha amenaza, además de cómo los estudiantes construyen narrativas sobre su sufrimiento, lo que ofrece una valiosa alternativa a la patologización.

Es en este marco que las iniciativas del grupo de investigación “Psicología y Desarrollo Humano”, particularmente los cursos extradisciplinares “Vida Universitaria Encuentros y Vida Universitaria Habilidades Académicas” (Tenorio, 2008; 2018), adquieren una relevancia fundamental. Estos programas fueron diseñados con una clara intencionalidad: facilitar a los estudiantes, especialmente a los “primíparos”, una comprensión más profunda de su orientación en la Universidad, fomentando su responsabilidad activa en el aprendizaje y la redefinición de lo que implica “estudiar la carrera”. Su metodología dialógica, experiencial y fundamentada en el desarrollo psicológico histórico – cultural, se distancia deliberadamente de modelos técnicos o madurativos, ofreciendo un espacio para que los jóvenes construyan narrativas significativas sobre su trayectoria y una “identidad narrativa reflexiva” que les permita sobrellevar la vida y aceptar los cambios necesarios.

Así, la presente investigación se articula en torno a la pregunta central: ¿Cómo configuran y narran los estudiantes universitarios sus experiencias de transición del colegio a la Universidad en el contexto del curso VUE, y cómo estas narrativas comprenden y dan sentido a la apropiación de las prácticas culturales de salud mental y bienestar en la vida universitaria en la Universidad del Valle durante el segundo semestre del 2024? El estudio de estas narrativas permite una aproximación al fenómeno de la salud mental en la vida universitaria que supera la restricción biomédica, atendiendo a la experiencia narrada de los estudiantes y su capacidad de agencia en la “geografía vital” universitaria. Las entrevistas psicológicas, desde una propuesta clínica narrativa, posibilitarían identificar historias de malestar dominante y coconstruir narrativas alternativas que permitan al estudiante asumir su trayectoria como una transformación necesaria. Este enfoque, anclado en la psicología cultural y la investigación narrativa (Vygotsky, 1978; Bruner, 1990; Shweder, 1991; Polkinghorne, 1995; Cole, 1996; Lieblich et al, 1998; Rogoff, 2003; Daiute y Lighfoot, 2004; Valsiner, 2007 y Riessman, 2008) y enriquecido por la teoría de la identidad e identidad narrativa (Ricoeur, 2002; McAdams, 1993; Bruner, 2003b; Freeman, 2010; Zermeno, 2019; 2022) y perspectivas que trascienden la individualidad (Muzinaga et al, 2018), iluminan la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de la cultura universitaria en la construcción de bienestar.

En síntesis, la salud mental emerge como un problema humano de escala mundial, a menudo alienado por un paradigma médico asistencial centrado en una “clínica reparativa” que reduce el malestar a síntomas observables y desatiende sus complejas raíces socioculturales, limitándola a una mera recopilación estadística de síntomas psiquiátricos o enfermedades del Sistema Nervioso Central (Dorón, 2015). Frente a esta visión, esta investigación propone explorar la salud mental en la vida universitaria como un proceso de desarrollo de identidad narrativa, comprendiendo lo que el aprendizaje implica para los jóvenes, los descubrimientos que realizan en la geografía vital universitaria, los cambios que deben aceptar al convertirse en estudiantes de la educación superior y los compromisos que asumen en ese rol social.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo configuran identidades narrativas y median la apropiación e incorporación de prácticas culturales de salud mental y bienestar en su vida universitaria, estudiantes que narran sus experiencias de transición del colegio a la Universidad en el contexto de un curso de Vida Universitaria Encuentros durante el segundo semestre del 2024?

LA BRÚJULA DE LA INVESTIGACIÓN

Comprender el proceso de configuración de identidades narrativas de cuatro estudiantes del curso Vida Universitaria Encuentros (segundo semestre de 2024) durante la transición del colegio a la Universidad y la mediación de esas narrativas en la apropiación de prácticas culturales de salud mental y el bienestar en su vida universitaria.

Describir los procesos narrativos mediante los cuales los estudiantes participantes del curso VUE configuran sus identidades narrativas universitarias, enfocándose en cómo incorporan y responden a los artefactos y prácticas culturales de la universidad.

Examinar las principales tensiones y transformaciones en las narrativas de los estudiantes participantes sobre bienestar, salud mental y su integración a la vida universitaria, identificando los elementos de la cultura universitaria que entran en juego.

Analizar cómo las identidades narrativas de los estudiantes ponen en juego sus estrategias de integración y bienestar en la universidad, vinculando estas identidades con sus experiencias personales y de la cultura universitaria durante su transición académica.

BITÁCORA DE LO INVISIBLE

Esta investigación aporta al estudio de la salud mental, a la psicología y otras ciencias y disciplinas humanas la trascendencia del paradigma biomédico convencional. Este posicionamiento no se limita a asistir a la medicina en la identificación de síntomas psiquiátricos, o nominaciones de las fallas fisiológicas individuales, o las desviaciones de la normal, sino que eleva a la psicología al lugar de referente teórico en la construcción de bienestar y salud.

La salud mental es un derecho humano fundamental para el desarrollo de las personas, un principio que, como ha subrayado la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2020) y

la perspectiva de Amartya Sen (2000) sobre desarrollo de capacidades humanas, nos impulsa a reconocer que el bienestar y la salud van mucho más allá de la ausencia de enfermedad. Este imperativo ético y epistémico nos desafía a salir de la mera recopilación de estadísticas patológicas y de la “adecuación” de las personas a entornos que, lejos de ser neutros o inocuos, no sólo demandan, sino que pueden llegar a contribuir al malestar y la patología.

La pertinencia de esta perspectiva es vital para la misión universitaria de formación integral de las personas y el fomento del desarrollo humano, superando la atención de patológicas orgánicas o la clasificación de anomalías y la subsiguiente derivación a servicios médicos externos. La salud mental en el contexto universitario es un fenómeno dinámico y profundamente situado en una “geografía vital” específica, modelada por un contexto histórico – cultural particular. Al adoptar este enfoque, la psicología puede nutrirse de la riqueza de la experiencia y las capacidades humanas desarrolladas por los estudiantes en su vida cotidiana y en sus relacionamientos con los otros de la cultura universitaria, reconociendo que la salud mental no es unidireccional, esto es, no se impone el bienestar desde el contexto como una norma homogénea, pero tampoco se trata del reino de la voluntad individual, en este sentido la salud mental es un fenómeno intersubjetivo, esto es, es personal y al mismo tiempo es política.

Esta aproximación cultural y narrativa, que se distancia de la recolección de síntomas y se enfoca en comprender los sentidos y significados compartidos, permite que nuestra disciplina se libere de las limitaciones de un modelo unívocamente biomédico. Es en este marco que esta investigación, al recuperar las narrativas de la salud mental de los estudiantes universitarios, adquiere una profunda relevancia. Al develar cómo los

estudiantes construyen y otorgan sentido a sus vivencias en sus “geografías vitales” históricas y culturalmente situadas, el estudio no sólo contribuye al conocimiento de la psicología, sino que la sitúa como un referente autónomo y fundamental en la construcción del bienestar humano (Parra – Herrera, 2023). Al priorizar estas voces, fortalecemos la misión formativa de la Universidad, cultivando las capacidades de agencia y la construcción de identidades saludables en los propios términos de los estudiantes, contribuimos a la coconstrucción de la cultura, no sólo a nivel universitario, sino de una cultura regional vallecaucana. Esto fomenta un desarrollo humano basado en la expansión de las libertades de las que hablaba Sen (1999), permitiendo que los estudiantes no sólo experimenten el malestar, sino que también desarrollen aceptación de las situaciones de cambio y se comprometan con vidas que merecen la pena ser vividas pese a las dificultades, construyendo alternativas de bienestar en sus propias narrativas.

CAPÍTULO II: TERRITORIOS SIMBÓLICOS Y RUTAS HEREDADAS

TEJIDO CONCEPTUAL

Memorias del campo, rastros del sendero y raíces del pensamiento

Modelos de Acompañamiento Psicológico y Bienestar Universitario

La salud mental en la vida universitaria es un tema de creciente relevancia en la agenda educativa global. La transición de la educación secundaria a la superior implica un punto de inflexión crítico, marcado por profundos cambios a nivel relacional, académico y personal. Comprender este momento vital y las respuestas institucionales que se han desarrollado para acompañarlo es fundamental para nuestra investigación. En este apartado profundizamos en los antecedentes teórico – prácticos que enmarcan la problemática de la salud mental en la vida universitaria, analizando diferentes modelos y perspectivas de acompañamiento psicológico y de bienestar estudiantil en diversos contextos.

Integración de los jóvenes a la vida universitaria

La llegada de un estudiante al sistema universitario es mucho más que una simple inscripción. Es un proceso de integración que involucra una reconfiguración de sus prácticas de relacionamiento, académicas y culturales. Adrián de Garay Sánchez (2004) ha analizado exhaustivamente este fenómeno en su obra, destacando la importancia de estas prácticas en la configuración de la identidad y la experiencia estudiantil.

De Garay Sánchez argumenta que la integración de los jóvenes no es un proceso lineal, ni homogéneo, sino que está mediado por una serie de factores interdependientes:

Prácticas académicas: que incluyen el reconocimiento de nuevas metodologías de enseñanza, la gestión de la carga de trabajo, la relación con los docentes y la construcción de un nuevo rol como sujeto de conocimiento. El autor señala que la dificultad para

integrarse en esta dimensión puede generar un profundo sentimiento de fracaso, por tanto, afectar su salud mental (De Garay Sánchez, 2004).

Prácticas relacionales: La geografía vital universitaria es un espacio cultural de relacionamiento con los otros de la cultura, donde se construyen nuevas redes de apoyo, amistades y relaciones. La capacidad de un estudiante para entrar en relación con sus pares, formar parte de grupos y desarrollar un sentido de pertenencia es crucial para su bienestar. La soledad y el aislamiento respecto de los otros de la cultura situada, la cultura universitaria, son factores de riesgo conocidos para los problemas de salud mental (De Garay Sánchez, 2004).

Prácticas de consumo cultural: La geografía vital universitaria expone a los estudiantes a una diversidad de bienes y servicios culturales, desde la música y el arte hasta la participación en debates y movimientos sociales. Estas prácticas moldean su identidad, su visión del mundo y su sentido de pertenencia a un grupo social.

El modelo de De Garay Sánchez nos invita a mirar más allá del rendimiento académico y técnico, a considerar la integración en su totalidad como indicador clave del bienestar estudiantil. Una Universidad que favorece la salud mental debe, por tanto, no sólo ofrecer asistencialidad individual bajo demanda, sino también crear las condiciones para que estas prácticas de integración se desarrollen, reconociendo que el éxito académico está intrínsecamente ligado al bienestar social y cultural.

Modelos de psicología en el sistema educativo para el desarrollo humano

La intervención psicológica en contextos educativos se ha transformado desde un enfoque reactivo y curativo hacia un modelo proactivo y preventivo, centrado en la promoción del

desarrollo humano. Este cambio de paradigma se ha visto reflejado en propuestas que buscan integrar la psicología en la estructura misma del sistema educativo, en lugar de relegarla a servicios de atención aislados.

El modelo de psicología para el desarrollo humano en el sistema educativo se fundamenta en la teoría de que la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe tornarse en un catalizador para el desarrollo integral de las personas. Esto implica el desarrollo de capacidades socioafectivas, la capacidad de aceptación de situaciones adversas, el reconocimiento del valor propio y la capacidad para lidiar con las demandas de transformación identitaria. Los psicólogos en estos modelos actúan como consultores, promotores de salud y facilitadores del aprendizaje, trabajando en colaboración con docentes, padres, y directivas para crear geografías vitales que fomenten el bienestar. Estos modelos se alinean con la perspectiva de autores como Bronfenbrenner, quien enfatizó la importancia de los espacios vitales (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) en el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987).

En el contexto europeo, ha surgido un modelo de intervención psicológica no médica en la educación que se distancia de las conceptualizaciones patológicas de la salud mental. Este modelo se centra en el fortalecimiento de los recursos personales y relacionales de los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida universitaria. La intervención se concibe como un proceso de acompañamiento, consejería y facilitación del desarrollo, en lugar de un tratamiento de trastornos. El foco no está en el diagnóstico, sino en la promoción del bienestar y la prevención de dificultades. Esta perspectiva, que ha ganado terreno en países como el Reino Unido y España, se basa en la idea de que muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes son respuestas normales o esperadas a entornos desafiantes y que

la solución reside en el trabajo de agenciamiento de la persona y no en la medicalización como lo propone el modelo de psicología alternativa al diagnóstico psiquiátrico MPAS (Johnstone et al, 2018). Los modelos narrativos y discursivos – discutidos más adelante – han influido significativamente en este enfoque.

En el caso de México, los modelos teóricos de la psicología educativa van más allá de los enfoques exclusivamente cognitivos o conductuales, integrando perspectivas como el psicoanálisis, la Gestalt, el modelo histórico – cultural vygotskyano, y el humanismo. Estos modelos se enfocan en la comprensión integral de la subjetividad, las dinámicas afectivas, los procesos contextualizados de aprendizaje y el desarrollo del potencial humano, respectivamente, ofreciendo un robusto marco para una consejería que no se limita a la modificación de conductas indeseables.

Resonancias situadas

Modelos de acompañamiento psicológico y Consejerías en contextos educativos

La atención psicológica en las Instrucciones de Educación Superior – IES ha tomado diversas formas, adaptándose a las necesidades de las poblaciones estudiantiles y a los contextos socioculturales específicos. Dos ejemplos notables son el modelo de Chicago y los modelos narrativos asiáticos y del Reino Unido.

Modelos en América del Norte y Australia

El modelo de acompañamiento psicológico y consejería estudiantil en Chicago, una ciudad santuario para inmigrantes, refleja un compromiso ético y político con la salud mental de poblaciones vulneradas. Este modelo se caracteriza por un enfoque trauma – informado (Harris y Fallot, 2001; SAMHSA, 2014) y culturalmente sensible (Cross, Bazron, Dennis e

Isaacs, 1989), que reconoce el impacto de la migración, la discriminación y la precariedad en el bienestar psicológico de los estudiantes. El acompañamiento no se limita a la terapia individual, sino que se extiende a programas de apoyo comunitario, talleres de integración y consejería orientada a la resolución de problemas prácticos. La confidencialidad y la confianza son pilares fundamentales, dado el temor que muchos estudiantes indocumentados o de minorías pueden tener para buscar ayuda. Este modelo es un ejemplo de cómo la psicología puede actuar como una fuerza de justicia social, protegiendo y promoviendo el bienestar de los estudiantes más marginados, en línea con un enfoque de “desarrollo humano integral” promovido por instituciones educativas en los Estados Unidos.

Las políticas educativas en Canadá se gestionan a nivel provincial, sin embargo, se ha observado un cambio paradigmático en el posicionamiento de los consejeros escolares y universitarios, pasando de un enfoque reactivo (atención en crisis) a un modelo proactivo de programa.

Este modelo se centra en el liderazgo para la reforma educativa y la promoción de “escuelas sanas y seguras”, con un énfasis en la colaboración interdisciplinaria para eliminar obstáculos al éxito académico y al desarrollo personal (International education, 2017). Este enfoque respaldado por la Asociación Canadiense de Asesoramiento y Psicoterapia (CCPA), se alinea con una visión de psicología educativa orientada al desarrollo humano integral.

Por su parte, en Australia se ha adoptado un modelo de prevención integral que utiliza la tecnología para gestionar los casos de bienestar estudiantil y ofrecer asesoría. Este enfoque busca prevenir las dificultades académicas, sociales y psicológicas de manera proactiva,

usando plataformas digitales para la evaluación y el seguimiento, lo que permite una atención ágil y un enfoque en el desarrollo humano mediante la gestión de casos y la retención de estudiantes en el sistema educativo (SEAtS Software, 2024).

Modelos en Asia

Los modelos asiáticos de acompañamiento psicológico no medicalizado a menudo se enmarcan en un contexto cultural donde el estigma social de la salud mental es particularmente fuerte. Estos modelos han desarrollado estrategias para ofrecer apoyo psicológico de manera discreta y culturalmente apropiada. Esto puede incluir el uso de consejeros académicos que no son psicólogos clínicos, la integración de prácticas de mindfulness y la promoción de la resiliencia o aceptación de las condiciones contextuales mediante filosofías tradicionales. Un ejemplo notable es el modelo japonés de “kokoronokea”, literalmente “cuidado del corazón”, que se centra en la educación permanente y la preparación de la comunidad para mitigar crisis post – emergencias. Este enfoque prioriza el bienestar mediante un proceso continuo de educación y prevención, en lugar de un tratamiento reactivo (Observatorio Asia Pacífico, 2016).

En India, el modelo Atmiyata, iniciativa que toma su nombre del gujarati y significa “compasión compartida o empatía”, que es un servicio comunitario basado en voluntarios que encuentra y apoya a personas con dificultades en comunidades rurales. Ofrece sesiones de asesoramiento no médico y sólo deriva a los servicios de salud mental públicos a quienes tienen una enfermedad grave. Este modelo, evaluado positivamente por la OMS, demuestra que las intervenciones comunitarias y de baja intensidad pueden ser altamente efectivas para mejorar la salud mental (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Modelos sistémicos

Los modelos narrativos del Reino Unido han sido influenciados por la terapia narrativa de Michael White y David Epston (1990) y por el constructivismo de Robert Neimeyer (2001). En estos modelos, el rol del consejero no es el de un experto que diagnostica, sino el de un colaborador que ayuda al estudiante a reescribir su historia de vida. El enfoque se centra en externalizar el problema, separando al estudiante de sus dificultades (ej., “la ansiedad” vs “soy ansioso”), y en encontrar “narrativas alternativas” que promuevan el agenciamiento de las personas. La salud mental se entiende como la capacidad de tener una historia de vida coherente y con propósito. La consejería se convierte en un espacio para la reflexión, donde el estudiante puede cuestionar las narrativas dominantes que le causan malestar y encontrar nuevas formas de dar sentido a sus experiencias.

El modelo circular – narrativo, por ejemplo, se utiliza en las mediaciones para ayudar a las partes a cambiar las historias que han construido sobre el conflicto, creando una nueva realidad que facilita la resolución (Cobb, 1993; 2000; Manuera, 2007).

Intervención no medicalizada de la salud mental en la Educación superior

La regulación de la intervención psicológica en la educación superior presenta un panorama diverso, con una tendencia común hacia la desmedicalización y la promoción del bienestar.

Europa

En Francia, se han implementado políticas específicas para mejorar el acceso a la salud mental de los estudiantes, en particular a raíz de la pandemia por COVID 19. El programa Santé Psy Étudiants del Ministerio de Educación Superior y de Investigación ha establecido un sistema de apoyo psicológico que permite a los estudiantes acceder a sesiones gratuitas

con psicólogos. Este modelo, si bien requiere una derivación médica previa por parte de los Servicios de Salud Universitarios (SSE) o un médico de cabecera, es un claro intento de facilitar el acceso a la atención psicológica sin barreras económicas. La Ley busca, mediante este “itinerario asistencial”, desestigmatizar la búsqueda de ayuda y garantizar que la atención sea costeadada por el sistema de seguridad social, aunque la intervención en sí misma sea no médica. La normativa del Ministerio de Educación Superior francés detalla los procedimientos y la lista de profesionales asociados al programa (Campus France, 2021).

Alemania

El acompañamiento de la salud mental a estudiantes universitarios ha adoptado enfoques que se distancian del modelo biomédico tradicional, aportando por estrategias educativas, participativas y psicosociales centradas en la prevención y el bienestar comunitario. La iniciativa “¿Loco, y Qué?” de la organización sin fines de lucro Irrsinning Menschlich e.V. ejemplifica esta aproximación, al fomentar espacios de diálogo afectivo en instituciones educativas sin recurrir a la patologización del malestar, involucrando tanto profesionales como personas con experiencia vivida. Este modelo se alinea con las recomendaciones internacionales sobre promoción comunitaria de la salud mental en contextos educativos (Organización Mundial de la Salud, 2001) y con la evidencia revisada por Weare y Nind (2011), quienes destacan el valor de intervenciones educativas inclusivas que combinan educación afectiva, desestigmatización y participación estudiantil activa. Estas prácticas apuntan a transformar los contextos educativos en espacios de confianza y empáticos, más allá de los límites de la clínica biomédica, favoreciendo el desarrollo humano y la equidad psicoeducativa.

Portugal

La atención psicológica en la educación superior se ha transformado para centrarse en un modelo de prevención y desarrollo. Los servicios de apoyo psicológico en las Instituciones de Educación Superior (IES) buscan no sólo ayudar en la integración a la vida universitaria, sino también mejorar el desarrollo general de los estudiantes. Si bien la consulta psicológica sigue siendo la actividad principal, los psicólogos educativos han ampliado sus roles para incluir programas de desarrollo de competencias, apoyo a estudiantes con necesidades especiales y programas de tutoría. Este enfoque integra la prevención y la promoción del bienestar en el tejido mismo del sistema educativo, alejándose de una visión puramente curativa. La intervención se concibe como parte de una estrategia más amplia de educación centrada en el desarrollo humano, los relacionamientos y la afectividad, que se integra en el plan de estudios y en las actividades extracurriculares (Bisinoto, Marinho y Almeida, 2014)

América Latina

En Brasil, la Ley n° 14.914 de 2024 instituyó el “Programa de Atención en Salud Mental de los Estudiantes (PAS)”. Esta legislación es un ejemplo destacado de una política pública centrada en el bienestar estudiantil, con el objetivo de consolidar un modelo de atención a la salud mental “abierto y de base comunitaria”, que promueva una “cultura inclusiva, acogedora, antimanicomial, humanista y no violenta”. Esta Ley busca un cambio de paradigma hacia el acompañamiento y la prevención como pilares fundamentales.

En Chile, la legislación reciente sobre universidades estatales, como el DFL 19 de 2023, enmarca la misión de estas instituciones en el “desarrollo humano”, la “cultura” y la “transformación social”. Aunque no es una ley de salud mental per se, provee un marco legal y ético para que las universidades puedan desarrollar modelos de acompañamiento psicológico centrados en el desarrollo integral de sus estudiantes, más allá de un enfoque puramente académico y técnico.

Un ejemplo de regulación específica en la región es la Ley 2377 de 2024 en Colombia, que crea los “Consultorios Psicológicos Comunitarios” en los programas de psicología de las instituciones de educación superior. Esta Ley tiene como objetivo fortalecer la formación profesional de los estudiantes de psicología mediante la práctica supervisada, al tiempo que facilita el acceso al servicio de salud mental a poblaciones vulneradas, con un enfoque no medicalizado que prohíbe la prescripción de medicamentos.

La brújula simbólica: Fundamentos de una psicología cultural Vygotskyana para comprender la salud mental en la vida universitaria más allá del modelo biomédico

La psicología en su trayectoria histórica ha procurado avances en su conocimiento buscando comprender la complejidad de lo que llamamos mente humana o lo que conocemos por lo humano. En este camino, la escuela histórico – cultural, liderada por Lev Vygotsky, emergió como una perspectiva revolucionaria, desafiando las visiones individualistas y biologicistas del desarrollo madurativo. Vygotsky postuló que la mente humana no es un fenómeno aislado o interno que se desarrolla de forma independiente, sino que se trata de una urdimbre sociocultural. Esta aproximación fundamenta que todo “proceso psicológico superior”, esto es, toda acción humana intencionada que conecta las bases fisiológico – lingüísticas de percepción, atención y memoria, o los llamados procesos

psicológicos básicos en aras de lograr un objetivo, tiene un origen social, relacional y contextual, transformando la comprensión de cómo pensamos, sentimos y nos relacionamos.

El baluarte de la teoría Vygotskyana es el concepto de mediación cultural y simbólica. Pues para Vygotsky (1979), la relación del ser humano con el mundo no es directa, no se trata de una respuesta fisiológica o refleja de un organismo al medio que lo circunda, no es meramente individual, sino que tal relación está siempre mediada por instrumentos y signos, cuyo significado es compartido de forma situada o contextual. Estos mediadores no son meros facilitadores, sino que transforman fundamentalmente la naturaleza de nuestras interacciones y de nuestros propios “procesos psicológicos”, la cultura y la capacidad de simbolizar mediante el lenguaje son constituyentes de la mente humana. La cultura, en esta visión entonces, no es un simple telón de fondo, tampoco es el producto carente de relación con el proceso que la constituye, sino que es el medio por el cual se construyen y se manifiestan las capacidades mentales superiores. Como señala Shweder (1990) la cultura y la mente no tienen existencia independiente, sino que están mutuamente constituidas, por ello “no pueden entenderse como entidades separadas, son entidades interdependientes, ningún lado del supuesto contraste puede definirse sin tomar prestado de las especificaciones del otro” (Shweder, 1990).

Es por esto por lo que la actividad humana mediada o práctica cultural es piedra angular de esta perspectiva. La teoría de la actividad mediada fue desarrollada por Leontiev (1978), que enfatiza cómo la actividad humana está siempre dirigida hacia un objetivo, al igual que lo propone posteriormente Shweder (1990) y se lleva a cabo mediante el uso de herramientas y signos, entendiendo en el concepto holístico de mutua constitución que, la

misma práctica es una herramienta y un signo cultural. La relación entre conceptos en esta teoría se presenta de la siguiente manera: las herramientas son orientadas externamente, modificando el entorno, mientras que los signos son orientados internamente, afectando la mentalidad y el comportamiento. Esta interacción dialéctica entre el sujeto, el objeto y los mediadores es lo que permite el desarrollo y la transformación de las funciones, procesos psicológicos o capacidades humanas.

También es preciso reconocer dentro de esta corriente de pensamiento que las prácticas no ocurren en el vacío, de ahí que el contexto sociohistórico, o, dicho de otra forma, las relaciones situadas posibles en determinada geografía vital (Guitart, 2008), es perentorio para entender el desarrollo humano desde una perspectiva Vygotskyana. A este respecto, Luria (1976) demostró cómo las transformaciones sociales y culturales masivas pueden remodelar drásticamente los procesos psicológicos. Así podemos decir que no somos unívocamente los productos de nuestra biología, sino también de las condiciones históricas, económicas y culturales específicas en las que nacemos y nos desarrollamos. Este contexto proporciona el repertorio de herramientas y signos disponibles y las prácticas culturales en las que participamos, que son esenciales para la formación de nuestra psique.

Ese repertorio es susceptible de transferencia debido a que los artefactos culturales son el medio principal por los cuales la cultura se transmite y moldea el desarrollo de las personas. Por ello es por lo que, Cole (1996), subraya que los artefactos no son sólo objetos materiales (como un martillo o un libro), sino también conceptuales (como el lenguaje, las matemáticas o las instituciones sociales). Los artefactos culturales no son materia dada, sino que son creaciones humanas que encarnan la historia cultural y las formas de pensamiento colectivo. Al entrar en relación con estos artefactos, las personas internalizan

las formas culturales de operar y pensar en un contexto particular, esto es, lo que implica el uso específico y contextual de un determinado objeto en una cultura particular, tal como una palabra y su significado.

A este respecto, podemos decir que los signos constituyen una categoría especial de artefactos culturales, pues son de naturaleza predominantemente simbólica. El lenguaje es el signo por antonomasia, como Vygotsky (1986) enfatizó en “Pensamiento y Lenguaje”. Los signos nos permiten organizar la realidad, comunicarnos con otros y, fundamentalmente, regular nuestro propio comportamiento. Son las herramientas psicológicas que utilizamos para la planificación, la memoria voluntaria y la atención deliberada, diferenciando así los llamados procesos psicológicos superiores de los procesos psicológicos elementales.

Agrupando el ambiente físico con lo simbólico y mediado de la cultura como lo son los artefactos, la actividad y las relaciones humanas, Guitart (2011) ha conceptualizado la geografía vital, para complementar esta perspectiva al enfocarse en los espacios y relaciones significativas que configuran la experiencia particular de las personas. Va más allá del contexto sociohistórico general para adentrarse en la constelación particular de personas, lugares y actividades mediadas culturalmente que dan sentido a la vida de una persona. Esta “geografía” de la experiencia personal es donde la mediación cultural se encarna y se vive, influyendo profundamente en la identidad y en lo que entendemos por bienestar.

La psicología cultural, tal como la concibió Vygotsky y la han expandido autores como Rogoff (2003) y Valsiner (2007), postula que el desarrollo humano es un proceso de transformación activa de las personas mediante su participación en prácticas culturales. No

se trata simplemente de adquirir conocimientos o habilidades de forma individual y genérica, sino de apropiarse de las herramientas culturales y las formas de pensamiento de una comunidad específica y situada, lo que a su vez transforma la propia estructura mental, transformarse en un miembro de la cultura por la participación de las prácticas culturales de esa comunidad específica.

Este enfoque contrasta fuertemente con el paradigma biomédico predominante en el abordaje de la salud mental, especialmente en contextos como la vida universitaria. El modelo biomédico tiende a conceptualizar salud mental como enfermedad o trastorno emulando lo mental con lo orgánico cerebral, como disfunciones puramente biológicas, desequilibrios neuroquímicos o predisposiciones genéticas, o también como anomalías y desviaciones frente a la normal, por lo cual se prioriza la farmacología como solución principal. Sin embargo, si bien no se niega la base biológica de la experiencia humana, esta perspectiva a menudo descuida el papel fundamental del contexto, las relaciones y la cultura en la etiología y manifestación del sufrimiento psíquico.

En la vida universitaria, el enfoque biomédico podría interpretar la tristeza o la angustia de un estudiante únicamente como un problema individual que requiere medicamentos por la lógica del desequilibrio bioquímico, o terapia de adecuación cognitivo – conductual, que implica entrenar respuestas preferidas ante las desviaciones manifestadas respecto al entorno. Sin embargo, desde una perspectiva Vygotskyana, esto sería una visión incompleta. La geografía vital universitaria, con su propia cultura, expectativas, demandas académicas y dinámicas sociales, es un contexto sociohistórico específico que media profundamente la experiencia psicológica del estudiante.

La mediación cultural y simbólica se manifiesta en la vida universitaria mediante la presión por el rendimiento académico, la necesidad de adaptarse a nuevas normas sociales, el uso de nuevas herramientas digitales para el estudio, o la participación en actividades extracurriculares. Estos elementos culturales no son neutros, ni inocuos; – dejar el hogar, establecer nuevas amistades, enfrentarse a una nueva ciudad – también impacta directamente su bienestar, puesto que son demandas éticas inéditas que es necesario aprender a lidiar, son demandas de transformación ontológica o de posicionamiento subjetivo que son difíciles de tratar si no se cuenta con una estructura que incluya a los otros de la cultura universitaria en diferentes momentos vitales que permitan hacer uso de una zona de desarrollo próximo (ZDP) para internalizar las capacidades humanas o las prácticas culturales necesarias para transitar la vida universitaria.

Así, las dificultades de salud mental en la vida universitaria pueden entenderse no sólo como desequilibrios internos u orgánicos, sino como desajustes o conflictos en la actividad mediada del estudiante, en las prácticas de la cultura universitaria. ¿Están las herramientas y signos disponibles (redes de apoyo social, recursos académicos técnicos, estrategias para la aceptación de panoramas diversos y diferentes a los ambientes familiares o conocidos) siendo efectivos para mediar la experiencia de los estudiantes y sus objetivos particulares al ingresar a la Universidad? ¿La participación en las prácticas culturales universitarias está promoviendo su desarrollo o, por el contrario, está produciendo su alienación y malestar?

Un estudiante que lucha con mantener su salud mental podría estar experimentando una falta de herramientas, artefactos y signos culturales adecuados para navegar las demandas de la vida universitaria. Quizá carece de estrategias efectivas para la gestión de tiempo (una herramienta), no ha internalizado las normas de colaboración académica (un artefacto

social), o no encuentra en el lenguaje o la comunicación los medios para expresar su angustia (un signo). La geografía vital del estudiante puede estar empobrecida, careciendo de conexiones significativas o espacios de confianza para expresar tales angustias o malestares.

Por lo tanto, la psicología cultural Vygotskyana propone una comprensión de la salud mental universitaria que trasciende el diagnóstico y el tratamiento de síntomas aislados. Invita a considerar la interacción dinámica, de mutua constitución, entre el sujeto humano y su contexto sociohistórico-cultural, su geografía vital. Un enfoque culturalmente informado en la salud mental universitaria implicaría analizar cómo las instituciones, las relaciones interpersonales y las prácticas culturales median el bienestar de los estudiantes, y cómo se pueden proporcionar nuevas herramientas y contextos para un desarrollo más saludable, teniendo en cuenta que la salud trasciende la aproximación biomédica, y se comprende como un derecho fundamental para el desarrollo humano, más allá de los aspectos técnicos disciplinares.

En conclusión, la psicología cultural Vygotskyana ofrece una lente poderosa para comprender el desarrollo humano de forma holística, situando la mutua constitución de la mente y la cultura en el centro de las interacciones vitales. Conceptos como la mediación cultural y simbólica, la geografía vital, las herramientas, los artefactos y signos, revelan la intrincada red de influencias que moldean nuestra psique.

Aplicando a la salud mental en la vida universitaria, este marco nos aleja de una visión puramente biomédica, que a menudo patologiza y simplifica las experiencias individuales sin considerar su génesis contextual. En su lugar, promueve una comprensión holística que reconoce la salud mental como un fenómeno arraigado en la participación del estudiante en

la cultura universitaria y en su particular geografía vital, abriendo caminos para sus intervenciones más integrales y significativas que fortalezcan el bienestar mediante la transformación de sus contextos y sus herramientas mediadoras.

La noción de desarrollo humano de Amartya Sen y su relevancia para comprender la salud mental en la vida universitaria desde una perspectiva cultural

La salud mental en el ámbito universitario es un campo de estudio de gran relevancia en la actualidad, especialmente cuando se la examina con las lentes que trascienden las aproximaciones biomédicas tradicionales. Desde una perspectiva cultural y narrativa, la comprensión de las experiencias de los estudiantes se enriquece al considerar marcos teóricos que contextualizan el bienestar más allá de la sola ausencia de enfermedad. Aquí, la noción de desarrollo humano de Amartya Sen emerge como una herramienta conceptual potente, ofreciendo una visión holística que integra dimensiones económicas, sociales y, fundamentalmente, de libertad individual (Sen, 1999). Esta aproximación nos permite indagar cómo las estructuras y narrativas culturales impactan las capacidades de los universitarios para transformarse psicológicamente.

Amartya Sen, en su obra “Desarrollo y libertad”, redefine el desarrollo no sólo como el crecimiento del Producto Interno Bruto, sino como la expansión de las “capacidades” de las personas (Sen, 1999). Estas capacidades se refieren a las libertades sustantivas que tienen las personas para elegir la vida que valoran. Para los estudiantes universitarios, esto implica mucho más que tener acceso a la educación; se trata de su capacidad para participar plenamente en la vida académica y social, para desarrollar su potencial intelectual, afectivo y relacional, y para tomar decisiones informadas sobre su futuro sin restricciones indebidas.

La salud mental, desde esta óptica, se convierte en un medio y un fin para el desarrollo de estas capacidades.

Desde la óptica de la psicología clínica cultural y narrativa, la restricción de capacidades tiene un impacto directo en la salud mental. Cuando los estudiantes universitarios enfrentan barreras socioeconómicas, discriminación, presiones académicas excesivas o un ambiente institucional que no fomenta la autonomía y la expresión, sus capacidades para funcionar plenamente se ven mermadas (Nussbaum, 2012). Estas limitaciones no sólo obstaculizan el rendimiento académico, sino que también pueden producir angustia, tristeza y un profundo sentido de desesperanza, afectando la narrativa personal que construyen sobre sí mismos y su futuro.

La aproximación de Sen al desarrollo humano nos invita a explorar las “libertades instrumentales” que influyen en la capacidad de los estudiantes para mantener una buena salud mental, estas libertades incluyen oportunidades económicas, libertades políticas, garantía de transparencia, confianza en un ambiente protector y, primordialmente, facilidades sociales como la educación y los servicios de atención (Sen, 1999). En el contexto universitario, la disponibilidad y calidad de los servicios de apoyo psicológico, la existencia de políticas inclusivas y un entorno que promueva la diversidad y la equidad son esenciales para que los estudiantes puedan ejercer su libertad de elegir primordialmente una vida con bienestar y salud mental.

Al comprender desde la teoría de Sen la salud mental universitaria, es fundamental considerar cómo las narrativas culturales y personales de los estudiantes intersecan con sus capacidades. Por ejemplo, las expectativas culturales sobre el éxito académico, la presión por mantener una imagen social impecable o el estigma asociado a los problemas de salud

mental pueden convertirse en barreras significativas para que los estudiantes busquen ayuda y ejerzan su capacidad de cuidar de sí mismos (Bathie y Pryor, 2011). Estas narrativas, internalizadas y socialmente reforzadas, pueden limitar la agencia de la persona y la capacidad de narrar historias alternativas sobre sí mismos.

Desde una perspectiva narrativa, la salud mental de los estudiantes universitarios puede entenderse como la coconstrucción de relatos sobre sus vidas que les permitan experimentar su capacidad agencia y construcción de sentidos vitales. Cuando las capacidades se ven restringidas, las narrativas pueden volverse limitantes, dominadas por relatos de fracaso, desesperanza o victimización. Nuestro lugar como psicólogos clínico – culturales es ayudar a los estudiantes a renarrar (reautoría) sus historias, identificando los momentos en que sus capacidades han sido suprimidas para que puedan decidir y visualizar futuros alternativos donde las libertades se expandan (Morgan, 2017).

La noción de “funcionamiento” de Sen, que son las realizaciones de las capacidades (lo que una persona puede hacer o ser), se vincula directamente con la experiencia de salud mental como desarrollo, por ejemplo, la capacidad de formar relaciones significativas, de participar en actividades de ocio, de tener un reconocimiento de sí mismo o autoestima positiva, o de aceptar frustraciones y demandas sociales de manera efectiva, son funcionamientos clave para el bienestar psicológico (Sen, 1999). Cuando los estudiantes no logran alcanzar estos funcionamientos debido a limitaciones estructurales o personales, su salud mental se ve comprometida.

La investigación de narrativas de salud mental en universitarios, desde la perspectiva de Sen, implica indagar no sólo en los síntomas o diagnósticos psiquiátricos, sino también en las historias de vida de los estudiantes: ¿Qué capacidades se sienten coartadas? ¿Qué

libertades perciben como restringidas? ¿Cómo han aprendido a navegar estas limitaciones y qué recursos internos y externos han utilizado? (Crossley, 2000). Esta aproximación cualitativa permite una comprensión profunda de las interacciones entre las condiciones macroestructurales y las experiencias subjetivas.

Culturalmente, las narrativas sobre la salud mental pueden variar significativamente, impactando la capacidad de los estudiantes para acceder a un apoyo asertivo. En algunos contextos, el estigma puede ser tan potente que impide a los estudiantes reconocer sus dificultades y/o potencialidades, o buscar ayuda profesional, limitando su libertad para cuidar de su bienestar (Corrigan y Watson, 2005). Una perspectiva cultural y narrativa, informada por Sen, nos insta a deconstruir estas narrativas hegemónicas y a cocrear espacios donde las diversas experiencias de salud mental sean validadas y se promueva la búsqueda de apoyo sin depender de diagnósticos o soluciones asistenciales externas.

Un análisis desde Sen también nos lleva a cuestionar la equidad en el acceso a las “facilidades sociales” que impactan la salud mental. ¿Todos los estudiantes universitarios tienen las mismas oportunidades para acceder a servicios de consejería, programas de bienestar o recursos de apoyo académico que promuevan su salud mental? (Nussbaum, 2012). Las disparidades basadas en el estatus socioeconómico, la etnia, la orientación sexual o la ubicación geográfica, son barreras que restringen las capacidades de ciertos grupos de estudiantes, perpetuando ciclos de vulnerabilidad.

Finalmente, la perspectiva de Amartya Sen nos impulsa a una acción clínica que no sea unívocamente biomédica, sino también sociocultural y política. Hay que reconocer que la salud mental es una cuestión de capacidades y libertades que implica abogar por políticas universitarias que promuevan la inclusión, la diversidad, la accesibilidad a los servicios y la

reducción de presiones excesivas sobre los estudiantes. Se trata de crear un entorno donde cada estudiante tenga la libertad sustantiva de vivir una vida que tenga razón para valorar, incluyendo una vida con bienestar mental (Sen, 2004).

En síntesis, la lente del desarrollo humano de Amartya Sen, aplicada a la salud mental en la vida universitaria desde una perspectiva clínico – cultural y narrativa, nos permite trascender las visiones reduccionistas. Nos invita a explorar las interconexiones entre las capacidades individuales, las libertades sociales, las estructuras institucionales y las narrativas personales y culturales. Al hacerlo, podemos comprender mejor las complejidades de la experiencia de la salud mental de los estudiantes universitarios y desarrollar intervenciones más holísticas, de aceptación y contextualmente sensibles e informadas.

La salud mental comprendida como derecho fundamental en la vida universitaria

La salud mental, lejos de ser tan sólo un privilegio o una preocupación secundaria, ha sido progresivamente reconocida a nivel internacional y nacional como un derecho humano fundamental, intrínsecamente ligado al desarrollo humano integral. Este despliegue conceptual ha impulsado un marco normativo que busca garantizar el bienestar psicológico como un componente esencial de la dignidad y las capacidades de las personas.

Desde una perspectiva global, el reconocimiento de la salud mental como un derecho humano se remonta a los documentos fundacionales. La Organización de las Naciones Unidas (1948), en su Declaración Universal de los Derechos Humanos, afirma en el artículo 25 que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que les asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar. Si bien no menciona explícitamente la salud

mental, su inclusión en el concepto de “bienestar” sentó las bases para futuras elaboraciones, pues reconoce el bienestar como un derecho fundamental y no como un privilegio condicionado por el contexto.

Posteriormente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966 fue más explícito, al reconocer en su Artículo 12 el derecho de toda persona “al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental” (Organización de las Naciones Unidas, 1976). Esta formulación marcó un hito, elevando la salud mental al mismo nivel de importancia que la salud física dentro del marco de los derechos humanos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) han sido actantes clave en la promoción de esta perspectiva. Ambas organizaciones han enfatizado que la salud mental es un estado de bienestar que permite a las personas realizar sus habilidades, hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y contribuir a su comunidad (Organización Mundial de la Salud, 2021). Esta definición no sólo aborda la ausencia de enfermedad, sino que subraya la dimensión positiva desde la acción y desarrollista del bienestar mental.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), mediante iniciativas como el Plan de Acción Integral sobre la Salud Mental 2013-2030, ha instado a los Estados miembros a desarrollar políticas y leyes que protejan los derechos humanos de las personas con trastornos mentales y a integrar los servicios de salud mental en la atención primaria (Organización Mundial de la Salud, 2023). Este enfoque busca desinstitucionalizar la atención y promover servicios comunitarios que respeten la dignidad y la autonomía de las personas.

Un instrumento fundamental en este panorama es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006. Aunque no se limita a la salud mental, sus principios de no discriminación, autonomía individual y participación plena e inclusión en la sociedad son aplicables a las personas con trastornos mentales, desafiando modelos paternalistas y coercitivos en la atención (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

En América Latina, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha liderado la promoción de una nueva agenda para la salud mental, reconociendo las brechas significativas en el acceso y la calidad de los servicios en la región. Su informe de la Comisión de Alto Nivel sobre la Salud Mental y COVID – 19 enfatiza la urgencia de fortalecer los sistemas de salud mental con un enfoque de derechos humanos y centrado en las personas, en los sujetos de derechos (Organización Mundial de la Salud, 2023).

Transitando al ámbito nacional, Colombia ha avanzado significativamente en la consolidación de la salud mental como un derecho fundamental. La Ley 1616 de 2013, conocida como la “Ley de Salud Mental”, fue un paso determinante al declarar la salud mental como “interés y prioridad nacional”, reconociéndola explícitamente como un derecho fundamental y un componente esencial del bienestar general (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Esta Ley establece una serie de derechos para las personas con trastornos mentales, incluyendo el derecho a no ser discriminado o estigmatizado, a recibir un proceso psicoterapéutico digno y con los tiempos necesarios, y a no ser sometido a tratos crueles e inhumanos (Congreso de la República de Colombia, 2013). Dichos derechos buscan salvaguardar la autonomía y la dignidad de las personas sujetos de derechos en el marco de su atención en salud mental.

La Ley 1616 de 2013 también mandata la creación de una Red Integral de Prestación de Servicios de Salud Mental, pública y privada, como parte de la red de servicios generales de salud, promoviendo la atención integral e integrada (Congreso de la República de Colombia, 2013). Esto refleja un cambio de paradigma hacia una atención más accesible y menos segregada.

Recientemente, la Ley 2460 de 2025, una actualización de la Ley 1616 de 2013, ha reforzado aún más este marco normativo. Entre sus puntos clave, destaca la posibilidad de que los usuarios agenden citas con psicología sin necesidad de remisión médica, eliminando barreras burocráticas y facilitando el acceso directo a la atención (Congreso de la República de Colombia, 2025).

Además, la Ley 2460 de 2025 impulsa la creación de un Sistema Nacional de Salud Mental que articule entidades públicas, privadas y comunitarias para mejorar la cobertura y calidad de la atención. Prioriza también la atención en zonas apartadas y a poblaciones vulneradas históricamente como lo son las personas LGBTIQ+ y las víctimas del conflicto armado, reconociendo las inequidades territoriales y sociales en el acceso a la salud mental (Congreso de la República de Colombia, 2025).

La Ley 1090 de 2006, que reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia, aunque no es exclusivamente de salud mental, es complementaria a este marco al establecer el lugar fundamental de la psicología en la promoción de la salud mental, la prevención de trastornos mentales, la evaluación, el diagnóstico, el tratamiento y la rehabilitación, siempre bajo principios éticos y respetando la dignidad humana (Congreso de la República de Colombia, 2006).

La interconexión entre el desarrollo humano y la salud mental como derecho fundamental es innegable. Un individuo con una salud mental deteriorada ve limitadas sus capacidades para participar plenamente en la vida social, económica y cultural, afectando su autonomía y su capacidad para perseguir los proyectos de vida que valora (Sen, 1999). De ahí la importancia de un marco legal robusto.

En este sentido, la legislación colombiana, al igual que los lineamientos internacionales, se alinea con la perspectiva de que el acceso a servicios de salud mental de calidad es una condición necesaria para que las personas puedan desarrollar sus capacidades, contribuyendo así a su propio bienestar y al progreso de la sociedad en su conjunto.

En conclusión, el robusto marco normativo internacional y nacional en Colombia sobre la salud mental como derecho humano fundamental es muestra del compromiso por garantizar el bienestar integral de sus ciudadanos. Sin embargo, el desafío persistente radica en la implementación efectiva de estas leyes y políticas, asegurando que el reconocimiento en el papel se traduzca en acceso real y equitativo a servicios de salud mental dignos y respetuosos de los derechos humanos.

Bienestar universitario, contexto colombiano y salud mental en la vida universitaria

La comprensión de la salud mental se ha transformado significativamente a lo largo del tiempo, transitando de una visión puramente clínica desde el modelo biomédico a un reconocimiento como derecho humano fundamental y pilar del desarrollo integral. Esta transformación conceptual se alinea de manera fundamental con los lineamientos de bienestar universitario (2016) y los modelos de permanencia estudiantil en Colombia

(2015), buscando garantizar que las instituciones de educación superior (IES) promuevan entornos que faciliten el desarrollo y agenciamiento humano en todas sus dimensiones.

Aunque la noción de “salud mental” ha tenido una historia compleja y polisémica. Pues originalmente, el concepto de “higiene mental” surgió en 1843 con el libro “Mental Hygiene”, enfocado en la influencia del intelecto y las pasiones en la salud. Este movimiento inicial, liderado en gran parte por Clifford Beers a principios del siglo XX, se centró en mejorar las condiciones y la calidad del tratamiento de las personas con enfermedades catalogadas como mentales, buscando humanizar su cuidado y erradicar abusos. Es importante señalar que, más allá de una disciplina científica, la salud mental se configuró como un movimiento político e ideológico que abogaba por los derechos humanos de las personas con trastornos mentales (Bertolote, 2008).

Con el tiempo, el enfoque del movimiento de higiene mental se amplió para incluir “formas más suaves de discapacidad mental” y una preocupación por el trabajo preventivo, basándose en la creencia de que la enfermedad y los trastornos mentales a menudo tienen sus inicios en la infancia y la juventud, y que las condiciones ambientales influyen en la patología mental. Esta expansión se asemejó a la salud pública, reconociendo la necesidad de una respuesta comunitaria organizada a las necesidades mentales de la sociedad. La Organización Mundial de la Salud (OMS), desde su creación en 1948, incluyó la salud mental como un componente esencial de su definición de salud: “un estado completo de bienestar mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o síntomas. Esta definición holística superó la dicotomía mente – cuerpo e introdujo la dimensión social al bienestar.

El desarrollo conceptual de la salud mental hacia un estado de bienestar integral y un derecho humano fundamental se alinea con la perspectiva de desarrollo humano de Amartya Sen. Sen (1999) redefine el desarrollo no sólo como crecimiento económico, sino como la expansión de las “capacidades” y “libertades” de las personas para elegir la vida que valoran. En este contexto, la salud mental es una capacidad fundamental que permite a las personas participar plenamente en la sociedad, realizar su potencial y contribuir a su comunidad. Las restricciones en la salud mental ya sean por estigma, falta de acceso a servicios o condiciones adversas, limitan estas capacidades y, por ende, el desarrollo humano.

Por otra parte, en Colombia, la Ley 1616 de 2013, o “Ley de Salud Mental”, marcó un hito al declarar la salud mental como “de interés y prioridad nacional” y un derecho fundamental. Esta Ley reconoce explícitamente la salud mental como un componente esencial del bienestar general y establece derechos para las personas con trastornos mentales, como el no ser discriminado o estigmatizado y el acceso a un proceso psicoterapéutico digno. La reciente Ley 2460 de 2025 refuerza este marco, permitiendo el acceso directo a citas psicológicas sin remisión médica y priorizando la atención en poblaciones vulnerables.

Esta visión normativa y conceptual encuentra un eco directo en los lineamientos de bienestar universitario propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia en 2016. Estos lineamientos conciben el bienestar universitario como un conjunto de acciones que buscan el desarrollo integral de los miembros de la comunidad académica, abarcando dimensiones como la salud física y mental, el desarrollo cultural, deportivo y social. El énfasis de la salud mental como parte integral del bienestar

universitario reconoce que un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo profesional debe, necesariamente, fomentar un estado psicológico óptimo en los estudiantes.

En particular, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional – MEN (2016) promueven la creación de ambientes saludables que favorezcan el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, lo que se conecta directamente con la teoría de Sen. Cuando las Universidades implementan programas de prevención, atención y promoción de la salud mental, están expandiendo las libertades y capacidades de los estudiantes para el desarrollo humano pese al estrés académico, establecer relaciones significativas y desarrollar una identidad personal capaz de permitirles alcanzar los elementos relevantes para su bienestar y éxito académico.

Asimismo, la propuesta de modelo de permanencia y graduación en instituciones de educación superior con la Consejería Estudiantil de 2015 complementa esta perspectiva. Este modelo reconoce que factores no académicos, incluidas las dificultades de salud mental, pueden ser barreras significativas para la permanencia y el éxito de los estudiantes. La Consejería estudiantil, al ofrecer apoyo psicosocial y orientación, se convierte en un medio para fortalecer las capacidades de aceptación de los estudiantes y para reducir las brechas en el acceso a recursos que impactan su salud mental.

La integración de la consejería estudiantil en los modelos de permanencia subraya que el desarrollo humano en el contexto universitario no se limita al rendimiento académico o técnico – disciplinar. Implica también el apoyo en la gestión de las crisis, el fomento de habilidades socioafectivas y la creación de redes de apoyo sociocultural, todos elementos que contribuyen a una salud mental que podría catalogarse como positiva y, por ende, a la

capacidad del estudiante para persistir en sus estudios y graduarse. Es una manifestación concreta de cómo la Universidad trasciende la mera infraestructura y asume su posición simbólica en la sociedad en la expansión de las capacidades de las personas.

En esencia, la alineación entre la evolución del concepto de salud mental (desde sus raíces en el movimiento de higiene mental hasta su reconocimiento como derecho fundamental por la OMS y la legislación colombiana) y las políticas universitarias de bienestar y permanencia, refleja una comprensión más profunda del desarrollo humano. Se reconoce que la Universidad no es sólo un espacio de transmisión de conocimientos técnicos y disciplinares, sino también un ecosistema donde la salud mental es un catalizador para un desarrollo pleno y la contribución social de sus miembros.

Este enfoque integrado demanda que las IES no sólo cumplan con la normativa legal, sino que también adopten una cultura institucional que priorice la salud mental como una inversión en el capital humano y social, esto es, que construya capital cultural para sus miembros. Al hacerlo, las Universidades se transforman en escenarios donde los estudiantes no sólo adquieren conocimientos técnicos y disciplinares, sino que también desarrollan las capacidades y libertades necesarias para construir una vida plena y significativa que valga la pena ser vivida, en consonancia con los principios del desarrollo humano y los derechos fundamentales.

Narrativa, identidad y salud mental en la vida universitaria

En el complejo tapiz de la vida universitaria, la salud mental emerge como un pilar fundamental, cuya comprensión trasciende las miradas reduccionistas del modelo biomédico y asistencial. Desde una perspectiva clínico – cultural y narrativa, entendemos

que la experiencia de ser y estar en la Universidad no es meramente una secuencia de eventos académicos y técnicos, sino un proceso activo de construcción de sentido, donde el yo se forja y transforma. Aquí la salud mental no se limita a la ausencia de patología, sino que se concibe como la capacidad de narrar una vida coherente, significativa y en constante desarrollo, incluso frente a las adversidades.

Bruner argumenta (1990; 2003b) que el pensamiento narrativo es esencial para la comprensión humana, pues nuestra cultura moldea nuestras formas de pensar y narrar. Comprendiendo desde esta lente la salud mental universitaria, esto significa que las narrativas que los estudiantes construyen sobre sí mismos, sus desafíos académicos y personales, y su futuro, son de gran importancia para su bienestar. Como psicólogos clínico – culturales y narrativos, nos adentramos en estas historias, buscando comprender cómo la Universidad se convierte en un escenario donde se reescriben, afirman o desafían los relatos personales.

El modelo biomédico, si bien indispensable en ciertos contextos, como el sistema asistencial, a menudo fragmenta la experiencia humana, reduciendo el sufrimiento a síntomas clasificables y el tratamiento a intervenciones farmacológicas o terapéuticas estandarizadas. Sin embargo, en el ámbito universitario, esta perspectiva puede quedarse corta, pues ignora las profundas interconexiones entre la identidad, la cultura y el bienestar psicológico. Nuestra aproximación busca complementar y, en algunos casos, ofrecer una alternativa a esta visión, al centrarse en cómo los estudiantes construyen sus identidades y, con ello, su salud mental.

La construcción de la identidad en la Universidad es un proceso dinámico, marcado por la transición de la adolescencia a la adultez temprana, la confrontación con nuevas ideas y la

negociación de múltiples posicionamientos subjetivos y expectativas. Ricoeur (1984) introduce el concepto de identidad como síntesis entre la mismidad (idem) y la ipseidad (ipse). La mismidad se refiere a la permanencia y coherencia en el tiempo (lo que somos consistentemente), mientras que la ipseidad alude a la capacidad de transformarse y redefinirse mediante la experiencia en interacción con el mundo y la reflexión de ello. En la Universidad, esta tensión entre permanecer y cambiar es una fuente rica para el desarrollo de la salud mental.

McAdams (1993) profundiza en cómo las historias que vivimos moldean el yo, argumentando que nuestras vidas están estructuradas por mitos personales y la elaboración de narrativas sobre nosotros mismos. Para los estudiantes universitarios, la creación de una narrativa de vida coherente es un desafío constante. ¿Cómo integran las presiones académicas, las nuevas amistades, las exploraciones de identidad y las crisis personales en un relato que les permita sentirse íntegros y con propósito?

La Universidad no sólo provee conocimientos técnicos y disciplinares, sino que también ofrece un “laboratorio narrativo” donde los estudiantes experimentan, reflexionan y ajustan sus historias de vida. Cuando un estudiante enfrenta ansiedad ante los exámenes o dificultades para socializar, el enfoque biomédico podría centrarse en el diagnóstico y la medicación. Una perspectiva narrativa, en cambio, exploraría cómo estas experiencias se insertan en su historia personal: ¿qué significan para su identidad? ¿qué otras narrativas podrían construirse para aceptar estos desafíos y comprometerse con la transformación?

Las narrativas de salud mental que emergen en el contexto universitario están profundamente influenciadas por la cultura. El estigma asociado a los problemas de salud mental en algunas comunidades, las expectativas de resiliencia inquebrantable o la presión

por el éxito académico a toda costa, son “grandes relatos” culturales que pueden silenciar las voces de los estudiantes y dificultar la búsqueda de ayuda. Como investigadores, buscamos deconstruir estas narrativas dominantes.

Freeman (2010) destaca la reflexión narrativa como vía para el autoconocimiento y el desarrollo moral. Para un estudiante, reflexionar sobre una crisis académica no es sólo analizar los hechos, sino reconstruir el significado de esa experiencia en su historia personal. ¿qué aprendió de sí mismo? ¿Cómo esa experiencia lo transformó? Este proceso de autoconocimiento narrativo es fundamental para la salud mental.

Desde una perspectiva metodológica, el análisis narrativo, tal como lo proponen Reismman (2008) o Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998), nos permite estudiar la identidad y la subjetividad de los estudiantes. Recopilamos sus historias mediante entrevistas, diarios o grupos de discusión, prestando atención a la estructura, el contenido, los giros y los personajes de sus relatos. Esto nos da acceso a sus mundos internos y a cómo construyen sentido.

Packer (2018), subraya el poder de la narrativa para revisar los estudios cualitativos y situar una ciencia humana. En lugar de cuantificar síntomas, buscamos comprender las tramas de la vida, los puntos de inflexión y las resoluciones narrativas que los estudiantes elaboran. Esta metodología es inherente a nuestra visión de la salud mental como un proceso de construcción de significado.

La Universidad, como espacio de desarrollo, debería fomentar la capacidad de los estudiantes para renarrar sus experiencias, especialmente aquellas que les producen malestar. Un estudiante que se siente abrumado por la presión académica puede tener una

narrativa de “fracaso inminente”. La consejería narrativa, por ejemplo, le ayudaría a identificar “excepciones” a esa narrativa, a reconocer sus fortalezas y a construir un relato alternativo que permita desarrollar su agencia.

White (2016) en sus “Mapas de práctica narrativa” se concentra en buscar narrativas alternativas de las historias de las personas para reautoría de las experiencias vividas y los malestares sufridos. Esto implica que las conversaciones ayudan a externalizar los problemas de las personas para vivir una vida mejor. En el contexto universitario, esto puede traducirse en ayudar a los estudiantes a separar su identidad del problema experimentado (ej: “la ansiedad” en lugar de “soy ansioso”), abriendo espacio para nuevas posibilidades y soluciones.

Cuando un estudiante enfrenta una crisis de salud mental, el modelo biomédico se enfoca en el diagnóstico y el tratamiento de la patología. Desde nuestra perspectiva, aunque se reconoce la necesidad de intervenciones clínicas cuando son necesarias, la aproximación narrativa va más allá: busca comprender cómo la crisis desorganiza la narrativa de vida del estudiante y cómo se puede ayudarle a integrar esta experiencia en una historia más amplia y significativa, recuperando un sentido de agencia y coherencia.

En última instancia, el desarrollo de la salud mental en la Universidad, bajo esta lente narrativa, implica capacitar a los estudiantes para ser los autores de sus propias vidas. No se trata sólo de “curar” o “administrar” un trastorno, sino de permitir el desarrollo de una agencia propia para que construyan narrativas personales que les permitan navegar la complejidad de la vida, encontrar propósito y adaptarse a los cambios.

La integración de la identidad narrativa en la comprensión de la salud mental universitaria ofrece un marco robusto y humanizador. Al reconocer que el yo se construye narrativamente mediante relatos culturales y que las historias que vivimos dan forma a nuestro ser, las instituciones pueden ir más allá del asistencialismo, creando programas que fomenten la reflexión, el autoconocimiento y la capacidad de los estudiantes para construir relatos de vida plenos.

Como psicólogos clínico – culturales y narrativos, nuestro compromiso es investigar estas narrativas, comprender su poder y utilizarlas como herramientas para promover una salud mental universitaria que celebre la complejidad de la experiencia humana, fomente la agencia y permita a cada estudiante ser el arquitecto de su propio desarrollo. Es un llamado a una Universidad que no sólo educa en lo técnico, sino que también nutre las almas y acompaña en la construcción de vidas significativas que vale la pena vivir.

SENDEROS DE ABORDAJE

Enfoque de investigación

La investigación se suscribe a un enfoque cualitativo – narrativo, asumiendo que la realidad no es una entidad objetiva y externa, sino una construcción social y cultural mediada por el lenguaje y las narrativas que las personas construyen sobre sus vidas. Esta perspectiva nos permite explorar en profundidad las experiencias vividas, los significados culturales y las realidades intersubjetivas que los estudiantes universitarios, particularmente los participantes del curso “Vida Universitaria Encuentros” (VUE) del proyecto de gestión “Universidad y Culturas”, atribuyen a su bienestar y salud mental.

Este enfoque se nutre de la tradición hermenéutica y fenomenológica, postulando que la comprensión (hermenéutica) y la experiencia vivida (fenomenología) son fundamentales para la producción de conocimiento. Filósofos como Gadamer (1975) nos enseñan que la comprensión es un proceso dialógico que implica la fusión de horizontes entre el sujeto investigador y el sujeto participante de la investigación (Gadamer, 1975), mientras que la fenomenología, en la tradición de Husserl, invita a describir las experiencias tal como se presentan a la conciencia, en toda su complejidad y sin juicios previos.

En la psicología, autores como Bruner (1990) han destacado que la mente humana está estructurada para dar sentido al mundo mediante relatos, afirmando que “nuestra vida está llena de historias, y la forma en que pensamos sobre el mundo está conformada por ellas” (Bruner, 1990, p.11). Esta premisa, central en la psicología cultural, nos permite entender la salud mental no como un estado estático, sino como una narrativa en constante

construcción. La salud mental, desde esta perspectiva, es la capacidad de narrar una vida coherente, significativa y en desarrollo, incluso en la adversidad.

El enfoque cualitativo – narrativo se articula a partir de los aportes de diversos autores.

Denzin y Lincoln (2018) posicionan la investigación cualitativa como un campo de estudio en sí mismo, un conjunto de prácticas interpretativas que buscan dar sentido a los fenómenos en su contexto natural (Denzin y Lincoln, 2018). En la misma línea, Packer (2018) nos guía en la “Ciencia de la Investigación Cualitativa”, enfatizando la importancia de una mirada hermenéutica para comprender la acción humana situada y la producción de conocimiento a partir de la experiencia (Packer, 2018).

Específicamente para el análisis narrativo, nos basamos en los trabajos de Lieblich, Tuval-Mashiach y Zibler (1998), quienes ofrecen un marco metodológico para leer e interpretar relatos, así como en los trabajos de Mary Jane Spink sobre las prácticas discursivas y la producción de sentido en lo cotidiano (Lieblich et al., 1998; Spink, 2010). Estos autores nos proporcionan las herramientas conceptuales para ir más allá del contenido manifiesto de las narrativas, explorando la estructura, el contexto y las implicaciones que tienen para la identidad de los estudiantes.

Adicionalmente, se integra una perspectiva clínica que se distancia del modelo biomédico.

La salud mental no se aborda desde la negatividad de la patología y el trastorno, sino desde una lógica positiva, centrándose en el fortalecimiento de la identidad y la agencia. En este sentido, se considera la aproximación clínica de White y Epston, pioneros de la terapia narrativa, quienes buscan externalizar los problemas para que las personas puedan renarrar (reautoría) sus vidas (White y Epston, 1990). La identidad narrativa, tal como la describe McAdams (1993), es fundamental para este proceso, ya que la salud mental se entiende

como la capacidad de construir una historia de vida coherente y con propósito (McAdams, 1993). Por otro lado, la producción discursiva de la identidad se analiza mediante el “posicionamiento” propuesto por Davies y Harré (1990), quienes sostienen que la identidad se construye y negocia en las interacciones sociales mediante los discursos que se adoptan o se asignan (Davies y Harré, 1990).

Este enfoque, por tanto, no se limita a la recolección de historias, sino que busca comprender cómo estas historias se entrelazan con la cultura universitaria, cómo se construyen en el discurso y cómo la renarración de la propia vida puede ser un acto de sanación y agenciamiento. La salud mental, en esta investigación, es la capacidad de ser el autor de la propia historia.

Tipo de estudio

El presente trabajo se configuró como un estudio cualitativo con un alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo. Esta combinación de alcances permitió una aproximación holística y profunda al objeto de estudio, evitando la rigidez de una única categorización y aprovechando las fortalezas de cada una para construir una comprensión más rica del fenómeno.

Es exploratorio porque se adentró en un campo de investigación que, si bien tiene antecedentes, es novedoso en su particularidad contextual y metodológica. La exploración nos permitió acercarnos a las narrativas de salud mental de los estudiantes universitarios del curso “Vida Universitaria Encuentros” desde una perspectiva clínico – cultural y narrativa, un ángulo poco estudiado en el contexto de la Universidad del Valle. Esta fase inicial nos

posibilitó familiarizarnos con los temas emergentes, los discursos predominantes y las dinámicas que influyen en la construcción de la salud mental en este entorno específico.

Es descriptivo porque tuvo como propósito situar y detallar los procesos narrativos que surgen de las historias de los participantes. Mediante el análisis de las entrevistas y los trabajos escritos, buscamos describir las temáticas recurrentes, los personajes que habitan sus relatos (idealizados u objetivos), los conflictos y las resoluciones que se narran. Se describieron los “mapas” narrativos que los estudiantes utilizan para dar sentido a sus transiciones, desafíos y aprendizajes en la vida universitaria.

Finalmente, es interpretativo porque no nos limitamos a la mera descripción de los fenómenos. La fase interpretativa, central para nuestra metodología cualitativa, buscó comprender el sentido profundo de las narrativas. Nos preguntamos por el porqué de ciertas narrativas, sus implicaciones para la identidad de los estudiantes y cómo estas historias se conectan con los discursos culturales más amplios sobre la educación, el éxito y la salud mental. Se buscó desentrañar los significados subyacentes, las intenciones y las visiones de mundo que se manifestaban en los relatos, para así contribuir a una comprensión más contextual y situada del bienestar y la salud mental.

En cuanto al diseño, la investigación adoptó un estudio de caso, centrado específicamente en la Universidad del Valle, el curso “Vida Universitaria Encuentros” (VUE), y un caso particular dentro de un reducido grupo de participantes. La elección de este diseño, según Yin (2018), se justifica por el interés en la comprensión profunda de un caso particular en lugar de la generalización a una población más amplia (Yin, 2018). Stake (1995) enfatiza que un estudio de caso intrínseco, el interés primordial no es el caso en sí, sino lo que se puede aprender de él (Stake, 1995). Flyvbjerg (2004), el conocimiento contextual y situado

es esencial para comprender fenómenos complejos. La particularidad de que el curso de “Vida Universitaria Encuentros” estuviera compuesto por estudiantes de diferentes Programas Académicos, principalmente de la Facultad de Ingenierías y de la Facultad de Educación, ofrece una interesante apuesta de orientación del saber, lo que lo convierte en un caso valioso por sí mismo, más allá de la posibilidad de generalizar a otras poblaciones. Esta “geografía vital universitaria”, donde se diseñaron y se llevaron a cabo estos cursos, se convierte en un escenario propicio para explorar las narrativas de salud mental en su contexto específico.

Población y muestra

La población de interés para esta investigación estuvo compuesta por la totalidad de estudiantes de pregrado de la Universidad del Valle, sedes Cali, inscritos en los cursos de Vida Universitaria. Sin embargo, dada la naturaleza cualitativa y el diseño de estudio de caso, la población específica del estudio se reduce a los estudiantes que participaron en uno de los cursos de “Vida Universitaria Encuentros” (VUE) llevado a cabo en la sede Meléndez durante el segundo semestre de 2024. Este curso, diseñado para acompañar a los estudiantes en su transición a la vida universitaria, se considera un contexto idóneo para la emergencia de narrativas sobre salud mental, identidad narrativa universitaria y de integración universitaria.

La selección de la muestra se realizó bajo un criterio no probabilístico y por conveniencia, ya que la intención no es la representatividad estadística, sino la profundidad en la comprensión del caso. La muestra estuvo conformada por aquellos estudiantes del curso que manifestaron su interés explícito en participar de la investigación y que cumplían con los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

Estudiantes del curso VUE: Los participantes debían estar inscritos y cursando la asignatura “Vida Universitaria Encuentros” durante el segundo semestre de 2024. Este criterio era fundamental, ya que el curso constituye el principal escenario de observación (objetivación participante) y construcción de material narrativo de análisis.

Mayoría de edad: Los participantes debían ser mayores de 18 años. Este criterio garantizaba que los participantes tuvieran la capacidad legal y el criterio para dar su consentimiento informado y para participar de manera autónoma de la investigación.

Consentimiento informado firmado: La participación fue voluntaria y requería la firma de un consentimiento informado, el cual explicaba los objetivos de la investigación, los procedimientos, los riesgos mínimos y beneficios de su participación. Este documento aseguraba que se reconociera la autonomía del participante y la adhesión a los principios éticos de la investigación. (Ver anexo 1, Consentimiento informado)

Disponibilidad para participar: Los participantes debían manifestar su disponibilidad para participar en entrevistas individuales y en las discusiones grupales sobre la vida universitaria, las transiciones del colegio a la Universidad y la salud mental en este nuevo contexto (discusiones en el aula). La participación y el compromiso con los encuentros programados eran esenciales para la construcción de material de análisis.

Criterios de exclusión

Participación en otros estudios de investigación similares: Se excluyó a aquellos estudiantes que ya estuvieran participando de otros estudios de investigación que abordaran temáticas similares, para evitar la saturación de participantes.

Comorbilidad (trastornos psiquiátricos graves diagnosticados): Se excluyó a aquellos estudiantes que presentaran trastornos psiquiátricos graves diagnosticados que, según juicio clínico del equipo de investigación, les impidiera tener una entrevista narrativa de manera coherente. Es importante aclarar que esta exclusión no se basaba en estigmas, sino en la necesidad de garantizar la calidad y coherencia de las narrativas, así como la seguridad y el bienestar del participante. El equipo de investigación contó con la supervisión clínica de la tutora de investigación y la ruta de atención por parte de la Universidad de ser necesario.

Probabilidad de abandono del estudio: Se excluyó a aquellos estudiantes que, por su situación personal o académica, presentaran una alta probabilidad de abandonar el estudio antes de finalizar las fases de construcción de material de análisis. Esto se evaluó a partir de la manifestación de una clara falta de tiempo o de interés fluctuante en el momento de dar el consentimiento.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron aquellos estudiantes del curso “Vida Universitaria Encuentros” que cumplieron con los criterios de inclusión y de exclusión y que, de forma manifiesta, expresaron su intención y deseo de participar en el estudio. La muestra final para un análisis a nivel meso estuvo compuesta de cuatro participantes, dos mujeres y dos hombres, pertenecientes a la Facultad de Ingenierías y a la Facultad de Educación. Este número reducido de participantes fue coherente con el diseño del estudio de caso y la metodología narrativa, donde la profundidad y el detalle son más importantes que la cantidad. La saturación teórica guio el final de la construcción de material de análisis, esto es, cuando el material obtenido no aportó nuevas perspectivas en términos de las narrativas de salud mental, identidad narrativa y bienestar en la vida universitaria.

Basados en los relatos de los participantes, se nombraron simbólicamente como: La Jo March univalluna, a la participante femenina de la Facultad de Educación Popular que recuerda al personaje de “Mujercitas” (Alcott, 2019) debido a su búsqueda de autenticidad, su disciplina con alma, su vínculos afectivo con la educación y su conciencia social. El Holden Univaljeano, al participante masculino de la Facultad de Educación Popular, debido a que recuerda una mezcla entre Holden Caulfield de “El guardián entre el centeno” (Salinger, 1978) por su sensibilidad al entorno académico y social, su incomodidad con las normas establecidas o el “ritmo institucional” y su deseo de “parcharse” en la Universidad; y Jean Valjean de “Los miserables” (Hugo, 2008) por su narrativa de transformación mediante el sufrimiento, la búsqueda de sentido y el deseo de contribuir, pues sus valores heredados, el respeto por paciencia y el trabajo, lo acercan a esta dimensión moral. El Konstantin Levin univalluno, al estudiante de ingeniería, debido a su semejanza con el personaje de “Ana Karenina” (Tolstoi, 2005) por su inquietud existencial profunda, que no se conforma con lo institucional, por su conflicto con las estructuras sociales y académicas, por su relación con el cuerpo y el trabajo práctico, su cuerpo como territorio de disciplina y expresión, y por su sensibilidad afectiva reservada, en general un personaje tolstoiano. Finalmente, Camomilla, a la estudiante de ingeniería cuyo caso profundizamos debido a su singularidad en el curso, pues se trató de una estudiante de últimos semestres de su primera carrera en contraste con los otros participantes que habían navegado en otras aguas originalmente, que ya había cursado la asignatura posterior a VUE, que había recibido apoyo del programa de acompañamiento universitario por su condición destacada en el desempeño académico, y que había consultado al servicio psicológico por su salud mental. Su nombre fue escogido por ella en un último encuentro de conversación en el cual se le presentó un relato de su vida universitaria que pudo revisar y finalmente nombrarse

protagonista de este, su nombre fue la resultante de su intención de ser “tecito de manzanilla” que le recuerda la calma que quiere sostener como estudiante después de la travesía que tuvo que vivir.

Construcción de material de análisis

La construcción del material de análisis se basó en una combinación de técnicas cualitativas, con un énfasis particular en la producción de narrativas y discursos contextualizados. Los instrumentos usados fueron cuidadosamente contruidos para permitir una inmersión profunda en la experiencia de los estudiantes universitarios.

Entrevistas narrativas

La principal técnica de construcción de material de análisis fueron las entrevistas narrativas individuales. Este tipo de entrevista, a diferencia de las estructuradas o semiestructuradas, se centra en la coconstrucción de una historia, donde el posicionamiento del investigador no es el de un interrogador, sino el de un oyente activo que facilita la emergencia del relato del participante.

Para el diseño y conducción de estas entrevistas, nos guiamos por los siguientes autores:

Rosana Guber (2016): sus aportes sobre la “entrevista etnográfica” nos sirvieron para comprender la entrevista como una situación de interacción que produce conocimiento, donde el contexto, las relaciones de poder y la reflexividad del investigador son cruciales. La entrevista no es un mero “sacar datos”, no tiene una posición extractivista, sino que se trata de un encuentro intersubjetivo (Guber, 2016).

Mary Jane Spink (2010): su trabajo sobre “Prácticas discursivas y producción de sentido en lo cotidiano” fue fundamental para guiar las entrevistas. Se enfocaron en la producción

discursiva de la identidad narrativa y la salud mental en la vida cotidiana de los estudiantes, la vida universitaria (Spink, 2010). En lugar de preguntar “¿Qué es la salud mental para ti?”, se facilitaron relatos de momentos de dificultad o de bienestar en la Universidad, reconociendo como la noción de salud mental emergía en el discurso.

Manegon (2012): la propuesta de “Jogar conversa fora” se usó como una metáfora para la entrevista. El objetivo no es obtener respuestas directas, sino “conversar” para que los participantes pudieran explorar sus propias ideas y sentimientos en un espacio seguro y sin la presión de una estructura rígida (Manegon, 2012).

White (2016), se emplearon los “mapas narrativos para externalizar problemas” propuestos por White. En caso de que un participante mencionara un problema recurrente (ej: ansiedad o estrés), se usaba esta técnica para ayudarlo a separar su identidad del problema, a nombrar el problema como una entidad externa y a explorar su impacto en su vida y las excepciones a su influencia. Esto no sólo servía como instrumento de construcción de material de análisis, sino también como intervención clínica que facilitaba el agenciamiento del estudiante (White, 2016).

Se realizaron cinco encuentros virtuales por medio de la plataforma Google meet con cada participante, con una duración aproximada de una hora cada uno. La virtualidad nos permitió una mayor flexibilidad y accesibilidad, dada la naturaleza híbrida de la vida universitaria actual, en la postpandemia.

Revisión de otros documentos

Además de las entrevistas y en conjunción con ellas, se consideró material de análisis los trabajos narrativos (Ver anexo 3, Notas sobre trabajos narrativos) que los estudiantes

presentaron durante el curso “Vida Universitaria Encuentros” (VUE) del segundo semestre de 2024 y las notas de campo (Ver anexo 6, Notas de campo entrevistas) recopiladas por la investigadora durante las clases. Estos documentos, producidos en el marco de las actividades del curso, son relatos ya elaborados por los estudiantes que nos dan una ventana a cómo construyen su identidad y sus experiencias universitarias, igualmente estos trabajos hicieron parte del material de entrevistas realizadas con los participantes. Los trabajos revisados fueron los siguientes:

Trabajo 1: El “estudiante ideal”, descripción de su visión del “estudiante ideal en la Univalle o el estudiante ideal univalluno” y cómo se posicionan frente a esta narrativa, la consigna incluía tres categorías: Conocimientos, que refería los saberes para hacer en la Universidad; habilidades, que daba cuenta del saber hacer, la capacidad de hacer como universitario; y las actitudes, situaban los valores que debía asumir el estudiante modelo; adicionalmente, los estudiantes debían acompañar tal esquema con un dibujo de una silueta que simbolizaba al “estudiante ideal” sobre el cual situaban los conocimientos, habilidades y actitudes según consideraran que se ubicaban en el cuerpo, por lo cual varios estudiantes, situaban conocimientos en la cabeza, habilidades en las extremidades y actitudes cerca al pecho.

Trabajo 2: Aprendizajes significativos, reflexión gráfica sobre los momentos de aprendizaje que más los marcaron como aprendices de la cultura, tanto en su vida académica como en su vida personal. La consigna incluía establecer un orden jerárquico y un orden cronológico de sus aprendizajes. La reflexión estaba guiada por las siguientes preguntas: Quién enseñó lo que aprendió, cuándo lo aprendió, cómo o de qué manera lo aprendió, por qué aprendió o cuáles fueron las razones del aprendizaje.

Trabajo 3: La guía para el primíparo, una narración en la que los estudiantes, desde su propia experiencia, ofrecen consejo a los nuevos estudiantes, lo que podría revelar sus propios aprendizajes y desafíos situados en la geografía vital universitaria.

Trabajo 4: Árbol genealógico, ejercicio de reflexión sobre sus raíces y origen familiar y cómo éstos influyen en sus trayectorias de vida universitaria y en su proyecto vital general.

Trabajo 5: Carta de la dificultad, en la cual los estudiantes plasman en una carta sin marcar su historia sobre una dificultad que tengan en la actualidad, o que hayan superado en algún momento de sus vidas académicas o personales; y ensayo final sobre la vida universitaria, reflexión amplia y consolidada sobre la experiencia en la geografía vital universitaria, donde integran los temas de los trabajos anteriores.

La revisión de estos documentos, junto con las entrevistas narrativas, permitió una suerte de “triangulación de fuentes”, que no buscaba contrastar la veracidad de sus historias, sino enriquecer el análisis y proporcionar una visión más completa y coherente de las narrativas de los participantes. La visión complementaria metodológica igualmente permitió que más que cotejar la realidad percibida por la investigadora con las “pruebas” en narrativa o trabajo físico u “objetivable” realizado por los estudiantes, se pudiera acceder a la narrativa sobre sus respuestas, las razones que intentaban plasmar en sus escritos, lo cual es un aporte mucho más rico sobre la experiencia del estudiante desde su propia voz.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación se diseñó siguiendo un modelo de fases iterativo, flexible y reflexivo, en línea con las propuestas de Denzin y Lincoln (2018) y Packer (2018). Este diseño parte del principio de la complementariedad metodológica, un concepto

que, en la tradición de Bohr citado por Navarro (2010), Bericat (1998); Murcia y Jaramillo (2001); Blanco y Pirela (2016) y Rentería et al (2023), reconoce que diferentes métodos y enfoques pueden ofrecer perspectivas únicas sobre un mismo fenómeno, sin que uno sea superior al otro (Bohr, 1927; Bericat, 1998; Navarro, 2010; Blanco y Pirela, 2016; Murcia y Jaramillo, 2001 y Rentería et al., 2023). Esta complementariedad fue la base para abordar la salud mental más allá del modelo biomédico y la epidemiología psiquiátrica, entendiendo que buscábamos una aproximación a la salud mental como derecho fundamental para el desarrollo humano, desde una lógica más poética (poiesis, del griego usado por Platón y Aristóteles, en el sentido filosófico de creación o producción nueva y significativa) y no desde la negatividad (en el sentido de negación o ausencia) de la patología (síntomas).

Las marcas en el camino: Fases de investigación

Fase de diseño y aval otorgado por el Comité de Ética de la Facultad.

Diseño: se definió el enfoque cualitativo – narrativo, el tipo de estudio de caso y los instrumentos de construcción de material de análisis. Este diseño fue elaborado para producir una aproximación a la salud mental como derecho fundamental para el desarrollo humano, desde una lógica poética, más que de la patología o su ausencia. Requeríamos realizar un trabajo de campo o etnografía de aula con un grupo de estudiantes universitarios y tomar en cuenta su experiencia en la vida universitaria, visibilizando su voz (Ver anexo 2, Notas de campo de aula).

Aval de comité de ética: el diseño fue presentado al Comité de Ética de la Facultad de Psicología, donde recibió el aval para llevar a cabo la fase de trabajo de campo. El Comité se encargó de revisar los formatos de consentimiento informado necesarios para atender al

principio de autonomía y la voluntariedad de la participación en el estudio. Los participantes fueron informados sobre el objetivo de la investigación y el riesgo mínimo de su participación, ya que no se usaron procedimientos invasivos. Se estableció una ruta clara para cualquier eventualidad en términos de salud mental, con acceso a los servicios de apoyo psicológico universitario si fuera necesario.

Fase de contacto de participantes y construcción del material de análisis

Contacto: Los participantes fueron contactados durante la observación participante que se llevó a cabo en la etnografía de aula durante el segundo semestre de 2024 en el curso “Vida Universitaria Encuentros”. Mediante la interacción directa en el aula, se presentó el proyecto de investigación y se invitó formalmente a participar.

Etnografía de aula, revisión de trabajos y entrevistas: Se realizaron entre cinco y siete encuentros virtuales con cada participante mediante la plataforma Google Meet. Para la grabación de los encuentros y la transcripción inicial de las entrevistas, se usó una inteligencia artificial (IA), que funciona como asistente y para ello se unía a la videollamada, grababa el encuentro y entregaba una primera transcripción del audio y la grabación multimedia. Se tomaron igualmente apuntes o notas de campo de estos encuentros para brindar contexto durante cada sesión para la transcripción ulterior.

Fase de transcripción, análisis del material e interpretación de hallazgos

Transcripción: Se tomaron las transcripciones iniciales producidas por la IA. Se revisaron minuciosamente cada una de las transcripciones, comparándolas con la grabación original para identificar errores, acotar los detalles que se escapan a la herramienta tecnológica y añadir notas de contexto cruciales para el análisis, como entonaciones, silencios, risas o

cambios de tema. Para la codificación de la transcripción, se tuvieron en cuenta los principios de Gail Jefferson (2004) y los aportes de Javier Bassi Follari (2009) para la contextualización de los discursos (Jefferson, 2004; Bassi Follari, 2009).

Análisis: Se realizó un proceso de inmersión inicial en el material producido. Primero, se leyeron las transcripciones producidas y revisadas, así como los trabajos presentados en el curso, para familiarizarse con las historias de cada participante y del grupo en general, cada historia se reconstruyó a partir de las síntesis de los encuentros de entrevista sostenidos con los estudiantes. Posteriormente, se realizó una lectura profunda y un primer análisis del material, teniendo en cuenta los tipos de procesos narrativos (interno, externo y reflexivo) propuestos por autores como McAdams (1993) y White (2016). El análisis se centró en identificar las tramas, personajes, giros de historias y cómo los participantes se posicionan discursivamente frente a su experiencia universitaria y su salud mental en la vida universitaria.

Interpretación: En este momento que fue transversal a toda la investigación, se busca situar el diálogo entre las voces de los participantes buscando que emerjan constelaciones de temas comunes, los silencios y rupturas que signifiquen vacíos significativos, y que resuenen los sentidos singulares. Aquí también se nombraron simbólicamente a los participantes del estudio.

CAPÍTULO III: Paisajes resonantes: umbrales de sentido y el eco del cuerpo y la palabra

El viaje del héroe académico: Narrativas de salud mental y desarrollo en la vida universitaria

La investigación exploró desde una aproximación psicológica clínico – cultural y narrativa las historias de vida universitaria narradas por un grupo de estudiantes del curso Vida Universitaria Encuentros (VUE) desde esta aproximación nos distanciamos de la psicología clínica con enfoque médico – psiquiátrico para construir una visión desarrollista, holística, cultural y narrativa de la salud mental contextualizada en la vida universitaria. En lugar de buscar síntomas y patologías o centrarnos en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades

y trastornos, nos adentramos entonces en las historias de vida universitaria de los estudiantes para comprender cómo narran su experiencia de transición entre geografías vitales de educación formal, entre el colegio y la Universidad, y cómo configuran la identidad de “estudiantes universitarios” en esa transición entrelazando su geografía vital educativa, valiéndonos de las narrativas construidas mediante los artefactos de escritura propuestos por el curso, su participación durante las clases y la entrevista etnográfica realizada a algunos participantes. Esta aproximación se basa en el supuesto de coconstitución entre mente y cultura, un principio fundamental de la psicología cultural propuesta por Vygotsky (1979) y continuada por Cole (1996), que entiende los procesos psicológicos como intrínsecamente enraizados en los contextos de relación o intersubjetividad y las prácticas culturales o acciones de las personas con sentido cultural en estos contextos, de esta manera buscamos la relación entre la mediación cultural y el desarrollo humano. Puesto que herramientas simbólicas como el lenguaje y las narrativas compartidas, son relevantes para el pensamiento y la acción. Sin embargo, la columna vertebral de este análisis parte del concepto de identidad narrativa tal como la conciben Bruner (1990; 2003b), Ricoeur (1996) White (1990; 2016) y McAdams (1993), entendiendo que la identidad no es estática, sino una historia en constante reescritura que organizamos para dar sentido a nuestras vidas, y que tal construcción y reconstrucción narrativa no se constituye en un vacío, sino que se da en la mediación cultural de la geografía vital universitaria, concepto desarrollado por Guitart (2011), a partir de la propuesta de Cole (1996).

Esta presentación de resultados se realiza en tres niveles. Un nivel macrosistema que da cuenta del análisis profundo de los ejercicios de escritura sobre: “Estudiante ideal”,

“Aprendizajes significativos”, “Árbol genealógico”, y las Cartas de dificultad” ; complementado con un rico corpus de entrevistas en profundidad y notas de campo para dar cuenta del curso en general. La diversidad del grupo de estudio – proveniente principalmente de los primeros semestres de las Facultades de Ingeniería, Educación Popular, Ciencias Básicas y Humanidades – ofrece un microcosmos valioso para analizar la negociación de significados que los estudiantes realizan de forma cotidiana.

El análisis a nivel mesosistema se desarrolló a partir de las historias de cuatro estudiantes pertenecientes al curso VUE. Entre ellos, dos eran mujeres y dos hombres; dos provenían de Nariño, y dos eran originarios de Cali; dos pertenecían a la Facultad de Ingenierías y dos a la Facultad de Educación Popular. Todos aceptaron participar de manera voluntaria en las entrevistas individuales en profundidad. Y finalmente, presentaremos un análisis micro, el caso de Camomilla, una de las estudiantes participantes del grupo del análisis meso, pero con ciertas singularidades relevantes para responder la pregunta de investigación que centraron la atención en el desarrollo de su historia.

Desde una lente teórica que integra a pensadores como Bruner (2003), quien nos enseña que el ser humano organiza su experiencia mediante la narración; Ricoeur (1996), para quien la identidad se constituye en un constante acto de reinterpretación del pasado; y Bajtín (2003), quien nos habla de la multiplicidad de voces que habitan en un mismo discurso, este informe de resultados se estructura en cuatro apartados. El primero, aborda la identidad “previa” a la Universidad, analizando cómo el capital cultural constituido con la familia y el colegio se manifiesta en las aspiraciones del “estudiante ideal”. El segundo, explora la trama de su viaje, examinando la adquisición de aprendizajes académicos y vitales, y el papel de los personajes que actúan como guías. El tercer apartado, el corazón

de este estudio, se adentra en la dimensión de la salud mental, no como enfermedad o su ausencia, sino como una narrativa de vulnerabilidad, lucha y transformación. Finalmente, el cuarto apartado, analiza la “performance” de estas historias, observando cómo se relatan en diferentes contextos y cómo los estudiantes reflexionan sobre su propio desarrollo.

La idea de esta presentación de resultados busca además de documentar un conjunto de experiencias, ofrecer una interpretación robusta y matizada que pueda servir a la Universidad como espejo de la vida universitaria de sus estudiantes. Buscamos visibilizar las “otras” formas de aprendizaje que se dan en el campus, más allá del currículo explícito, ese “currículo oculto” y proponer un marco para el desarrollo de un apoyo o acompañamiento a estudiantes que honre estas narrativas y facilite un camino universitario que sea no solo académicamente exitoso, sino también humanamente significativo.

Análisis macro: Curso Vida Universitaria Encuentros – VUE

1. El Yo de la escuela y la herencia narrativa del estudiante

1.1 El estudiante ideal: retrato del Yo deseado

El ejercicio del “Estudiante ideal” funge como primera manifestación del yo que los estudiantes desean ser, un retrato que, en el inicio de su vida universitaria, está fuertemente influenciado por las experiencias y presiones de su etapa escolar. Los trabajos analizados revelan un consenso sobre un conjunto de atributos que se perciben como requeridos para el éxito. En términos de conocimientos o saberes necesarios para ser estudiante universitario, se valoran el razonamiento lógico, la inteligencia emocional, la disciplina y el pensamiento crítico. Las habilidades o capacidades de hacer más destacadas son la adaptabilidad, la

persistencia, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, mientras que las actitudes o valores, incluyen la responsabilidad, la organización, la empatía y la humildad.

Sin embargo, al observar los detalles de entrega en clase de estos trabajos, la narrativa se hace más compleja. La forma de entrega de este ejercicio puede leerse como un episodio narrativo que condensa y comunica significados sobre su modo de estar en el mundo académico. En el caso de algunos estudiantes de la Facultad de Educación Popular, la prolijidad y el orden constituyen actos performativos que reafirman una narrativa de sí mismos como sujetos disciplinados, responsables y alineados con un ideal cultural de cuidado y coherencia. Estas narrativas no surgen de manera aislada, sino que se nutren de interacciones previas con docentes, compañeros y prácticas institucionales que valoran el detalle y la estructura como indicadores de calidad académica. Por otro lado, en los casos de estudiantes de la Facultad de Ingenierías cuyas producciones fueron menos cuidadas formalmente, la narrativa que emerge puede revelar una tensión entre el ideal de orden internalizado y las prácticas efectivamente realizadas. Este desfase no necesariamente refleja un déficit, sino un relato en construcción, donde las prioridades académicas, la gestión del tiempo y la jerarquía de criterios de calidad se reconfiguran de acuerdo con contextos, demandas y aprendizajes acumulados. Así, cada entrega de trabajo se convierte en un acto narrativo que, más allá de su resultado inmediato, participa en la construcción de la identidad académica y profesional, expresando tanto la adhesión como la distancia frente a marcos culturales y disciplinares en los que se insertan.

El análisis del estudiante ideal revela un “capital cultural” diferenciado, un concepto desarrollado por Pierre Bourdieu (1970), que refiere los bienes simbólicos que una persona hereda de su contexto social y familiar. Los estudiantes de ingeniería tienden a enfatizar

atributos analíticos y logísticos, como el “sentido espacial” y el “pensamiento crítico”, mientras que los grupos con estudiantes de humanidades amplían el espectro a la creatividad y la solidaridad. Este contraste sugiere que las aspiraciones no son universales, sino que están culturalmente situadas, moldeadas por los discursos disciplinares con los que viven y experimentan la vida universitaria; sin embargo, como estudiantes comparten atributos que vivencialmente consideran funcionales para cualquier estudiante universitario como lo es el dominio de una segunda lengua y de las herramientas tecnológicas.

1.2 El Árbol Genealógico: un mapa de influencias y resistencias

La familia, como un contexto primario de socialización y cultura, es un personaje fundacional en la narrativa estudiantil, un árbol genealógico de influencias que, como sugiere Ricoeur (1996), define el Yo del presente por la mediación del pasado. Los relatos de los estudiantes demuestran que la herencia familiar es una fuente de inspiración y, a menudo, de tensión.

Un tema recurrente es la admiración por la figura materna. Dos estudiantes de ingeniería resaltan la resistencia y determinación de sus madres y abuelas, figuras femeninas que actúan como pilares de fortaleza. El padre, por otro lado, a menudo es fuente de gustos y pasiones (un padre fue narrado como influencia en gusto por el cine), pero también de rasgos que los estudiantes detestan, como la “soberbia” o el “mal genio”. Esta ambivalencia muestra una narrativa de identidad compleja, donde el estudiante no además de heredar atributos también selecciona activamente qué partes de su legado integra, incluso pese a su propio deseo manifiesto.

Un ejemplo elocuente de esta renegociación narrativa es el de una estudiante que al serle dicho por su padre que “el estudio no servía”, asumió la lección contraria: que no se debe escuchar a quienes intentan limitar su camino. Su motivación para estudiar se convierte, en parte, en un acto de honra a su madre. Este acto de resistencia se alinea con la noción de agenciamiento, donde la persona, a pesar de estar condicionado por su contexto, ejerce su voluntad para moldear su propia historia (Guitart, 2011).

La tensión narrativa entre los valores del estudiante ideal y la herencia familiar es un motor de la transformación. Por ejemplo, los estudiantes que valoran la empatía y la amabilidad en sus ejercicios señalan al mismo tiempo el “mal genio” de sus familiares como un rasgo detestable con el que luchan. Esta discrepancia no se reduce a una contradicción explícita, sino que encierra un conflicto más profundo, en el que tanto lo dicho como lo no dicho configuran la tensión central. Lo que el estudiante expresa abiertamente revela aspiraciones hacia un Yo ideal, mientras que aquello que permanece implícito – silencios, omisiones o gestos que no se enuncian – deja entrever la persistencia de un Yo heredado que opera como trasfondo. Desde una aproximación narrativa, esta fricción se convierte en el punto de arranque de una trama marcada por posibles rupturas: quiebres en la coherencia del relato personal, momentos de reconfiguración identitaria y desplazamientos en la forma de significar la propia experiencia. En este proceso, el estudiante deberá explorar formas de negociación y reconciliación entre ambas versiones de sí mismo, integrando o transformando las herencias recibidas en función de los horizontes que proyecta para su desarrollo personal.

1.3 La noción de salud mental pre – universitaria: presión y rendimiento

Antes de la Universidad, la noción de salud mental de los estudiantes participantes en el estudio parece estar subsumida bajo la lógica del rendimiento y la presión. La narrativa de la escuela, como un espacio de pasividad, demanda a los estudiantes una acción cuyos fines son ajenos a su voluntad. La historia de la Jo March univalluna es un claro ejemplo: su excelencia académica en el colegio (se graduó con honores) era el resultado de una presión constante, tanto de sus padres, como también de sí misma que sentía la obligación de mantenerse en los primeros puestos. Su nota de tres en una asignatura universitaria, que en el colegio habría sido un terrible suceso, se convierte en un primer momento de flexibilización y reconstrucción de significado de la imperfección.

Esta presión no era únicamente familiar, otra estudiante de ingenierías, quien también se graduó como “mejor bachiller”, sentía la expectativa de su familia y la sociedad de que su inteligencia le garantizaba un camino sin dificultades, una creencia que la Universidad se encargaría de desmentir. El Konstantin Levin univalluno relata que, en su colegio, la disciplina se imponía de manera autoritaria y que la idea de que la educación era para “formar personas” estaba ausente. Esta experiencia produjo en él un desprecio por la Institución, aunque valoraba a los amigos y la camaradería que encontró con sus compañeros de colegio. En ese sentido, la salud mental en la fase colegial no era un concepto en sí mismo, sino una consecuencia del rendimiento. Los estudiantes que cumplían con la expectativa de la Institución y de sus familias eran percibidos como “sanos” o “exitosos”. El conflicto de la ansiedad, el miedo al fracaso o la dificultad para socializar, como lo vivió otro el Holden Univaljeano, se mantenía en la intimidad, en una “burbuja” de la que le era difícil salir. Este panorama subraya el supuesto de pasividad en la

escuela, un aspecto que la Universidad, con su promesa de autonomía y libertad, pondrá a prueba de forma radical.

2. La trama de la transformación: aprendizaje, agenciamiento y geografía vital

2.1 El aprendizaje significativo: de la supervivencia a la autonomía

La Universidad se revela no solo como un espacio de aprendizaje académico, sino también como el escenario donde los estudiantes adquieren un conjunto de capacidades vitales y/o culturales (Sen, 1999). El ejercicio de los “Aprendizajes significativos” documenta esa transición. Los estudiantes valoran tres tipos de aprendizajes que definen la trama de su transformación: capacidades de supervivencia, desarrollo afectivo y las competencias académicas.

Las capacidades de supervivencia son fundamentales en la narrativa de autonomía. Muchos estudiantes, tanto de educación popular como de ingenierías, mencionan haber aprendido a cocinar como un hito importante, no como una imposición, sino como una necesidad práctica para ser autónomos. El aprendizaje de la gestión del transporte público también se convierte en una lección de autonomía y negociación con la inseguridad de la ciudad, un aprendizaje que una de las participantes tuvo que adquirir sola, a pesar de sus temores.

El segundo grupo de aprendizajes, el desarrollo afectivo, emerge como el más revelador del viaje hacia una competencia cultural plena o sabiduría experiencial. Los estudiantes relatan haber aprendido a “manejar sus emociones”, a “ser pacientes”, y a “enfrentar el fracaso”. El caso de la estudiante que tras perder dos asignaturas comprendió que “fracasar es algo normal en la vida”, ejemplifica un cambio de mentalidad, en el cual el fracaso ya no es un fin, sino un catalizador de desarrollo.

Las habilidades, capacidades o competencias académicas y profesionales también se resignifican. El gusto por la lectura y la escritura, o por las matemáticas y la programación, son valorados por su utilidad, pero también por el placer que producen (Bruner, 2003a), lo que marca una transición del aprendizaje como obligación a un aprendizaje movilizado por el deseo. El Konstantin Levin univalluno, por ejemplo, abandonó la carrera de derecho porque no le gustaba, a pesar de que le iba bien, y se decantó por la ingeniería, una decisión que lo hizo sentir “orgullosa” y que describe como un “aprendizaje por gusto”.

2.2 El elenco de personajes y los relatos de colaboración

El viaje del aprendizaje no es solitario. La narrativa estudiantil está poblada de personajes que, como en una novela de formación, desempeñan roles necesarios como mentores, guías o antagonistas. Los padres y las abuelas son las figuras más recurrentes, como fuentes de influencia en el árbol genealógico, y como maestros directos. La madre enseña a cocinar, a leer y a gestionar el dinero. Sin embargo, la geografía vital universitaria introduce nuevos personajes. Los compañeros de estudio se convierten en coprotagonistas de esta trama, y el trabajo en equipo se revela como aprendizaje fundamental. Una participante relata cómo tuvo que aprender a delegar y a confiar en su grupo de trabajo, un proceso que le sirvió para dar a luz un proyecto y le brindó la confianza necesaria en otros. La camaradería entre pares se configura como una red de apoyo un círculo de amistad en el que los estudiantes se ayudan en la preparación de exámenes y, al mismo tiempo, acompañan el proceso de “gestión de las emociones”. En la Universidad, el aprendizaje no se reduce a la figura del docente, sino que se extiende a la relación intersubjetiva con los otros de la cultura, con los pares.

2.3 La geografía vital como marco histórico – cultural

La noción de geografía vital (Cole, 1996; Guitart, 2011) nos permite ir más allá del espacio físico de la Universidad (infraestructura como edificios y salones) para comprender cómo los estudiantes se apropian de este contexto físico – simbólico, cómo los dotan de significado y lo convierten en el escenario de sus relatos. Los estudiantes narran un campus universitario que es mucho más que una infraestructura. Es un lugar cultural, de interrelación, de ocio y de desarrollo personal. El Holden Univaljeano describe la Universidad como un lugar que brinda “muchas más cosas” que el colegio, como la posibilidad de practicar deportes, ir al gimnasio y explorar la biblioteca. Un estudiante de ingeniería, por su parte, valora la geografía vital universitaria de su sede, con sus zonas verdes y lagos, como un espacio que le permite relajarse y sentirse privilegiado.

No obstante, esta geografía vital también puede ser lugar de conflicto. La falta de espacios propios para un Programa Académico determinado, o la noción de que la Universidad se enfoca en ciertas carreras y no en los estudiantes de otras facultades, produce una tensión entre el deseo de pertenencia y la experiencia de exclusión. La geografía vital se vive de forma diferente para cada estudiante, no es un espacio monolítico, sino un lienzo sobre el cual cada uno pinta su propia historia de vida.

3. La salud mental como narración: Crisis, vulnerabilidad y reescritura

3.1 Un mapeo de la dificultad: la salud mental como lucha

Las “Cartas de dificultad” y los relatos de las entrevistas son la manifestación más profunda de la salud mental como un relato de vida (McAdams, 1993). Estos documentos no se limitan a describir problemas, sino que los narran como nudos, conflictos y puntos de

quiebre en una trama personal. Las dificultades se agrupan en categorías que dan cuenta del paisaje afectivo que los estudiantes navegan.

1. Conflictos internos: se manifiestan como la lucha con la “procrastinación” y el “miedo al fracaso”. El caso de una estudiante de ingeniería es elocuente. Al confrontar su ideal de ser “mejor bachiller” con la realidad de un semestre con 21 créditos, un “interés romántico” fallido y su propia autoexigencia, experimentó una crisis de ansiedad que la llevó a alejarse del grupo de amistades y trabajo universitario. El miedo al fracaso se convierte en un antagonista interno que la somete a un círculo vicioso de angustia.
2. Dificultades interpersonales: El Holden Univaljeano narra su “gran tormento” por el miedo al qué dirán, un conflicto que ha arrastrado desde niño y que aún lo atormenta en la Universidad, a pesar de tener un grupo de amigos que lo apoya. La dificultad para socializar, para construir lazos de confianza, es un nudo que se resuelve en el aprendizaje de la “camaradería”.
3. Lucha con expectativas externas: varios estudiantes mencionan la presión por la “meritocracia” y la condena a compararse con los demás. La Jo March univalluna menciona cómo a pesar de su excelencia en el colegio, sentía que “una mala nota no era una opción”. Esta presión, que se hizo insostenible en su primera carrera, la llevó a cuestionar su camino y a buscar algo que la movilizara desde el deseo y no desde la presión.

3.2 La frialdad institucional y la búsqueda del vínculo cálido

Un tema central en las narrativas de los estudiantes, especialmente en las del Konstantin Levin univalluno, es la percepción de la Universidad como una “institución fría”. Esta frialdad más que una crítica a la falta de aire acondicionado o a la infraestructura deficiente,

es un sentimiento de distancia afectiva entre el estudiante y la Institución. El estudiante que vivió un año de crisis personal por problemas familiares y de pareja, relata que “a mí no me ha hablado nadie, ni yo he sabido qué hacer, ni con quién ir”. Esta experiencia resalta la disonancia entre las herramientas que la Universidad supuestamente ofrece (el correo institucional, los servicios de bienestar y de acompañamiento) y la experiencia del estudiante, que se siente desamparado.

En este contexto, la noción de bienestar y la salud mental se redefine. Para el estudiante en mención, el bienestar no son únicamente los servicios, sino la “sensación de que la Universidad se interesa por uno”, que existe un vínculo cálido. Él anhela un profesor con vocación, alguien que se acerque al estudiante cuando lo ve deprimido o con la moral baja, como lo hizo su profesor de matemáticas en el colegio, que, a pesar de su rigurosidad académica, se sentaba a contarle historias del ejército para que se concentrara. La salud mental, desde esta aproximación, no es una patología que se trata con una cita médica, sino un estado en el que estar bien, depende de otros factores externos o intersubjetivos como el apoyo, la camaradería y la conexión humana o comunitaria.

3.3 El gesto de la vulnerabilidad: de la debilidad a la valentía

El acto de escribir las “Cartas de dificultad” y de narrar estas experiencias en las entrevistas es un gesto de vulnerabilidad que, en sí mismo, se convierte en un acto de agenciamiento (Guitart, 2011). Como lo señalan Lieblich, Tuval – Mashlach y Zibler (1998), la narración de una historia traumática permite al sujeto reordenar los eventos, integrarlos en una trama coherente y darle un nuevo significado. Los estudiantes, al relatar sus crisis, ya no se ven como víctimas de las circunstancias, sino como protagonistas de su propia transformación.

Un estudiante de ingeniería, por ejemplo, narra una profunda sensación de insuficiencia que lo llevó a buscar “soluciones permanentes a un problema temporal”, una referencia un tanto fuerte que puede remitir a pensar en la posibilidad de pensamientos suicidas pero que más tarde en su misiva aclara que implica “el buscar ayuda” para erradicar definitivamente esos pensamientos coyunturales. Su punto de inflexión fue la difícil decisión de pedir ayuda a sus padres y hacer terapia, un acto que él describe como valentía, no como debilidad. Este relato de superación es un ejemplo del concepto de resignificación, en el cual un evento doloroso se reinterpreta como un hito crucial en el camino hacia un desarrollo pleno.

La Jo March univalluna narra una trama similar. Su decisión de iniciar un proceso terapéutico tras una ruptura afectiva, financiado con el ingreso obtenido en su trabajo como mesera, constituyó un punto de inflexión en el que asumió de manera autónoma la responsabilidad sobre su salud mental. A pesar de la barrera económica que le impide seguir en terapia, ella ha aprendido a manejar sus afectos, a apoyarse en sus amistades y a encontrar la fortaleza en su círculo cercano. En estas narrativas, la vulnerabilidad deja de ser una debilidad para convertirse en un componente esencial de la fortaleza personal. La fuerza ya no es la ausencia de problemas, sino la capacidad de reconocerlos y desarrollar a partir de ellos otras capacidades o nuevas relaciones, una noción que resuena con la filosofía de Estanislao Zuleta (2017).

4 El Yo reconstruido: Performance y reflexión

4.1 La performance del relato: Lo dicho, lo omitido y lo enfatizado

El análisis de la performance del relato (Davies y Harré, 1990) revela que los estudiantes no narran una única historia de sí mismos, sino que adaptan su narrativa al contexto de

enunciación. Como sugiere Ricoeur (1996), la identidad se construye en este acto de narración. En los ejercicios formales como el “Estudiante ideal” o el “Árbol genealógico”, los estudiantes enfatizan los logros, las aspiraciones y las influencias positivas. Se presentan de manera ordenada y prolija, creando una imagen de coherencia y éxito. En estos documentos, las vulnerabilidades y los fracasos son, en gran medida, omitidos. Ningún estudiante incluye la ansiedad o la procrastinación como rasgo de su estudiante ideal.

En contraste, las “Cartas de dificultad” y las entrevistas en profundidad son espacios de intimidad y vulnerabilidad. El tono es confesional, personal e introspectivo. Las metáforas (la ansiedad como una “amiga y mayor enemiga”, la soledad como una “burbuja”, los problemas como una “jungla”) se usan para dar cuenta de la complejidad afectiva. En estos espacios, se omiten los logros académicos y las virtudes del estudiante ideal para enfatizar los sentimientos de insuficiencia, la soledad y la lucha interna. Esta alternancia de narrativas demuestra la multiplicidad del Yo, la constante negociación que el estudiante realiza entre el Yo que se espera que sea y el Yo que efectivamente performa.

4.2. La reflexión sobre el Yo: de la aceptación a la reescritura o reconstrucción de significado

El ejercicio reflexivo sobre la propia historia es el punto culmen de este viaje. La pregunta de si les gustaría reescribir su historia es respondida de forma tácita en sus relatos. Los estudiantes que vivieron experiencias dolorosas (la crisis de ansiedad de la estudiante de ingeniería o el miedo al fracaso de otro estudiante) han resignificado esos eventos, viéndolos no como fracasos, sino como hitos relevantes para su desarrollo como estudiantes y como personas. El Konstantin Levin univalluno, que gusta de las artes marciales, por

ejemplo, refiere que los golpes y las dificultades son los que “le dan sabor a la vida”. Esta reinterpretación del pasado es un acto de agenciamiento que, en lugar de borrar el dolor, lo integra en una narrativa de fortaleza y sabiduría. La transformación más profunda se produce en la noción de salud mental. Los estudiantes han transitado de un modelo de fortaleza basado en el rendimiento a un modelo de cuidado y la reconstrucción de significado de sí mismos o reescritura de sus propias historias. Tres de los participantes de las entrevistas, han buscado (o han reconocido la necesidad de buscar) el apoyo psicológico o de su círculo cercano, un acto que no es de debilidad, sino de voluntad. La salud mental se convierte en la capacidad de gestionar las emociones, de pedir ayuda cuando es necesario y de entender que las dificultades son una parte inevitable y formativa de la vida. Esta noción de estar bien, tanto en lo académico, como en lo personal, es la marca del Yo universitario, un Yo que ha aprendido a navegar un mundo complejo sin perderse a sí mismo.

Análisis mesosistema: grupo de cuatro participantes de entrevistas en profundidad

Esta presentación explora las intrincadas historias de cuatro estudiantes universitarios que construyen sus narrativas a partir de sus experiencias personales y académicas, ofreciendo una ventana a sus mundos posibles. Mediante la identificación de personajes clave, tramas recurrentes y temas dominantes, buscamos comprender sus procesos narrativos de desarrollo e integración, así como sus diversas aproximaciones sobre la salud mental. La incorporación de la transcripción completa de entrevistas centradas en estos cuatro estudiantes, notas de campo durante la entrevista y de la etnografía realizada durante el curso “Vida Universitaria Encuentros” (VUE), permite construir una narrativa colectiva de su vida universitaria en la cual se pueda analizar la forma en que se narra esta historia y

reflexionar sobre la transformación identitaria y la noción de salud mental que constituyen en sus relatos, así los cuatro estudiantes se convierten en protagonistas de este relato colectivo .

Red de personajes: posicionamientos y relaciones en las historias grupales

Las narrativas de los estudiantes no se construyen en el vacío, sino en una compleja red de relaciones que cumplen funciones narrativas específicas. Estos personajes y sus relaciones son coautores de la identidad de los estudiantes:

La familia como capital cultural y red de apoyo: la familia es un personaje ambivalente. Por un lado, es la fuente del capital cultural que define la identidad inicial de los estudiantes. Para Camomilla, el éxito académico es una forma de no “fracasar en los tiempos” para su familia, que es su “único apoyo”. Para el Konstantin Levin univalluno, su padre, un abogado, lo presiona para estudiar derecho, pero el estudiante se rebela contra esta imposición al elegir ingeniería por gusto propio. Por otro lado, la familia se convierte en una red de apoyo vital en momentos de crisis. La Jo March univalluna, tras el fallecimiento de su padre, encuentra en la familia “un polo a tierra” que la ayuda a gestionar el duelo, aunque reconoce la dificultad de expresar su dolor abiertamente con ellos.

Compañeros como instrumentos y camaradas: los compañeros de estudio tienen un papel dual. Inicialmente, son vistos como “instrumentos” para el trabajo académico. Camomilla, por ejemplo, destaca la importancia de su “buen equipo de trabajo” como factor clave que ha hecho que su carrera no sea “tan difícil”. Sin embargo, la confianza no es algo dado; ella tuvo que aprender a delegar y a confiar para liberarse de la carga de hacerlo todo sola. En el otro extremo, el Holden Univaljeano describe a sus amigos como un “grupo burbuja” que

lo ayudó a superar su dificultad de socializar, valorando la “amistad y el compartir” como aprendizajes significativos, al igual que la Jo March univalluna, quien considera que gracias a sus compañeras ha logrado aprendizajes que todavía tenía por desarrollar como gestionar el transporte, aprender a conducir, nadar. El Konstantin Levin univalluno también resalta la “camaradería” en los proyectos, conviviendo con sus amigos para sacar adelante trabajos, lo que humaniza la experiencia académica.

La Institución y los docentes, presencia y ausencia: La Universidad y sus docentes son figuras narrativas que encarnan tanto el apoyo como la indiferencia. Los monitores del programa de pares que realiza acompañamiento, como menciona Camomilla, son una fuente importante de “información” sobre los servicios de la Universidad. Sin embargo, el apoyo psicológico es percibido como “insuficiente” o burocrático, obligándola a buscar ayuda externa. El Konstantin Levin univalluno califica la Universidad como una “institución fría” que no se interesa por el estudiante en su totalidad, sino instrumentalmente como un objeto de conocimiento. Esta concepción contrasta con la experiencia del Holden Univaljeano, quien valora el apoyo de un profesor de confianza, que ofrece una clase de pedagogía y le sirve como consejero en temas no académicos. La falta de un seguimiento activo por parte de la Universidad en casos de bajo rendimiento o crisis como los que él ha vivido, como menciona el Konstantin Levin univalluno, lo lleva a concluir que la Institución “no ofrece mucho bienestar”.

La relación de esta red de personajes en campo universitario, tal como lo narra cada estudiante, da forma a un entramado de relaciones que son importantes para el desarrollo de su identidad.

Tabla 1

Resumen de personajes y funciones en las narrativas de los estudiantes

Personaje/Rol en la narrativa	Función narrativa	Influencia en el estudiante
Padres/familiares	Proveedor de capital cultural, figura de autoridad, red de apoyo	Presión por la excelencia (Jo March univalluna), rebeldía contra un futuro impuesto (Holden Univaljeano), motivación para el esfuerzo (Camomilla)
Compañeros/grupos de trabajo	Instrumentos para el trabajo, camaradas, grupos de apoyo	Mitiga la desconfianza (Camomilla), facilita el trabajo pesado (Camomilla), ofrece un espacio social de confianza (Holden Univaljeano), fomenta la camaradería (Konstantin Levin univalluno), sirve de apoyo (Jo March univalluna)
Docentes/monitores universitarios	Mediadores de información, figuras de autoridad, consejeros ocasionales	Guía para navegar la Universidad (Camomilla), fuente de apoyo en temas personales (Holden Univaljeano), percibidos como fríos o desinteresados (Konstantin Levin univalluno)
La Institución (Universidad)	Geografía vital, campo de fuerzas, recurso (ocasionalmente inaccesible)	Espacio de desarrollo y orgullo (Konstantin Levin univalluno), catalizador de crisis (Camomilla), percibida como fría o con servicios insuficientes (Camomilla y Konstantin Levin univalluno)

Nota: Matriz elaborada para esta investigación, el personaje puede no ser una persona sino un actante, los participantes aparecen con nombres simbólicos ya sea elegidos por ellos mismos como Camomilla, o inspirados en sus relatos.

Temas dominantes y tramas de conflicto

Las historias de los estudiantes del curso VUE se organizan alrededor de temas y conflictos recurrentes que definen su experiencia universitaria.

La trama del Yo situado: un tema central en el proceso de autodescubrimiento y de redefinición de la identidad. Camomilla lo experimenta al darse cuenta de que su “yo del colegio” era una identidad basada en la competitividad y las notas, que no era sostenible en la Universidad. Su Yo situado se profundiza al aprender a confiar en los demás y delegar, liberándose de la creencia de que “si uno quiere que las cosas salgan bien tiene que hacerlas uno mismo”. De manera similar, el Holden Univaljeano, tras un año de una carrera que no lo “apasionaba”, se da cuenta de que su deseo es estudiar la licenciatura en Ciencias Sociales, tomando la decisión de cambiar y “enfocarse en lo que verdaderamente quería”.

La trama de la integración y la reescritura de la historia: las narrativas están saturadas de la necesidad de integrarse a nuevos espacios y contextos, para superar dificultades. La frase

“La U es dura” se convierte en un leimotiv que subraya la noción de la Universidad como un lugar de prueba donde la disciplina y la organización son fundamentales para la supervivencia. La resiliencia, definida como la “capacidad de afrontar nuevas cosas” y “formar el carácter fuerte”, emerge como una cualidad central que los estudiantes valoran para sobrellevar los desafíos académicos y personales, esta capacidad permite la reescritura de la propia historia desde un posicionamiento agentivo.

La trama de la reconstrucción de significado y el deseo: las historias de los estudiantes de educación popular son ejemplos claros de reconstrucción de significado. Ambos, tras un primer intento fallido en sus carreras originales (lenguas y licenciatura en matemáticas), toman la decisión de volver a empezar, no por presión, sino por un “deseo” genuino. La Jo March univalluna describe su actual carrera, educación en primera infancia, como una decisión “más consciente” y “movilizada desde el deseo mío, no desde la opinión de alguien más”. Esta reconstrucción de significado, aunque realizada en un momento posterior, es percibida como una validación de su autenticidad y una oportunidad para construir una historia más alineada con sus pasiones.

Performance narrativa: el lenguaje del silencio y el énfasis

La “performance” de una historia, como lo concibe Bruner (1990), se refiere no solo a lo que se narra, sino también a la forma en que se narra, lo que se enfatiza y lo que se omite. El análisis de estas elecciones narrativas revela los valores, las tensiones y las normas culturales que operan en el contexto de la vida universitaria.

Lo que se enfatiza: la ética de la responsabilidad y el esfuerzo

En las narrativas de los estudiantes, especialmente aquellos de ingenierías, se observa un fuerte énfasis en la ética de la responsabilidad individual y el esfuerzo. Camomilla, por ejemplo, se define a sí misma como una estudiante “responsable” y “dedicada” que se “exige” constantemente. El Konstantin Levin univalluno, al hablar de sus valores, destaca la “determinación” y la “perseverancia” como cualidades centrales. Estas narrativas construyen la imagen del “estudiante autodidacta” y resiliente que logra el éxito a pesar de las adversidades. La superación de un bajo rendimiento o de una dificultad personal no se atribuye a factores externos, sino a la “organización de tiempo” y a la “disciplina”. Esta insistencia en la responsabilidad individual puede interpretarse como una internalización de lo que Foucault (1980) denominaría un mecanismo de “biopoder”, en el que el control [poder] se ejerce mediante la coerción, pero también mediante la autorregulación. Los estudiantes, al asumir la responsabilidad total de su éxito y su fracaso, se convierten en agentes de un sistema que valora la autosuficiencia. Esto les permite reclamar el “mérito propio” por sus logros, como el Konstantin Levin univalluno al decir que entró a la Universidad por su “ICFES” y no por “cosas de indígenas, de afros”, que son condiciones de excepción que aseguran cupo en la Universidad. No obstante, esta misma lógica los deja en una posición de aislamiento y culpa cuando encuentran el fracaso en su recorrido, ya que podría sentirse como una falla en el carácter y no como el resultado de una compleja interacción entre factores personales, sociales e institucionales.

Para finalizar, desde una perspectiva de psicología cultural, el énfasis narrativo en la ética de la responsabilidad individual y el esfuerzo refleja tanto los valores personales, como participa de un entramado de significados que vincula identidad, pertenencia y legitimidad académica. Los descriptores autoimpuestos tales como “responsable”, “dedicada”,

“determinada” o “perseverante” no emergen en un vacío, sino que se inscriben en un marco cultural en el cual el valor del sujeto se mide por su capacidad de autorregularse y sostener un rendimiento constante. De esta manera, el ideal del “estudiante autodidacta” y fuerte opera como un guion cultural que orienta además del discurso, la experiencia vivida: se interioriza la noción (meta vital) de que el éxito depende exclusivamente de la organización y la disciplina, desplazando a un segundo plano el papel de los recursos estructurales, las redes de apoyo o las desigualdades históricas.

Este patrón narrativo puede interpretarse como una forma de subjetivación en el sentido foucaultiano, en la que el control social se internaliza bajo la forma de la autoexigencia. El mérito propio, en este marco, se presenta como la única fuente legítima de reconocimiento, mientras que cualquier mecanismo de acción afirmativa (como las políticas de acceso para grupos étnicos) es deslegitimado o invisibilizado, incluso cuando dichos mecanismos se orientan a equilibrar desigualdades estructurales. Tal posicionamiento discursivo reafirma una identidad individualizada al tiempo que contribuye a reproducir jerarquías simbólicas, al operar la figura del estudiante “merecedor” en contraposición a la del estudiante “beneficiado” por medidas de equidad.

Empero, este mismo marco cultural acarrea tensiones: al asumir la responsabilidad total de sus logros y fracasos, los estudiantes quedan expuestos a la autoinculpación y al ostracismo afectivo cuando el desempeño no alcanza las expectativas. Lo no dicho en estas narrativas (el peso de las condiciones materiales, las prácticas institucionales y las oportunidades diferenciales) revela una dimensión silenciada del éxito académico; su carácter relacional y situado. Reconocer esta trama de influencias permitiría transitar hacia narrativas más complejas, en las que el esfuerzo individual y los condicionantes estructurales no se

conciban como opuestos, sino como componentes interdependientes de la experiencia universitaria. Desde la aproximación de Jerome Bruner (2003b), las narrativas no son simples relatos individuales, sino que también son modos culturalmente situados de organizar la experiencia y dotarla de significado. En este caso, la insistencia en la ética de la responsabilidad individual y el esfuerzo entre los estudiantes de ingenierías configura un modo canónico del relato académico, en el que el protagonista (el “estudiante autodidacta”) se enfrenta a obstáculos que supera gracias a sus virtudes personales, minimizando el papel de factores contextuales. Este modo narrativo, al ser compartido y validado en la comunidad universitaria, funciona como una forma de andamiaje cultural porque orienta las interpretaciones que los estudiantes hacen de su propia trayectoria y de la de otros, marcando los que se considera legítimo o no en la construcción del mérito.

Bruner (2003b) plantea que las narrativas también tienen una función de negociación identitaria: permiten a las personas posicionarse frente a los valores dominantes y reclamar un lugar de reconocimiento. En este marco, cuando un estudiante afirma que su ingreso a la Universidad fue por su “ICFES” y no por “cosas de indígenas, o de afros”, más que relatando un hecho, está reclamando una identidad que se ajusta al guion cultural del mérito individual. Esta estrategia narrativa cumple una doble función: legitimar la pertenencia y desmarcarse de identidades asociadas a “beneficios” que podrían percibirse como atajos o excepciones. No obstante, como sugiere Bruner, las narrativas también delimitan lo decible y lo indecible. Lo que queda fuera de estos relatos – la influencia de las redes de apoyo, los condicionantes socioeconómicos, el papel de las políticas de acción afirmativa en la diversificación universitaria – constituye una zona de silencio que restringe la complejidad de la experiencia. Esta omisión no es meramente personal, sino que está moldeada por

marcos culturales que privilegian el individualismo y la autosuficiencia como valores centrales. Comprender esta dinámica permite ver cómo las narrativas esperanzadoras, si bien fortalecen la agencia personal, también pueden aislar al estudiante en contextos de fracaso y dificultar la articulación de relatos colectivos de cambio y justicia social.

Lo que se omite: las fisuras de la vulnerabilidad y el apoyo insuficiente

Las narrativas públicas de los estudiantes, como las presentadas en los ejercicios de clase, a menudo omiten los detalles más personales y dolorosos de sus experiencias. La Jo March univalluna, por ejemplo, no entrega el trabajo del árbol genealógico por su tensa relación con su padre y la familia de este, y se resiste a entregarlo durante la época del fallecimiento de su padre, un suceso que le causó una “montaña rusa” de emociones. Este acto de omisión no es un simple olvido, sino una acción deliberada de “edición narrativa” (McAdams, 2008) que protege la identidad social de fortaleza del estudiante. Las Cartas de dificultad actúan como un espacio de desahogo y, por tanto, revelan las “fisuras” en esta narrativa de fortaleza. En ellas, los estudiantes hablan de miedo, frustración, y la difícil decisión de “pedir ayuda”, revelando una vulnerabilidad que no es visible en su desempeño académico o en su discurso público.

Estos “silencios” en la narrativa pública son tan informativos como lo que se dice. Indican que la vulnerabilidad y la necesidad de apoyo son temas considerados tabú, que ponen en riesgo la identidad del “estudiante ideal”. La discrepancia entre lo que se dice y lo que se omite subraya la presión social que sienten los estudiantes para presentarse como fuertes, competentes y autosuficientes. La narrativa de la autosuficiencia es una estrategia de supervivencia en un entorno percibido como hostil o “frío”, pero su costo es el aislamiento afectivo y la dificultad para buscar ayuda en momentos de crisis.

Metáforas y lenguaje en la construcción de la realidad

Los estudiantes utilizan metáforas potentes para dar sentido a su experiencia universitaria, lo que evidencia una percepción cultural o significado compartido del espacio.

“La U es dura”: esta frase, recurrente en las narrativas de los estudiantes de ingeniería, Camomilla la usa para presentar a la Universidad como un lugar de prueba, un rito de iniciación o pasaje que requiere sacrificio y perseverancia. La trama implícita es la de un viaje heroico en el que solo sobreviven los más “fuertes” y “disciplinados”.

“Institución fría”: el Konstantin Levin univalluno usa esta metáfora para describir la falta de cercanía y empatía de la Universidad hacia los estudiantes. Esta frialdad se contrapone al calor del seno materno y su red de amigos. La Universidad, en esta visión, se limita a ser un espacio de transferencia de conocimiento técnico, sin interés en la dimensión humana y emocional de los estudiantes.

“Jungla universitaria”: la Jo March univalluna emplea esta metáfora para referirse a la Universidad, sugiriendo un ambiente de supervivencia y desafíos inesperados, donde la astucia y la integración son tan importantes como el conocimiento académico.

“Ritmo propio”: tanto Camomilla, la Jo March univalluna como el Holden Univaljeano usan esta metáfora describir el aprendizaje como proceso orgánico, afectivo y autónomo, privilegiando el tiempo subjetivo y el deseo genuino como motores del saber, en contraste con la rigidez institucional que impone ritmos uniformes. El conocimiento se presenta como un territorio por explorar, guiado por la pasión y la agencia personal, los docentes y monitores aparecen como facilitadores, no como protagonistas, la metáfora centra el aprendizaje en quien aprende, reconociendo su contexto, deseo y capacidad de agencia.

“Tiempo”: el tiempo concebido como recurso subjetivo, se convierte en el eje de una tensión profunda entre las exigencias externas institucionales y el deseo de vivir una vida universitaria con sentido. Tres de los estudiantes – tanto Jo March univalluna como Holden Univaljeano y Camomilla – toman esta metáfora para expresar el conflicto entre los tiempos cronológicos, los tiempos institucionales y su propia experiencia situada. Expresiones como “no me da el tiempo”, “no me alcanza el tiempo”, “no tengo tiempo”, “no queda tiempo”, “organizar el tiempo”, “matar el tiempo”, “tiempo muerto”, “malgastar el tiempo” revelan una conciencia del tiempo como recurso limitado y que sus capacidades no son infinitas. El deseo de aprender se ve atravesado por la presión de cumplir, produciendo una fisura en la narrativa del “estudiante ideal”. Esta tensión afecta la salud mental y obliga a reescribir la historia de aprendizaje, lo cual abre una oportunidad para disfrutar del proceso sin que el cumplimiento sea el único horizonte de posibilidad.

Proceso reflexivo: de la historia vivida a la historia transformada

La noción de salud mental: de la negación y el desconocimiento a la relacionalidad

La concepción de salud mental de los estudiantes del curso Vida Universitaria Encuentros se desarrolló significativamente a lo largo de su trayectoria educativa. Al inicio, para Camomilla, la salud mental no era una “preocupación”, ya que el “bienestar provenía de la satisfacción por el reconocimiento académico”. Este estado de negación o desconocimiento sugiere que la identidad está firmemente anclada al éxito. Sin embargo, la crisis personal y académica que vivió la obliga a una redefinición. Para ella, la salud mental se transforma en una noción que abarca el “amor propio”, el “dormir bien, comer bien” y la búsqueda de un

equilibrio que incluya actividades lúdicas o de ocio como ver series o ir al gimnasio. Esta nueva visión humaniza la experiencia de ser estudiante, alejándola de una existencia exclusivamente puesta sobre el conocimiento técnico disciplinar y la autoexigencia.

De manera similar, el Holden Univaljeano redefine la salud mental como un estado de “estar bien consigo mismo”, lo cual implica la gestión del estrés y la carga académica mediante una negociación activa con los profesores sobre el microcurrículo o la evaluación.

Para el Konstantin Levin univalluno, la salud mental es un aspecto inseparable del bienestar, que requiere “formar un carácter fuerte” y “tener disciplina” para enfrentar los problemas. La evolución de estas nociones demuestra que la salud mental no es un concepto estático, sino una construcción que se resignifica a partir de la experiencia de la crisis y el fracaso.

La Universidad, en este proceso, desempeña un papel ambivalente. A menudo es percibida como una barrera para el bienestar, ya que sus servicios de apoyo psicológico son vistos como “insuficientes” (Camomilla) o “fríos” (Konstantin Levin univalluno), o la desconfianza es tal que ni siquiera son una opción (la Jo March univalluna), “que no ofrecen mucho bienestar”. Esta percepción revela la brecha entre la oferta institucional y las necesidades sentidas y vividas por los estudiantes. La falta de un acompañamiento activo y efectivo por parte de la Universidad en momentos de crisis, como la que vivió el Konstantin Levin univalluno al perder una asignatura, refuerza la idea de que la Institución no se preocupa por el estudiante como un ser humano integral.

Reescritura del pasado y proyección del futuro

El curso Vida Universitaria Encuentros – VUE, se convierte en un espacio privilegiado para la reescritura de la historia personal. Siguiendo el modelo de la terapia narrativa (White y Epston, 1990), los estudiantes aprenden a “externalizar” sus dificultades, separando el problema de su identidad. La carta a la dificultad de Camomilla, por ejemplo, se dirige a la “ansiedad” como a un “amigo complicado”, lo que le permite tomar distancia del problema y reinterpretarlo no como una debilidad, sino como una experiencia que la ha hecho “más valiente”. El Konstantin Levin univalluno, por su parte, reescribe su fracaso académico del año pasado no como una derrota, sino como una oportunidad para “formar un carácter” más fuerte y disciplinado.

Esta reescritura del pasado tiene una influencia directa en la proyección del futuro. La reelección de carrera de los estudiantes de educación popular, una decisión “movilizada desde el deseo”, es un acto de agenciamiento que les permite construir un futuro más auténtico, liberado de la “presión” de las expectativas familiares o de las lógicas del capital cultural. Su deseo de ser docentes, en el caso de la estudiante, y de estudiar Ciencias Sociales, en el caso del estudiante, es una expresión de una identidad emergente que valora la vocación y la pasión por encima del estatus o el prestigio.

Esta reautoría identitaria es un proceso de desarrollo humano que les permite a los estudiantes dar sentido a sus experiencias, y construir un proyecto de vida más coherente y significativo.

Tabla 2

Correlación dificultades y aprendizajes significativos en narrativas

Participante	Dificultad expresada	Aprendizaje significativo
Camomilla	Ansiedad, desconfianza en el grupo de trabajo, miedo al fracaso	Aprender a delegar, disfrutar del proceso y no sólo el éxito
Jo March univalluna	Presión por ser la mejor, expectativas familiares, retirarse de una carrera	Tomar decisiones desde el deseo, no desde la presión; aprender a fallar
Konstantin Levin univalluno	Sentimiento de insuficiencia, fracaso académico, separación de padres, relaciones fallidas	Formar un carácter resiliente, valorar la vulnerabilidad, buscar ayuda en su red de apoyo
Holden Univaljeano	Dificultad para socializar, estar en un “grupo burbuja” del colegio	Aprender a compartir, explorar, y hacer nuevas amistades en la Universidad

Nota: Matriz elaborada para esta investigación, los nombres de los participantes son simbólicos basados en su relato con base a personajes de la literatura clásica, Camomilla escogió su nombre basado en aspectos íntimos de su relato.

El estudiante ideal: el dilema entre aspiración y experiencia

El ejercicio del “estudiante ideal” revela un claro dilema entre la identidad aspiracional y la identidad experiencial de los estudiantes. En los trabajos grupales, se define al estudiante ideal con un conjunto de atributos deseados, tales como “responsabilidad”, “disciplina”, “pensamiento crítico”, “trabajo en equipo”, “resiliencia”, y “ser políglota”. Estas características, presentadas de manera concisa y ordenada construyen un guion cultural que los estudiantes internalizan y aspiran a cumplir.

Sin embargo, esta imagen idealizada contrasta dramáticamente con las vulnerabilidades y dificultades que los mismos estudiantes confiesen en sus cartas de dificultad y en las entrevistas. Mientras el ideal es la “responsabilidad”, la experiencia que viven es la “procrastinación”. Mientras el ideal es el “trabajo en equipo” y la “sociabilidad”, la experiencia vivida es el “miedo a relacionarse” y la “dificultad para delegar”. Esta discrepancia revela una profunda tensión entre la identidad que se proyecta hacia el exterior, con los otros de la cultura y la identidad que se vive para consigo mismo, lo que se

piensa de sí. El “estudiante ideal” es una construcción social, un modelo que los estudiantes intentan seguir, pero que en su experiencia de vida y en sus afectos a menudo se desmantela. El curso de Vida Universitaria Encuentros – VUE, al hacer visible este desfase, permite a los estudiantes cuestionar la validez de este ideal. En lugar de sentirse fracasados por no poder ser el “estudiante ideal”, aprenden a valorar sus propias historias, sus dificultades y sus aprendizajes como parte de una identidad más honesta que les permite la reescritura agentiva de sus propias historias como estudiantes. Esta toma de conciencia es un paso fundamental hacia una noción de salud mental más contextual y situada y menos demandante, que no se basa en la perfección ideal, sino en la reconstrucción de significados y el desarrollo como humanos, miembros de la cultura.

Tabla 3

Discrepancia entre características del “estudiante ideal” y las dificultades particulares expresadas por los estudiantes con base en la misma categorización

Categoría estudiante ideal	Características aspiracionales	Dificultades / Vulnerabilidades
Conocimientos	Cultura general, razonamiento lógico, pensamiento crítico	Miedo a no entender los temas, frustración por memorizar, sentirse insuficiente
Habilidades	Adaptabilidad, resolución de conflictos, trabajo en equipo, rapidez	Dificultad para delegar, procrastinación, timidez, incapacidad para socializar
Actitudes	Disciplina, responsabilidad, perseverancia, empatía, amabilidad	Ansiedad, agotamiento, presión externa, miedo al fracaso, dificultad para expresar afecto

Nota: Matriz elaborada para esta investigación, las categorías Conocimientos, Habilidades y Actitudes hacen parte de la consigna de clase para construir el “estudiante ideal”

Síntesis de la vida universitaria: personajes, tramas y temas dominantes

La vida universitaria de los estudiantes del curso VUE se teje a partir de cuatro hilos o mapas narrativos principales: la concepción del “estudiante ideal”, la influencia del “Árbol genealógico”, la gestión de las “Cartas de dificultad” y la asimilación de los “Aprendizajes significativos”.

1.1 El estudiante ideal

El concepto de “estudiante ideal” es un tema recurrente que revela las aspiraciones y valores de los protagonistas. Para el Konstantin Levin univalluno, el “estudiante ideal” es un “univalluno” que posee perspicacia y la capacidad de resistir la presión. No es necesariamente el más teórico, sino el que más valora el conocimiento práctico y la disposición a aprender. El Holden Univaljeano comparte esa visión, enfatizando que el estudiante ideal debe “parcharse en la Universidad”, aprovechando al máximo todas las herramientas y servicios disponibles, más allá de lo puramente académico. La Jo March univalluna, por su parte, ofrece una visión más estructurada, describiendo al estudiante ideal en tres dimensiones: conocimientos: cultura general, políglota y demuestra razonamiento lógico, político y social; habilidades: muestra resolución de conflictos, confianza, adaptación, comunicación y trabajo en equipo; y actitudes: responsable, empático, amable, ordenado, disciplinado y colaborativo. En conjunto este “estudiante ideal” se aleja del estereotipo del genio académico solitario para dar paso a una figura más resiliente, sociable y consciente de su entorno, que valora el proceso de aprendizaje y la conexión humana tanto como el conocimiento.

1.2 El árbol genealógico y sus influencias

El árbol genealógico no solo es una lista de nombres, sino un mapa de influencias que constituye la identidad de cada estudiante. El Konstantin Levin univalluno detalla a su familia con profesiones (abogado, ingenieros), lo que sugiere un entorno donde la formación académica formal es un valor importante. Sin embargo, su narrativa también sitúa una búsqueda personal, desvinculándose de las expectativas externas para forjar su propio camino.

Por otro lado, la historia de la Jo March univalluna está marcada por un evento familiar disruptivo: la muerte de su padre relacionada con dificultades personales. Esta experiencia, que ella evita al inicio, pero eventualmente comparte, revela cómo los secretos familiares y los eventos dolorosos impactan profundamente en la vida universitaria y en la noción de salud mental. Su historia es un claro ejemplo de cómo la vida personal y familiar se entrelaza de manera inseparable con la trayectoria académica y el bienestar.

1.3 Las cartas de dificultad

Las “dificultades” son las tramas centrales en las narrativas de los estudiantes. Para la estudiante de ingeniería, la dificultad se manifestó como ansiedad, intensificada por el intento de relación afectiva fallida y exacerbada por la noción de una atención psicológica insuficiente en la Universidad. Su relato ilustra la tensión entre las expectativas de un apoyo institucional y la realidad de los recursos limitados. El Konstantin Levin univalluno enfrentó dificultades tanto en su trayectoria académica previa (un intento fallido de ingresar a la escuela de cadetes y una experiencia negativa en el colegio) como en la Universidad, cuando un proyecto académico no recibió los recursos prometidos produciéndole gran decepción.

El Holden Univaljeano destaca la dificultad de socializar, especialmente en un entorno nuevo y en un contexto pospandémico. Su monólogo, en el que se emociona hasta las lágrimas, revela la vulnerabilidad que sintió al intentar adaptarse y la importancia de la conexión humana.

La Jo March univalluna, además del duelo por la pérdida de su padre, reflexiona sobre la presión académica que sintió, especialmente al comparar su experiencia en la Universidad con la del colegio. Su relato muestra cómo la dificultad se manifiesta en eventos externos, en las presiones internas y en la autoexigencia.

1.4 Aprendizajes significativos

Mediante la superación de estas dificultades, los estudiantes construyen aprendizajes significativos. La estudiante de ingeniería pasó de enfocarse en el éxito académico a valorar el proceso de aprendizaje. Este cambio de perspectiva le permitió encontrar un sentido más profundo en su educación. El Konstantin Levin univalluno aprendió a amar el conocimiento por sí mismo, liberándose de la presión por cumplir las expectativas de otros. La Jo March univalluna destaca la influencia de profesores que fomentaron un ambiente de confianza y conexión afectiva. Su paso por un proceso terapéutico le permitió “soltar la presión” y construir una relación más sana con sus estudios y con ella misma. Finalmente, el Holden Univaljeano encontró en el curso de Vida Universitaria Encuentros una herramienta para comprender su propia trayectoria y para confirmar que sus expectativas sobre el curso se cumplieron, dejando una huella positiva en su proceso de integración universitaria.

La Jo March univalluna, a la participante femenina de la Facultad de Educación Popular que recuerda al personaje de “Mujercitas” (Alcott, 2019) debido a su búsqueda de

autenticidad, su disciplina con alma, su vínculos afectivo con la educación y su conciencia social. El Holden Univaljeano, al participante masculino de la Facultad de Educación Popular, debido a que recuerda una mezcla entre Holden Caulfield de “El guardián entre el centeno” (Salinger, 1978) por su sensibilidad al entorno académico y social, su incomodidad con las normas establecidas o el “ritmo institucional” y su deseo de “parcharse” en la Universidad; y Jean Valjean de “Los miserables” (Hugo, 2008) por su narrativa de transformación mediante el sufrimiento, la búsqueda de sentido y el deseo de contribuir, pues sus valores heredados, el respeto por paciencia y el trabajo, lo acercan a esta dimensión moral. El Konstantin Levin univalluno, al estudiante de ingeniería, debido a su semejanza con el personaje de “Ana Karenina” (Tolstoi, 2005) por su inquietud existencial profunda, que no se conforma con lo institucional, por su conflicto con las estructuras sociales y académicas, por su relación con el cuerpo y el trabajo práctico, su cuerpo como territorio de disciplina y expresión, y por su sensibilidad afectiva reservada, en general un personaje tolstoiano. Finalmente, Camomilla, a la estudiante de ingeniería cuyo caso profundizamos debido a su singularidad en el curso, pues se trató de una estudiante de últimos semestres de su primera carrera en contraste con los otros participantes que habían navegado en otras aguas originalmente, que ya había cursado la asignatura posterior a VUE, que había recibido apoyo del programa de acompañamiento universitario por su condición destacada en el desempeño académico, y que había consultado al servicio psicológico por su salud mental. Su nombre fue escogido por ella en un último encuentro de conversación en el cual se le presentó un relato de su vida universitaria que pudo revisar y finalmente nombrarse protagonista de este, su nombre fue la resultante de su intención de ser “tecito de manzanilla” que le recuerda la calma que quiere sostener como estudiante después de la travesía que tuvo que vivir

I. Análisis de la performance de la historia (proceso externo)

El análisis de la performance de la historia se centra en el “cómo” se narra. El material de análisis resultante de las entrevistas muestra un proceso de construcción de relato que no es lineal, esto es, más que del paso del tiempo entre la primera impresión en la etnografía de aula y el último encuentro de entrevista se trata de la construcción de una relación que se desarrolla con la confianza y el contexto entre la investigadora y los participantes en la intimidad de compartir su historia, en la interanimación que sucede en el proceso de entrevista, en los sutiles intercambios antes, durante y después del trabajo de campo.

Lo que enfatizan: se observa un énfasis en la dimensión afectiva y vivencial de la vida universitaria. Los relatos se alejan de los logros únicamente académicos para centrarse en los desafíos afectivos, las relaciones interpersonales e intersubjetivas, la identidad y la reconstrucción de significado o agencia situada. Las narrativas de los estudiantes de educación popular, que incluyen momentos de llanto y vulnerabilidad, demuestran que la salud mental se entiende como un componente esencial de la experiencia universitaria, y no como un tema tabú.

Lo que se omite: se omiten detalles específicos sobre materias, notas o planes de estudio, a menos que estén directamente relacionados con una dificultad o un aprendizaje significativo. La historia se enfoca en el “ser” estudiante más que en el “hacer” del estudiante. Hay un silencio inicial en temas sensibles, como el de la Jo March univalluna sobre su padre, que únicamente aborda cuando la confianza en la investigadora se ha establecido. Esto sugiere que la narrativa no es un simple recuento de hechos, sino un acto de revelación que depende del contexto y del interlocutor.

Cambio en el relato según el contexto: el relato cambia significativamente entre el inicio y el final de las entrevistas. Al comienzo, los estudiantes se presentan de una manera más formal, adhiriéndose a las categorías de análisis propuestas por la investigadora (capital cultural, geografía vital). Sin embargo, a medida que la conversación avanza y se establece una conexión afectiva, el relato se vuelve más íntimo y reflexivo, permitiendo que los temas de ansiedad, duelo y vulnerabilidad salgan a la luz. Este cambio muestra cómo la entrevista es además de un medio para obtener datos, un espacio para la reflexión de la propia historia, y la construcción de un nuevo relato.

La reflexión sobre la historia (Proceso reflexivo)

Transformación de la historia desde que ingresa a la Universidad: la historia de cada estudiante ha experimentado una transformación profunda. En general, se observa un cambio desde una narrativa centrada en el éxito y el cumplimiento de expectativas (propias y ajenas) hacia una narrativa de reconocimiento y aceptación de sí mismos. El Konstantin Levin univalluno pasó de su aspiración a la carrera militar cuya motivación estaba en el cuerpo a encontrar su lugar en la ingeniería mecánica desde la cual aspira que pueda colaborar con este saber en una carrera militar informada por la ingeniería, valorando el aprendizaje por sí mismo. La estudiante de ingeniería se desprendió de la presión del rendimiento académico para enfocarse en el proceso de crecimiento. Estos cambios sugieren que la Universidad es vista por la mayoría de los estudiantes entrevistados como un espacio y momento de constitución identitaria, más allá de la formación profesional técnica.

Reescritura de la historia: aunque no lo dicen explícitamente, se puede inferir que los estudiantes podrían desear reescribir las partes de su historia marcadas por la presión y la

soledad. El Holden Univaljeano podría querer reescribir la dificultad de socializar; el Konstantin Levin univalluno podría desear un camino sin decepciones en proyectos y la Jo March univalluna podría querer un relato familiar sin el dolor de la pérdida. Sin embargo, el valor de sus relatos reside en su autenticidad. Las “partes que no se reescriben” son precisamente las que forjaron la reconstrucción de significado y los aprendizajes más significativos, convirtiéndolas en elementos primordiales de su actual identidad.

Transformación de la noción de salud mental: la noción de salud mental de los estudiantes participantes se ha transformado desde un posicionamiento médico y patológico (enfocado en la ansiedad y el estrés como enfermedades) hacia un posicionamiento narrativo y cultural. Los estudiantes no ven la salud mental solo como algo que se trata con una pastilla o en terapia tradicional, sino como un proceso de autoconocimiento, de gestionar las dificultades, de construir relaciones de apoyo y de encontrar un sentido en sus propias historias. La búsqueda de ayuda, como en el caso de la estudiante de ingeniería, la crítica a la insuficiencia de los servicios, demuestran que han adoptado una visión más completa y demandante de lo que significa cuidar su bienestar mental en el contexto universitario.

Análisis micro: Caso Camomilla, la solitaria búsqueda de confianza

Camomilla, una estudiante de ingeniería química se articula como una profunda odisea personal de transición, reflexividad y reconstrucción de significados. Su historia comienza en un “pequeño y tranquilo pueblo de clima frío” en el sur del país, donde su identidad como “la mejor bachiller” y su “autoexigencia constante” estaban plenamente arraigadas. Esta identidad de excelencia, avalada por sus “buenas notas” y el “reconocimiento” de familiares y profesores, la llevó a aspirar a la “mejor Universidad del país” como una forma de mantener un estatus personal y familiar. Su ingreso a la Universidad del Valle, sin

embargo, no fue su primera opción, sino una decisión pragmática mediada por la pandemia, lo que ya introdujo una fisura en su narrativa de éxito lineal.

La trama central de su vida universitaria está definida por una triple transición que marcó un “gran cambio”: pasar de la tranquilidad rural a la “sabrosura y energía al tope” de Cali, el choque entre su educación conservadora y el “libertinaje” percibido en la ciudad, y el paso abrupto de la educación presencial a la virtualidad. Esta desorientación se vio exacerbada por una crisis de ansiedad, cuyo “detonante mayor” fue el fin de su primer intento de relación afectiva en la Universidad. Esta crisis la llevó a un punto en el que se encontraba “súper mal” y se alejó de su grupo de estudio, la base esencial de su desempeño académico en la vida universitaria. Es en este punto que su narrativa de fortaleza se quiebra, revelando una profunda vulnerabilidad y un “miedo al fracaso” que, según su psicóloga, era el motor de su ansiedad.

El desenlace de esta trama es la reescritura de su propia filosofía de vida. Camomilla abandona la meta de graduarse con honores, que simbolizaba el ideal de su Yo pasado, para adoptar una nueva ética: “disfrutar del camino” e ir a su “propio ritmo”. Su metáfora de la “montañita del éxito” simboliza esta transformación, reconociendo que lo que la gente ve como éxito (“la cima”) es la parte visible de un proceso arduo y lleno de “trasnoche, preocupaciones, angustia, soledad”. Esta nueva narrativa la libera de la presión externa y le permite valorar los desafíos como parte integral de su crecimiento personal.

La red de personajes y la narrativa

Camomilla: la protagonista innegable de su propia narrativa, cuyo nombre en este trabajo deriva de un juego de palabras que recuerda “el tecito de manzanilla” que se tomaba para

“calmar la ansiedad”, nombre armado por ella misma y que sugiere la aspiración de verse como una persona apacible pese a las dificultades. Se presenta como una joven estudiante de los últimos semestres de una carrera altamente demandante a nivel académico, profundamente reflexiva, sumamente responsable y meticulosa en su enfoque de vida y estudio. En el aula durante las clases del curso Vida Universitaria Encuentros, aparece como “callada”, lo cual contrasta con su activa y perspicaz participación en el “circulo de argumentación”. Esta observación revela una selectividad estratégica en su intervención, eligiendo momentos y temas en los que se siente segura y preparada para contribuir con sus ideas. Esta dualidad entre la introversión observadora y la participación estratégica es una particularidad diferencial de su forma de ser en el mundo, mostrando que su silencio no es pasividad, sino una forma de estar en reflexión, de estar presente. La estudiante valora profundamente el proceso de aprendizaje por encima del éxito académico, una transformación significativa que marca su trayectoria universitaria. Su relato se centra en la lucha por entender y aceptar su ansiedad, no como una debilidad o una patología que debe ser erradicada, sino como una parte de su experiencia que busca integrar y manejar. Al final del curso, presenta un “poema” de su experiencia en la Universidad, para declamar viste de forma elegante, muy pulcra, en un vestido negro formal, en contraste con sus compañeros quienes visten de la forma en que regularmente asisten a clases, lo cual muestra además de su compromiso con las actividades del curso y su deseo de presentarse de manera formal; la importancia de la expresión personal y artística como un medio de catarsis y comunicación para reflexionar y compartir sus mundos posibles. En el ejercicio “estudiante ideal”, Camomilla se identifica con conocimientos en “matemática básica”, “comprensión lectora”, “buena redacción”, e “idiomas”. Sus habilidades incluyen “disciplina”, “trabajo en equipo”, “liderazgo”, “compromiso”, “expresión oral”, “creatividad”, “buen manejo de la

tecnología”, “autodidacta”, y “sociable”. En cuanto actitudes, se describe con “responsabilidad”, “carisma”, “positividad”, “pasión por la carrera”, “paciente” y su postura difiere con la noción de “sentido de pertenencia”, especialmente cuando se asume de una manera totalizante. Entra en conflicto con dicha noción al no sentirse representada o tener afinidad con todas las acciones o propuestas de los estudiantes de su Universidad. No se identifica plenamente con ciertas prácticas universitarias, no siente que “pertenezca” a esa noción de Universidad – como lo son los paros, las vías de hecho, algunas formas de protesta o el uso de sustancias – , lo que lleva a cuestionar hasta qué punto puede considerarse parte de ese colectivo. Estos atributos delinean un perfil de estudiante integral y consciente de sus capacidades.

La investigadora: funge como coprotagonista esencial en la construcción de la narrativa de Camomilla. Su posicionamiento es el de una facilitadora empática, una oyente activa y una guía que, conscientemente, evita centrarse en diagnósticos y patologías. En cambio, orienta la conversación hacia la exploración profunda de la identidad narrativa de Camomilla, permitiendo que la estudiante construya su propio relato de bienestar, reconstrucción de significados y desarrollo. Esta interacción dialógica no directiva es fundamental para el proceso de reflexión y agenciamiento de la estudiante.

La familia (madre y abuela): son figuras arquetípicas y base fundamental que simboliza el origen rural de Camomilla, específicamente de su pueblo natal, la esencia de su “capital cultural”. Su madre es descrita con cariño como su “primera lectora”, lo que subraya la importancia temprana de la lectura, la curiosidad intelectual y la reflexión en su vida, un legado que la ha marcado profundamente. Su abuela, por otro lado, es su “maestra en la cocina”, resaltando la transmisión de saberes prácticos, habilidades de vida y la importancia

del aprendizaje por observación o modelado. Estas figuras familiares son baluartes que le brindan una conexión inquebrantable con sus raíces, un sentido de pertenencia a su comunidad de origen y una base sólida para su integración a la vida adulta.

La ansiedad: aunque no es una persona encarnada, la ansiedad es un “personaje” central, persistente y recurrente en la trama de Camomilla. Actúa como un hilo conductor que conecta sus experiencias personales, como un intento relación afectiva fallida que la marcó profundamente, y sus desafíos académicos, como el miedo al fracaso y la presión por el rendimiento. La narrativa de Camomilla sobre la ansiedad se enfoca en su lucha por entenderla, aceptarla como parte de su experiencia y coexistir con ella, en lugar de simplemente combatirla o suprimirla. Este enfoque sugiere un proceso de “reconstrucción de significado” (Neimeyer, 2001), en el cual la experiencia de la ansiedad se integra en una narrativa más amplia y enriquecedora de desarrollo propio y de aceptación.

Hermana menor y su pareja: se encuentran al igual que su madre, abuela y padre, en su pueblo natal, hacen parte de su red de apoyo afectivo, los ve como modelo de pareja, los cuenta dentro de la familia esencial para la toma de decisiones; su presencia indica la importancia de las relaciones cercanas y el soporte afectivo en la vida de Camomilla, especialmente en momentos de vulnerabilidad.

Padre: aunque tiene afecto por su padre y lo considera trabajador, lo menciona como ejemplo de lo que se aleja, no le gusta “lo político” y en cambio, el padre constantemente está en “esas cosas, al igual que su hermana”, siente que ese trabajo los lleva a apasionarse en una ideología que a veces hasta es ajena, pero que por su posición deben seguir respaldando así no estén de acuerdo, por la misma razón, Camomilla, decidió no participar

en la política universitaria, en ese sentido su influencia es opuesta a la forma de ser del padre, y más cercana a las figuras femeninas del hogar.

Monitora: una figura de autoridad en la Universidad, cuya interacción con Camomilla es mencionada en relación con la normativa universitaria y la falta de aprovechamiento de información sobre servicios universitarios. Esta mención sugiere una relación funcional, pero no siempre óptima en términos de apoyo o acompañamiento cercano, lo que puede producir una sensación de frustración o ineficacia en la búsqueda de ayuda institucional, pues la estudiante refiere no haber construido relaciones de amistad con estas personas, y que sus compañeros que hacen parte del programa muchas veces lo hacen como forma de empleo e ingresos, no como interés genuino por el otro.

Compañeros: simbolizan la colaboración y el apoyo relacional. Camomilla enfatiza que su relación con su amigo de cohorte ha sido una constante a lo largo de su carrera, lo que demuestra la importancia de los lazos de confianza en un entorno de trabajo grupal en la vida universitaria.

Tramas y temas dominantes

Transición rural – urbana: esta es la trama fundacional y definitoria, lo que McAdams (1993) llama el mito personal, la historia de Camomilla. El dilema entre su pueblo natal, y la bulliciosa ciudad en la que estudia, es más que una diferencia geográfica, es un profundo “choque cultural” y de forma de vida. El “agotador viaje de 10 horas en bus” y las marcadas diferencias en las costumbres, el ritmo de vida y las expectativas sociales son elementos clave que definen su experiencia inicial de integración. Sin embargo, a pesar de las dificultades, esta transición es valorada como un proceso enriquecedor, y la educación

en la Universidad se percibe como un objetivo trascendente que justifica los sacrificios personales y familiares. Esta trama subraya la capacidad de Camomilla para integrarse en una nueva “geografía vital” y su notable reconstrucción de significado frente a los cambios.

El proceso de aprendizaje vs el éxito académico: esta es una trama de desarrollo propio y una profunda redefinición de valores. Camomilla desde una mentalidad inicial de presión por “ser la mejor” y alcanzar la perfección académica, desarrolla una valoración profunda del camino recorrido, de los aprendizajes intrínsecos y de la integración de capacidades. Su relato sobre la “montañita del éxito” simboliza este cambio, donde la cima es menos importante que el ascenso, las lecciones aprendidas en el proceso y la satisfacción de la propia superación. Esta trama se relaciona directamente con sus luchas contra la ansiedad y el miedo al fracaso, mostrando una reconstrucción de significado en su noción de educación que prioriza el desarrollo sobre las métricas externas de rendimiento. Sin embargo, hacia el final de las entrevistas enfatiza que, a pesar de todo el viaje realizado, de todas las dificultades, nada de esto afectó su promedio académico, y que su rendimiento se sostuvo; igualmente, menciona que gana reconocimientos por su desempeño y le gusta mostrárselos a su familia, lo cual sugiere que sigue siendo importante para Camomilla, ese reconocimiento académico.

Búsqueda y aceptación de ayuda: esta trama revela la vulnerabilidad de Camomilla y su proactividad en la gestión de su salud mental. Su crítica a la infraestructura de apoyo universitario que califica como “insuficiente” en cuanto a la atención psicológica en la Universidad la lleva a buscar autónomamente ayuda externa, demostrando capacidad de agencia. Este tema resalta la importancia de la agencialidad en la gestión del bienestar, a pesar de las limitaciones institucionales, y su capacidad para identificar los recursos

necesarios. La mención de su trabajo “Guía para el primíparo” que reprodujo las indicaciones que había recibido de su monitora desde la superficialidad informativa en la forma de breves consejos que nombran la normativa, la función del correo institucional, los espacios del campus universitario, entre otros, sin profundizar en su experiencia particular que al ser cuestionada señala “ese acuerdo [refiriéndose al Acuerdo 009 de 1997, que es básicamente el Manual de Convivencia entre los integrantes de la comunitaria universitaria] me lo dieron en físico en las inducciones, pero por ahí lo tengo guardado, ni sé dónde está”, pues para ello – según menciona – reconoce las fortalezas de sus compañeros “metidos en política universitaria”, o que son monitores y que por eso reconocen toda la normativa, así que cuando ella requiere un punto específico o quiere resolver un problema apela a ellos, antes que a la lectura directa de la normativa. Esto sugiere que Camomilla privilegia la rapidez de la respuesta de sus cercanos, antes que recurrir a procesos que podría considerar burocráticos y dispendiosos llevados a cabo por sí misma con base en las normativas, sin embargo, reconoce que no tiene mucho trato con los representantes estudiantiles por su mismo nivel de injerencia en los procesos universitarios, que se resuelven más pronto hablando directamente con los docentes o administrativo. Es por tal razón que, ante la insatisfactoria respuesta por parte de los servicios universitarios consultados [por referencia de sus conocidos llega a dos de los servicios que prestan apoyo psicológico] Camomilla prefiere buscar y consultar externamente ayudas alternativas. Lo anteriormente relatado y la aparente molestia con la burocracia que refiere ocasionalmente Camomilla en las entrevistas, principalmente en asuntos relacionados con la “política” ya sea con la participación de su padre o de otros en sus diferentes contextos sociales sugiere que la estudiante privilegia la comunicación oral, más directa e inmediata, que la comunicación escrita, que distancia y produce incertidumbre. Esto puede hacer parte de una performance

de los saberes encarnados en su aprendizaje familiar y cultural de su geografía vital rural, debido a que en el último encuentro de conversación Camomilla pareciera no haber tenido mucha oportunidad de confrontar de manera explícita sus ideas y preocupaciones con otros que piensen diferente a ella, y de esta manera la conversación en un ámbito de confianza le permite una reflexión de tales nociones sin tener que esperar la respuesta, y sin que se preste a malos entendidos.

El sentido de pertenencia y la identidad: Camomilla concibe su sentido de pertenencia en función de la afinidad con los valores intrínsecos de la Universidad, como la educación, el conocimiento y la excelencia académica. Sin embargo, esta identificación se ve cuestionada y complejizada frente a las protestas estudiantiles y los paros, situaciones que considera “violentas” o que no comprende del todo. Al igual que las discusiones sobre las “personas que caen en bajo académico” en más de una ocasión, lo que indica una identidad compleja que negocia entre la identificación institucional, las acciones de la comunidad universitaria y sus principios personales de orden, no violencia y búsqueda de ambientes de estudio.

Aprendizaje significativos: la lectura y la cocina son temas recurrentes que demuestran un aprendizaje arraigado en la experiencia y la observación. Camomilla valora la lectura crítica como una herramienta intelectual fundamental, puesto que siente que la conecta con su capacidad para tomar decisiones informadas en su vida cotidiana. Al mismo nivel valora la cocina, aprendida de su abuela, pues es una habilidad de supervivencia que le da una ventaja considerable sobre otros compañeros que tienen que aprenderla al llegar a la Universidad, resaltando la importancia del “capital cultural” adquirido en su hogar y su valor práctico en un nuevo entorno. Pese a su travesía universitaria y el asunto con la ansiedad, Camomilla, sigue separando su vida personal y afectiva de la vida académica, de

esta forma no parece extrapolar los aprendizajes de un contexto al otro, la aceptación del proceso que manifiesta en la mayor parte de la entrevista, hacia el final cuando se enfrenta al proceso de práctica parece venirse abajo, pues el resultado (selección empresarial para trabajo de práctica) no parece depender de su esfuerzo, ni de su desempeño académico, sino de sus competencias relacionales y capital social que en la ciudad no es abundante, lo cual la pone en tensión nuevamente, pues el éxito profesional parece demandar del desarrollo en otros ámbitos, adicionalmente, en estos momentos después de haber remitido la crisis ansiosa, y tras haber dejado el medicamento, Camomilla ya no se encuentra recibiendo acompañamiento psicológico externo, y por su desconfianza en el servicio institucional, las situaciones de tensión como éstas debe lidiarlas en soledad.

Relación con el cuerpo y el ejercicio: esta trama muestra una transformación significativa en la relación de Camomilla con su propio cuerpo y la actividad física. El desagrado por la educación física en el colegio, marcado por la competitividad y la presión, se convierte en una relación más saludable y consciente con el ejercicio en la Universidad, motivada por una asignatura de “deporte y salud”. Este cambio muestra una mayor conciencia de su bienestar integral y una resignificación de la actividad física como fuente de bienestar, no de malestares, ni de estrés, además de una mejor relación con su propia corporalidad.

Rigidez académica y equilibrio vida – trabajo: hay una gran tensión entre los “tiempos académicos” y la “oferta de asignaturas para relajarse”. Camomilla concibe que los horarios y la oferta del Programa Académico “no son flexibles si se hacen prerrequisito de práctica”, lo que dificulta significativamente la “introducción a la vida laboral” y el logro de un equilibrio personal saludable. Este tema subraya las presiones sistemáticas que enfrenta la estudiante y su influencia en su bienestar.

Performance de la historia: proceso externo

El relato de Camomilla se construye principalmente en el contexto de la entrevista de investigación, lo cual influye de manera directa en cómo se presenta la historia.

Énfasis

Proceso sobre resultado: enfatiza repetidamente el desarrollo de Camomilla, su cambio de mentalidad y su valoración del proceso por encima del éxito.

La ansiedad como eje: la ansiedad no es un evento aislado, sino un hilo conductor que conecta sus experiencias (el intento fallido de relación afectiva) y (el miedo al fracaso).

Orígenes y desarrollo: la historia comienza en su pueblo natal y la influencia de esta transición en su actual vida universitaria, esto permite contextualizar sus valores e identidad

Reflexividad: las conversaciones – guiadas por la investigadora – se centran en la reflexión de Camomilla sobre sus propias vivencias, lo que hace que el relato sea introspectivo y subjetivo.

Omisiones

Detalles específicos: hay una generalidad en el relato. No se profundiza en los detalles de la relación fallida, ni en los pormenores de la “insuficiente” ayuda de la Universidad. Esto podría deberse a la elección consciente de Camomilla de mantener bajo reserva ciertos aspectos de su vida privada. Sin embargo, la pregunta de investigación se orientaba a otros aspectos y tampoco quería ahondar en aspectos privados sin que el o la estudiante los trabajara voluntariamente.

Conflictos de forma explícita: aunque se mencionan conflictos (con la monitorea estricta, en el trabajo en grupo) se presentan de manera suavizada, como “malentendidos” o “presiones”, en lugar de confrontaciones directas. Esta forma de narrar según Bruner (1990) puede sugerir el recurso de una estrategia de adaptación simbólica, que le permite sostener su identidad sin romper con los códigos relacionales del nuevo entorno. En clave clínica narrativa, el uso de eufemismos no niega el conflicto, sino que lo bordea, lo suaviza, lo hace habitable, permitiendo a Camomilla posicionarse sin desbordar el marco ético que ha construido como parte de su travesía. Adicionalmente, a la luz de la “geografía vital” propuesta por Guitart (2011), esta narrativa se inscribe en una vivencia situada, donde el tránsito entre contextos culturales configura además del paisaje externo, la cartografía de la identidad. Así, Camomilla habita una frontera simbólica entre mundos, y su forma de narrar es también una forma de resistir, de integrar y de resignificar.

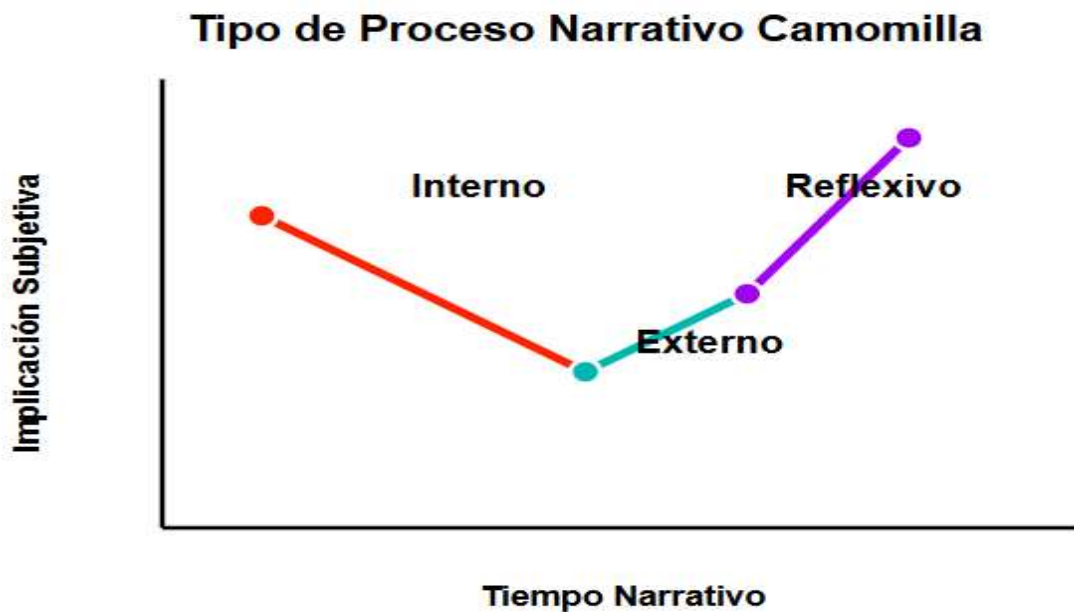
Cambio del relato en diferentes contextos

Entrevista de investigación: el relato es formal, estructurado y reflexivo. Camomilla se enfoca en temas que son relevantes para la investigación (salud mental, identidad narrativa, capital cultural)

Contexto familiar (implícito): en el contexto de su familia, Camomilla se enfoca en tradiciones, el aprendizaje por observación (cocina) y la herencia cultural (la lectura), aquí la historia se cuenta mediante acciones y tradiciones, no tanto mediante la introspección.

Gráfico 1

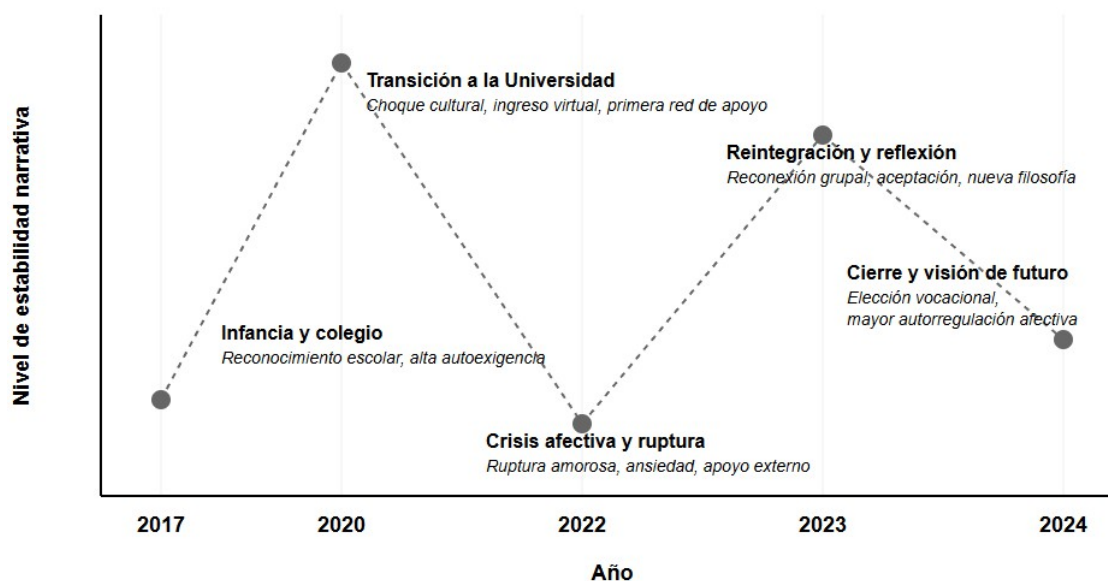
Curva de procesos narrativos del relato autobiográfico de Camomilla



Nota: En la gráfica se encuentra la curva del proceso narrativo cuyos fragmentos en colores simbolizan los tres tipos de procesos narrativos durante el relato, así: rojo (interno), verde (externo) y lila (reflexivo). El eje Y señala la implicación subjetiva, que va desde la distancia hasta la inmersión afectiva; mientras que el eje X señala el tiempo narrativo que va desde la infancia en lo rural hasta las prácticas en la ciudad.

Gráfico 2.

Línea de tiempo del relato autobiográfico de Camomilla



Nota: En la gráfica se muestra la línea de tiempo especificando la cronología narrada de la experiencia como estudiante de Camomilla, que va desde la infancia hasta el momento actual, se señalan las tensiones y transiciones relevantes en su relato en este trayecto.

LUCES DEL SENDERO Y HUELLAS RESONANTES

Nivel macrosistema:

El análisis narrativo de la vida universitaria de los estudiantes del curso Vida Universitaria Encuentros revela un viaje complejo y con muchas aristas que va más allá de la adquisición de conocimientos técnicos. La historia de cada estudiante puede entenderse como una trama de transformación de la identidad educativa y personal, en la cual la tensión entre las aspiraciones idealizadas, la herencia familiar o capital cultural y el contexto desafiante de la geografía vital universitaria junto a las condiciones particulares del estudiante son el motor del desarrollo.

Los “personajes” principales de esta narrativa son, en primer lugar, “el estudiante ideal” como una aspiración, en segundo lugar, la familia como cimiento de valores, pero también de conflictos. La “trama” del viaje es la transición del estudiante desde la dependencia de las elecciones familiares a la autonomía de la gestión afectiva. El clímax de esta trama a menudo se encuentra en las “Cartas de dificultad”, donde los estudiantes confrontan sus miedos, su insuficiencia y sus angustias. Los “temas” dominantes que emergen son la reconstrucción de significado del fracaso y la vulnerabilidad como fortalezas, el papel fundamental de la salud mental en el bienestar general y la búsqueda de una identidad auténtica que se alinee con las convicciones personales del estudiante.

El curso Vida Universitaria Encuentros emerge como un espacio vital para este proceso. Al proporcionar una plataforma estructurada y confiable para la reflexión (mediante los ejercicios de escritura), el curso permite a los estudiantes verbalizar y externalizar sus conflictos, transformando una narrativa de sufrimiento solitario en una de desarrollo compartido. Las implicaciones de estos hallazgos son profundas para el diseño de programas de apoyo o acompañamiento estudiantil que se propongan trabajar la salud mental más allá del modelo biomédico, y se interesen por el desarrollo humano de sus estudiantes.

Nivel mesosistema

La vida universitaria de los cuatro estudiantes participantes de las entrevistas se revela como una trama de transformación, en la cual la salud mental es una narrativa que se coconstruye entre el estudiante y su geografía vital, pero también en relación o conflicto con su “capital cultural” y sus aspiraciones como estudiante. La investigación muestra que la identidad universitaria no es estática, sino que se desarrolla mediante la tensión entre ese

Yo aspiracional, el Yo heredado, y el Yo que se confronta con el efectivo contexto universitario institucional. Los personajes principales de este relato son el “estudiante ideal” como meta a alcanzar al finalizar el proceso, la familia como cimiento que puede ser de apoyo o de presión. La trama es la transición de la pasividad de la escuela en la que las decisiones sobre el proyecto educativo y los caminos a seguir son principalmente tomadas por otros, a la autonomía y responsabilidad que deriva de la exigencia de la Universidad y la variación del contexto espacial – simbólico, un proceso en el que los aprendizajes significativos se extienden de lo académico a lo vital.

La salud mental, en esta perspectiva, no es un estado de ausencia de problemas ya sea, bioquímicos, sociales o estructurales, sino una narrativa de la vulnerabilidad que se transforma en valentía mediante la reflexión y el agenciamiento. Los estudiantes, en lugar de rehuir de las dificultades, aprenden a asumirlas como oportunidades de desarrollo, a apoyarse en sus pares y a reconstruir el significado del éxito universitario en términos del bienestar integral y no solo del rendimiento académico.

Nivel microsistema: la transformación del Yo en la narrativa de Camomilla

La narrativa de la vida universitaria de Camomille en el contexto del curso Vida Universitaria Encuentros, revela que la experiencia universitaria es un momento vital de profunda transformación identitaria. La trayectoria de Camomilla sirve como un microcosmos de la experiencia del grupo, mostrando una transición desde una identidad rígida basada en la excelencia académica (cognoscitiva) hasta una identidad más flexible, centrada en el proceso y el disfrute del camino, pues la “mejor bachiller que aspiraba a la excelencia académica reestructura sus cimientos de experiencia escolar para asumir la complejidad de la educación superior y se transforma en una aprendiz resiliente que valora

el proceso de desarrollo y aprendizaje por encima de las notas y el reconocimiento de otros, mostrando respeto del “propio ritmo” en su proceso. Su habitus de desconfianza se reconfigura en una habilidad de colaboración gracias a la necesidad impuesta por el trabajo en grupo. Los estudiantes se mueven en un estado de indiferencia o desconocimiento por su salud mental a una conciencia activa de la misma, reconociendo que el bienestar es un asunto holístico que supera lo meramente académico (cognoscitivo o técnico) incluso va más allá de la patología, y que existen acciones posibles que trascienden el diagnóstico y la administración de medicamentos. Sin embargo, esta transformación no es lineal, sino que está mediada por las crisis, que actúan como “detonantes” de la reflexión y la renarración de la identidad.

Las narrativas de los estudiantes están marcadas por una tensión entre la ética de la responsabilidad y el esfuerzo, y las fisuras de la vulnerabilidad. Lo que se enfatiza en el discurso público (la disciplina, la resiliencia) a menudo se contradice con lo que se omite o se confiesa en espacios íntimos (el miedo, la ansiedad, la necesidad de apoyo). Este dilema, así como las metáforas que emplean (“institución fría”, “jungla universitaria”, “la U dura”), revelan una concepción de la Universidad como un contexto exigente y desinteresado en el bienestar integral del estudiante. El curso Vida Universitaria Encuentros, al proporcionar un espacio para la externalización y la reescritura de estas historias, actúa como un catalizador de esta transformación, permitiendo a los estudiantes cuestionar sus ideales y construir una identidad auténtica cuyos valores y cimientos estén fundamentados en la confrontación y reflexión entre su experiencia particular y sus aspiraciones.

Implicaciones para el Curso Vida Universitaria Encuentros y la Universidad

Las narrativas estudiantiles aquí analizadas tienen implicaciones directas para la forma en que la Universidad concibe y gestiona el bienestar universitario. La Universidad es, en el discurso, el alma mater o “segundo hogar”, pero en la experiencia vivida de sus estudiantes, es a menudo una “institución fría”. Esta discrepancia entre el discurso institucional y la experiencia de los estudiantes es una de las principales fuentes de malestar. La reconfiguración del bienestar no puede limitarse a la oferta de servicios genéricos y burocráticos, sino que debe adoptar un enfoque más humano y relacional, reconociendo al estudiante como un ser humano integral, con una historia, afectos y desafíos personales. La propuesta formativa del curso Vida Universitaria Encuentros, centrada en la narrativa, de ejercicios escritos y de otras formas plásticas que usan para decir o callar, como el cuerpo puesto en su totalidad durante los “juegos teatrales” y los espacios de trabajo de la “oralidad” reflexión y acompañada por profesionales en psicología y arte dramático, emerge como un modelo valioso para humanizar la educación superior, demostrando que la academia y el desarrollo humano no son esferas separadas, pues desde la narrativa escrita y la representación y movimiento corporal propio de los juegos teatrales se busca propiciar el reconocimiento de sus trayectorias académicas para que los estudiantes puedan responder a las exigencias y particularidades de la Universidad, con miras a fomentar una relación con el conocimiento y con las labores académicas que favorezcan el aprendizaje disciplinar, el desarrollo humano y la integración armónica a la vida universitaria.

Es preciso que la Universidad tome en serio el trabajo narrativo en el abordaje de la Salud Mental Universitaria – SMU, puesto que de esta manera, esto es, la salud mental como construcción narrativa situada que potencia la agencia simbólica y resignifica el malestar

como motor de desarrollo, más que la identificación de la presencia – ausencia de síntomas permita enfatizar en la narración de las vidas universitarias de los estudiantes universitarios, en la construcción de memoria situada y en el reconocimiento de su capital cultural o puntos de partida, identificar dificultades en su vida como estudiantes de forma externalizada a la identidad, pero situada en contexto universitario y construir relatos alternativos de sus propias vidas como estudiantes

RECOMENDACIONES

Para la Universidad

Promover la reflexión narrativa: se recomienda la institucionalización de programas y cursos que no solo ofrezcan herramientas de bienestar descontextualizadas, sino que promuevan espacios de reflexión narrativa y diálogo entre pares que permita la externalización situada de problemáticas particulares. El curso de Vida Universitaria Encuentros parece ser un laboratorio narrativo efectivo para que los estudiantes puedan expresar sus luchas en un contexto de confianza mientras se sienten acompañados.

Replantear los servicios de bienestar o implementación de un “sistema de acompañamiento narrativo”: es pertinente que la Universidad revise los servicios de asistencia psicológica y de acompañamiento (ya sea de pares y otros) para garantizar que sean accesibles y oportunos. La concepción de insuficiencia y frialdad de los servicios revela una desconexión entre la oferta institucional y las necesidades efectivas de los estudiantes. Un enfoque proactivo, que se acerque a los estudiantes en riesgo (como aquellos que caen en bajo académico o que puedan ser detectados en cursos como VUE por medio de sus narrativas de dificultad) que haga seguimiento a los estudiantes para trabajar sus problemáticas de forma pausada y ordenada durante el semestre. Este sistema podría reconocer el “sentimiento de valía de sí” de los estudiantes (Shweder, 1991), y se centraría en escuchar y coconstruir narrativas alternativas al malestar. En lugar de un servicio que funcione como mediador o derivador desde el fallo, este sistema podría ser más efectivo que un enfoque reactivo centrado en los que solicitan ayuda y limitado al diagnóstico o tratamiento de síntomas – pues no solo sucede que algunos estudiantes no presentan o no refieren sintomatología, sino que además de esta forma se termina patologizando la vida –.

Reorientar la guía del primíparo, narrativa y situada: las narrativas indican que los manuales genéricos son concebidos como irrelevantes, por tanto, la guía debería trascender la información administrativa. Se sugiere la creación de guías que incorporen experiencias de los estudiantes – no solo de los más destacados o de los que se consideren en riesgo desde las narrativas institucionales hegemónicas y que se contextualicen o sitúen a las particularidades de cada Facultad y Programas Académicos. Estas guías deberían ser geográficas (mapa de campus) y prácticas (“espacios confiables” y “lugares relevantes” para los estudiantes), podría incluir un espacio cocreado con estudiantes de semestres avanzados, que narren sus experiencias de integración universitaria, los choques culturales y las estrategias de navegación que les sirvieron en su momento, ayudando a los nuevos estudiantes a navegar tanto la infraestructura, como las dinámicas relacionales y académicas de la Universidad.

Para la investigación

Explorar el *habitus*, el capital cultural y la integración universitaria: se propone investigar más a fondo la relación entre el *habitus* familiar y escolar (capital cultural) y la capacidad de los estudiantes para integrarse a la cultura universitaria. El caso de Camomilla y su transición de un contexto conservador a la “sabrosura” de la ciudad es un punto de partida para este tipo de estudios.

Influencia de los artefactos narrativos: se recomienda investigar la influencia a largo plazo de los artefactos producidos en cursos como Vida Universitaria Encuentros en la salud mental de los estudiantes. ¿Cómo la resignificación de la historia personal, mediada por estos artefactos, influye en la reconstrucción de significados, la reescritura y el bienestar a lo largo de la carrera?

La Universidad como geografía vital: se sugiere profundizar en la noción de la Universidad como geografía vital que moldea identidades. La narrativa de la frustración compartida como un medio para construir camaradería en un tema fértil para explorar cómo se forman las identidades colectivas en la educación superior.

El caso de Camomilla y sus compañeros, con sus desafíos y su proceso de resignificación, nos recuerda que la Universidad es un espacio de desarrollo y transformación que va más allá de lo meramente académico (cognoscitivo). Es en este espacio físico – simbólico en el que los estudiantes construyen, pieza por pieza, la historia de su propio Yo.

REFERENCIAS

1. Alcott, L. M. (2019). *Mujercitas* (M. Puncel, Trad.). Editorial Molino. (Obra original publicada en 1868)
2. Antúñez, Z., Álamo, C., Baader, T., & Vidal, R. (2023). Resultados de una evaluación y seguimiento online de problemas de salud mental en universitarios chilenos. *Interdisciplinaria*, 40(2), 265–279. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.16>
3. Antúñez, Z., Vergara, R. C., Langer, Á. I., Santander, J., Baader, T., Álamo, C., Arce, M., Delgado, B., Laurin, K., & Moncada, C. (2023). Impacto de problemas de salud mental y apoyo social en la calidad de sueño: Seguimiento longitudinal antes y durante la pandemia de COVID-19 en universitarios chilenos. *Anales de Psicología*, 39(2), artículo e517321. <https://doi.org/10.6018/analesps.517321>
4. Bajtín, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
5. Bassi Follari, J. E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39–62. [Disponible en Dialnet](<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156775>)
6. Bathje GJ y Pryor JB (2011). La relación entre el estigma público y el autoestigma y la búsqueda de servicios de salud mental. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(2), 161. DOI: 10.17744/mehc.33.2. g632039274160411
7. Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
8. Bertolote, J. M. (2008). The roots of the concept of mental health. *World Psychiatry*, 7(2), 113–116. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2008.tb00172.x>
9. Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2014). La psicología educativa en la educación superior: la situación actual en Portugal. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32 (1), 91–120. Recuperado de [SciELO Perú](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000100004&lng=es)
10. Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97–111. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67646966005.pdf>
11. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

12. Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. En P. Bourdieu (Ed.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 99–142). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
13. Bourdieu, P. (2003). La objetivación participante (P. Miguel, Trad.). *Proyección Siglo XXI*. (Trabajo original publicado en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43–58)
14. Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
15. Bruna, B., Rozas, G., Guerra, C. y García, F. E. (2024). Intervenciones en salud mental en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática de la literatura. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 18(1), pp. 73-88. <https://doi.org/10.21500/19002386.6672>
16. Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
17. Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
18. Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
19. Bruner, J. (2003a). *La cultura de la educación*. Ediciones Morata.
20. Bruner, J. (2003b). *La fábrica de historias: Derecho, literatura y vida*. Gedisa.
21. Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.
22. Campus France. (2021). *Estudiar en Francia: Guía para estudiantes internacionales*. Campus France. <https://www.campusfrance.org/es>
23. Cobb, P. (1993). Theories of mathematical learning and constructivism. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 93–103.
24. Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiments in collaboration with teachers. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 307–333). Lawrence Erlbaum Associates.
25. Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
26. Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1090 de 2006: Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
27. Congreso de la República de Colombia. (2013, 21 de enero). Ley 1616 de 2013: Por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones. *Diario*

Oficial No. 48.680.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51292>

28. Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2460 de 2025: Por medio de la cual se modifica la Ley 1616 de 2013 y se dictan otras disposiciones en materia de salud mental. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260636>

29. Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño & Fundación Procultura. (2021). Implicancias en la salud mental de la pandemia COVID-19 en Latinoamérica y el Caribe: análisis de situación y revisión de las recomendaciones internacionales. CELAM. https://www.celam.org/wp-content/uploads/2022/08/1-SALUD-MENTAL-_Doc-1_Analisis-situacion.pdf

30. Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2005). A social-cognitive model of personal responses to stigma. En P. W. Corrigan (Ed.), *On the stigma of mental illness: Practical strategies for research and social change* (pp. 145–164). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10887-006>

31. Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). Towards a culturally competent system of care: A monograph on effective services for minority children who are severely emotionally disturbed. CASSP Technical Assistance Center, Georgetown University Child Development Center. <https://archive.org/details/towardsculturall00prep>

32. Crossley, M. L. (2000). *Introducing narrative psychology: Self, trauma and the construction of meaning*. Open University Press.

33. Daiute, C., & Lightfoot, C. (Eds.). (2004). *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Sage Publications. <https://archive.org/details/narrativeanalysisi0000unse>

34. Davies, B., & Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad (C. A. Cisneros Puebla, Trad.). *Athenea Digital*, (12), 242–259. <https://atheneadigital.net/article/download/n12-davies-harre/445-pdf-es/0>

35. De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario: prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona, México: Ediciones Pomares.

36. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.

37. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). *Nota estadística: Salud mental en Colombia: Análisis de los efectos de la pandemia*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/ago-2021-nota-estadistica-salud-mental-en-colombia-analisis-efectos-pandemia.pdf>

38. Domínguez De la Ossa, E., & Herrera González, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
39. Doron, C.-O. (2015). L'émergence du concept de «santé mentale» entre 1940 et 1970: Genèse d'une psychopolitique [La emergencia del concepto de «salud mental» entre 1940 y 1970: Génesis de una psicopolítica]. *Pratiques en santé mentale*, 61(1), 3-16. Disponible en [Cairn.info](https://shs.cairn.info/publications-de-claude-olivier-doron--44022?lang=es)
40. Edwards SL (2015) A comprehensive account of narrative analysis: nursing students' learning from their own stories of practice. *Nurse Researcher*. 23, 3, 18-25.
41. Emmerton, R. W., Camilleri, C., & Sammut, S. (2023). Continued deterioration in university student mental health: Inevitable decline or skirting around the deeper problems? *Journal of Affective Disorders Reports*, 13, 100554. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100554>
42. Ehvenhaus, P. (1993). Narrativas culturales y motivo terapéutico: la contención política de los veteranos de Vietnam. Las historias de la familia como estrategias de control social. *Narrativa y control social: perspectivas críticas* (pp. 107 a 131). Ed. Amorrortu.
43. Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, XXXIV (1), 41-61. [fecha de Consulta 12 junio de 2024]. ISSN: 0716-050X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135003>
44. Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106(1), 33-62.
45. Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (J. Vázquez, Trad.). Madrid: Ediciones La Piqueta.
46. Foucault, M. (1984). *Enfermedad mental y personalidad* (E. Kestelboim, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Original publicado en 1954). ISBN: 84-7509-308-X
47. Foucault, M. (2010). *Historia de la locura en la época clásica* (J. A. Mellado, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1961). ISBN: 978-607-16-0413-4
48. Freeman, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. Oxford University Press.
49. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
50. Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método* (J. M. Valverde, Trad.). Ediciones Sígueme.
51. Guitart, E. (2008). *Subjetividad y malestar en la universidad: una lectura desde la psicología cultural*. Barcelona, España: Octaedro.

52. Guitart, E. (2011). *Habitar la universidad: narrativas, vínculos y experiencias de formación*. Barcelona, España: Octaedro.
53. Greimas, A. J. (1983). *Structural semantics: An attempt at a method*. University of Nebraska Press.
54. González Zúñiga, L. E. (2012). *Salud mental y salud mental positiva en estudiantes universitarios de la Escuela de Ciencias Políticas*. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/9889>
55. Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
56. Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social* (A. Gutiérrez, Trad.). Madrid: Taurus. (Obra original publicada en 1984)
57. Hacking, I. (1999). *La construcción social de qué*. Gedisa Editorial.
58. Harris, M., & Fallot, R. D. (Eds.). (2001). *Using trauma theory to design service systems: New directions for mental health services*. Jossey-Bass.
59. Hernández, J., & Cruz, A. (2021). Bienestar psicológico, salud mental y pautas percibidas de apego: Estudio comparativo entre mexicanos y estadounidenses durante la pandemia COVID-19. *Revista Mexicana de Psicología*, 38(2), 78–95.
60. Hernández Moreno, L. (2009). Aspectos del biopoder en las políticas de salud mental. *Comunidad y Salud*, 7 (2), 1–15. [Disponible en SciELO](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932009000200009)
61. Huerta Hernández, J. N., Reyes Ortega, M. A., Sotelo González, C. E., Gil-Díaz, M. E., Lima Téllez, Z., Gutiérrez Cardona, C. R., & Barrientos García, M. T. (2021). Evaluación de la efectividad del programa DBT STEPS-A en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicología y Salud*, 31(1), 103–112. <https://doi.org/10.25009/pys.v31i1.2680>
62. Hugo, V. (2008). *Los miserables* (M. Armiño, Trad.). Editorial Alba. (Obra original publicada en 1862)
63. Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins Publishing.
64. Jiménez Hurtado, W., Cusme Torres, N., Cantuñi Carpio, V., Chasillacta Amores, F., & Egas Medina, F. P. (2023). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios. *Latam Journal*, 4 (3). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1126>

65. Johnstone, L., & Boyle, M. (2018). El Marco de Poder, Amenaza y Significado: Publicación abreviada. British Psychological Society. [Versión en español disponible en la Asociación Española de Neuropsiquiatría](<https://aen.es/wp-content/uploads/2018/08/El-Marco-de-Poder-Amenaza-y-Significado-Versi%C3%B3n-extensa-1.pdf>).
66. Landrine, H. (1992). Clinical implications of cultural differences: The referential versus the indexical self. *Clinical Psychology Review*, 12 (4), 401–415.
[https://doi.org/10.1016/0272-7358\(92\)90124-Q](https://doi.org/10.1016/0272-7358(92)90124-Q)
67. Largelie, K. y Peterson, E. (1993). Las historias de la familia como estrategias de control social. *Narrativa y control social: perspectivas críticas* (pp. 71 a 103). Ed. Amorrortu.
68. Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
69. Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
<https://archive.org/details/narrativeresearc0000lieb>
70. López, M., & García, F. (2021). Las intervenciones socioeducativas en estudiantes de Magisterio para reducir el estigma en la salud mental. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 89–105.
71. Lorenzo, M., Regalado Chamorro, M., Baltazar Ayquipa, H., Pineda Florián, F., & Medina Gamero, A. (2023). La salud mental en los jóvenes universitarios: Un desafío para las instituciones. *Atención Primaria Práctica*, 5 (4), 100182.
<https://doi.org/10.1016/j.appr.2023.100182>
72. Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff, Trans.). Harvard University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/1977-12527-000>
73. Madera Minondo, M. (2022). La salud mental y la locura a partir de Michel Foucault. *Claridades. Revista de Filosofía*, 14 (1), 191–202. [Disponible en Dialnet](<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8671297.pdf>)
74. Madureira, A. B., & Bizerril, M. X. A. (2021). Contribuições da educação ambiental para o desenvolvimento humano: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 16 (1), 312–331.
<https://doi.org/10.34024/pea.2021.v16.10984>
75. Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175–209). Gedisa Editorial.
<https://dn720005.ca.archive.org/0/items/vasilachis.-estrategias-de-investigacionCualitativa/Vasilachis.%20Estrategias%20de%20investigacion%20cualitativa.pdf>

76. Martínez-Cuevas, G., Lara, M. A., Orozco, R., & Martínez-González, A. (2024). The role of resilience in the association between stressful life events and academic performance in university students. *Behavioral Psychology*, 32(2), 301–320. <https://doi.org/10.51668/bp.8324205n>
77. McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. Guilford Press.
78. McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
79. Menegon, V. (2013). Por qué jugar conversa fora? En M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas y produção de sentidos no cotidiano, aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 188–214). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. https://www.academia.edu/37485408/SPINK_Mary_Jane_Pr%C3%A1ticas_Discursivas_e_Produ%C3%A7%C3%A3o_de_Sentido_no_Cotidiano
80. Mieses, I., Barchelot, L., Pabón, D., Guzmán, J. F., & Pérez, P. (2025). Más allá de las aulas: Relación entre experiencias adversas infantiles, satisfacción familiar y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 43(1), 83–107. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/issue/view/1967>
81. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
82. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-360314.html>
83. Misas Calle, I. D. (2024). *Impacto psicosocial de la psicología positiva en estudiantes de Psicología de la Universidad de Antioquia Sede Norte, Yarumal, Antioquia [Trabajo de grado profesional]*. Universidad de Antioquia, Yarumal, Colombia.
84. Montesano del Campo, A., Muñoz Cano, D., Feixas i Viaplana, G., & Compañía, V. (2012). Las cartas terapéuticas en el modelo sistémico. En L. Linares, J. Pubill & M. Ramos (Eds.), *Terapia familiar sistémica* (pp. 123-145). Editorial Académica.
85. Morgan, A. (2017). *¿Qué es la terapia narrativa? Una guía para trabajadores sociales* (M. Cruz, Trad.). Dulwich Centre Publications.
86. Mumby, D. K. (1993). *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Ed. Amorrortu.
87. Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>

88. Muñoz-Albarracín, M., Mayorga-Muñoz, C., & Jiménez-Figueroa, A. (2023). Salud mental, autoestima y satisfacción vital en universitarios del sur de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 72–98. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.21.2.5428>
89. Muñoz, C., & Ríos, L. (2023). Terapia cognitivo-conductual entregada por internet versus tratamiento habitual para la ansiedad y la depresión en estudiantes universitarios latinoamericanos: Un ensayo clínico aleatorizado. *Revista Latinoamericana de Terapias Psicológicas*, 9(2), 101–120.
90. Murcia Peña, N., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (12), 194–2204. <https://www.moebio.uchile.cl/12/murcia.html>
91. Navarro-Obeid, J., Mercado-Méndez, A., Oviedo-Lidueñas, D., Nagles-Ruíz, C., & Martínez-Gómez, I. (2024). Salud mental positiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *IPSA Scientia*, 9, ev9a4. <https://doi.org/10.62580/ipsc.2024.9.172>
92. Navarro Rojas, Ó. (2018). El surgimiento de la complementariedad: Niels Bohr y la Conferencia de Como. *Quaderns de Filosofia*, 5 (2), 79–98.
93. Observatorio Asia Pacífico. (2016). Modelos de acompañamiento educativo en el contexto de la cooperación Asia–Latinoamérica. Observatorio Asia Pacífico. <https://www.observatorioasiapacifico.org/>
94. Neimeyer, R. A. (2007). *Aprender de la pérdida: Guía para afrontar el duelo*. Paidós.
95. Neimeyer, R. A. (2001). The language of loss: Grief therapy as a process of meaning reconstruction. En R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction and the experience of loss* (pp. 261–292). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10397-014>
96. Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, Trad.). Ediciones Paidós.
97. Ocampo Cepeda, R. P., & Rodríguez Rojas, P. E. (2023). De cómo leer la metáfora sin matar la mariposa: Análisis multimodal de discurso en un libro-álbum. En E. Rentería-Pérez, E. García-Sánchez, & S. Malvezzi (Eds.), *Ejemplos de métodos en investigaciones sociales: Aplicaciones en psicología organizacional y del trabajo y en psicología social* (Vol. II, pp. 15–28). Programa Editorial Universidad del Valle. <https://doi.org/10.25100/peu.858>
98. Ochnik, D., Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., Arzenšek, A., Benatov, J., Berger, R., Korchagina, E. V., Pavlova, I., Blažková, I., Aslan, I., Çınar, O., & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Mental health prevalence and predictors

among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: A cross-national study. *Scientific Reports*, 11 (1), 18644. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-97697-3>

99. Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

100. Organización de las Naciones Unidas. (1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>.

101. Organización Mundial de la Salud. (2001). Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Informe sobre la salud en el mundo. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42447/WHO_2001_spa.pdf?sequence=1

102. Organización Mundial de la Salud. (2021). Atlas de salud mental 2021. OMS. <https://es.news.un.org/es/story/2021/10/1498052>.

103. Organización Mundial de la Salud. (2022). Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. Panorama general. OMS. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/356118/9789240051966-spa.pdf>.

104. Organización Mundial de la Salud & Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2023). Salud mental, derechos humanos y legislación: orientación y práctica. OMS. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240080737>

105. Organización Panamericana de la Salud. (2019, 1 de marzo). OPS insta a aumentar la inversión en salud mental. <https://www.paho.org/es/noticias/1-3-2019-ops-insta-aumentar-inversion-salud-mental>.

106. Organización Panamericana de la Salud. (2021). Salud mental: Un derecho humano fundamental. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55200>

107. Orozco-Vargas, A. E. (2022). Soledad y ansiedad durante el confinamiento por COVID-19: El efecto mediador de la regulación emocional. *Interdisciplinaria*, 39(2), 335–354. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.21>

108. Packer, M. (2018). La ciencia de la investigación cualitativa (2.^a ed. revisada, corregida y ampliada). Ediciones Uniandes. <https://ediciones.uniandes.edu.co/gpd-la-ciencia-de-la-investigacion-cualitativa-segunda-edicion-revisada-corregida-y-ampliada-9789587747393-67f8617a60313.html>

109. Parra Herrera, E. L. (2023). Filosofía y narrativas (auto)biográficas en la escuela. Una mirada desde la formación de subjetividades políticas. *Folios*, (57), 147–162. <https://doi.org/10.17227/folios.57-13332>

110. Pérez-González, F., & Sánchez, M. (2022). Mental health predictors in Spanish population: Age, gender, emotional intelligence and resilience. *International Journal of Psychology and Health*, 7(2), 134–150.

111. Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5–23.
https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_6305_class_materials/Polkinghorne-1995.pdf
112. Pujadas, J. J. (2002). Cuadernos metodológicos. El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Centro de Investigaciones Sociológicas.
<https://libreria.cis.es/static/pdf/005.pdf>
113. Rentería-Pérez, E., García-Sánchez, E., Malvezzi, S., & Lledias, E. (2023). Reflexiones sobre las prácticas de la investigación científica y las comunidades académicas. En E. Rentería-Pérez, E. García-Sánchez, & S. Malvezzi, Ejemplos de método en investigaciones sociales. Aplicaciones en psicología organizacional y del trabajo y en psicología social. Volumen II (pp. 15–28). Programa Editorial Universidad del Valle.
<https://doi.org/10.25100/peu.858>
114. Restrepo, J. E., Castañeda Quirama, T., & Renato, Z. C. (2023). Esquemas maladaptativos, ansiedad por la salud y salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia. *Anuario De Psicología*, 53(1).
<https://doi.org/10.1344/ANPSIC2023.53/1.40795>.
115. Ricoeur, P. (1984). *Tiempo y narración: Volumen III: El tiempo vivido*. Siglo XXI.
116. Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración (Vol. 2)*. Barcelona: Paidós.
117. Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro* (A. Ibarra, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1990).
118. Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. (J. B. Thompson & K. Blamey, Trans.). Ediciones Cátedra / Instituto de Filosofía del CSIC.
119. [Internet Archive](https://archive.org/details/ricoeur-paul.-del-texto-a-la-accion.-ensayos-de-hermeneutica-ii-ocr-2002_202305).
120. Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2008-05683-000>
<https://archive.org/details/narrativemethods0000ries>
121. Roncancio-Moreno, M, Ocampo-Cepeda, R, Cleves, J. (2023). Towards a semiotic cultural clinical psychology: Contributions for the discussion. *Human Arenas*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00383-2>
122. Rodríguez, J., & Martínez, L. (2022). Alteraciones de salud mental y adaptación universitaria en estudiantes hondureños: Un análisis de grupos con rendimiento académico diferenciado. *Revista Centroamericana de Psicología*, 8(1), 45–62.

123. Rogoff, B. (2003). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Fondo de Cultura Económica.
124. Rosero Santander, M. A., & Zúñiga Guerrero, J. A. (2022). Factores protectores de la salud mental en estudiantes universitarios de la Universidad de Nariño [Tesis de maestría]. Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/15800/>
125. Salinger, J. D. (1978). *El guardián entre el centeno* (C. Criado, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1951)
126. Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.
127. Sen, A. (2004). *Sobre ética y economía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
128. Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Harvard University Press.
129. Silva, R., & Gomes, M. (2021). Salud mental, autoeficacia y adaptación universitaria a la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(2), 112–130.
130. Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. <https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf>
131. Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995)
132. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach . U.S. Department of Health and Human Services. https://ncsacw.samhsa.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf
133. Tenorio, M. C. (2008). ¿Para qué sirve ingresar a la Universidad? *El Observador CIDSE*, (6), Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle. http://elobservador.univalle.edu.co/OBS_6.pdf
134. Tolstói, L. N. (2005). *Ana Karenina* (A. Dussel, Trad.). Alianza Editorial.
135. Torres, A., & Ramírez, C. (2020). Percepción de peligro, estrategias de afrontamiento y salud mental en población universitaria. *Revista de Psicología Social*, 35(3), 215–230.
136. Universidad del Valle. (1997). Acuerdo No. 009 del 13 de noviembre de 1997: Reglamento estudiantil. Consejo Superior. [http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/50_acuerdo_009_reglamento_estudiantil.pdf](http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/50_acuerdo_009_reglamento_estudiantil.pdf)
137. Universidad del Valle. (2004). Acuerdo No. 008 del 21 de octubre de 2004: Por el cual se reorganiza el Sistema de Salud de la Universidad del Valle y se adecua su

reglamento de funcionamiento en concordancia con la Ley 100 de 1993 y la Ley 647 de 2001. Consejo Superior.

[<https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejoSuperior/acuerdos/2004/index.html>](<https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2004/index.html>)

138. Universidad del Valle. (2013). Acuerdo No. 004 del 12 de julio de 2013: Política Institucional de Discapacidad e Inclusión. Consejo Superior.

[<https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejoSuperior/acuerdos/2013/ACU004.pdf>](<https://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/acuerdos/2013/ACU-004.pdf>)

139. Universidad del Valle. (2015). Universidad del Valle: patrimonio académico, científico y cultural. Orgullo de los vallecaucanos. (2.^a ed., Colección Institucional). Programa Editorial Universidad del Valle. ISBN 978-958-705-045-4

140. Universidad del Valle. (2015). Política institucional Universidad Saludable (Resolución No. 086 del 30 de octubre de 2015). Vicerrectoría de Bienestar Universitario.

<https://vicebienestar.univalle.edu.co/acerca-de-us/politica-universidad-saludable>

141. Universidad del Valle. (2020). Acuerdo No. 006 del 18 de marzo de 2020: Área de Asuntos Étnicos en Bienestar Universitario. Consejo Superior.

[<https://dexia.univalle.edu.co/normativaInstitucional>](<https://dexia.univalle.edu.co/normativa-institucional>)

142. Universidad del Valle. (2022). Política institucional de igualdad y equidad de género, identidades y orientaciones sexuales y no discriminación (Acuerdo No. 009 del 27 de abril de 2022). Consejo Superior.

<https://genero.univalle.edu.co/politicadegenero>

143. Usuga-Jerez, A. J., Vanegas Méndez, S. N., Tapias Soto, M. F., Villabona Pérez, J. M., & Lemos Ramírez, N. V. (2023). Desesperanza en universitarios durante la cuarentena ante el virus SARS-COV-2. *Revista Interamericana de Psicología*, 57 (2), e1397.

<https://doi.org/10.30849/ripijp.v57i2.1397>

144. Valdés-Sánchez, N., & Sandoval, S. (2024). Estrategias de afrontamiento utilizadas por universitarios chilenos para afrontar las principales consecuencias del confinamiento. *Revista de Psicología*, 42 (2), 900–938.

<https://doi.org/10.18800/psico.202402.009>

145. Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. SAGE Publications.

<https://archive.org/details/cultureinmindss0000vals>

146. Vargas, M., & Soto, E. (2022). Salud mental en estudiantes chilenos de educación superior durante la pandemia de COVID-19: Un estudio longitudinal. *Revista Chilena de Psicología*, 41(1), 55–72.
147. Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (suppl_1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
148. White, M. (2016). Mapas de la práctica narrativa. PRANAS Chile Ediciones.
149. White, M., & Epston, D. (1990). Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona: Paidós.
150. Vygotsky, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.
151. Vygotsky, L. S. (1979). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
152. Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.
153. Yin, R. K. (2018). Diseño y métodos en estudios de caso [Traducción del capítulo 1]. Centro de Investigaciones Sociales CEIL-CONICET. <https://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Yin-Cap-1-Trad.pdf>
154. Zermeño Flores, A. I., Navarrete Vega, M. A., & González Sánchez, R. F. (2019). Desarrollo humano de estudiantes universitarios: Explorando la relación entre usos y aprovechamiento de las TIC y la autonomía personal. *Signo y Pensamiento*, 38 (74), 1–15. <https://www.redalyc.org/journal/860/86074710007/html>
155. Zermeño Flores, A. I., González Sánchez, R. F., & Navarrete Vega, M. A. (2022). Prácticas tecnológicas de los jóvenes universitarios y cómo inciden en su autonomía personal. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 12 (22), 1–20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/prts/v12n22/2007-3607-prts-12-22-e678.pdf>
156. Zuleta, E. (2004). Elogio de la dificultad y otros ensayos (9.^a ed.). Hombre Nuevo Editores / Fundación Estanislao Zuleta. https://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attached_file/elogia_zuleta.pdf