



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

Ideales de Rendimiento y Autonomía en Jóvenes Universitarios con Conducta Suicida: Una mirada desde los relatos de vida

Tesis o AFE para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica de Adultos

JOSÉ FUENZALIDA BELLO

**Director(a):
Pablo Cabrera**

**Comisión examinadora:
Pablo Cabrera
Gabriela Jáuregui
Roberto Aceituno**

Santiago de Chile, año 2023

Resumen

Considerando las altas prevalencias de problemas de salud mental encontrada en estudiantes universitarios, entre las que destaca la conducta suicida, en Chile ha surgido una creciente preocupación por este fenómeno, así como por sus determinantes. Mientras los estudios, tanto en el ámbito de la salud mental universitaria como de la conducta suicida en jóvenes, se han enfocado en identificar factores de riesgo para el suicidio universitario, poco se ha estudiado sobre cómo las disposiciones sociales e institucionales impactan en la experiencia subjetiva de los estudiantes. Al respecto, cobra una particular relevancia el tomar en cuenta las características del lazo social instalado en Chile y del modelo educativo; dentro de los cuales se han instalado ideales de rendimiento y autonomía que responsabilizan a sujetos individuales de problemáticas sociales, prefigurando la expresión privada del malestar y limitando las dinámicas de apoyo y reconocimiento. En este contexto y de modo incipiente, esta investigación permite comprender el modo en que los ideales sociales de autonomía y rendimiento se configuran y afectan la trayectoria biográfica de jóvenes universitarios con riesgo suicida, así como sus experiencias de malestar. Esto desde una metodología de relatos de vida, con la cual se busca dar voz a las experiencias subjetivas de los estudiantes, permitiendo una adecuada articulación entre lo singular y lo social. De esta forma, los relatos de vida analizados muestran la importancia de la figura del Otro social, institucional y familiar en las experiencias de desconocimiento o reconocimiento de la subjetividad y del malestar involucrado en cómo cada estudiante vive los ideales de autonomía y rendimiento.

Palabras Clave: Riesgo suicida, suicidio juvenil, salud mental universitaria, Autonomía, Rendimiento.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a lxs participantes de la investigación, por darse el tiempo para compartir conmigo sus experiencias de vida, fue realmente importante para mí poder conocer sus narraciones vitales y opiniones sobre los temas de esta tesis. Sin su participación, esta investigación no hubiera sido posible.

A mi familia, por el apoyo constante no solo en el periodo de la tesis, sino también a lo largo de mi vida. Siempre los he sentido como un pilar de acompañamiento tanto en lo personal como en lo académico. Una mención especial a mis papás por el amor y el apoyo que me han brindado todos estos años, así como al Willi, el perro de la familia, quien lamentablemente nos dejó, pero cuyo recuerdo siempre estará presente en mi corazón.

A la Javi, un agradecimiento especial por su gran apañe y paciencia en el largo proceso de realizar la investigación y escribir la tesis. Siempre ha sido una gran compañía y estoy muy feliz por su todo su apoyo.

A mis amigos, por escucharme y apoyarme durante este periodo, en especial al Benja y al Martín por nuestras largas conversaciones sobre filosofía y la vida. Además, al Benja, en particular por aportar leyendo la tesis y brindándome comentarios valiosos. Espero que nuestros caminos académicos se crucen en el futuro y poder seguir aprendiendo contigo.

A la Chibi, mi gata, por acostarse junto a mí y hacerme compañía cuando me encontraba escribiendo la tesis, incluso a ratos forzándome a tomar descansos.

A mis colegas de Centro Oikos, que estuvieron siempre dispuestxs a aportar en todo lo posible y que han sido una gran fuente de crecimiento profesional.

Por último, quiero agradecer a mi profesor guía, Pablo Cabrera, por apoyarme y ayudarme en distintos momentos de la elaboración de la tesis, nutriéndola con sus puntos de vista y experiencia.

¡Gracias a todas y todos por formar parte de esta importante etapa de mi vida!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: El suicidio en un contexto social y universitario

1.1 Discusiones en torno a la comprensión social del suicidio

1.1.1 El suicidio como problemática social

1.1.2 La comprensión social y subjetiva del espectro suicida

1.1.3 Singularidad en el espectro suicida y su exterioridad

1.2 Autonomía, rendimiento e individualización del malestar

1.2.1 Autonomía y rendimiento en la actualidad

1.2.2 Configuración de los ideales de autonomía y rendimiento en la condición neoliberal de Chile

1.2.3 Individualización en jóvenes chilenos

Capítulo 2: Malestar universitario

2.1 Dimensión social e institucional del malestar estudiantil

2.2 El discurso meritocrático en Chile

2.2.1 Neoliberalización de la educación superior

2.2.2 Meritocracia en el ámbito universitario

2.3 Autonomía y rendimiento en universitarios

2.3.1 Autonomía y etapa universitaria

2.3.2 Problematización del malestar universitario desde el rendimiento

Capítulo 3: Una aproximación psicoanalítica sobre el suicidio

3.1 Freud: agresión y suicidio

3.2 Carencias narcisistas en la conducta suicida

3.3 El Otro en el suicidio

3.3.1 El Otro y el Lazo

- 3.3.2 El Otro en el desarrollo de la melancolía
- 3.3.3 La presencia excesiva del Otro en la conducta suicida
- 3.3.4 El Otro en el *acting out* y el pasaje al acto
- 3.3.5 Suicidio e ideales contemporáneos
- 3.3.6 Dinámica del reconocimiento en la conducta suicida

METODOLOGÍA

- 1. Diseño de la investigación
- 2. Participantes
- 3. Instrumentos para la producción de información
- 4. Estrategias de análisis de información
- 5. Consideraciones éticas

RELATOS DE VIDA

- 1. Relato de vida: Cristian
- 2. Relato de vida: Helena
- 3. Relato de vida: Patricia

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

LIMITACIONES Y PROYECCIONES

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

Desde los últimos años el estado de la salud mental universitaria se ha planteado como una problemática relevante tanto a nivel mediático como a nivel investigativo, planteándose además como un área de controversia social. En este contexto, son distintas voces las que plantean la urgencia de intervenciones en dicha temática, así como de investigaciones que permitan comprender mejor su contexto y sus determinantes. En parte, esto ha sido visibilizado desde los movimientos estudiantiles, entre los cuales ha tenido especial relevancia las manifestaciones del 2019 por parte de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile (FAU). En ese entonces, desde la FAU ocurrieron manifestaciones por el tema del exceso de la carga académica y las consecuencias que esta trae en materia de salud mental (Behn y Reinoso 2019; CNN Chile, 2019; González, 2019; Ramírez, 2019). En la protesta, fueron mostradas distintas pancartas aludiendo a la situación del malestar universitario, con frases entre las que se encuentran: “tarde libre = trabajo en grupo”, “Estoy chata de llorar antes y después de una evaluación”, “he pensado seriamente en suicidarme” (González, 2019). De esta forma, es la propia voz de los estudiantes la que manifiesta la urgencia de abordar el tema de la salud mental universitaria, haciendo algunas referencias específicas al suicidio como un reflejo o consecuencia del malestar estudiantil.

En ese contexto, los estudiantes comentaban que, hasta abril de ese año, dos jóvenes universitarios de su carrera habían intentado quitarse la vida en medio del estrés y cuadros de ansiedad asociados a la carrera universitaria (CNN Chile, 2019). Además, esto ocurrió el mismo año en que se dieron a conocer algunos resultados de la llamada “*Primera Encuesta Nacional de Salud Mental Universitaria*”, mostrando que un 46% de los universitarios reportaban síntomas depresivos y un 54% reportaba sufrir de estrés (CNN Chile, 2019). Con estas situaciones, se abrió el tema de la salud mental universitaria como una problemática controversial y de debate público, suscitando distintas reacciones e instalándose como una preocupación a nivel social. De esta forma, a raíz de la polémica, distintas figuras mostraron su apoyo y preocupación por la salud mental estudiantil; mientras otras personas criticaron el reclamo de los estudiantes, aludiendo a una fragilidad, así como a la falta de esfuerzo y sacrificio de los “*millennials*” (CNN Chile, 2019; Ramírez, 2019). Así, queda en disputa la legitimidad que tiene una preocupación levantada por los propios estudiantes sobre la salud mental y el malestar que se vive en el contexto universitario.

Ante esta situación, uno de los tweets más difundidos en el debate, es el del psiquiatra Alberto Larraín, quien hace una referencia explícita al suicidio como forma de malestar en la universidad:

“Inútiles, Mediocres” es lo menos q dicen a alumnos de arquitectura x cuestionar estrés educativo luego de alumno con intento suicida. Año pasado atendí 4 alumnos @uchile con intentos e informé la U. ¿Prefieren una generación sumisa q no se cuestiona o valida el maltrato? Yo no. (Larraín, 2019).

Estos pronunciamientos muestran desde diversas experiencias un malestar particular que se pone en juego en el tránsito de muchas personas por la universidad. Ante esto, Behn y Reinoso (2019) plantean que sería fundamental reconocer la carga de salud mental que recae sobre los estudiantes como algo real, que no debe ser banalizado, y levantan la pregunta sobre “*cómo dar lugar y acompañar decididamente este malestar*”. Pregunta clave si se tiene en cuenta que con la protesta de los estudiantes se expresan reivindicaciones que apuntan tanto a lo institucional como a una estructura que nos interpela como sociedad.

De esta manera, se ve cómo un malestar que se había instalado desde hace tiempo, bajo lo que podría conceptualizarse como el lenguaje o la gramática de la salud mental (Orchard y Jiménez, 2016), encuentra un modo de expresión en la protesta, visibilizándose y a la vez permitiendo cuestionar los factores que sostienen dicho malestar. Y es que desde 1990 que se han registrado diversos estudios empíricos con el propósito de mostrar las características generales de la salud mental de universitarios, viéndose un aumento de factores de riesgo en este grupo para presentar problemas de salud mental (Antúnez y Vinet, 2013; Baader et al., 2014; Martínez et al., 2021). De esta forma, el problema de la salud mental universitaria -que pasa a ser un tema de debate público-, ya había despertado interés en el ámbito de la investigación en Chile.

En este contexto, distintos estudios han demostrado que tener un título universitario es un factor protector contra problemas de salud mental, pero que el período universitario es un momento particular donde los universitarios presentan altas prevalencias en trastornos psiquiátricos (Barrera y San Martín, 2021; Jiménez, Rojas y Martínez, 2019, Martínez et al., 2021), constituyéndose como un grupo de riesgo que tendría una mayor carga de problemas de salud mental que la población general (Antúnez y Vinet, 2013; Auerbach et al., 2016; Behn y Reinoso 2019). Incluso existen

estudios que muestran que los jóvenes que cursan estudios universitarios vienen presentando un aumento sostenido en la prevalencia de trastornos mentales; y que las prevalencias en trastornos como depresión, ansiedad y riesgo suicida superan las cifras obtenidas tanto en la población general, como para jóvenes no universitarios en Chile (Barrera y San Martín, 2021).

En esta línea, las investigaciones de los últimos 10 años han encontrado que el contexto universitario sería un factor de riesgo principalmente para algunos trastornos como depresión, ansiedad, trastornos de la conducta alimentaria, abuso de sustancias y también para presentar riesgo suicida (Baader et al., 2014; Barrera y San Martín, 2021; Micin y Bagladi, 2011). Este último punto, muchas veces asociado a una experiencia extrema de sufrimiento, ha generado una especial preocupación desde distintos actores, siendo un tema urgente de abordar. Por este motivo, la ideación e intento suicida en la población estudiantil, se ha configurado como una de las principales preocupaciones del Programa Nacional de Prevención del Suicidio del Ministerio de Salud; ante lo cual se ha creado y difundido documentos como la “*Guía Práctica en Salud Mental y prevención de suicidio para estudiantes de la educación superior*” (Grupo de Trabajo sobre Salud Mental, 2020). De esta manera, tanto la salud mental universitaria como el riesgo suicida se plantean como problemáticas sociales necesarias de abordar.

Además, el debate que se ha producido a nivel social y en las distintas universidades chilenas sobre la salud mental de sus estudiantes, ha resurgido a partir del contexto pandémico (Jiménez, 2021a). En dicho contexto, la población de estudiantes universitarios, además de estar expuestos a los factores estresores que la población general, se encuentra con problemáticas propias de su etapa vital y de su rol estudiantil (Jiménez, 2021a). Así, cuestiones cruciales de la vida universitaria, como avanzar hacia una mayor independencia o desafíos en la sociabilización, se vieron dificultadas por las condiciones derivadas de la pandemia, impactando tanto en los estudios como en la salud mental de los estudiantes (Imhay, 2021; Mc-Ginty, Jiménez y Martínez, 2021).

Álvaro Jiménez (como se citó en Pariente y García, 2021) agrega la importancia de considerar la diversificación de la matrícula universitaria los últimos años, según la cual han ingresado más personas de primera generación y de niveles socioeconómicos más bajos; y también la importancia de considerar que el 75% de los trastornos mentales se desencadena entre los 18 y 29 años. En definitiva, con un perfil de estudiantes más diverso y considerando el rango etario de quienes por lo general ingresan a estudiar, el ambiente universitario enfrenta en una mayor medida

problemáticas de salud mental que estarían asociadas a adversidades del contexto social. Esto se explica porque en muchos casos los problemas de salud mental de jóvenes universitarios se asocian a experiencias o problemas anteriores a la etapa universitaria (Jiménez, Rojas y Martínez, 2019).

Por otra parte, cabe mencionar que en una de las últimas encuestas realizada el 2021 se encontró que tres de cada cuatro estudiantes universitarios reportaron que su estado de ánimo es peor o mucho peor que en el contexto prepandémico; mientras un 3,2% de los hombres y 5,7% de las mujeres presentó riesgo suicida (Jiménez, 2021b). Estos datos muestran el tema del riesgo suicida en estudiantes universitarios como un problema actual, mientras queda como desafío el poder comprender el fenómeno con mayor profundidad desde la vivencia subjetiva de los estudiantes. En definitiva, desde las protestas del 2019 no solo queda claro el malestar estudiantil, sino que los estudiantes tienen algo que decir con respecto a la salud mental y que esta habilita la expresión de un malestar complejo. En relación con esto, Gabriela Jáuregui (como se citó en Imhay, 2021) destaca la importancia de generar espacios de escucha y dispositivos que permitan enlazar la dimensión subjetiva del sufrimiento estudiantil, con la dimensión social y académico-institucional.

En esta línea, la salud mental universitaria no puede dejar de tomar en cuenta los contextos institucionales, mientras el malestar subjetivo y social en la vida universitaria es expresión de dinámicas que afectan a la sociedad chilena como conjunto (Aceituno, 2022). Y es que entonces al hablar de problemáticas de salud mental y conducta suicida universitaria, se hace necesaria una conceptualización del contexto sociocultural en que se producen, sobre todo considerando que los factores socioculturales han sido algunas de las temáticas centrales reportadas por jóvenes con intentos de suicidio (Nicolopoulos, et al., 2017); y que desde la propia voz de los estudiantes se sostiene que el malestar universitario también responde a *“una sociedad profundamente enferma”* (Centro de Estudiantes de Arquitectura Universidad de Chile, 2019, p.8), involucrando dinámicas de individualismo, competitividad y alta presión a cumplir con cánones que se consideran exitosos.

En relación con esta dimensión sociocultural del suicidio, se puede plantear el suicidio como asociado a un “modelo de desarrollo”, lo cual en Chile se refleja en la significativa correlación entre el aumento del PIB (junto con los niveles de desigualdad) con el número de suicidios (Aceituno y Jiménez, 2013). Además, es amplia la literatura que vincula el aumento de desigualdad con mayores niveles de prevalencia en salud mental; mientras también se ha visto que, en la medida en

que los países se desarrollan, como sería el caso de Chile, la distribución del ingreso y la percepción de las diferencias sociales se vuelven cada vez factores más determinantes en la salud mental (Pickett y Wilkinson, 2018).

En esta línea, en Chile y en particular en estudiantes universitarios, el nivel socioeconómico también ha sido un tema que se ha asociado con mayores dificultades en salud mental. Al respecto, Antúnez y Vinet (2013) encontraron que tener un nivel socioeconómico medio-bajo sería una de las variables sociodemográficas que incide en una mayor presencia de problemas de salud mental. Por otra parte, Mc-Ginty, Jiménez y Martínez (2021), muestran que un mayor nivel educacional parental se relaciona significativamente con menores niveles de sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes universitarios. Además, se ha visto que tener nivel socioeconómico medio-bajo o estar pasando por dificultades económicas, son factores que se asocian a comportamientos suicidas (MINSAL, 2013; Pino, 2021; Serrano y Olave, 2017); mientras el aumento en los niveles de desigualdad, también serían un factor que aumenta el riesgo de presentar conducta suicida (Campo y Herazo, 2015; Cañón y Carmona, 2018). De esta manera, se puede plantear que la problemática de las altas prevalencias en problemas de salud mental universitaria, encontrados en investigaciones epidemiológicas, debería considerar en su abordaje y estudio las situaciones de desigualdad social, que se enmarcan en lo que podría llamarse características del lazo social chileno.

Respecto a dichas características de lazo social, Aceituno, Miranda y Jiménez (2012) ponen en relieve una individualización creciente del malestar como clave para pensar la sociedad chilena. Tal individualización se vincularía a la forma en que los individuos tienden a experimentar el malestar en el ámbito privado, pero también a cómo los discursos sociales construyen ideales o mandatos de bienestar, adaptación y rendimiento; que son presentados como responsabilidad del individuo (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012). De esta manera, un elemento esencial del modelo chileno sería la sobrecarga que recae sobre los sujetos de la gestión de su desarrollo (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012; Araujo y Martuccelli, 2011). Se espera así, que los sujetos se hagan cargo por sí mismos de sus proyectos vitales y su propio bienestar, incluso ante determinantes sociales de su malestar. Esto adquiere particularidades importantes en el caso de Chile donde, bajo imperativos sociales, el individuo es visto como un agente de su propia biografía que se fabrica a sí mismo y donde queda privatizada incluso la construcción de sentido (Yopo, 2013).

En esta línea, una de las principales figuras bajo las cuales se han pensado los ideales contemporáneos, es como ideal de autonomía. Esta puede entenderse, en un plano general, como la capacidad que debe tener cada individuo para desenvolverse por sí mismo ante los diferentes avatares de la vida, poniendo en relieve la importancia del autodominio y la potencia individual (Ehrenberg, 2016). Desde esta perspectiva, en relación con la autonomía, cada individuo se ubicaría en una gradiente entre la capacidad y la incapacidad, dejando en una posición de impotencia e inadecuación cuando un sujeto no logra vivir en consonancia con las expectativas impuestas por los ideales (Ehrenberg, 2016). Esto es especialmente relevante en Chile, donde la autonomía en la construcción de sí se vuelve un imperativo, y tanto éxitos como fracasos tienden a concebirse como dependientes de las capacidades individuales (Yopo, 2013). En relación con esto, se ha planteado que la promesa o exigencia de autonomía en Chile, podría derivar en síntomas de vacío interior o ausencia de propósito, así como a sensaciones de aislamiento e inseguridad (Yopo, 2013).

Por otra parte, también resulta clave tomar en cuenta el rendimiento como uno de los principales mandatos a cumplir en Chile que se presentan como responsabilidad de cada individuo (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012). Ideal de rendimiento que podría entenderse, en un plano general, como la autoexplotación de los sujetos para cumplir con estándares de productividad, individualizando los fracasos toda vez que no logran cumplirlos (Han, 2017). De esta manera, las lógicas de individualismo en Chile también estarían marcadas por presiones respecto a la productividad y su maximización.

Los ideales de autonomía y rendimiento mencionados han permeado en el ámbito de la educación chilena bajo la forma del discurso meritocrático. Con políticas para mejorar el acceso, se ha consolidado un discurso según el cual las personas de clases sociales medias y vulnerables podrían cambiar su condición social por medio del mérito individual. Esta es una realidad que se introduce además desde ideales a nivel familiar, donde muchos padres aspiran a que sus hijos logren alcanzar una mejor calidad de vida a través de la educación superior (Fukushi, 2010). De esta forma, se postula que los cambios que ha experimentado la educación generan un sujeto que asume que su futuro depende de él y de su esfuerzo, en un “Chile de las oportunidades”; a pesar de que las posibilidades de movilidad o ascenso social sigan siendo muy limitadas en la práctica (Fukushi, 2010). De esta manera, desde las expectativas de movilidad social estudiantes de primera generación se podrían ver especialmente impactados por ideales de autonomía y rendimiento.

Si bien estas nociones sobre meritocracia han sido ampliamente cuestionadas en su falta de efecto sobre la movilidad social, se ha visto que jóvenes le dan gran importancia a la meritocracia en sus procesos vitales, instalándose una creencia de que la clave para la superación personal y familiar está en manos de cada persona (INJUV, 2012). Esto sería particularmente importante, considerando que la alta exigencia y competitividad se han visto como factores de riesgo en problemas de salud mental universitaria. De esta forma, con relación al malestar universitario, la comprensión sobre los ideales de autonomía y rendimiento cobran especial relevancia.

Tomando en cuenta este contexto y considerando que la sensación de fracaso, soledad y falta de apoyo, son experiencias comúnmente reportadas por jóvenes que tienen intentos de suicidio (Nicolopoulos, et al., 2017; Otzen et al., 2020), cobra relevancia preguntarse particularmente sobre el lugar que los ideales de autonomía y rendimiento tienen para estudiantes universitarios con conducta suicida. Indagar en este ámbito, permitiría tener en consideración el malestar de los estudiantes no solo en una esfera individual, sino en la articulación entre el malestar singular y su dimensión social. Esto teniendo en cuenta que el malestar subjetivo trasciende sus componentes meramente privados, siendo también el espacio psíquico la traducción aparentemente “privada” de demandas que se producen en relación a un Otro (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012).

Estas indagaciones en torno a ideales de autonomía y rendimiento, junto con la consideración de la relación al Otro en estudiantes universitarios, sería particularmente importante si se tiene en cuenta que la investigación en salud mental universitaria hasta el momento presenta pocos esfuerzos por ubicar conceptual y empíricamente el lugar del Otro y de las experiencias de reconocimiento/desconocimiento en la historia y de los estudiantes (Cabrera y Jáuregui, 2022); entendiendo el Otro desde la perspectiva lacaniana como lugar primordial de lo simbólico, de la cultura y la alteridad (Lacan, 2006). En definitiva, todo sujeto “juega” su historia de vida en relación con un Otro (De Villers, 1999) que adquiere características particulares según las disposiciones sociales y se singulariza en la trayectoria de cada quién, siendo de esta manera, fundamental el lugar de este Otro a la hora de explorar las experiencias de malestar universitario y la forma en que se articulan ideales de autonomía y rendimiento en dicho malestar.

Por otro lado, también puede ser especialmente importante indagar sobre esta dimensión del Otro específicamente a propósito de la conducta suicida en universitarios, sobre todo considerando desarrollos teóricos que postulan en la conducta suicida un intento de apelar al reconocimiento de

un Otro que ha dejado de existir (Ceballos-Espinoza, 2015) o bien una pérdida de un lazo social (Aceituno y Jiménez, 2013).

Tomando en cuenta estos antecedentes, puede verse cómo las dinámicas relacionadas con el malestar universitario y la conducta suicida ocurren en relación con una historia singular, pero donde es determinante el lugar de un Otro encarnado en instituciones y discursos. Así, más allá del enfoque, extendido en investigación, sobre los factores de riesgo; es relevante considerar las vivencias subjetivas vinculadas al suicidio producidas en un marco social determinado. Si bien, es muy valioso tener en cuenta antecedentes como el pasado escolar y familiar de los estudiantes, estas experiencias no se producen en un vacío social, por lo que hay que tener presente también las condiciones culturales e institucionales en que se configuran (Gallardo, 2019) o, desde una perspectiva psicoanalítica, las condiciones de un Otro (Lacan, 2006). Así, la vida de estudiantes con conducta suicida, no se ve solo afectada por factores de riesgo genéricos que los dejan en una posición de vulnerabilidad; sino que también por condiciones sociales y por la relación a este Otro.

Por otra parte, al considerar la presencia significativa que tienen los ideales de rendimiento y autonomía en el contexto universitario, y en los discursos meritocráticos que lo rodean, sobre todo en estudiantes de primera generación; sería importante levantar concretamente la pregunta sobre *cómo se configuran y actúan los ideales de rendimiento y autonomía en las historias de vida de jóvenes universitarios de primera generación con conducta suicida*. A partir de dicha pregunta, se puede investigar desde una comprensión de la conducta suicida, entendida como un fenómeno que no se reduce a una vulnerabilidad esencial de los individuos, sino que se articula socialmente como forma de expresión del malestar y puede ser subjetivado en la vida de cada persona.

Con este mismo objetivo, esta investigación se propone indagar en la pregunta desde el enfoque biográfico y más específicamente desde los relatos de vida. El poner atención a tales relatos, permite acceder a una mayor comprensión de la conducta suicida, teniendo en cuenta la singularidad de cada persona a la vez que se las considera como insertas en una red social determinada (Mantaras y Matusevich, 2012). De esta manera, en los relatos de vida lo social tiene la particularidad de jugarse en la singularidad de cada narrador (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008), mientras los sujetos se reconocen como “productores” y “actores” de su propia vida (Mantaras y Matusevich, 2012). Así, desde los relatos de vida, se puede rescatar un “sujeto enunciante” (De Villers, 1999) que tome posición con respecto a su propia vida y al lugar del Otro.

En esta línea, hay que considerar que los estudios en salud mental universitaria y sobre conducta suicida, se han enfocado en estudiar prevalencias y factores de riesgo; haciéndose relevante rescatar las experiencias subjetivas de los estudiantes (Ramírez y Maturana 2018). Si bien, la identificación de factores de riesgo es fundamental para abordar el fenómeno y su prevención, es insuficiente por desconocer su componente subjetivo (Otzen et al., 2020), por lo que existe un llamado a la realización de estudios cualitativos para comprender y situar los fenómenos suicidas (Ojeda, 2016).

De esta manera, cobra relevancia rescatar las vivencias subjetivas de personas con conducta suicida a través de la investigación. Además, si consideramos que detrás del malestar vivido como individual hay mensajes y demandas dirigidas al Otro (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012); resulta valioso generar investigaciones que den espacio en la producción de conocimiento a las vivencias que configuran o podrían configurar tales mensajes. Así, podemos ver el enfoque cualitativo como una forma de dar “voz” en la producción del conocimiento (Cornejo, Besoán y Mendoza, 2011), mientras el enfoque biográfico permite incluir la noción del relato dirigido a alguien (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). De esta forma, indagar en este campo, habilita la posibilidad de vislumbrar complejidades involucradas en el lugar que tienen los jóvenes universitarios en relación con el modelo de desarrollo chileno, así como en las instituciones de educación superior en Chile.

Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran y actúan los ideales de rendimiento y autonomía en las historias de vida de jóvenes universitarios de primera generación con conducta suicida?

Objetivos de investigación

Objetivo General

Caracterizar el modo en que se configuran y actúan los ideales sociales de rendimiento y autonomía en las historias de vida de jóvenes universitarios de primera generación con conducta suicida.

Objetivos específicos

- 1) Identificar y describir las formas en que se transmiten los ideales de rendimiento y autonomía a jóvenes universitarios de primera generación con conducta suicida en sus historias de vida.

- 2) Identificar los discursos que han sostenido jóvenes universitarios de primera generación con conducta suicida sobre rendimiento y autonomía en sus historias de vida.
- 3) Describir el modo en que los ideales de rendimiento y autonomía influencia las vidas de jóvenes universitarios de primera generación con conducta suicida.
- 4) Describir las influencias de los vínculos interpersonales de jóvenes universitarios de primera generación con conducta suicida, en la configuración y formas de actuación de los ideales de rendimiento y autonomía en sus historias de vida.
- 5) Indagar qué rol tuvieron las instituciones de educación superior frente a la conducta suicida de jóvenes universitarios de primera generación, a partir de sus relatos de vida.

Marco Teórico

Capítulo 1: El suicidio en un contexto social y universitario

Discusiones en torno a la comprensión social del suicidio

El suicidio como problemática social

El tema del suicidio se ha tratado los últimos años desde la comprensión de diferentes “*conductas suicidas*” como un continuo, incluyendo ideación suicida (pasiva o activa), planificación suicida, gesto suicida, intento suicida y suicidio consumado; continuo que muchas veces toma la forma de etapas, indicando distintos niveles de riesgo (Micin y Bagladi 2011; Daray, Grendas y Rebok, 2016; Vélez, Maldonado y Rivera, 2017; Cañón y Carmona 2018; INJUV, 2021). De esta forma, si bien son conductas claramente diferenciables, pueden ser comprendidas como interrelacionadas en función de dicho continuo.

La conducta suicida, además de afectar a muchas personas a nivel individual; en los últimos años ha sido postulada por organismos nacionales e internacionales como una problemática que involucra a la sociedad en su conjunto. Y, aunque la forma de concebir esta relación entre la sociedad y suicidio ha variado sustancialmente de acuerdo con la época y los tipos de sociedades (Bello, 2017; Puig, 2010); hoy en día suele tratarse principalmente bajo la óptica de la salud pública (Berenguer, 2015). Específicamente, la Organización Panamericana de Salud (en adelante OPS, 2021), es uno de los organismos que propone el suicidio como un problema prioritario de salud pública, describiéndolo como una tragedia que afecta tanto a individuos como a familias y comunidades. Esta urgencia que se le ha dado al suicidio en tanto problema de salud pública ha

tenido una relevancia especial en el abordaje del suicidio en jóvenes. Esto, pues se ha visto que el suicidio es la tercera causa de muerte entre jóvenes (OPS, 2021) y que, tanto en Chile como en el mundo, ha ido en aumento en comparación con otros rangos etarios (Araneda, Sanhueza, Pacheco y Sanhueza, 2021). Por otro lado, mientras ha existido un aumento del riesgo suicida en jóvenes y adolescentes; gran parte de los estudios le han dado prioridad a estudiar la población adolescente; aun cuando se ha encontrado que el riesgo de suicidio en jóvenes chilenos (de 20 a 24 años) es 2,7 veces mayor al riesgo en adolescentes (de 15 a 19 años) (Araneda et al., 2021).

Desde este contexto, el suicidio como temática se ha instalado como un problema a resolver -al menos en parte- desde la política y la intervención social, considerando que tiene dimensiones sociales que rebasan lo meramente individual del suicidio. En esta línea, desde organismos como la OMS, se plantea que el suicidio depende de múltiples factores, incluyendo las dimensiones socioeconómicas, geográficas, culturales y sociales (Araneda et al., 2021). Además, en relación con los factores de riesgo, la OMS tampoco sitúa solamente factores individuales, sino que también integra los niveles relacionales, comunitarios, de los sistemas sanitarios y sociales; destacando temáticas como las barreras de acceso a la salud, las catástrofes, las guerras y conflictos, etc. (Gabilondo, 2020; Larraín y Lobos, 2017)

Por otro lado, y considerando este tipo de factores, la OMS pone el acento en que los suicidios serían prevenibles en la medida en que se intervenga de forma oportuna; destacando la importancia de intervenciones basadas en la evidencia y a bajo costo (OMS, 2021). En este sentido, se puede apreciar que, cuando se ve la urgencia por abordar el tema del suicidio en distintos organismos nacionales o internacionales, este aparece como un problema social, pero vinculado principalmente a la estadística y la prevención (Berenguer, 2015; Cortés, 2016). De esta manera, en tanto problema de salud pública, el suicidio es enfocado como un tema de salubridad y control social, muchas veces por sobre intentos de comprensión de la vertiente subjetiva del suicidio.

Por otro lado, en cuanto al tema de la conducta suicida en el contexto universitario, este también ha sido abordado desde estudios principalmente enfocados en la epidemiología de la salud mental universitaria (Martínez y Mac-Ginty 2021; Barrera y San Martín, 2021; Micin y Bagladi, 2011), siguiendo la tendencia general de abordar los problemas de salud mental desde aproximaciones epidemiológicas por sobre un enfoque cualitativo que tome en cuenta la experiencia subjetiva (Aceituno, 2023).

Si el problema del suicidio en su vertiente social y en el contexto universitario se enfoca de esta forma, los suicidios pasan a ser datos que indican un problema de administración de la salud poblacional. Así, con esta perspectiva, la urgencia del tema del suicidio se centra en el control del suicidio (y de individuos caracterizados como suicidas), tomando las prevalencias de suicidios como un indicador de salud (Berenguer, 2015; Puig, 2010). Ahora bien, sostener que el problema del suicidio se relaciona con factores sociales desde la perspectiva de los factores de riesgo, no es la única manera de reconocer la dimensión social implicada. Para estudiar esta dimensión, es necesario tener también una mirada comprensiva sobre cómo experiencias y acciones de sujetos que presentan conducta suicida, se sitúan en un determinado contexto sociocultural.

Entonces no se trata solo de plantear el suicidio como un problema social, sino también de intentar comprender su vertiente subjetiva. Al respecto, el predominio de un discurso sobre el suicidio basado en la prevención desde el enfoque de los factores de riesgo ha dejado una carencia en el esfuerzo por mostrar la experiencia subjetiva o singular de quienes se ven afectados por la problemática suicida, así como en la vinculación de tales experiencias con los contextos socioculturales donde se sitúan (Cortés, 2016).

La comprensión social y subjetiva del espectro suicida

Algunos de los principales intentos por comprender el suicidio y su relación con lo social, han provenido desde la disciplina de la sociología. En este marco, un autor de especial relevancia en el estudio del suicidio desde finales del siglo XIX es Émile Durkheim. Este autor buscará comprender el suicidio como fenómeno social, describiendo la forma en que ciertos procesos sociales estarían a la base de suicidios que se consuman en distintas sociedades. Para dar cuenta de esto, Durkheim (1965) describe cuatro tipos de suicidios (altruista, fatalista, egoísta y anómico) que se diferencian según cómo se configuran los niveles de cohesión y coerción en cada sociedad, siendo el “suicidio anómico” el que ha sido más trabajado por su relación con los procesos de modernización.

Para entender los planteamientos de este autor en relación con el suicidio, hay que tener en cuenta que se enlazan a una visión particular de sociedad, siendo la sociedad entendida como un hecho moral exterior al individuo; con una dimensión que implica una atracción ideal, pero también con una dimensión que involucra un conjunto de coacciones (Durkheim, como se cita en Romero y Gonnet, 2013). La anomia como respuesta a una ausencia de subjetivación normativa, aparece de esta manera en situaciones particulares de transformaciones o crisis; donde la sociedad es

incapaz de sostener esas funciones y el sujeto queda sin capacidad de reconocer lo que es posible, aceptable o justo (Romero y Gonnet, 2013). En esta situación, es la falta de regulación social e inexistencia de normas sociales claras, la que causaría el suicidio anómico (Durkheim, 1965).

En un primer momento, cuando Durkheim escribe “*la división social del trabajo*” (Durkheim, 2008, como se citó en Romero y Gonnet, 2013), la ausencia del cuerpo de normas que gobiernan las relaciones entre individuos es vista como una consecuencia transicional de la modernidad. Los procesos de modernización y aumento de la complejidad social generarían un desajuste transitorio entre las formas en que la sociedad regula e integra a los individuos. Las formas tradicionales de regulación social quedarían obsoletas, pero la ausencia de normas y la desregulación podrían ser reorganizadas más adelante (Romero y Gonnet, 2013). Ahora bien, en “*El suicidio*” (Durkheim, como se citó en Romero y Gonnet, 2013), se comienza a considerar la anomia como un problema crónico de la sociedad moderna. La acelerada transformación social y económica, junto con la pérdida de la función organizadora que sostenía la tradición, genera una decadencia de los controles sociales (Romero y Gonnet, 2013). Al perder los puntos de referencia entregados por el sistema social, el individuo se encontraría desbocado por sus pasiones y deseos; mientras la amplitud de libertad y posibilidades lo enfrentaría a la permanente frustración de que la satisfacción es insuficiente, así como a un constante sentimiento de malestar (Romero y Gonnet, 2013). El individuo se encuentra libre de antiguas ataduras sociales, pero sometido a sus pasiones y deseos, generándole malestar y desasosiego. El suicidio denominado como suicidio anómico, es entendido desde este marco, como un fenómeno social que manifiesta la situación de anomia o ausencia de orden, constitutiva de las sociedades modernas, es una patología de las sociedades modernas producto de la desintegración social. Desde esta perspectiva, el desorden social y el vacío normativo impulsan a los individuos a matarse a sí mismos, actuando como fuerza coactiva exterior al individuo (Romero y Gonnet, 2013). En efecto, la anomia dejaría a los individuos suicidas fuera de la escena social y de su marco regulador; en la medida en que el suicidio indica una degradación del lazo social y una progresiva individualización de los propósitos (Ojeda, 2016).

Esta manera de comprender el suicidio propuesta por Durkheim (y en la que le siguen otros sociólogos), se encuentra signada por la primacía de lo social sobre lo individual (Romero y Gonnet, 2013). Para este autor el suicidio sí puede verse como una decisión individual, pero lo central está en las tasas de suicidios entendidas como hechos sociales, que no pueden ser explicados

apelando a factores individuales, sino que solo serían explicables sociológicamente (Romero y Gonnet, 2013). Por otro lado, lo interpreta como resultado de una falta de mecanismos sociales (como la solidaridad social) que regulen las formas de lazo social, como degradación del lazo. Lo problemático es que bajo esta perspectiva las razones invocadas por las personas que se suicidan y su experiencia subjetiva, quedan neutralizadas y ahogadas en la masa que constituye las tasas de suicidio (Baudelot y Establet, 2006).

Se llega a otra perspectiva si, siguiendo a autores que reformulan la propuesta de Durkheim como Maurice Halbwachs (como se citó en Baudelot y Establet, 2006), se comprende que las circunstancias individuales dependen de la estructura del cuerpo social y que, al igual que las costumbres colectivas, deben ser consideradas como causas por derecho propio. Desde este punto de vista, no se puede oponer el individuo a lo social, los motivos individuales se relacionan con las causas “generales”, formando un sistema con ellas (Halbwachs como se citó en Baudelot y Establet, 2006). De esta manera, en el estudio del suicidio no se trata solo de buscar generalizaciones que expliquen las alzas o bajas en las tasas de suicidio, sino también de considerar las situaciones singulares que, enmarcadas en un contexto sociocultural, llevan al suicidio.

Es entonces desde la comprensión de estas experiencias singulares de forma situada, que podemos pensar el lugar social de la conducta suicida. Si vemos la salud mental como correlativa a la conflictiva en la relación de los sujetos consigo mismos/as, con otros/as y con la cultura (Aceituno, 2022); que la conducta suicida sea un problema social implica considerar distintos niveles de análisis, entendiendo el malestar individual en una interrelación con las dinámicas de malestar social. Por ejemplo, desde una perspectiva psicoanalítica, veríamos las problemáticas relativas al malestar social como la expresión del carácter conflictivo de experiencias subjetivas, situadas en determinados contextos históricos (Aceituno, 2022). Así, desde esta perspectiva, se puede sostener que la conducta suicida en sujetos singulares puede actuar como un mensaje con respecto a los procesos de socialización contemporáneos (Baudelot y Establet, 2006; Duarte, 2007, como se citó en Ojeda 2016).

En definitiva, la comprensión del suicidio trasciende la ilusoria separación entre lo individual y lo social, de manera que la comprensión de experiencias subjetivas ligadas al suicidio son fundamentales para entender también su dimensión social. De esta forma, comprender esta interrelación entre la experiencia subjetiva y los factores sociales, avanza en la dirección que ha

tenido el estudio de los fenómenos suicidas los últimos años, buscando salir de la mera explicación social del suicidio, al incorporar también aproximaciones psicológicas y psicosociales (Gratton, 2001). Además, romper con dicha separación entre lo individual y lo social permite un abordaje que incorpore lo que Gallardo (2019) nomina como una comprensión relacional de la salud mental universitaria, según la cual la historia personal de cada estudiante puede entenderse en interrelación con las condiciones institucionales que tienen establecimientos de educación superior.

Singularidad en el espectro suicida y su exterioridad

Como se ha propuesto, con el foco puesto en los suicidios como un fenómeno social, el problema del suicidio y la salud mental universitaria tienden a abordarse desde una perspectiva del control y prevención poblacional. Si bien esta perspectiva tiene una gran utilidad para mostrar una problemática, el predominio del enfoque de los factores de riesgos y la prevención; ha dejado una profunda carencia en el esfuerzo por mostrar la experiencia subjetiva y singular involucrada en la conducta suicida, además de omitir las vinculaciones entre estas experiencias y los contextos socioculturales en que surgen (Cortés, 2016). De esta forma, las experiencias concretas y singulares que se desenvuelven en un contexto social específico; quedan eclipsadas ante la perspectiva cuantitativa de los factores de riesgo y la epidemiología. Mientras, por otro lado, el abordaje poblacional de la prevención muchas veces pierde de vista la experiencia singular de las personas, y el *uno a uno* que se pone en juego en las intervenciones sobre personas con conducta suicida.

El abordar la conducta suicida desde la perspectiva de la singularidad, implica reconocer que aun cuando se piense la conducta suicida como un problema social, trabajar con personas con riesgo suicida obliga a reconocer también que cada caso es único (Bulat-Manenti, 2011). Si se sostiene el suicidio como algo objetivable, se presupone un *para todos* que borra las distinciones; mientras que la encrucijada subjetiva y singular de un sujeto particular con conducta suicida, implica pensar en un mayor nivel de complejidad (Berenguer, 2015). De esta forma, aun cuando el suicidio se reconozca como un problema que involucra a la sociedad en su conjunto, este se inserta de diversas formas en trayectorias singulares. Que el malestar de ciertos individuos tome como forma de expresión o consecuencia los fenómenos suicidas, no estaría entonces determinado por condiciones sociales abstractas o por meros factores de riesgo, sino que se vincularía a modos singulares de responder ante discursos o formas de subjetivación dadas en un contexto social e

institucional. De ahí que no baste solo con el uso de la estadística, sino que se requiera incorporar la subjetividad de las personas para comprender la conducta suicida.

Mientras en otros países existen ejercicios de localización (social y subjetiva) sobre el fenómeno suicida, en Chile los factores contextuales y subjetivos son principalmente abordados con la lógica de los factores de riesgo, a la vez que se le ha reducido descriptivamente a una situación general de precariedad (Cortés, 2016). De esta forma, el entrecruce entre lo contextual y subjetivo queda desatendido, sobre todo en su veta más subjetiva (Cortés, 2016). De esta manera, existe un vacío a la hora de comprender la experiencia singular y subjetiva, en su vinculación con los componentes contextuales que hacen de los fenómenos suicidas una problemática social.

Teniendo esto en cuenta, se ha propuesto, que considerar dicha vinculación -dando cuenta de las condiciones sociales contemporáneas-, sería el resultado ineludible tanto de la perspectiva clínica y psicoanalítica (Aceituno y Jiménez, como se citó en Cortés, 2016), como de la teoría social (Pagès, 2014). En esta línea, se podría decir que Freud (1921) intenta dar cuenta de esta perspectiva en su texto “Psicología de las masas y análisis del yo”. En tal texto postula que no existe una distinción nítida entre psicología social e individual y que más bien se las deberían comprender en su conjunto. En sus palabras comenta que:

“La oposición entre psicología individual y psicología social o de las masas, que a primera vista quizá nos parezca muy sustancial, pierde buena parte de su nitidez si se la considera más a fondo. Es verdad que la psicología individual se ciñe al ser humano singular y estudia los caminos por los cuales busca alcanzar la satisfacción de sus mociones pulsionales. Pero sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con los otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con toda regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo” (Freud, 1921, p.67)

De esta manera, las aproximaciones que nos ayudan a comprender el aparato psíquico y sus fenómenos (entre estos el malestar manifestado como conducta suicida) desde la perspectiva de un sujeto individual, se encuentran desde el comienzo asociados a los vínculos sociales e institucionales, así como a un contexto cultural. Si la psicología de las masas trata al individuo como miembro de un linaje (Freud, 1921), la conducta suicida podría estudiarse entonces desde la

singularidad de la experiencia de sujetos insertos en estos linajes, donde se ven involucrados discursos y prácticas sociales. Cuando un individuo presenta conducta suicida, su sufrimiento se produce al interior de una cultura y una época que condicionan ciertas formas de malestar. Por otro lado, tal individuo se insertará en un linaje en el cual se transmite esa cultura de formas particulares. Por este motivo, respecto al malestar (y sus formas de expresión, como la conducta suicida) siempre hay otro que cuenta como modelo, como objeto para desear, como sostén, como enemigo, inclusive como una instancia interior con la cual se dialoga (Ferrari, 2021). Además, lo que se transmite en los lazos de filiación y en el vínculo con otros/as involucra aspectos conscientes, pero también lo reprimido, la dinámica misma de la represión, o incluso signos de lo que, por distintas circunstancias, no ha podido ser transmitido en lo simbólico (Kaës, 2006). De esta forma, Freud (1930) describe cómo el malestar tiene lugar al interior de una cultura, en tanto el vivir en una civilización y en vínculo con otros condiciona ciertas formas de sufrimiento. Al respecto, cabe mencionar que las experiencias de sufrimiento singulares y los modos de lidiar con este, se enmarcarían en un contexto social y simbólico determinado (o en sus bordes) según lo transmitido.

Así, para estudiar el suicidio desde la perspectiva psicoanalítica existe la necesidad de pensar su articulación con la teoría social (Pagès, 2014). Existen numerosas críticas al psicoanálisis tradicional, acusado de sostener una concepción monádica del ser humano, por no tomar en cuenta los “*determinantes de exterioridad*” involucrados en sus sufrimientos (Pagès, 2014); pero también es Freud quién plantea que los aspectos singulares o individuales que estudia el psicoanálisis se entrelazan también con la psicología social y guardan relación con dichos determinantes. Tales determinantes de exterioridad (entre los que se incluyen figuras como lo sociopolítico, lo económico, la alteridad, el trabajo y también se podrían agregar los estudios), parecen tener un lugar especial en las denominadas “*clínicas de la precariedad*”, en la medida en que adquieren relevancia los contextos sociales precarios (Pagès, 2014). De esta forma, para captar la experiencia subjetiva vinculada a la conducta suicida, se hace necesario atender también a contextos sociales e institucionales, así como a los efectos que estos tienen en distintos sujetos.

Se entiende entonces que los problemas de salud mental (como la preocupante tasa de suicidio en jóvenes), no serían únicamente problemáticas situadas al nivel del padecimiento psíquico, sino que también traduce la experiencia colectiva del lazo social (Aceituno, 2022). Así, estas no pueden explicarse desde una óptica individualizante, sino que se requieren de un enfoque

que permita comprender el fenómeno en su complejidad, atendiendo a formas de escuchar los recorridos subjetivos en su relación a un contexto sociocultural determinado (Cortés, 2016). Así, sería necesario que el problema del suicidio sea atendido desde una localización y contextualización nacional (Cortés, 2016) y, en el caso del suicidio en universitarios, también desde una contextualización institucional.

Autonomía, rendimiento e individualización del malestar

Autonomía y rendimiento en la actualidad

En la medida en que los factores socioculturales han sido algunas de las temáticas centrales reportadas por jóvenes con intentos de suicidio (Nicolopoulos, et al., 2017), el intento de localización y contextualización de los fenómenos suicidas a nivel nacional y universitario antes mencionado se hace imprescindible a la hora de abordar el tema del suicidio en Chile. Al respecto, se pueden retomar los planteamientos de Aceituno y Jiménez (2013) quienes señalan que el suicidio en Chile estaría asociado a un “*modelo de desarrollo*” que involucra también un aumento en condiciones de malestar como las desigualdades sociales. En esta línea, si bien en Chile ha existido un desarrollo que se ha buscado reflejar en el crecimiento económico y aumento del PIB, esto ha venido acompañado de otros fenómenos que condicionan ciertas formas de malestar.

Entonces, si consideramos el suicidio como un indicador de la salud mental y esta como una manifestación de un malestar, el modelo neoliberal chileno presentaría inequidades que impiden que el crecimiento económico se refleje en una mejora en la salud mental (Moyano y Barría, 2006). De esta forma, el suicidio y otras conductas suicidas se presentan como fenómenos enmarcados en la estructura social chilena, considerando el modelo de desarrollo neoliberal. En este marco, el discurso de la salud mental y los estudios de prevalencias (en ansiedad, depresión, suicidabilidad, etc.), pueden comprenderse desde la instalación de un lenguaje de malestar, que encuentra una forma de expresión en la gramática de la salud Mental (Orchard y Jiménez, 2016).

De esta manera, el problema de las altas prevalencias en suicidabilidad, se podría abordar considerando las características del lazo social chileno que, de acuerdo con Aceituno, Miranda y Jiménez (2012), genera una individualización creciente del malestar. Desde esta condición de individualización, el malestar toma la tendencia de experimentarse como algo personal y privado, mientras a la vez se encuentra asociado a discursos sociales que construyen ideales de bienestar,

adaptación y rendimiento; presentándolos como una responsabilidad individual (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012). Desde esta perspectiva, puede sostenerse que todo fenómeno suicida, aun teniendo expresiones singulares en cada sujeto, se enmarca en los modelos sociales disponibles de tramitación o elaboración del malestar.

Antes de profundizar en la contextualización del suicidio en Chile, atendiendo a este proceso de individualización y a los ideales que tiene aparejado, sería importante describir cómo este proceso se entiende en un marco general relativo a la modernidad tardía en occidente, así como introducir la forma que toman los mandatos e ideales sociales a nivel global. Si Durkheim (1965) piensa en que la modernización trae consigo un ambiente de anomia, caracterizada por una decadencia de la regulación social y la pérdida de los puntos de referencia entregados por la tradición; y que esto causaría los denominados suicidios anómicos, se hace necesario considerar algunas de las principales perspectivas sobre el proceso de individualización y sus características.

Ante esto, diversos autores han planteado que, mediante un proceso de individualización creciente, los sujetos contemporáneos se ven encargados de responsabilizarse y solucionar biográficamente problemas a nivel sistémico (Bauman 2001; Beck y Beck-Gernsheim 2003; Castel, 2010). Esto tendrá que ver con la representación moderna de un individuo como sujeto autónomo, independiente y con capacidad de autocontrol (Martucelli como se cita en Aliano, 2020), así como con el planteamiento de que la tradición, los grandes relatos y/o los proyectos colectivos -que anteriormente sostenían el sentido de los individuos- pierden peso progresivamente (Lyotard, 1994). De esta forma, en el proceso de individualización se propiciaría la producción de individuos que se sostengan, aparentemente, sin grandes referencias a los sistemas simbólicos colectivos, haciéndose cargo de sí mismos. Este proceso produce finalmente, que las biografías de los individuos sean percibidas como desprovistas de influencias y soportes sociales, dependiendo meramente de sí mismos (Bauman, 2001). De esta manera, gran parte de los discursos sociales se centran en una orientación por la individualidad como valor (Dumont como se cita en Aliano, 2020), naturalizándose y estructurando gran parte de la sociedad, de tal manera que terminan siendo los sujetos mismos quienes deben buscar y construir sus puntos de apoyo simbólicos y materiales.

Ante la falta de estos puntos de referencia y percibiéndose como desprovistos de influencias sociales, los individuos se ven obligados a responsabilizarse por todos sus éxitos, así como por sus fracasos (Bauman, 2001). Las problemáticas que surgen en la vida de cada persona, así como el

malestar experimentado; tiende a percibirse como un problema personal derivado de la incapacidad para adaptarse o como una insuficiencia individual; de manera que tanto la causa del malestar como su solución quedan representadas como responsabilidad exclusiva de los individuos. De esta forma, si son los individuos los que se responsabilizan y se ven obligados a ofrecer soluciones biográficas a contradicciones sistémicas, en las sociedades postindustriales los problemas sociales se transforman en disposiciones psíquicas, como lo serían la insuficiencia personal, los sentimientos de culpa o el miedo (Beck, como se cita en Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012). Esto viene aparejado a que, con respecto a los trastornos mentales, el foco sea puesto en la interioridad. De esta manera, se naturalizan tales trastornos, entendiéndose como problemáticas relativas a la esfera individual, y coartando la posibilidad de que los desórdenes afectivos sean vistos como formas de descontento posibles de ser reconducidas hacia el escenario político/social (Fisher, 2016). Así, al estar el foco de los problemas y los trastornos en tal interioridad, la solución a estas situaciones pasa a ser un tema principalmente individual.

En torno a esta responsabilidad individual, como se ha mencionado anteriormente, uno de los discursos individualizantes que se levanta como ideal a seguir es el de la autonomía. De acuerdo con Ehrenberg (2016), la autonomía refiere principalmente al ámbito de la libertad de elección, que se cimienta en un supuesto autodominio y en la *capacidad* que deben tener los individuos para desenvolverse por sí mismos ante la mayor parte de las situaciones biográficas y sociales. Ahora bien, la centralidad de la autonomía como valor, sería que ubica a cada individuo en una gradiente que va desde la *capacidad* a la *incapacidad*; generando un sentimiento de impotencia e inadecuación cuando no se logra vivir conforme a las expectativas impuestas por los ideales sociales. Así, la autonomía opera como un ideal en sí mismo, en la medida que se espera y exige que los individuos sean capaces de afrontar de forma completamente independiente y despolitizada problemáticas que, en distintos niveles, refieren a conflictivas sociales.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que, si bien el ideal de autonomía se instala como un ideal a nivel general y remite a la suficiencia o insuficiencia personal, no todas las personas cuentan con los mismos soportes sociales para cumplir con las exigencias impuestas. Castel (2010), propone que el ideal generalizado de autonomía y de independencia en la modernidad actual, solo puede ser realizado por quienes cuentan con los soportes suficientes para lograrla. De esta manera no se trataría de un tema de mera suficiencia/insuficiencia individual, sino que estarían involucradas

las formas de organización de los diversos soportes sociales, sean privados o públicos. Al respecto, siguiendo a Martucelli (como se cita en Aliano, 2020) será importante que tales soportes sean entendidos en un sentido amplio, como elementos diversos (materiales, simbólicos afectivos, relacionales, etc.), que vinculan a un individuo con su contexto social e institucional; y que participan como una condición de posibilidad para la autonomía exigida por tal ideal.

En relación con esto, Castel (2010) propone, por un lado, el tipo ideal de “*individuos por exceso*”, que serían el resultado de una pretendida individuación reflexiva, donde un individuo podría devenir sujeto desde una auto subjetivación y que no se encontraría encuadrado en regulaciones colectivas, sino que se determinaría por un *exceso* de subjetividad, separándolo de los afectos sociales. Ahora bien, para que dicha individualidad sea lograda, esta tendría que ser sostenida por dispositivos de solidaridad (Corcuff, como se cita en Aliano, 2020). Por este motivo, Castel (2010) también propone el concepto de “*individuos por defecto*” como grupo que, producto de la modernización capitalista y las transformaciones del estado benefactor, se han visto arrojadas a la privatización de los medios que sostienen la vida y a la gestión individual de los riesgos; impedidos de lograr la pretendida individuación. De esta forma, el supuesto potencial liberador de la individuación no llega realmente a todos, produciendo más bien una experiencia de precariedad y un proceso de inestabilidad frente a la realidad económica y laboral de los individuos.

Además de este proceso de individualización y el ideal de autonomía, podemos considerar otra coordenada central que permite entender parte del malestar actual y de los estudiantes universitarios, que sería el ideal de rendimiento. Esto pues, la exigencia por el rendimiento y la forma en que se interioriza como un problema individual, sería otro factor clave para entender el sentimiento de insuficiencia personal mencionado. La temática sobre cómo el mandato social de rendimiento afecta en las formas de subjetivación, se enfocará en un plano general, desde los planteamientos de Byung Chul Han sobre la *sociedad del rendimiento* o *sociedad del cansancio*. Este autor conceptualiza la modernidad tardía como una sociedad compuesta por “*sujetos de rendimiento*”, cuyas principales características serían la auto explotación de los sujetos y la sobreabundancia de positividad (Han, 2017). Han, describe la consolidación de estos sujetos que en la actualidad deben someterse a sí mismos o auto explotarse, con el fin de cumplir con altos estándares de productividad o simplemente maximizarla. Dicha auto explotación se asocia también a una individualización de los fracasos, toda vez que los sujetos no logran cumplir tales estándares.

Para este autor la obligación autoimpuesta de cumplir con las lógicas del trabajo, éxito y rendimiento, provienen del ideal de libertad moderna; pero este sería un ideal que deviene coactivo, en la medida que requiere que los individuos se coaccionen a sí mismos para poder rendir (Han, 2017). De esta manera, desde el pensamiento de Byun Chul Han el rendimiento pasa a ser una propiedad intrínseca de toda elección y de la libertad misma (Aveggio, 2020). Así, el deber y la obediencia no se enmarcaría en las instituciones disciplinarias de vigilancia como las describe Foucault. La fuerza coactiva en la sociedad del rendimiento se sostendría en cambio en la autoafirmación personal de la libertad, que deviene en una obligación constante por sostener tal libertad vía el rendimiento; de manera que cada sujeto se auto explota en nombre de su propio beneficio. Así, mientras en las sociedades disciplinarias se configuran “*sujetos de obediencia*” marcados por un no-poder, en la sociedad del rendimiento hablaríamos de “*sujetos de rendimiento*” bajo la influencia de un ideal de poder-hacer sin límites (Han, 2017). Tal poder-hacer tiene entonces un carácter de positividad, ejemplificado en el plural afirmativo del “*Yes we can*”, donde la afirmación positiva del éxito personal reemplazaría el paradigma de la prohibición disciplinar (Han, 2017). De esta manera, el ideal de rendimiento, como fórmula de maximización y auto explotación del sujeto, existiría en el marco de una sociedad regida en torno a un exceso de positividad, donde el individuo pasaría a ser un empresario de sí mismo.

Con el paso de las lógicas de la sociedad disciplinaria a lógicas de la sociedad de rendimiento, la violencia de la sociedad disciplinaria se vuelca al interior, ejerciéndose de forma autolesiva (Aveggio, 2020). El estrés quedaría privatizado (movimiento característico del neoliberalismo), despojando toda referencia a sus causas sociales, siendo atribuido exclusivamente al individuo y sus resortes internos (Aveggio, 2020). En definitiva, la exigencia de rendimiento produciría una auto explotación, así como enfermedades características de la sociedad del rendimiento (Han, 2017). Para Han (2017) entonces, la positividad como un exceso tendría como consecuencia paradójica el cansancio generalizado por la auto imposición de rendir cada vez más, en pos de una idea de libertad o meritocracia. Según la tesis de este autor, los discursos y las lógicas de rendimiento, reflejarían su faceta violenta al producir enfermedades como la depresión, el “*burnout*”, el déficit atencional, entre otras. Se trataría de ser exitoso y/o buscar el éxito aún a costa de afectar la salud física y mental del sujeto; mientras se vive en una ausencia de garantías o respaldos por parte de las instituciones sociales. A partir de tal violencia, los síntomas como el

cansancio, el “*burnout*” o la depresión aparecen como retoños del ideal de rendimiento en tanto se presentan como obstáculos para la producción y el rendimiento (Aveggio, 2020).

De acuerdo con Aveggio (2020) (quién intenta hacer una articulación entre el concepto de la sociedad del rendimiento y el psicoanálisis), al pasar del deber al “*tú puedes*”, se positiviza la relación de poder y se abre la dimensión del exceso, que se vincularía a los síntomas mencionados. Desde esta dimensión ya no se trata de disminuir el sufrimiento, sino de alcanzar el bienestar positivizado, lo cual tiene consecuencias en los modos de satisfacción o de “*goce*”, así como en el malestar subjetivo y social (Aveggio, 2020). Así, se plantea la hipótesis de que la lógica del rendimiento funcionaría, en muchos casos, de manera diferente a la lógica edípica de la prohibición, en la medida en que malestar no se produciría por la renuncia a la satisfacción, sino por la dinámica un exceso en el cuerpo que no se negativiza (Aveggio, 2020). La lógica de consumo es una de las formas en que el goce ingresa al lazo social contemporáneo, buscando no una transgresión, sino una maximización, mientras el neoliberalismo impone otro desplazamiento que es desde el consumo al rendimiento (Aveggio, 2020). Así, muchas veces la vida de los sujetos se ve comandada por nuevas exigencias o imperativos, donde su lugar en la cultura queda supeditada a la capacidad de rendir y al trabajo da autoexplotación asociado.

Desde el rendimiento, el malestar puede entenderse entonces a partir del exceso que produce un imperativo de “*tú puedes*”, relacionado a exigencias que recaen sobre los individuos. Aveggio (2020) enfoca este problema desde la lógica del ideal, donde el ideal del yo encarna en la sociedad del rendimiento una feroz exigencia y un empuje a la realización del proyecto individualista; exigiendo así, el despliegue de una libertad sin límites, la consecución de satisfacciones inmediatas y una realización personal meritocrática. El ideal superyoico que mortifica a los sujetos, podría definirse entonces como el de “*ejerce tu libertad hasta las últimas consecuencias*” (Aveggio, 2020).

Puede ser particularmente importante preguntarnos por el lugar que estos elementos relativos a la temática del rendimiento pueden tener en distintos sujetos con conducta suicida si tenemos en cuenta que una de las experiencias relacionadas a la conducta suicida, reportada por jóvenes con intentos de suicidio, es el sentimiento de inhabilidad para cumplir expectativas impuestas por otros y por sí mismos (Nicolopoulos, Boydell, Shand, & Christensen, 2017). Cabe mencionar que se ha visto este tipo de expectativas, como un factor que contribuye a no buscar

ayuda, por un deseo de mantener una imagen acorde a dichas expectativas (Nicolopoulos, et al., 2017). En ese sentido, vale la pena indagar sobre la experiencia que jóvenes con conducta suicida en relación con el rendimiento como mandato y las expectativas de otros en torno dicho mandato.

Al respecto, es importante considerar que uno de los rasgos que podría extraerse del malestar que se configura bajo las lógicas de rendimiento, es un matiz de autodestrucción, resultado de la exigencia de autorrealización meritocrática (Aveggio, 2020). Así, las dificultades para responder al desborde producido por tal exigencia son representadas por muchos sujetos como una falta de capacidad o potencia personal (Aveggio, 2020). De esta manera, los obstáculos que suelen presentarse producto del ideal de rendimiento se relacionan con la frustración, la impotencia o el estrés; los cuales pueden ser vistos como retoños que surgen de aquello rechazado en una sociedad de rendimiento. Por otro lado, otros síntomas planteados como relacionados a la sociedad de rendimiento estarían del lado de la desregulación frente al control (o autocontrol) pretendido en la sociedad del rendimiento. Por ejemplo, el consumo excesivo o desregulado de drogas o alcohol u otras formas de *acting out* o pasajes al acto, podrían ser vistos como “desinserciones del Otro”, conllevan a la expulsión del terreno del rendimiento (Reinoso, 2020).

Configuración de los ideales de autonomía y rendimiento en la condición neoliberal de Chile

Habiendo expuesto en forma general, algunas de las claves globales en relación con el proceso de individualización moderno, así como los ideales de autonomía y rendimiento que adquieren centralidad en dicho proceso; es importante tener en cuenta también que tales fenómenos pueden variar sustancialmente en distintos territorios y que se requiere también una contextualización local. En Chile, por ejemplo, uno de los elementos importantes para tener en cuenta sería la instalación del modelo neoliberal desde la época de la dictadura y cómo se han llevado a cabo los procesos de modernización en el país. Con la pérdida de influencia de las ideas liberales y como un modo de hacer contrapeso a las prácticas colectivistas socialistas, nace en Chile el neoliberalismo como una renovación del liberalismo (Barrientos, Araya-Castillo, Vergara, Yáñez, Arias, Armijos, 2021). De la mano de economistas como Ludwig Von Mises, Louis Rougier, Friedrich Hayek y Milton Friedman; se promueven ideas en favor del libre mercado (separando al poder político del económico), la valorización de la competencia y de la empresa como forma general de la sociedad (Barrientos et al., 2021).

En Chile, la instauración de este modelo vendrá de la mano de los economistas conocidos como los “Chicago Boys”, declarados apolíticos, pero con fuertes lazos con la derecha, buscando cambiar las bases políticas y económicas del país en el contexto de la dictadura (Barrientos et al., 2021). De esta manera, se puede decir que el neoliberalismo en Chile *nació ensangrentado*, en la medida en que las transformaciones en el estado y la economía solo pudieron ser impuestas a partir de un estado del terror (Bresnahan como se cita en Gutiérrez, 2019). Esto se traduce en una creciente privatización de los servicios públicos y los medios de vida, junto con el repliegue del estado en cuanto a la garantía de derechos. Se instaura así, un modelo que protege la idea de que el mercado opere con la mayor libertad posible, velando por los intereses individuales como base del progreso económico; por sobre ideas de redistribución de las riquezas o proyectos colectivos.

De acuerdo con algunos analistas, gobiernos democráticos postdictadura han mantenido la política neoliberal mayoritariamente intacta como base político-económica (se ha avanzado en reformas con una orientación hacia recuperar derechos sociales, pero manteniendo el modelo general); mientras ha crecido una insatisfacción desde sectores sociales postergados, por los efectos de desigualdad percibidos. Así, mientras la economía en Chile ha crecido, la mayoría de los chilenos tienen que endeudarse para pagar la educación, salud y transporte (Barrientos et al., 2021).

Siguiendo esta línea, hay que tener en cuenta que los efectos de la instalación del modelo neoliberal en dictadura sobrepasan su dimensión económica, instalando consigo toda una sociedad orientada por la racionalidad instrumental como su eje, característica inherente a la modernización (Lechner, como se cita en Gutiérrez, 2019). En definitiva, la condición neoliberal sería un modo de relación entre individuo y sociedad, o un modo de lazo, donde el peso del desarrollo subjetivo y social descansa en la exigencia puesta sobre el individuo (Aceituno, 2022). Esto en la medida en que se buscan los medios para aumentar un cierto tipo de desarrollo económico, dándole centralidad al mercado como un eje regulador de la vida social; de forma que, en nombre de la defensa de una libertad individual reducida a una libertad económica, cada persona debe responder y velar por su propio bienestar (Gutiérrez, 2019). Esto se ha vinculado a diversas formas de descontento; en tanto recae una carga muy grande en los individuos sobre lo que son percibidos como éxitos en sus trayectorias vitales; mientras el sistema no garantiza igualdad de oportunidades.

De este modo, con el neoliberalismo en Chile, se sostienen formas de sujeción que intentan producir un sujeto adecuado a la desregulación de los mercados, al consumo y al individualismo

como centro de la vida social; de forma que la conducta egoísta (que busca la maximización), pasa a ser la forma básica y naturalizada de comportamiento (Aveggio, 2021). En este contexto, se ha visto que el proceso de modernización e individualización adquiere particularidades importantes en Chile, donde bajo la naturalización de las relaciones en el modelo neoliberal, el individuo se constituye como el único agente de su propia biografía, como quién se fabrica a sí mismo, quedando incluso privatizada la construcción del sentido (Yopo, 2013).

Tanto el fortalecimiento del individuo neoliberal en Chile como el malestar social al cual se le asocia puede ser comprendido desde lo que fue denominado como “*paradojas de la modernización*” en el informe sobre desarrollo humano de Chile en 1998. Lo que permitió transmitir tal informe en su momento, es que junto al avance de la modernización en Chile se aprecian sensibles expresiones de malestar, relacionado con situaciones como una incertidumbre e inseguridad cotidiana y una debilidad en la sociabilidad de los chilenos (PNUD, 1998). Desde esta perspectiva, si bien el proceso de modernización pudo haber tenido consecuencias positivas en distintos niveles de progreso, tendría consecuencias paradójicas al nivel del malestar subjetivo. Según dicho informe, existe una sensación de inseguridad objetiva y subjetiva en Chile producto de una tendencia a no asumir la necesidad de que el proceso de modernización se complemente con el desarrollo de un bienestar subjetivo, produciendo así un desacople en ambos procesos (PNUD, 1998). En este marco, la subjetivación quedaría en una posición de sumisión frente a la racionalidad funcional que caracteriza al proceso de modernización, mientras los chilenos también se ven dificultados de poder generar sentido o subjetivar los cambios a nivel social (PNUD, 1998).

En relación con esto, Araujo y Martuccelli (2011) comenta que los individuos en el Chile actual sienten la responsabilidad de hacerse cargo activamente de un conjunto de aspectos que en otros momentos (o en otras sociedades), han sido responsabilidad de las instituciones o asegurados según los roles que marcaban la pertenencia a cierto estrato social. Estos aspectos involucran desde inseguridades con respecto a las condiciones materiales para la supervivencia y acceso a derechos sociales, hasta la inestabilidad frente a la posición social, donde siempre se percibe el riesgo de perderla. Así, los individuos en Chile tendrían la obligación de buscar respuestas por sí mismos a distintas falencias estructurales, incrementando de esta manera las inseguridades como experiencia cotidiana (Martuccelli y Araujo, 2011); y acudiendo a una gestión individual del riesgo para hacer frente a las inestabilidades de la propia posición social (Arteaga y Pérez, 2011).

En el proceso de modernización de Chile, se ven entonces cambios a nivel estructural relacionados a transformaciones en las condiciones materiales de las personas, pero también han afectado las modalidades de construcción de la individualidad, ligada a discursos institucionales y sociales que se centran en el esfuerzo y las capacidades individuales como la principal vía para resolver los problemas cotidianos de las personas (Arteaga y Pérez, 2011). Así, se instalan lógicas de subjetivación vinculadas a un excesivo exitismo, individualismo y a la valoración de los proyectos personales por sobre la vida colectiva (Arteaga y Pérez, 2011); que incidiría en lo que se podría llamar como características del “*lazo social contemporáneo*” (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012). De esta manera, no solo se establecen formas de distribución material o del trabajo/estudios, sino que con la individualización o los ideales de autonomía y rendimiento; estamos hablando de modos de relación del/la sujeto con los otros y consigo mismo/a.

Como proponen Aceituno, Miranda y Jiménez (2012) la individualización sitúa en el espacio psíquico de los sujetos un ideal que se vuelve persecutorio, que consiste en la exigencia de emprendimiento, bienestar y sobre todo de rendimiento o competencia; y que transforma al sujeto en objeto de tales imperativos. Según estos autores, la individualización del malestar ocurre entonces en un doble sentido, por un lado, por la forma en que el malestar es experimentado en un ámbito privado y, por otro lado, por la manera en que los discursos sociales construyen ideales de bienestar y adaptación, donde se ve al individuo como único responsable de un desarrollo clásicamente provisto un marco de sociabilidad (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012).

De esta forma, muchas de las consecuencias subjetivas del proceso de modernización e individualización se relaciona con la transferencia de responsabilidades hacia el individuo, reflejando una forma de responsabilidad social donde todos los éxitos y fracasos se perciben como dependientes de las capacidades y voluntades individuales (Yopo, 2013). En este sentido, gran parte de las lógicas de reconocimiento y las posibilidades de establecer relaciones con otros se ven permeados por la exigencia del rendimiento individual. Por este motivo, los mayores obstáculos se encuentran en la relación con los otros y las instituciones; relación marcada por una sensación de desprotección y abuso (Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012). Así, el individuo en Chile ha debido constituirse por fuera de las instituciones tradicionales, como un “*hiper-actor*”, en la medida en que debe hacerse cargo de su situación material a la vez que de su propia construcción de sentido (Araujo et al, como se cita en Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012).

En esta línea, se describe que, en estos procesos de individualización, los individuos se verían constreñidos y exigidos, viéndose forzados a lidiar con mandatos culturales individualizantes y obligados a fabricar su personalidad en torno a la libertad de elección, con poca referencia a los marcos tradicionales (Yopo, 2013). De esta manera, los mandatos de autonomía, y rendimiento se constituyen como formas de dominación (Martucelli, como se cita en Yopo, 2013). Esta dominación, en el contexto hiper-individualizado y mercantilizado, tendría como consecuencia un hábito de anomia y alienación como consecuencia, al verse los individuos exigidos en la producción de sentido, mientras se enfrentan a una vida social incierta (Ruiz et al., como se cita en Aceituno, Miranda y Jiménez, 2012). Así, se ha mostrado que las paradojas en los procesos de individualización pueden derivar en distintas formas de malestar, como síntomas de vacío interior o ausencia de propósito (Honneth, 2004), exacerbación del yo (PNUD, 1998), sentimientos de aislamiento, pérdida de sentido de sí, agobio, inseguridad y desamparo (Yopo, 2013). En la misma línea, y bajo la óptica del ideal de autonomía y rendimiento, la construcción de sí sería experimentada como angustia, impotencia, culpa, sobre-exigencia e insuficiencia (Yopo, 2013).

Además, cabe mencionar que, en Chile, no todos los procesos de individuación serían homogéneos, sino que sus características pueden variar producto de la distribución desigual de los recursos materiales, institucionales y simbólicos, así como del acceso a derechos y soportes sociales (Yopo, 2013). Si las condiciones que posibilitan o facilitan el proceso de individuación pretendido por los imperativos de autonomía y rendimiento están distribuidas desigualmente, los recursos desplegados para afrontar estas exigencias también pueden variar. Y es que sobre todo en sectores medios y bajos existe una tensión entre la promesa de individuación y las condiciones sociales para realizarla, dado que la promesa/exigencia de autonomía no se ve aparejada a los cambios necesarios en la estructura social (Yopo, 2013). Esta tensión conduce a un desacople entre prácticas, discursos e institucionalidades (Godoy y Guzmán, como se cita en Yopo, 2013), generando además una importante contradicción simbólica (Palacios y Cárdenas, como se cita en Yopo, 2013). Se espera que los individuos sean autónomos y cumplan con el ideal de rendimiento, pero en tensión con estructuras que no logran dar a todas las personas las condiciones necesarias para hacerlo.

Individualización en jóvenes chilenos

Desde el INJUV (2013) se ha visto que los jóvenes perciben el trabajo y la educación como las principales vías para la integración social, pero estas vías involucran incertidumbre y riesgos, lo

cual impacta directamente en sus trayectorias de vida. Ante esta situación los jóvenes tienden a mostrarse más individualistas, siendo el éxito personal y el acceso a las oportunidades elementos que exigen esfuerzo y que se perciben como asociados a capacidades individuales (INJUV, 2013). En este contexto, la educación formal es vista como la clave para que los individuos puedan acceder a mejores condiciones de vida (INJUV, 2013). De esta manera, en los discursos sociales en torno al esfuerzo personal y la educación, suelen influir en una mirada individualista de la trayectoria de vida, principalmente en torno a cómo cada joven asegura un mejor futuro sobre la base de éxitos personales. Así, los jóvenes en Chile se perciben a sí mismos como protagonistas y responsables de su vida, viendo el futuro como algo que está en sus manos, a la vez que se pierde adhesión a proyectos políticos (INJUV, 2012).

Esto se ha vinculado también a un desencanto en los jóvenes hacia los mecanismos de representación (INJUV, 2013), así como una desconfianza al sistema político (INJUV, 2012); por una desesperanza en que los mensajes de los jóvenes puedan ser acogidos en la política tradicional. Así, la política institucional como vía a acceder colectivamente a mejores condiciones de vida, queda puesta en cuestión de una manera especial en los jóvenes chilenos, desesperanzados del sistema político. Ahora bien, hay que considerar que dichos jóvenes han encontrado otras formas de política, donde la participación se diversifica a espacios y contextos diferentes del espacio tradicional, llevando procesos de ofensiva en cuanto a movimientos sociales (Escobar, 2019). Esto muestra que, si bien existe una tendencia a expresar el malestar como parte del espacio privado, se han instalado también algunas formas de expresar un malestar social, que frecuentemente articula una crítica al modelo de competencia instalado en la educación chilena. Malestar que se articula en una denuncia hacia los problemas de las instituciones y la política tradicional para hacer frente al malestar social, pero que no siempre toma forma como proyecto político.

Capítulo 2: Malestar universitario

Dimensión social e institucional del malestar estudiantil

Como se ha mencionado anteriormente, en distintas investigaciones se ha mostrado que ser universitario/a está siendo un factor de riesgo para distintas problemáticas de salud mental, entre las que se encuentra el riesgo suicida. Además, dicha temática ha sido directamente problematizada por parte de los mismos estudiantes en el marco de diversas movilizaciones o pronunciamientos.

De esta manera, parecen haber elementos del periodo universitario y la forma en que se configura el tránsito por las universidades en el Chile de hoy, que estarían afectando la salud mental de los estudiantes. Podemos considerar entonces, que las experiencias de malestar de los estudiantes en general y de quienes presentan conducta suicida en particular, suele verse afectado por su experiencia universitaria, así como por los discursos y prácticas que rodean dicha experiencia.

Al respecto, Soto, Véliz, Andrade y Moreno (2022), reflexionan en torno a la necesidad que tiene que las universidades atiendan la salud mental de los universitarios, independiente de sus propósitos institucionales particulares o sellos de cada universidad. Y es que, aunque el rol de las universidades *per se* no sea el cuidado de la salud mental, tiene un gran efecto en esta misma. De esta manera, el bienestar de los estudiantes y el proceso formativo está obligatoriamente conectado a decretos, políticas, sellos y mecanismos que se tengan a nivel de la salud mental (Soto, et al., 2022). En la misma línea, la misma OMS (como se cita en INJUV, 2020) ha planteado como importante mecanismo de prevención otorgar a entornos comunitarios e instituciones de educación el apoyo psicosocial para niños, niñas y jóvenes.

En tal tarea, resulta relevante reconocer que en el mundo universitario interactúan distintas personas, procesos y estructuras como parte de un ambiente donde se enmarcan las problemáticas de salud mental (Soto, et al., 2022). En este contexto, el desafío de las universidades de contemplar estrategias de prevención e intervención en salud mental y conducta suicida se hace fundamental, añadiendo la complejidad de sumar a la vocación de enseñanza, un apoyo a la experiencia estudiantil (Soto, et al., 2022). Al respecto, y considerando específicamente el riesgo suicida, profesionales como Zuzulich y Baader (como se citan en Unidad de Salud Mental UC, 2019) consideran la intervención en las universidades como prioritaria, proponiendo medidas como una red de para atención en crisis o la capacitación de profesores, administrativos y estudiantes.

De esta manera, podemos ver la importancia que se le otorga actualmente a la preocupación por la salud mental en las universidades, pero aquello que en el periodo universitario incide en la salud mental, rebasan los programas específicos en esta área. La entrada a la universidad involucra un periodo de adaptación (Baader et al., 2014; Villacura et al., 2015; Soto, et al., 2022), proceso que involucra una etapa de vida donde se articulan nuevas posibilidades de relación con familia y amigos; adaptación a nuevas exigencias académicas y el efecto de distintos discursos o ideales sobre cómo actuar y sentirse en el paso por la universidad.

En cuanto a la salud mental universitaria y la conducta suicida, incidirían entonces una multiplicidad de factores sociales e institucionales. Ahora bien, tomando en consideración la importancia de los discursos sociales en el suicidio, una clave de comprensión podrían ser las transformaciones que ocurren en el lazo a partir del contexto universitario. Y es que, como plantea Dejours (2010), la idea de causalidad multifactorial en la comprensión del suicidio suele ser usada como una fórmula mágica que expresa un sincretismo sin principio de jerarquización; siendo además una fórmula que limita la posibilidad de comprender la lógica interna de cada factor. Los ambientes como el trabajo (o la universidad en nuestra problemática planteada), para Dejours (2010) inciden en la conducta suicida en la medida en que permean la vida privada y psíquica de las personas. Por este motivo, desde el punto de vista psíquico y social sería criticable la separación de lo que atañe al trabajo (o los estudios) y el fuera del trabajo (Dejours, 2010). Desde esta perspectiva y considerando la influencia social e institucional que tiene la universidad, se trataría de intentar comprender las distintas dinámicas específicas que puede tener la universidad (a nivel de dispositivos y discursos) en la salud mental y la conducta suicida en la trayectoria de estudiantes.

El discurso meritocrático en Chile

Neoliberalización de la educación superior

La educación superior en Chile ha pasado por una serie de procesos que marcan su funcionamiento actual, así como el lugar que tiene en las representaciones de los chilenos y los discursos en torno a esta. En un Chile donde clásicamente la educación superior funcionaba como un privilegio, se intentan hacer reformas en gobiernos como el de Allende, donde el foco en la educación superior es eliminar privilegios de clases y hacer posible el ingreso de hijos de trabajadores o de los mismos trabajadores (Morales, 2017). Al cambiar la base política-económica en la dictadura con la intención de resolver la crisis económica a partir de un modelo neoliberal, la educación pasa a ser una parte más del entramado de políticas neoliberales que buscan transformar tanto el funcionamiento de las instituciones como la mentalidad en Chile (Morales, 2017).

En dicho proceso de neoliberalización, la educación superior queda excluida del campo de derechos asegurables por el estado (como sí era el caso de la educación escolar), bajo el razonamiento de que trae un beneficio individual directo a quién estudia; dejando la opción de becas a los estudiantes más talentosos (Morales, 2017). De esta manera, queda nuevamente la

concepción de la educación superior como un privilegio, dejando también en un lugar de excepción al talento y la lógica meritocrática; donde unos pocos talentosos pueden acceder a la educación superior. Así, el diseño de educación superior instaurado en la dictadura se dirige principalmente a crear un mercado competitivo, estimulando a los privados a diversificarla, mientras se trasladan los costos de formación de capital humano a quienes se beneficiaban individualmente (Brunner, como se citó en Morales, 2017). De esta forma, se introduce en la educación superior la lógica del interés individual y la “elección racional” vinculada a criterios de utilidad, elementos que construyen una retórica moral basada en el esfuerzo y el mérito para alcanzar metas individuales de maximización (Aveggio, 2020). Así, en Chile se instala la esperanza del título universitario como la gran esperanza de movilidad social para las familias, como fruto de un esfuerzo y sacrificio que luego dará paso al discurso meritocrático (Aveggio, 2020). Desde esa lógica para los chilenos educarse o estudiar significa invertir en la propia empresa que es el individuo; siendo la eficiencia, el mérito y la maximización de utilidad, parte de los modos de goce y de vida (Aveggio, 2020).

Desde el periodo postdictadura, se han realizado distintos esfuerzos por matizar o cambiar la lógica neoliberal en la educación superior; pero vale la pena preguntarse sobre qué se ha mantenido o cómo han evolucionado los discursos de esfuerzo y de utilidad personal. En la transición y gobiernos de la ex Concertación se intenta contrarrestar gradualmente los efectos del mercado, buscando un equilibrio entre gobierno, instituciones y mercados (Brunner como se cita en Morales, 2017). Con políticas para mejorar el acceso a la educación superior como el CAE y posteriormente la gratuidad parcial, se logra aumentar significativamente la matrícula universitaria llegando a distintos sectores de la población, todavía a costa de endeudamiento (en el caso del CAE). Ahora bien, es un proceso que genera también una fuerte privatización en el ámbito universitario, pues al existir una expansión y diversificación de la matrícula, se expande también la oferta privada pasando las universidades estatales a representar apenas un 7% del sistema (Brunner como se cita en Morales, 2017). Con estas políticas para mejorar el acceso, se consolida un discurso según el cual las personas de clases sociales medias y vulnerables podrían cambiar su condición social por medio del mérito individual. Este ideal meritocrático, actúa también permeando en los ideales familiares, donde muchos padres ponen sus esfuerzos y esperanzas en que sus hijos logren mejores condiciones de vida a través de los estudios universitarios (Fukushi, 2010). De esta manera, el modelo educacional chileno produce un sujeto en torno al ideal meritocrático, bajo la idea de que

su futuro depende principalmente de su propio esfuerzo, aun cuando las posibilidades de movilidad social sean muy limitadas en la práctica (Fukushi, 2010).

Por otro lado, con la privatización de la educación superior y el aumento en la posibilidad de acceso, el plano de la competencia se lleva muchas veces al terreno del campo laboral que frecuentemente se plantea como plagado de incertidumbres. Con el fin del modelo donde la rareza de los diplomas garantizaba la rentabilidad, los profesionales refieren cada vez más la intensificación de la competencia laboral y la rentabilidad de los estudios comienza a cuestionarse (Araujo y Martucelli, 2015). Esto es particularmente importante si se considera que el aumento en la matrícula en las universidades no garantiza una nivelación u apoyo según la cual estudiantes que vengan desde la educación pública, subvencionada o privada, puedan encontrarse en igualdad de condiciones.

Meritocracia en el ámbito universitario

Con la introducción de la mentalidad neoliberal y la necesidad de movilidad social para mejorar las condiciones de vida, la vía universitaria pasa a ser vista como un recurso para llegar al éxito y bienestar personal. Esta concepción viene ligada también a toda una economía moral, donde con la idea del *homo economicus* se asume que los individuos actúan por su propio interés y satisfacción individual (Águila, 2017). De esta forma, en la meritocracia universitaria, además de la perspectiva estructural sobre los logros educacionales y sus beneficios, existe una aproximación enfocada en bases morales de la meritocracia, donde una actitud meritocrática se relaciona en tener una buena educación, ambición y trabajo duro (Azar, 2016).

Así, expansión del mérito como valor y como práctica en el orden social latinoamericano se asocia a la intensidad con que se instala la lógica de mercado y la tendencia al individualismo contemporáneo, donde la movilidad social y la recompensa monetaria quedan idealmente enlazados al esfuerzo personal sobre el nepotismo (Araujo y Martucelli, 2015). De esta forma, el mérito se sostiene en un doble ideario, por un lado, en la demanda neoliberal del éxito personal y por otro en el anhelo de igualdad social (Araujo y Martucelli, 2015). En el plano de la educación universitaria, la meritocracia implica que las recompensas se asocian exclusivamente a la excelencia de los sujetos como resultado de una inteligencia y/o esfuerzo individual (Franetovic, 2017). Merecer recompensas remite entonces a la competencia con otros en el plano educacional, así como a la conflictiva psíquica de la capacidad e incapacidad en torno al merecer.

Ahora bien, aun cuando el país se encuentra en un momento especialmente competitivo con la invocación al mérito individual, la convicción de que el mérito sea realmente reconocido y produzca igualdad está puesto en cuestión (Azar, 2016). Existe una gran desigualdad de oportunidades en Chile en términos de capital social, cultural y económico que impide que el mérito como ideal sea factible. Además, en particular en el ámbito de la educación superior, aun cuando para muchas familias el acceso a la universidad parece ser una promesa de éxito y movilidad social, la realidad universitaria introduce nuevas complicaciones a tal promesa. Con la generalización progresiva de los diplomas y la saturación del mercado laboral, la movilidad termina dependiendo en gran medida en las redes sociales y en la capacidad (o posibilidad) de los individuos para tejerlas y mantenerlas (Araujo y Martucelli, 2015). De esta manera, los obstáculos reales para el reconocimiento del mérito terminan finalmente produciendo más bien un sentimiento de injusticia y frustración (Araujo y Martucelli, 2015).

Por otro lado, existen importantes críticas a la meritocracia como legitimador de desigualdad y jerarquías sociales (Azar, 2016); en tanto alberga la paradoja de hacer coexistir la pretendida igualdad de oportunidades con la inequidad en términos de resultados (Franetovic, 2017). La meritocracia estaría vinculada entonces a una búsqueda neoliberal de eficiencia inseparable del sistema educativo y laboral, buscando entregar la mejor educación y trabajo a quienes se encuentren mejor dotados; basando la educación en la distinción de capacidades de los individuos (Franetovic, 2017).

Sin embargo, tales cuestionamientos no quitan que la meritocracia siga siendo legitimada y se encuentre operando como principio en la sociedad chilena actual, de forma que se ha visto que jóvenes le dan gran importancia a la meritocracia en sus procesos vitales, instalándose una creencia de que la clave para la superación personal y familiar está en manos de cada persona (INJUV, 2012). En relación con esto, desde centro de estudiantes de arquitectura de la Universidad de Chile (2019), sostienen que los estudiantes se encuentran acostumbrados desde pequeños a ver la meritocracia como lo único que permite validar, manteniendo una presión constante por rendir y cumplir a costa de un sufrimiento normalizado. Esto es particularmente importante, considerando que la alta exigencia y competitividad se han visto como factores de riesgo en problemas de salud mental universitaria, mientras la exploración y búsqueda de autonomía asociada a la educación superior, ha pasado de ser un “permiso” a una exigencia para los estudiantes (Gallardo, 2019).

Autonomía y rendimiento en universitarios

Autonomía y etapa universitaria

El paso de los jóvenes a la etapa universitaria ha sido descrito como un proceso lleno de desafíos que pueden incidir considerablemente en su salud mental. Con designaciones como la “adolescencia tardía” (Cova et al, 2017; Soto et al, 2022) o “adultez emergente” (Arnett, 2004; Jiménez, Rojas y Martínez, 2019), se describe una etapa donde aparecen desafíos como el desarrollo de la propia identidad, la asunción de mayores responsabilidades académicas, tener que responder a expectativas personales y familiares o un mayor manejo de autonomía; lo cual puede desencadenar la aparición de distintas dificultades en salud mental (Baader et al., 2014; Micin y Bagladi, 2011; Baader et al, 2014). Es entonces en una etapa donde los y las estudiantes se ven enfrentados a tener que hacerse cargo, cada vez de forma más autónoma, de ajustes tanto a nivel personal (como los temas de identidad) como social (como la respuesta a expectativas de otros), mientras suelen lidiar con altos grados de exigencia, competitividad y estrés (Jiménez, Rojas y Martínez, 2019; Antúnez y Vinet, 2013).

Adicionalmente a los desafíos propios de los estudios en la etapa universitaria y la construcción de la identidad; también en esta etapa pueden aparecer distintos estresores psicosociales de gran relevancia como el alejamiento de la familia, dificultades económicas, necesidad de equilibrar estudios con empleos e incertidumbre del futuro (Baader et al, 2014). Estos estresores pueden ser centrales para estudiantes de primera generación, grupo de estudiantes que ha aumentado en término de matrícula el último tiempo. Y es que es importante también tener en cuenta el rol que juegan las condiciones sociales y los discursos que las rodean en la vivencia de los estudiantes y en su salud mental (Cant, 2017), considerando datos como, por ejemplo, que estudiantes de menor NSE están expuestos a peores niveles de salud mental (Martínez et al, 2021), o que un menor nivel educacional de los padres correlaciona con un mayor riesgo suicida del/la estudiante (Martínez y Mac-Ginty,2021). Así, además de tener que lidiar con las responsabilidades académicas y la asunción de una mayor autonomía; en el plano de las expectativas (propias o de otros), muchos estudiantes tienen que afrontar los desajustes entre tales expectativas (como movilidad social y mejores oportunidades laborales), con las oportunidades reales que disponen cuando egresan, las cuales involucran alta competencia en el mercado laboral, endeudamiento y la importancia de las redes (Jiménez, Rojas y Martínez, 2019).

Ahora bien, al hablar de estos desafíos en la etapa universitaria y a la importancia de la autonomía para enfrentarlos, habría que distinguir la asunción de autonomía como desafío de la etapa universitaria, del ideal de autonomía como es planteado desde teorías críticas de la contemporaneidad expuestas anteriormente. La primera refiere a un paso normativo hacia la adultez y la independencia; pero que podría llevarse a cabo de distintas formas (con mayor o menor apoyo de otros o de instituciones, con distintas representaciones de la autonomía esperada, etc.). En cambio, como se mencionó anteriormente, la autonomía como ideal refiere a la representación de las personas como individuos que se ven obligados a tener la capacidad de por sí solos resolver los problemas de la vida (personales y sociales); representando las dificultades en tal resolución de problemas como impotencia e incapacidad personal (Ehrenberg, 2016). Este ideal de autonomía entonces sería parte del contexto discursivo neoliberal que domina las representaciones de la educación superior, poniendo al individuo en completo control de su destino, pareciendo como la principal autoridad en decidir prioridades y como si tuviera el derecho a “*elegir*” por mera voluntad los cambios en su posición social e identidad (Cant, 2017). Se puede incluso sostener que tal ideal, junto a la instalación cada vez mayor de la idea de la inminente oportunidad (y obligación) de autorrealización, puede dañar la salud mental de los estudiantes universitarios (Cant, 2017).

De esta manera, la asunción de autonomía y responsabilidades como parte de la etapa universitaria, podría estar permeada en mayor o menor medida por este discurso neoliberal; considerando qué tanto los problemas son percibidos como insuficiencia personal y qué posibilidades existen, por ejemplo, de pedir ayudas o de enfocar los problemas desde un contexto social más amplio. Estas diferencias pueden ser particularmente importantes si se tiene en cuenta la importancia de los apoyos para enfrentar los desafíos de la etapa universitaria (Soto et al., 2022), pero que a la vez han surgido diferentes discursos que conciben el malestar universitario como un problema de fragilidad a nivel generacional (Behn y Reinoso, 2019). Así, puede haber diferencias importantes en cómo se vivencia y enfrenta el malestar de los universitarios en relación con la individualización de ciertos problemas desde el enfoque de capacidades/incapacidades personales.

En cuanto al ideal de autonomía en el afrontamiento de dichos problemas y del malestar en el ámbito universitario, se puede destacar que de los universitarios con riesgo suicida menos del 50% había accedido a tratamiento en los últimos 12 meses y que el 41% no seguía el tratamiento a pesar de seguir en riesgo (Jiménez, 2021b). En relación con esto, Jiménez afirma que la mayor

barrera que se ha visto en acceso a tratamiento por partes de universitarios es un factor cultural y actitudinal: querer enfrentar el problema por sí mismo (Martínez y Mac-Ginty, 2021; CNN, 2022). Además, cabe destacar que algunas de las otras barreras de acceso que se han encontrado han sido la visión del pedir ayuda como un signo de debilidad, no querer preocupar a otros, desesperanza en la ayuda disponible y algunas barreras estructurales como escasez de profesionales y dificultades económicas (CNN, 2021). Al respecto, se puede pensar que, al experimentar y enfrentar malestar en el ámbito universitario, el ideal de autonomía y los soportes sociales podrían tener una gran incidencia en que tales problemas sean internalizados como problemas individuales.

Por otro lado, entender la dinámica de dichos soportes y del ideal de autonomía; puede ser especialmente importante en jóvenes universitarios si consideramos que la soledad y la falta de apoyo son experiencias comúnmente reportadas por jóvenes que tienen intentos de suicidio (Nicolopoulos, et al., 2017; Otzen et al., 2020). Además, aun cuando se admite el carácter multifactorial del suicidio, de acuerdo con Baader, la pérdida de vínculos con otros, con el mundo y con el sentido de vida se manifiesta como una expresión general de riesgo suicida (El ciudadano, 2017). En esta línea, algunas conductas que se han visto como alarmantes en torno al riesgo suicida han sido el aislamiento y la pérdida de comunicación con los otros (El ciudadano, 2017).

También es importante tener en cuenta algunas diferencias en relación con los recursos simbólicos y materiales para afrontar “autónomamente” la etapa universitaria. Por ejemplo, es importante tener en consideración la experiencia de estudiantes de primera generación que, bajo el mismo discurso de autonomía, se enfrentan a la vida universitaria en desigualdad de condiciones. De hecho, es común que tales estudiantes experimenten un desajuste entre el mundo del que vienen y la realidad del sistema universitario, generando así una división interna y dificultades para enfrentar las exigencias de la vida universitaria desde su capital económico, social y cultural (Cant, 2017). En este punto, tanto las condiciones materiales como simbólicas en las que se desenvuelven los sujetos influyen en cómo pueden afrontar la vida universitaria. Con respecto a estas condiciones, Bourdieu ocupa el concepto de *Habitus* para referirse a todo tipo de disposiciones, valores, expectativas; o esquemas de obrar, sentir o pensar asociados a alguna posición social (Martínez, 2017). El *habitus* es una encarnación de las condiciones objetivas de distintas posiciones sociales, determinando recursos, capitales y estrategias adquiridas mediante procesos de socialización. De esta manera, el *habitus* determina las estrategias materiales y simbólicas que los

sujetos pueden desplegar en determinados *campos*, entendiendo campo como tramas o configuraciones de relaciones objetivas entre posiciones, imponiendo ciertas reglas de juego relacionales, así como distribuciones de poder (Bourdieu, 2013). En este contexto, suele suceder que universitarios que vienen de familias no universitarias o de NSE bajo, vean dificultades o un desacople a la hora de desplegar sus estrategias, capital (material, social y cultural) o visión de mundo en el *campo* universitario con las reglas de juego que este define.

Estas diferencias de recursos para afrontar la vida universitaria se asocian a diversas dificultades, como problemas de salud mental, sentimientos de inferioridad frente a compañeros/as, ansiedad ante la inversión o endeudamiento que significa la universidad, lidiar con situaciones donde se debe trabajar y estudiar al mismo tiempo, sentimientos de contradicción interna entre el lugar de origen y el ambiente universitario, etc. (Cant, 2017). En suma, en el ámbito universitario se hace especialmente importante considerar estos soportes simbólicos y materiales a la hora de pensar cómo afecta el ideal de autonomía en el periodo universitario.

Problematización del malestar universitario desde el rendimiento

Aun cuando los estudiantes se han manifestado por la carga académica y el sistema educativo de la universidad y se ha visto que el estrés académico juega un rol en la salud mental estudiantil (Antúnez y Vinet, 2013; Pozo, 2019), este factor ha sido discutido como causa de los problemas de salud mental, ya que estadísticamente los/las universitarios/as con este tipo de problemas suelen iniciar con algún tipo de sintomatología antes del periodo universitario (Jiménez, 2022). Ahora bien, teniendo en cuenta temas como que el ser estudiante universitario sería un factor de riesgo para temas de salud mental y que la conducta suicida en universitarios se asoció con una mayor percepción de estrés (Jiménez, et al, 2021), parece clave preguntarse cómo el estrés y la preocupación por el rendimiento puede incidir en estos problemas de salud mental en la trayectoria vital de los y las estudiantes, más allá de percibirlo en términos de causalidad lineal.

Y es que si se escucha lo que los jóvenes tienen para decir nos encontramos con temas como que el 30% de ellos consideran que el principal problema que les afecta es el creciente estrés y el poco cuidado de la salud mental, así como que 35.4% plantea que el ámbito que más incide en su salud mental son los estudios y la sobre exigencia académica (INJUV, 2020). Pareciera ser que aun cuando los problemas de salud mental y la relación al rendimiento pueden anteceder al malestar en el periodo universitario, también tienen un papel particular e inciden fuertemente en tal periodo.

De esta manera, el estrés en el periodo universitario parece guardar relación con la percepción de carga académica, pero también con determinadas formas de relación con las exigencias. Como se mencionó en capítulos anteriores, el ideal rendimiento en la actualidad se relaciona con el énfasis en la producción neoliberal, con una presión por el cumplimiento de metas individuales y la competencia con otros. Con el ideal de rendimiento se espera que cada individuo maximice su productividad mediante una auto-explotación que sigue la lógica del exceso de positividad (con el mantra del “*tú puedes*”) (Han, 2017).

Pareciera ser que las presiones que introduce tal ideal, junto con la dificultad para cumplir con el rendimiento al que tanto institucional como personalmente se está sometido/a, generan experiencias de malestar que pueden traducirse en problemas de salud mental o incidir en ellos. Y es que, si pensamos el malestar universitario desde la coordenada del ideal de rendimiento, vemos que este incluye como efecto tanto el empuje autoimpuesto al cumplimiento de metas, como el reverso de lo improductivo (Reinoso, 2020). Se tienen estudiantes que se enfrentan al desgaste de tener que rendir y con efectos como el denominado “*burnout*”, así como a la frustración ante el encuentro con la propia ineficiencia y el goce improductivo (Reinoso, 2020). Bajo el ideal de rendimiento se hace complejo justamente darles un lugar a las distintas facetas de lo que “no funciona” para cada estudiante o lo que queda por fuera de la maximización del rendimiento. Lo improductivo o inútil (no solo económicamente, sino también en la educación y la vida cotidiana) queda entonces como una coordenada desregulada que persigue la evaluación como paradigma, intentando nuevamente regular (Reinoso, 2020).

Incluso nos encontramos aquí con ciertas paradojas, como que en ocasiones la problematización de las conductas suicidas en universitarios es enfocada desde la asociación con dificultades académicas y deserción universitaria (Mortier et al., 2019; Gómez et al., 2020) o la depresión a nivel global se vuelve preocupante por la carga económica que genera. De esta manera, desde el ideal de rendimiento se trataría de un intento por eliminar lo improductivo y más aún, de poner la responsabilidad de eliminarlo del lado de los individuos. A esto aporta también los sistemas de evaluación cuando ponen énfasis en la competencia y la comparación basándose en el rendimiento, sobre todo cuando esto se mira como lo más importante, dejando de lado las experiencias de los estudiantes. Desde ahí, se articulan discursos sociales donde muchas veces las dificultades académicas son interpretadas como fracasos personales, poniendo en juicio la

incapacidad individual como principal causa de los problemas de rendimiento (muchas veces aislada de los contextos sociales en que se produce).

En este contexto, los obstáculos al rendimiento con que se encuentran los estudiantes (en sus distintas formas como “*burn out*”, “fracasos académicos”, problemas de salud mental, etc.), suelen estar atravesados por la frustración y la impotencia que, en el terreno del deseo emergen como dificultad para motivarse y desear o procrastinación y aburrimiento (Reinoso, 2020). Ante esto, las estrategias del orden según el ideal de rendimiento, involucra la cultura de los “*tips*” masivos y psicoeducativos, como saberes protocolizados que apuntan a reconducir ortopédicamente a los sujetos a su adaptación al sistema de rendimiento (Reinoso, 2020). El problema de esto finalmente es que se reproduce y refuerza el ideal de rendimiento, dejando por fuera las significaciones, mensajes y posiciones subjetivas que pueden tener lugar en el malestar universitario. Se buscaría así, adquirir herramientas sin el sujeto, concluyéndolo junto a su singular goce con su saber propio (Reinoso, 2020).

Por otro lado, el intento por readaptar individualmente según el ideal de rendimiento también puede dejar fuera las significaciones referidas al contexto y malestar social involucrado en el malestar estudiantil. Después de todo la salud mental universitaria también está condicionada por la economía, por los sistemas de competencia y la desigualdad (Cant, 2017).

Capítulo 3: Una aproximación psicoanalítica sobre el suicidio

Freud: agresión y suicidio

En 1910, Sigmund Freud participa en un debate que se propone dar luces sobre si la escuela *empuja al suicidio*. En tal debate, Freud (1910) admite que no se han presentado argumentos suficientes ni a favor ni en contra de la premisa, pero agrega una observación: la escuela tiene que conseguir más que simplemente no empujar a sus alumnos al suicidio, debería instarles el goce de vivir, así como propiciarles apoyo en el periodo donde comienzan a aflojarse los lazos con la familia. De esta manera, frente al suicidio el sistema educativo vale, y no solo vale por la idea potencial de que podría “empujar al suicidio”, sino que adquiere su importancia como lugar de subjetivación y articulador del deseo. En definitiva, para jóvenes en periodo de transición vital, el sistema educativo es parte integrante de la vida y afecta al aparato psíquico, incluso en temas tan importantes como lo que podría ser la relación con una ligazón a la vida o el empuje a la muerte. En un periodo

sensible como la juventud, aparece un Otro educacional como quien tiene un rol tan importante como el de incidir en la libidinización de las cosas, atar a la vida.

En el mismo debate, Freud (1910) remarca la idea de que todavía no se ha comprendido un tema central, cómo es que para algunas personas llega a superarse la intensa pulsión de vivir (pregunta a la que, a juicio de Freud, se le podría aportar algunas luces mediante el estudio de la melancolía). Es una pregunta que Freud se plantea en términos de realidad psíquica o, si se quiere, pulsional. Pero parece importante recordar que el otro familiar, educacional, estatal, en suma, el Otro social; tiene un lugar central en la conformación de tal realidad psíquica. Es entonces una pregunta que ya no nos podemos plantear meramente en términos individuales, siendo el suicidio visto como resultado de un déficit individual, de una persona que no logra adaptarse. Sino que apunta a pensar el suicidio relacionamente, considerando a los otros (familiares, educacionales) en la vida de individuos con conductas suicidas.

En su recorrido para comprender este enigma del suicidio, una de las primeras conceptualizaciones que realiza es en torno a la agresión y sus destinos. Para Freud (1917 [1915]), ningún neurótico tendría tentativas de suicidio, sin que estos sean la vuelta sobre sí de impulsos de matar a otro. En el inconsciente no existiría representación de la propia muerte propiamente tal, para la tentativa de suicidio se debe tratar al yo como objeto, retrocediendo la anterior investidura de objeto asociada a la reacción hostil originaria (Fernández, 2019). De esta manera, antes de que la agresión tome la forma de conducta suicida, esta se produce en un conflicto con otro. Estas nociones son retomadas posteriormente por autores como Nasio (como se cita en Fernández, 2019), para quién detrás de conductas violentas hacia sí en jóvenes, se esconde una depresión hostil y la herida de una decepción; o por autores como De Bedout Hoyos (Como se cita en Ferreyra, 2017a) quién vincula algunos actos suicidas con una *contra agresión* contra el padre o un objeto perdido.

Freud además intenta comprender el suicidio y este tratamiento de la agresión desde un fenómeno clínico particular, este sería la melancolía. Aquella se caracteriza anímicamente como una desazón dolida, desinterés por el mundo exterior, pérdida de capacidad de amar, inhibición de la productividad y rebaja del sentimiento de sí con autorreproches (Freud, 1917 [1915]). Esta rebaja de sentimiento de sí, junto con la pérdida de un objeto inconsciente (no se sabe exactamente qué se perdió), son para Freud (1917 [1915]) características de la melancolía que pueden dar pistas de su funcionamiento patológico y que la diferencian del duelo. En el duelo hay una pérdida real del

objeto amado y el repliegue psíquico no se considera patológico, ya que con el tiempo se elabora la pérdida y se pueden re-investir nuevos objetos. En la melancolía en cambio la libido resignada por la pérdida de objeto no genera ligazones con nuevos objetos, sino que vuelve al Yo en un repliegue narcisista donde el Yo se identifica con el objeto perdido inconscientemente. De esta forma, desde un repliegue narcisista, en la melancolía el Yo es tomado como objeto de severos reproches por parte de una instancia crítica que muestra la potencia sádica del ideal (y que luego será nombrada Superyó). Es desde esta instancia psíquica que se puede entender el vuelco de la agresión hacia sí en las conductas suicidas, llevando a lo que Freud (1917 [1915]) caracteriza incluso como un delirio de insignificancia moral.

Por otro lado, a propósito de un trabajo sobre la compulsión a la repetición, Freud (1920) distingue la existencia de dos tipos de pulsiones en constante interrelación, la pulsión de vida que busca la síntesis y la conservación de la vida; y la pulsión de muerte, encargada de reconducir a lo inorgánico. En relación con esto, la conducta suicida involucra también lo que Freud propone como una desmezcla de pulsiones, lo cual genera que se liberen cantidades hipertróficas de pulsión de muerte hacia el interior (Fernández, 2019). En el caso de la melancolía, el Superyó sería un puro cultivo de pulsión de muerte dirigida hacia el yo y, cuando el yo no logra defenderse de él, se ve empujado hacia la muerte como forma de escape (López, 2017). Así, al verse perseguido por el superyó vía el autocastigo, el yo se autoaniquila, intentando suprimir el peligro (Fernández, 2019).

Carencias narcisistas en la conducta suicida

Considerando los mecanismos psíquicos presentados desde la perspectiva freudiana para comprender la conducta suicida, junto con la importancia del narcisismo y del lugar que ocupan los otros en dichos mecanismos, sería importante considerar con mayor detalle cómo estos se desarrollan en historias y trayectorias vitales. En esta línea, Marta Bello (2017) propone poner el énfasis en las trazas de sensaciones, afectos y vivencias tempranas a la hora de comprender el suicidio, postulando que habría distintos avatares de la constitución subjetiva que derivarían en la conducta suicida, como lo serían: una crianza que no tome en cuenta los ritmos infantiles con inconsistencias respecto de las necesidades del niño (supeditándolas a las adultas); interrupciones abruptas de la crianza; o también traumatismos como el abandono, maltrato o abuso sexual. En tales situaciones si el sujeto no logra crear organizaciones defensivas ante el traumatismo, tal traumatismo resultará disociado, sin poder ligarse a las palabras y presentándose como resistente a

la elaboración simbólica (Bello, 2017). Esto podría generar adolescentes o adultos ajenos a la función subjetivante del yo, con dificultades narcisístico-identitarias o con dificultad para diferenciar y ligar excitaciones (Bello, 2017). Adicionalmente, Marta Bello (2017), también advierte en la necesidad de poner atención a la progresiva pérdida de lazos sociales en los procesos de subjetivación contemporánea, considerando que las lógicas de mercado también podrían influir sobre función subjetivante en el desarrollo.

Por su parte, autores como André Green también ponen el acento en las vivencias tempranas de satisfacción/frustración, pero integrando la importancia de la pulsión de muerte, y considerando en el lugar del objeto en la organización narcisista. Para este autor el objeto está incluido en la organización narcisista, no siendo ni externo ni interno al yo; mientras la pérdida del objeto, el duelo o la decepción, produce una herida narcisista que, cuando adquiere una forma grave lleva, a la autodesvalorización y la depresión (Green, 1999). En este contexto, de acuerdo con Green, la función del objeto en la crianza es favorecer la ligadura entre libido y destructividad, evitando que se produzcan frustraciones o agresiones demasiado intensas, que desencadenen las experiencias de desamparo (Brunnet, 2019).

Dicha ligazón, tendrá que ver también con cómo se transmite y tramita la pulsión de muerte, anteriormente introducida por Freud. Para Green es imposible hablar de pulsión de muerte sin tomar como referencia su par conceptual indisoluble a decir la pulsión de vida, ambas entidades originarias. Al respecto, argumenta que sus mecanismos característicos son la desligazón, en el caso de la pulsión de muerte, y ligazón, en el caso de la pulsión de vida (aunque esta última puede reabsorber una parte de la pulsión de muerte y hacer coexistir mecanismos de ligazón y desligazón) (Green, 1995). En ese juego de ligazón y desligazón es que se pone en juego la posibilidad y la forma de investir los objetos, en definitiva, de libidinizar distintos ámbitos de la vida o, tal vez, la vida misma. Para Green (1999), toda la historia del desarrollo de desenvuelve en los movimientos dialécticos de ligazón y desligazón o conjunción y disyunción. Es el complemento de lo Uno y lo Otro que se pone en juego en la unión de los padres de la escena primordial, en la separación de los compañeros, en el embarazo donde se liga el hijo al cuerpo de la madre, en el parto como disyunción del cuerpo materno, etc. (Green, 1999). En suma, se trata de los múltiples movimientos donde acontecen ligazones, desligazones (a veces individuantes) y recombinaciones que habilitan nuevas formas de ligazón.

En esta línea, una de las hipótesis centrales de Green (1995) es que las pulsiones de vida tendrían el rol de asegurar la función objetualizante, es decir, crear una relación con el objeto (interno y externo) y transformar estructuras en objeto, aun cuando este y sus cualidades ya no estén presentes. Así, lo esencial es que el trabajo psíquico sea capaz de generar una *investidura significativa*, pues lo que se objetualiza finalmente no son objetos particulares, sino la investidura misma, logrando por mediación de la función sexual, la simbolización (Green, 1995). Mientras en esta función objetualizante entra en juego la ligazón (en ocasiones acoplada a una desligazón), la pulsión de muerte (en su extremo) desempeña la función desobjetalizante por medio de la desinvestidura, atacando así tanto la relación con el objeto como sus sustitutos (el yo, por ejemplo).

Teniendo esto en cuenta, Green (1999) va a contraponer a un narcisismo positivo (donde el yo y los objetos quedan libidinizados), a su doble invertido, el narcisismo negativo que aspira a un retorno regresivo al punto cero, a la inexistencia, al vacío. Este narcisismo negativo con su aspiración a la inexistencia sería una expresión de la función desobjetalizante, que no solo recae sobre los objetos y sus sustitutos, sino que también sobre el proceso objetualizante mismo.

El Otro en el suicidio

El Otro y el lazo social

Si desde la perspectiva freudiana y del narcisismo, los vínculos o experiencias primarias con los otros son fundamentales para entender el suicidio, podríamos pensar que lo que está en juego es la cuestión del lazo social. Hablar de lazo social podría parecer un sintagma ambiguo o vacío, por lo que más concretamente se le propondrá como una forma de conceptualizar lo que hace sujeción (lo que “ata”, “asocia”) entre individuos, así como también del individuo con la cultura misma y sus instituciones (Ferrari, 2021). Por otro lado, desde el psicoanálisis puede pensarse que, en la constitución de estos lazos, el individuo nace en un mundo social que aparece como algo dado, un ente simbólico (Ferrari, 2021). Es este aspecto del lazo, junto con las consecuencias que tiene en la trayectoria de los sujetos, lo que se buscará conceptualizar desde la figura del Otro en Lacan, siendo un concepto que permite una articulación teórica entre la experiencia subjetiva y el mundo social.

Para comenzar una aproximación a la idea del Otro, Lacan (2006) postula que el sujeto del inconsciente está determinado por un orden simbólico, designado como el lugar del Otro donde se

pone en juego la función de la palabra. El sujeto ingresa en el lenguaje y la cultura en la relación con un Otro primordial (encarnado por distintas figuras), estando desde el comienzo en relación con una alteridad fundamental. Así, es en el reconocimiento primordial por parte de este Otro, en que se sostiene la constitución de la subjetividad (Lacan, 2005). El sujeto ingresa a la cultura y al lenguaje por la mediación de un Otro por el cual se es hablado, el Otro da un nombre y espera algo del sujeto, le da así también un lugar en la sociedad. Es este mismo Otro el que permite la función simbólica, que el sujeto pueda representar y hacerse representar por medio del lenguaje y la palabra.

Desde esta perspectiva, el deseo mismo del sujeto se constituye desde el deseo que viene del Otro, bajo la fórmula de que “el deseo es el deseo del Otro” (Lacan, 2009). Se necesita de un reconocimiento deseante del Otro para dar lugar al propio deseo, esto implica tanto que el sujeto sea deseado por el Otro, como que el Otro reconozca al sujeto en cuanto deseante. La forma en que se reconozca o niegue el deseo (y con esto la subjetividad misma) tendrá distintas consecuencias en las experiencias de malestar subjetivo, por ejemplo, por el hecho de no encontrar un lugar en el Otro vía el reconocimiento o porque el lugar encontrado instaure un conflicto o división subjetiva.

Por otro lado, el lenguaje como función se instaure mediante aquellos que reciben al sujeto y encarnan ese lugar primordial del Otro, de ahí que suele identificar con los padres con designaciones como el Otro materno y Otro paterno (Sauret, 2018). Pero pensar al Otro como alteridad fundamental permite hacer una distinción con un otro con minúscula, que designa la relación con el otro como semejante (Lacan, 2006). Así, en cada vínculo se ponen en juego dos dimensiones diferentes, una referida a las relaciones personales con los otros en cuanto semejantes (como pares parte de una misma sociedad) y otra dimensión que refiere al Otro como alteridad que se hace presente en el vínculo con la sociedad en su conjunto, las instituciones o personas que encarnan dicho Otro. De esta forma, el sujeto en su relación con el Otro como alteridad fundamental, no solamente aparece en los vínculos primordiales, sino que se actualiza en los distintos lazos que se establecen a lo largo de su vida, muchas veces por fuera de los vínculos familiares. En el contexto de tales vínculos, formas de subjetivación necesarias para la tramitación de pareceres psíquicos pueden verse facilitadas, obstruidas o incluso producidas, en la medida en que Otros despliegan prácticas de reconocimiento o negación (Cabrera y Jáuregui, 2022). En definitiva, en el lazo con el Otro se ponen en juego un conjunto de vivencias como la aprobación o desaprobación, el alivio o frustración, el amparo o desamparo (Ferrari, 2021) e incluso este lazo se

pone a prueba en la violencia traumática, donde el fracaso radical del reconocimiento arroja al sujeto fuera del lazo (Cabrera y Jáuregui, 2022).

El Otro en el desarrollo de la melancolía

A partir de la noción del Otro lacaniano, puede entenderse el problema freudiano de la comprensión de la melancolía desde los trazos de una historia y a la primaria relación con este Otro primordial. Freud (como se cita en Bahamondes, 2012) supone una disposición enfermiza en quienes contraen melancolía, lo cual habilita la posibilidad de pensarla en relación con la constitución del yo y a las primeras inscripciones psíquicas. De ahí que se hipotetiza que el intercambio común entre amar al objeto y ser amado, no ocurre de la misma manera en el melancólico. Algo del “sentimiento de sí” libidinizado, como residuo del narcisismo primario, se trunca (Bahamondes, 2012). Así, la melancolía se remonta a un orden primario, resonando ahí la imposibilidad de un investimento libidinal, instalándose mediante identificación un yo menoscabado (Bahamondes, 2012).

Desde una perspectiva del psicoanálisis lacaniano el sujeto melancólico cae en un vacío cuyo fundamento puede rastrearse a su primera identificación, identificación que se ubica en relación con el Otro, con haber tenido o no lugar (Bahamondes, 2012). En la neurosis, el Otro (que puede ser encarnado por distintas figuras, como personas de la familia o instituciones importantes), aparece como “no todo”, algo falta, hay una hiancia. Es en esa falta (que en el neurótico existe por extracción del objeto a) donde el sujeto tiene la posibilidad de un lugar, de poder dirigir sus palabras a Otro lugar. En la melancolía, en cambio, el Otro primordial no valida la ficción de unidad como posibilidad, dejando una verdad pura, sin vacío y sin permitir sostener la dimensión de un engaño inicial que instaura la promesa de ocupar un lugar respecto al Otro (Bahamondes, 2012). De esta manera, se puede pensar la identificación melancólica del lado de la falta fundamental de la presencia del Otro, que deja al sujeto como desecho que cae (Bahamondes, 2012).

Así, en la teoría de Lacan, se puede pensar que la melancolía, la identificación es al “objeto a” lo que implica que la separación con el Otro materno, con la pérdida de goce y extracción del objeto a no tiene lugar; que el “objeto a no queda velado”, ni con algún brillo fálico; y que la inminencia de este “objeto a” imposibilita que nada se pierda a nivel estructural, a excepción de uno mismo como sujeto deseante (Bahamondes, 2012). Esto nos remonta a las relaciones originarias de los sujetos, donde se instaura cierto tipo de relaciones con el Otro primordial (y las figuras que los encarnan), donde no hay pérdida, ni un espacio vacío donde el sujeto se inscriba

como deseante. Como lo explica Ferreyra (como se cita en Muñoz, 2019) en el discurso materno no se da lugar a la falta que aloje a un sujeto, no hay reconocimiento de un deseo para poder hacer del deseo del Otro, el deseo del sujeto, de manera que se rechaza al sujeto deseante como significante, quedando sin representación y expulsado de la cadena significante.

Así, como señala Lambotte (como se cita en Bahamondes, 2012) a propósito de lo que concibe como una *posición discursiva* melancólica, en la identificación melancólica se trata de algo no logrado en los primeros tiempos de constitución psíquica, a decir, la identificación a una imagen de sí. Es entonces el rechazo del sujeto mismo a nivel fundamental, solo pudiendo hacer rasgo a partir de su vacío como sujeto, no ser nada, ser una mierda, ser una escoria (Bahamondes, 2012). De esta manera, de acuerdo con Lambotte (como se cita en Bahamondes, 2012) la existencia melancólica es fijada de forma frágil, pero sí existe una referencia al Otro en su dimensión de alteridad, donde la puesta en juego de lo simbólico suele hacer referencia a un Ideal del Yo todo poderoso y aterrador (a diferencia de la imagen fragmentada en la esquizofrenia). En definitiva, la posición melancólica con el ideal del yo todo poderoso, superyó severo y la exclusión del sujeto como deseante, se configuraría en la relación con un Otro primordial, donde cierta forma de presencia necesaria de este Otro no tuvo lugar.

La presencia excesiva del Otro en la conducta suicida

Como se ha desarrollado, la conducta suicida tanto en su ligazón con la melancolía como fuera de ella, puede relacionarse con los procesos de constitución psíquica primordiales. Ahora bien, que los vínculos tempranos impacten, no quiere decir que determinen en sí mismos la dinámica de la conducta suicida, la dimensión estructurante o primordial del Otro puede aparecer de distintas maneras en las trayectorias vitales. Así, la relación con los otros o un Otro, es permeada desde experiencias en distintos momentos de la vida. Hay formas de lazo y de relación al Otro, configuradas en torno a tales experiencias mientras, además, tales lazos lo contingente cobra relevancia. Si no viéramos que en los sujetos con conducta suicida (que pueden tener distintas trayectorias vitales) las experiencias, vínculos, lazos sociales y lazos institucionales contingentes son fundamentales, estaríamos viendo las experiencias tempranas como una condena y no como algo en interacción dinámica con el contexto social y subjetivo. Como plantea Ferreyra (2012), no cualquiera se puede suicidar, pero el suicidio no está determinado, sino que requiere de contingencias. Así se puede criticar la lógica que se ha instalado de ver a los sujetos con conducta

suicida como sujetos deficitarios o defectuosos (Ojeda, 2017), poniendo la atención en las operaciones psíquicas que un sujeto puede presentar conducta suicida en ciertas situaciones vitales y sociales determinadas.

Desde este punto de vista, parte de la conducta suicida y *parasuicida* puede considerarse como actos que buscan el apaciguamiento inmediato de una excitación en el cuerpo (sufrimiento o dolor) que no entra en el bucle de accionamiento y por lo tanto se vive como un exceso en el cuerpo (Hoffmann, 2011). Esta conducta suicida sería entonces una búsqueda de escape y descarga en el autoerotismo del propio cuerpo, ante un sufrimiento insoportable donde el sujeto, en un momento determinado de su posición subjetiva, no encuentra al otro (al otro esencial para la estructuración de la satisfacción de la pulsión) (Hoffmann, 2011). Por la historia del sujeto o su situación contingente, cuando no se encuentra la participación del otro como *alter ego*, la excitación no encuentra las vías para su satisfacción e invade el cuerpo (Hoffmann, 2011). En la conducta suicida entonces queda dificultada la posibilidad de ligar excitaciones o sufrimientos simbólicamente, en un diálogo con otro o consigo mismo (con la función de un Otro operando). De esta forma, los jóvenes con conducta suicida muchas veces refieren la búsqueda de un apaciguamiento ante la situación de un sufrimiento abrumador y aislamiento social (Hoffmann, 2011).

En la misma línea, Ferreyra (como se cita en Muñoz, 2019) se pregunta sobre cómo se llega a que alguien se identifique con el objeto en el fracaso de la representación del suicidio, atribuyendo el fracaso en relación con el goce y el Otro. De acuerdo con Ferreyra (como se cita en Muñoz, 2019) si la posibilidad de que exista un *sujeto* en psicoanálisis implica entender que el sujeto es una suposición, no hay *sujeto* que se suicida, sino alguien que es llevado a suicidarse. Para entender cómo alguien es *llevado a suicidarse* y en qué condiciones se produce un sufrimiento abrumador que no encuentra posibilidad de tramitación en la palabra, es importante remontarse a la comprensión de la angustia y las condiciones en que emerge. De acuerdo con Lacan (como se cita en Ortega y Falcón, 2017), la angustia surge ante una presencia, presencia mortífera del Otro sin mediación, por eso se expresa como “falta de la falta”, porque no hay lugar para el sujeto del deseo y su carencia. Sería una completitud que deja al sujeto como objeto del deseo del Otro, con un saber o certeza que posee el Otro sobre el sujeto se lo nadiifica (Ortega y Falcón, 2017). La angustia tiene entonces que ver con lo que el Otro desea del sujeto y con el poder que el Otro tiene sobre el sujeto, sobre su goce y sobre su libertad.

La conducta suicida, con sus distintas manifestaciones, puede entenderse entonces como reacciones que surgen desde la posición de desvalimiento y de angustia donde, desde la perspectiva de Lacan (Como se cita en Ojeda, 2016), el sujeto queda “*sin recursos*” ante un Otro completo. En este desvalimiento, el Otro se hace *hiper-presente* a modo de una alteridad excesiva, eliminando el espacio entre el sujeto y el Otro que permite la introducción del deseo (Ojeda, 2017). Ojeda (2017), explica que tal presencia excesiva puede presentarse tanto como una figura avasalladora o como presencia vacía, es decir, como una lejanía negligente. Así, tanto al haber un Otro completo con exigencias totalizadoras o con una presencia violenta, como al haber un Otro que abandona y desaparece cuando debe estar; se puede producir esta *hiper-presencia*, vivida como una excitación o sufrimiento insoportable en el cuerpo. En este punto, cabe plantear la diferencia a nivel psíquico de un vacío en que el sujeto puede inscribirse y desear (cuando no se sabe exactamente lo que el Otro desea y se puede inventar una respuesta), de un vacío a nivel de la ausencia del Otro y de sus funciones. Tal vacío tiene como correlato el exceso de un goce que se encuentra con problemas para su elaboración simbólica. Para Ojeda (2017), esta visión de la presencia excesiva y del sin recursos, permitiría superar la versión deficitaria de la conducta suicida, poniendo el énfasis en el tipo de mediación que ocurre (o no ocurre) entre el sujeto y el Otro. Lo central aquí son las posiciones que reducen al sujeto a un estatuto de objeto en su lazo con el Otro (Ojeda, 2016).

El Otro en el *acting out* y el pasaje al acto

Como se ha propuesto, la conducta suicida tendría que ver con el sufrimiento experimentado en la relación con un Otro cuya presencia violenta o que daña con su ausencia y, en los casos extremos de la conducta suicida como continuo, puede llevar a la descarga de tal sufrimiento en actos que involucran el propio cuerpo. Ahora bien, es importante precisar que, si bien en tales actos la figura del Otro es fundamental, desde el psicoanálisis lacaniano el lugar de este Otro puede variar según el tipo de acto, diferenciando el *acting out* del pasaje al acto.

Lacan (2007) marca esta distinción entre *acting out* y pasaje al acto, proponiendo que el primero sería un acto que se muestra, con una orientación clara hacia el Otro para que vea lo que el *acting out* busca mostrar. En el *acting out* se conserva la escena fantasmática y actuándola llama a la interpretación del Otro (Lacan, 2007). De esta manera, el sujeto conserva al Otro, pero le hace un llamado para que responda en un lugar de vacío, es un llamado al deseo del Otro, intentando instaurar (o reinstaurar) al Otro en su lugar de falta (Eusebi, 2021). El *acting out* en su condición

de transferencia salvaje, aparece entonces cuando el Otro no está en posición de escuchar ni interpretar, cuando está puesto en duda el lugar de vacío que habilita el deseo.

De esta manera, en el *acting out* se conserva al Otro, pero se simboliza prematuramente, no en el orden simbólico; el significante no está en condiciones de remitir a otro significante representando, sino que retorna en lo real (Muñoz et al., 2011). Por este motivo, el reclamo es a la no operatividad simbólica del Otro y la demanda es correctiva, demanda que el Otro se reubique (Muñoz et al., 2011; Jiménez y García, 2021). Así, la palabra es reemplazada por la acción, por un real que busca a otro, pero que también corre el peligro de no encontrarlo (Ferreyra, 2017b). De ahí el riesgo de que los *acting out* suicidas (que de por sí conllevan el riesgo de muerte no intencional) puedan desembocar en pasajes al acto suicidas (Ferreyra, 2017b; Jiménez y García, 2021).

En el pasaje al acto a diferencia del *acting*, el acto se produce cuando el sujeto se precipita fuera de la escena, pasando al lugar del objeto (Lacan, 2007). En la precipitación fuera de la escena, habría una identificación absoluta del sujeto con el *objeto a* al que se le reduce (Lacan, como se cita en Muñoz et al., 2011). Se ve que en la lógica de la identificación guarda un parecido con la melancolía, pero aun cuando se suele vincular el pasaje al acto a la melancolía y la psicosis; tanto el pasaje al acto como el suicidio pueden ser comprendidos desde una perspectiva transestructural (Muñoz et al., 2011). De esta manera, si bien el pasaje al acto será más probable en ciertas estructuras, tiene que ver con un mecanismo que no depende completamente de la estructura, sino de las condiciones bajo las cuales se produce la eyección del sujeto de la escena.

En este punto existe una relación entre pasaje al acto y la angustia, siendo este el uso menos elaborado de una angustia que es tratada en lo real (a diferencia del síntoma y la inhibición, que se ubican en un registro simbólico e imaginario respectivamente) (Fleisher, 2004). El pasaje al acto se da entonces en situaciones angustiosas, donde la barradura del sujeto se intensifica hasta el punto de borrarlo, borrándose también el vacío que apunta al deseo que tendría un lugar en el Otro. Es el lugar de un Otro completo que se ha descrito como una conjunción entre deseo y ley (Ferreyra, 2017b), donde la salida que se encuentra es finalmente la salida de la escena.

Tal salida de la escena ante el Otro completo, se ha descrito como una disolución del sujeto, como una ruptura absoluta con el Otro del lenguaje o como efecto de un rechazo al inconsciente y su desciframiento (Ferreyra, 2017b). Se plantea entonces como un acto sin sujeto, Otro o subjetividad. Sin embargo, también se podría sostener que el pasaje al acto y el suicidio no es sin

una subjetividad y puede ser comprendido en el intento de cambio en relación con el Otro, emergiendo ya no como acto meramente patológico, sino que con una dimensión politizada (Jiménez y García, 2021). Al respecto, algunos autores han planteado que *a posteriori*, el acto suicida en un pasaje al acto puede ser recuperado por una significación, de manera que, el suicida tendría que eyectarse para poder reinscribirse en el mundo y el Otro (Justus, 2003; Bermúdez y Martínez, 2013). Desde esta perspectiva se trataría de una fabricación, un salto en el Otro como última tentativa de hacer una ligazón con el orden simbólico, de solucionar el impasse de aquel resto que no fue simbolizado y que es, simplemente, la vida (Justus, 2003). En la misma línea, el pasaje al acto también puede ser visto como un último intento radical de producir diferencia (en este caso entre ley y deseo), donde el sujeto ha quedado sin lugar (Jiménez y García, 2021). Así, en algunos casos el suicida estaría asesinando al tirano superyó, negándole la posibilidad de perpetuar el imperativo de goce, para emerger *a posteriori* como sujeto (Jiménez y García, 2021).

Suicidio e ideales contemporáneos

Si la conducta suicida tiene una estrecha relación con el lazo que se tiene al Otro y con el lugar que este puede dar, entonces los discursos sociales y modos de subjetivación contemporáneos pueden tener un rol central en la articulación del malestar de sujetos con conducta suicida. Por este motivo, diversos autores han planteado que los ideales y modos de subjetivación contemporáneos pueden afectar a personas con conductas suicidas.

Dentro de estos planteamientos, una de las principales perspectivas tiene que ver con el impacto de la lógica del mercado y el capitalismo en personas con conducta suicida. En esta línea, se ha vinculado el malestar de personas con conducta suicida con el imperio del discurso capitalista, el cual apostaría por un individuo útil, que trabaja y compite para comprar objetos ofrecidos por el mercado, lo cual se traduce en lazos de segregación dejando a algunos sujetos en posición de desamparo e impotencia (Eusebi, 2021). De esta manera, bajo las lógicas neoliberales habría una degradación de los sujetos a la condición individual de consumidor, generando pérdida de lazos sociales y problemas en los procesos de subjetivación humana, sobre todo en los sectores más segregados y excluidos de la sociedad (Bello, 2017). En este sentido, las condiciones actuales de formación de lazos, junto con los ideales que comandan las posibilidades de simbolización e identificación, se vinculan a la vivencia por parte de algunos sujetos de experiencias de desamparo e impotencia que pueden derivar en conductas suicidas.

En esta línea, Aceituno y Jiménez (2013), por su parte, proponen que en un contexto hiper-individualizado donde existe una fuerte presencia del mercado en la provisión de la protección social, los adolescentes en Chile tendrían que producir por sí mismos el sentido para una vida social incierta y que, cuando no se logra soportar la ausencia de soportes sociales, el suicidio podría aparecer como una respuesta anómica de impotencia. Desde este punto de vista, el suicidio puede ser descrito en relación con una ruptura del lazo social, considerando en este lazo las relaciones con la familia, amigos, pareja, etc., pero por sobre todo como una ruptura del diálogo con el otro y consigo mismo/a (Aceituno y Jiménez, 2013). Así comprendida, en la conducta suicida un elemento central tendría que ver con conflictivas a nivel del lazo y de distintos tipos de pérdida de lazo (incluso con el Otro interiorizado que soporta el diálogo consigo mismo), de manera que el odio y la violencia contra sí en la autoagresión sería también expiación del odio y violencia contra el otro en su faceta individual y/o social (Aceituno y Jiménez, 2013),

Por otra parte, Bello (2017) propone que, desde las lógicas de mercado en Chile, se podría generar un empobrecimiento de las significaciones, las cuales, junto al ulterior choque con la cultura de los más favorecidos, generaría un traumatismo reiterado en el psiquismo dejando vacíos de simbolización. En relación con estos mismos vacíos de simbolización, Fernández (2019) concibe la violencia autodestructiva de los jóvenes como un recurso frente a las fallas en la trama simbólica y al terror del no-lugar que ofrece un mundo de no-futuro o de una marginalidad desubjetivante. De esta manera, se ha propuesto que las altas tasas de suicidio en jóvenes en Chile podrían vincularse a dichos fenómenos contemporáneos relacionados a las lógicas neoliberales, en tanto producen un aumento de las cargas excitatorias junto con una insuficiencia para establecer ligazones simbólicas a partir del lazo social, generando la emergencia de episodios de repetición y/o escape de las sensaciones de aislamiento y desvalimiento (Bello, 2017).

En relación con este tipo de lazos, se puede retomar la diferencia que Han (2017) establece entre la negatividad de la prohibición y la exigencia del “*sí puedo*” en la sociedad del rendimiento. Si la depresión, siguiendo a Ehremberg, es una patología del narcisismo que se entiende desde la pareja potencia e impotencia, las lógicas de producción y de consumo en la imposición de un “*sí puedo*”, lleva al sujeto hasta el límite de su propia impotencia (Aveggio, 2020). Así, la depresión surge del exceso de la presencia de lo positivo en la relación consigo mismo (Aveggio, 2020), de manera que el Otro falla en el lugar donde debería permitir simbolizar y ligar afectos; presentándose

más bien del lado de la exigencia y el empuje al goce. Se tiene entonces sujetos agobiados por sus excesos, sus goces y sus síntomas, en relación con un lazo social que fomenta la condición ilimitada del goce y suscita la angustia originaria, aquella en que el sujeto queda como objeto del Otro en ausencia de separación simbólica (Aveggio, 2020).

De esta forma, la cuestión está en cómo el Otro social puede permitir alojar o no a sujetos que se enfrentan a las lógicas del rendimiento. Al respecto, Ferreyra (2017a) postula que el hecho de que la juventud elija la muerte en una sociedad que aparentemente ha conseguido mayores cuotas de bienestar y progreso, se vuelve insoportable, por lo que desde algunos discursos se propone atacarlo con más ideal. Si cada quién es libre de ser feliz, pareciera que nada les impide a los jóvenes serlo, pero esa libertad absoluta sería también un factor de desasosiego (Minois como se cita en Ferreyra, 2017a). De esta manera, ante sujetos que no responden frente a las expectativas de rendimiento y no consiguen la suficiente satisfacción, se ve como el único culpable al propio sujeto (Ferreyra, 2017a). De esta forma, el “*tú puedes*” es un ideal social que muchas veces, más que facilitar la simbolización vía el ideal, se articula como un imperativo de goce, generando una intromisión del Otro. Así, en función de estos imperativos sociales, se pueden pensar figuras sintomatológicas como la conducta suicida en la línea del desplazamiento psicopatológico, desde problemáticas edipianas a coordenadas que introducen el “ser” y su modo de existencia relacional (Cabrera y Jáuregui, 2022). Y es que frente a situaciones como la falla del reconocimiento en la prehistoria de las subjetividades o el desvalimiento de los individuos que no cuentan con los soportes requeridos ante crisis vitales, se podría producir otro registro psicopatológico, mostrando muchas veces dificultades a la hora de simbolizar (Cabrera y Jáuregui, 2022).

Es esencial pensar aquí entonces sobre la función de estos discursos sobre el lazo social y la regulación de las satisfacciones. Al respecto, desde el psicoanálisis se localiza la función paterna como la que transmite la ley, tanto con sus prohibiciones como con la posibilidad de habitar un lenguaje con equívocos, introduciendo así un vacío estructural. Entonces, por un lado, sería la ley de una simbolización posible donde la imagen ideal (especular) se brinda al sujeto por el Otro, entablando también una diferenciación con el cuerpo de la madre, dando cabida al deseo a través de lo que falta (Ferreyra, 2017b). Mientras, por otro lado, la función paterna puede vincularse al pacto simbólico necesario para la instauración de la cultura y la mediación simbólica de los sujetos; así como la dinámica de reconocimiento por el Otro (Cabrera, 2015).

Ahora bien, en la lógica del suicidio también puede plantearse que habría problemas en la intervención de la función paterna como posibilitador de un deseo, apareciendo en ocasiones un Padre que goza de su ley *superyoicamente*, mostrándose en su completitud en relación con lo que se demanda (Ferreyra, 2017b). De esta manera, el sujeto queda asfixiado al no encontrar la falta en aquello completo, enfrentándose así a un Otro mortífero (Ferreyra, 2017b). Por este motivo, Ferreyra (2017b) propone que la conducta suicida puede leerse desde la formulación de la demanda de muerte de demanda, entendiendo la posible función de desviar el discurso por el que Otro puede matarme, limpiando a un Otro-Amo absoluto.

La dinámica del reconocimiento en la conducta suicida

En la dinámica suicida se hace necesario ver como un Otro u otros estarían involucrados en una experiencia de malestar subjetivo, pero también en la importancia de lo que podríamos llamar una función de interlocución que permita la simbolización. Si la posibilidad de subjetivarse y construir una identidad depende de la constitución a partir de otro, y en muchos casos la causa de conducta suicida se relaciona con un sufrimiento moral detonado en las relaciones con este, en la dinámica suicida se ve una distancia con dicho Otro y un intento por mitigarla (Ceballos, 2015). El reconocimiento de los Otros tendría una importancia capital en el modo en que se vive y tramitan las dimensiones del malestar (Cabrera y Jáuregui, 2022), mientras en la conducta suicida se puede pensar que está en juego justamente la pérdida y búsqueda de ese reconocimiento.

Green (2014), por ejemplo, al abordar el tema del suicidio trabaja la idea de que el fracaso sexual y la insatisfacción del deseo, hacen correr el riesgo de abandono o rechazo por parte del objeto, pero propone que esto signa menos la pérdida de amor que la pérdida de valor y el quebranto de la necesidad de reconocimiento. Se puede pensar entonces que es justamente en el plano del reconocimiento donde inciden las frustraciones o insatisfacciones ligadas al suicidio. De ahí que se destaque muchas veces la función de “llamada” que puede tener la conducta suicida y la búsqueda de interlocución con un Otro (Ferreyra, 2017b). Así, en la dinámica afectiva que motiva la conducta suicida, puede verse a sujetos que apelan al reconocimiento de un Otro que no da lugar, ante el cual han dejado de existir, generando un sentimiento de desamparo y desesperanza (Ceballos, 2015).

De esta manera, se puede entender la conducta suicida como un continuo de manifestaciones, que surgen de la falta de reconocimiento por parte del Otro y la falta de una

adecuada posibilidad de simbolización donde el Otro aparece como interlocutor. En definitiva, quien finalmente llega a suicidarse, se descubre como habitando un no lugar, un espacio no simbolizado que lo deja herméticamente en su individualidad, soledad y similitud; sin poder desplegar una identidad singular en relación al Otro (Ceballos, 2015). Esto, pues no se produce la acción o escucha necesaria donde el sujeto pueda alojarse y constituirse propiamente como sujeto de deseo (Muñoz, 2019). Al contrario de un Otro completo que se presenta con demandas absolutas, se necesita de condiciones para reconocer el deseo de un sujeto en su singularidad. Al respecto, la conducta suicida puede leerse como una búsqueda de alivio de la angustia, rechazando el resignar a la realización de los propios deseos en la modalidad del “*todo o nada*”, utilizándose como un último recurso para que un sujeto afirme su diferencia, su rechazo a lo que otros esperan de él y su necesidad de ser visto por otros (Jeammet, como se cita en Fernández, 2019).

Así, en relación con este ámbito del reconocimiento, lo que se observa en muchas personas con conducta suicida es que apelan al reconocimiento de un Otro que ha dejado de existir y frente al cual quedan en una posición de desamparo (Ceballos, 2015). De esta manera, se puede leer en la conducta suicida un acto potencialmente subjetivante, donde sujetos presentan demandas en busca de respuestas, explicaciones y reconocimiento de la propia legitimidad en el Otro social; y donde la mediación del otro se vuelve imprescindible para facilitar la inscripción simbólica de este malestar, tanto a nivel privado como social (Cortés, 2016). Por este motivo, un horizonte posible para la prevención sería la escucha por un Otro y el tratamiento por la palabra, que permita a cada sujeto decir y averiguar aquello que está en juego en su conducta suicida (Berenguer, 2015).

Es con respecto a este lugar del Otro como lugar de reconocimiento, de interlocución y escucha, que podemos plantear interrogantes en torno a los ideales de autonomía y rendimiento en la conducta suicida. Si los ideales de autonomía y rendimiento tienen que ver con discursos contemporáneos que condicionan los soportes sociales y ciertas formas de relación al Otro (que en algunos casos pueden caer del lado de una *hiper-exigencia*), podemos preguntarnos por el lugar que tienen en el malestar de sujetos con conducta suicida.

En definitiva, se trata de pensar en su impacto en las formas de lazo que pueden establecerse y en sus posibles relaciones con la conducta suicida. Temática especialmente en estudiantes universitarios donde las dinámicas de reconocimiento suelen tener especial conexión con las lógicas meritocráticas.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

Con el objetivo de explorar los ideales de autonomía y rendimiento; y la intención de tomar en cuenta tanto el contexto social como la historia singular de jóvenes con conducta suicida; este estudio se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo. Esto se debe a que dicho enfoque permite generar conocimiento socialmente situado y poner el foco en la subjetividad de los participantes (Quecedo y Castaño, 2002). Así, esta investigación busca contribuir a la baja cantidad de investigación cualitativa sobre la conducta suicida, la cual permite trascender algunos problemas que existen desde el estudio cuantitativo del fenómeno (Hjelmeland y Knizek, 2010). En particular, es importante mencionar que, cuando se intenta comprender el suicidio únicamente desde los modelos de causalidad lineal, estos se muestran insuficientes ante la complejidad del problema, haciéndose necesaria la producción de investigaciones que permitan apuntar a los sentidos y significados, donde los sujetos toman posición con respecto a sí mismos y sus contextos (Hjelmeland y Knizek, 2010). Además, la investigación busca contribuir a comprender la experiencia de jóvenes en torno a la conducta suicida, considerando que, en la investigación cualitativa de experiencia auto-reportada en torno al suicidio, se encuentran particularmente ausentes las perspectivas de los jóvenes (Nicolopoulos, et al., 2017).

En cuanto al diseño de la investigación, se hizo uso del enfoque biográfico y más específicamente de los relatos de vida (Arfuch, 2002). Este enfoque permite comprender problemáticas situadas en la historia de los sujetos (Cornejo, 2006), produciendo narraciones biográficas limitadas al objeto de estudio y poniendo el foco en un aspecto particular de la experiencia del sujeto (Mantaras y Matusevic, 2012). Desde esta perspectiva, el enfoque permite abordar la complejidad implicada en las formas en que se configuran y actúan los ideales de autonomía y rendimiento en la vida de estudiantes con conducta suicida, facilitando además una adecuada articulación entre lo individual y lo social (Arfuch, 2002; Cornejo, 2006; Sharim, 2005).

En los relatos de vida el participante se concibe como un sujeto enunciante o sujeto de la palabra (De Villers, 1999), que es actor y productor de su propia vida (Cornejo, 2006); pero cuando habla no lo hace por sí mismo de forma pre-social, sino desde los grupos e instituciones que lo atraviesan (Marinas, 2007). De esta manera, los relatos de vida de jóvenes universitarios con conducta suicida nos permiten el acceso a su vivencia subjetiva, así como la reflexión en torno a

las condiciones sociales en que se sitúan, abriendo posibilidades para comprender mejor nuestra contemporaneidad (Arfuch, 2002). Así, estos relatos nos permiten mostrar una historia singular y única, mientras se individualiza la historia social-colectiva de grupos o clases (Cornejo, 2006), en este caso en torno a experiencias de malestar en el ámbito universitario. A lo que se apunta, en definitiva, es a poder entrever la dinámica entre la acción de determinantes sociales y familiares, con el trabajo que estos sujetos efectúan sobre su historia (Cornejo, 2006). Además, desde un punto de vista más específico, se trabajó con relatos paralelos, analizando más de un relato, para así establecer comparaciones y estudiar unidades sociales amplias (Mantaras y Matusevic, 2012).

Junto con habilitar el estudio de los aspectos sociales e institucionales de la conducta suicida y su relación con ideales de autonomía y rendimiento, estos relatos de vida permiten comprender lo que escapa de las estadísticas y las regularidades objetivas dominantes (que en el caso de la conducta suicida se suele condensar en factores de riesgo), haciendo accesible lo particular, lo marginal, las rupturas y los equívocos (Cornejo, 2006). Así, la investigación con relatos de vida nos permite estudiar las formas de reproducción social, pero también las discontinuidades en esta reproducción, así como las posiciones propias de sujeto a quienes se les atribuye un saber (Cornejo, 2006). Esta dimensión es particularmente importante teniendo en cuenta que se ha planteado la relevancia de los relatos de vida en la comprensión del suicidio, justamente porque permiten acceder a aspectos que van más allá de las regularidades encontradas en las investigaciones cuantitativas (Mantaras y Matusevic, 2012).

Por otro lado, los relatos de vida nos permiten incorporar la dimensión clínica en la comprensión del objeto estudiado (Cornejo, 2006), lo cual es relevante a la hora de pensar cómo se singularizan las relaciones con otro en la conducta suicida. Esta dimensión permite rescatar la singularidad del caso a caso y relato por relato, reconociendo el espesor y el brillo propio de lo singular que produce cada participante (Cornejo, 2006). De esta manera, es en la singularidad que va más allá de generalidades, como lo serían el mero estudio de los factores de riesgo, que se encuentra una aproximación privilegiada para comprender lo universal (Cornejo, 2006).

Participantes

En cuanto a la selección de participantes se realizó según lo que Flick (2007) describe como un muestreo intencional por conveniencia. Como se explicará más adelante, al ser una temática sensible se tomó como resguardo el acceder a participantes que estén en tratamiento psicológico o

hayan terminado uno, intentando acceder a los/las participantes a través de instituciones que brindan apoyo a estudiantes universitarios en salud mental. Así, se pudo acceder a una participante a través de una psicóloga que trabaja en la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE). Sin embargo, por la dificultad de acceso a la muestra, con la autorización del comité de ética se amplió la estrategia de muestreo a otros/as psicólogos/as que atiendan a público universitario (no necesariamente en instituciones de universidades), accediendo de esta forma a 2 participantes más. A los/las psicólogos/os y posibles participantes se les hizo llegar una invitación que contiene la información esencial de la investigación para que los/las participantes puedan determinar su interés en la investigación. Cuando existió interés explícito en participar, los/las psicólogos/as enviaron el contacto de los/las participantes con el consentimiento de estos para ser contactados/as.

-Para la selección de participantes se contó con los siguientes criterios de inclusión:

- a) Haber presentado conducta suicida durante el periodo universitario.
- b) Haber presentado conducta suicida entre 18 y 24 años.
- c) Estar actualmente en un tratamiento psicológico o haber finalizado uno.

-Mientras los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- a. No presentar actualmente ideación suicida activa.
- b. No haber tenido intentos de suicidio en los últimos dos años.
- c. Que el estudiante o su familia no tenga un nivel socio-económico alto.

-Descripción de participantes:

Los/las participantes fueron estudiantes universitarias/os que cumplieron con los criterios de inclusión. En relación con el género, participaron dos mujeres y un hombre (todas/os cisgénero). Los/las participantes fueron estudiantes de dos universidades tradicionales y públicas de Santiago que cuentan con alto prestigio. Al momento de las entrevistas, dos participantes cursaban su último año de carrera y una su segundo año. Se accedió a una participante a través de su psicóloga en la Dirección de Asuntos Estudiantiles de su universidad, mientras a las/los otras/os dos participantes se accedió a través de psicólogos/as que atendían por fuera de la institucionalidad universitaria.

Instrumentos para la Producción de información

Para la producción de los relatos de vida, se trabajó con entrevistas biográficas como instrumento de producción de información. Las entrevistas tuvieron el objetivo del despliegue

espontáneo del relato de los/las participantes, junto con la introducción de preguntas para profundizar en el relato y en los objetivos de la investigación.

Antes de las entrevistas, se tuvo un primer encuentro con cada participante con el objetivo de dar a conocer la investigación y establecer un contacto más personalizado. Luego se realizaron 3 entrevistas con cada participante, siguiendo el modelo de entrevistas propuesto por Cornejo, Mendoza y Rojas (2008). Atendiendo a dicho modelo, la primera entrevista inició con una consigna amplia otorgando libertad para estructurar el relato, teniendo presente en la entrevista el objetivo de abrir la narración. Las segundas y terceras entrevistas iniciaron con una conversación sobre aspectos que hayan llamado la atención al o la participante (o en los que se quiera profundizar) de las entrevistas anteriores. Para eso se le enviaba a cada participante una transcripción de la entrevista anterior. En estas entrevistas se introdujeron además preguntas de profundización para dar continuidad y clarificar elementos del relato; así como preguntas vinculadas a los objetivos de investigación. Finalmente, en la última entrevista también se realizó un cierre, tanto de la narración como de la relación establecida entre narrador y narratorio (entrevistador), introduciendo además preguntas sobre la experiencia del narrador de contar su historia.

Se tomaron además criterios temporales de la propuesta mencionada por Cornejo Mendoza y Rojas (2008), dejando un espacio aproximado de 15 días entre entrevistas para habilitar un tiempo de elaboración, a la vez que una continuidad en los relatos. Este tiempo de 15 días, se respetó como un promedio o referencia general, pero se tuvo flexibilidad y varió según las necesidades y disponibilidad de cada entrevistado/a. Por otro lado, las entrevistas tuvieron un tiempo variable atendiendo a la particularidad de cada relato y necesidades de los/las participantes. De todas formas, la extensión general de las entrevistas fue entre una hora y una hora y media por cada una.

Estrategia de análisis de información

El análisis de los relatos de vida se realizó según un modelo comprensivo. De acuerdo con Prutton (2011), en este modelo se explicitan las informaciones y significados que ofrecen los relatos de vida, así como las prácticas o contextos sociales que condicionan al narrador, y el curso de vida del/la entrevistado/a. En un primer momento, se realizó para cada participante un análisis *intra-caso* de los contenidos emergentes, atendiendo a la particularidad y singularidad de los relatos; reconstruyendo así la historia de los participantes y sus principales hitos (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Luego, junto con la reconstrucción comprensiva de cada relato, se incorporaron en

cada análisis *intra-caso* claves conceptuales del marco teórico relacionadas con los contenidos emergentes. Luego se incorporó también un análisis con una lógica transversal *inter-caso*, formando ejes temáticos-analíticos e hipótesis comprensivas transversales a partir de continuidades y discontinuidades de la fase singular (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Dichos ejes temáticos e hipótesis comprensivas se apoyaron en el examen de emergentes de las historias de vida a través de una descomposición temática.

Consideraciones éticas

Considerando que esta investigación trata con temáticas vinculadas a la salud mental y a condiciones que ponen en riesgo la vida como lo es la conducta suicida, debe ser considerada como una investigación con temas sensibles (Dickson-Swift, Lyn y Liamputtong, 2008). Tomando esto en cuenta, se dispuso de una serie de consideraciones éticas al momento de realizar la investigación, las cuales fueron aprobadas por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

En este contexto, en primer lugar, se cuidó especialmente la autonomía como principio ético (Tribunal Internacional de Nüremberg, 1947; CIOMS, 2002). Por este motivo, se tuvo especial cuidado de explicitar en todas las instancias, la absoluta voluntariedad de la participación, comunicándolo en la invitación escrita, en los primeros encuentros y en el consentimiento informado. El consentimiento informado mencionado se creó además siguiendo el modelo sugerido por la OMS, describiendo la investigación, explicitando los objetivos, los riesgos, los beneficios, la confidencialidad, la voluntariedad en participar y detallando lo esperado en cuanto a la participación. Se tuvo especial cuidado de que todas/os las/los participantes leyeran, entendieran a cabalidad y firmaran dicho consentimiento antes de iniciar su participación, remarcando también la idea de que podían retirarse en cualquier momento sin ningún tipo de perjuicio para ellas/ellos.

Por otro lado, se tomó consideración en la importancia de que la investigación también tenga un valor social que justifique el estudio con temas sensibles (CIOMS, 2002), en consonancia con el principio de beneficencia (Informe Belmont, 1978). Siguiendo este principio, se sostiene la pertinencia de la investigación en tanto constituye un intento por contribuir a la comprensión de las conductas suicidas y del malestar universitario desde una mirada cualitativa, dilucidando los significados asociados a esta y complementando así la amplia literatura que existe sobre el tema desde el enfoque cuantitativo. Esto busca “*dar voz*” a los estudiantes, posicionándolos como

agentes centrales en el estudio de dicha problemática. A su vez, se espera que la investigación ayude a comprender mejor el malestar universitario, de forma de poder replantear condiciones sociales o institucionales (principalmente a nivel universitario), que incidan en el riesgo suicida de jóvenes universitarios y/o en su contexto. Por otro lado, se tuvo en cuenta los posibles beneficios que tendrían las investigaciones en temas sensibles en la posibilidad de una elaboración de las experiencias de los participantes (Decker, Naugle, Carter-visscher y Seifert, 2011).

Ahora bien, considerando la insuficiencia de que una investigación tenga valor social al trabajar con temas sensibles, se tuvo también especial cuidado en no transgredir los derechos de las personas y generar resguardos frente a los riesgos que podía traer la investigación, en consonancia con el principio de no maleficencia (Informe Belmont, 1978). Por este motivo, y considerando la sensibilidad de la temática, así como su vínculo con la salud mental y los riesgos de distrés emocional, una primera medida de prevención fue considerar como criterio de inclusión de la investigación que él o la participante se encuentre en tratamiento psicológico o haya finalizado uno. Además, se determinó como criterio de exclusión que los y las participantes presentaran ideación suicida activa al iniciar el primer encuentro, así como que hayan tenido intentos de suicidio en los últimos dos años previos al primer encuentro. Adicionalmente, se solicitó a cada participante un contacto de emergencia antes de las entrevistas, para utilizar solo en caso de que hubiera alguna urgencia.

Por otro lado, se tuvo especial cuidado con respecto al bienestar de las/los participantes durante las entrevistas, buscando favorecer un ambiente donde cada participante pudiera sentirse lo más cómoda/o posible. Para esto se tuvo en todo momento un trato cordial y las entrevistas se adecuaron a los tiempos y espacios preferidos de cada persona. Además, se dejó en claro que tanto la entrevista como la grabación se podía parar en cualquier momento si es que el o la participante lo solicitase o si se viesen muestras de afectación emocional. Esto para ofrecerle una pausa y un espacio de contención. Cabe destacar que, si bien se tocaron temas sensibles, no se produjeron situaciones en las cuales entrevistadas/os se conmovieran al punto de querer detener la entrevista. También se tuvo a disposición una colaboración con el Centro de Psicología Aplicada (CAPs) para ofrecer la posibilidad de derivación psicológica en caso de que algún/a participante se viera muy afectado/a en las entrevistas. Por otro lado, se evaluó el riesgo suicida luego de cada entrevista, en ocasiones en conversación con el profesor guía de la tesis para una evaluación más precisa.

Otro riesgo tomado en cuenta dice relación con la sensibilidad de la información que se recaba en las entrevistas, considerando que al ser entrevistas biográficas estas involucran datos de la vida personal e información íntima sobre distintas formas de sufrimiento subjetivo. Por este motivo, se anonimizó cualquier información que permita identificar a una persona, y se manejó el material de las entrevistas con total confidencialidad. Luego de ser transcritas de forma anonimizada, las grabaciones de las entrevistas fueron destruidas, mientras las transcripciones quedaron almacenadas electrónicamente en un disco duro, protegidas con una contraseña.

Por último, la investigación contempla la posibilidad de un espacio de encuentro individual con cada participante a modo de devolución, donde se mostrará y hablará sobre los resultados de la investigación, resolviendo cualquier duda. Adicionalmente, se enviará por correo electrónico un resumen de la investigación y de sus resultados.

RELATOS DE VIDA

A continuación, se presentan los relatos de vida de cada participante, en una composición temática que tiene por objeto marcar ciertos hitos en su trayectoria.

RELATO DE VIDA: CRISTIAN

Infancia y vida familiar

Cristian nace en el seno de una familia donde se transmiten diversas historias de “*estudios frustrados*”. Entre ellas, se encuentran la historia de su padre, quien no pudo titularse por falta de dinero para pagar el título, la de su madre, que deja sus estudios al quedar embarazada en medio de sus estudios superiores, y la de muchos familiares que nunca terminaron la educación básica. En ese contexto, y considerando el punto de vista socioeconómico, la apuesta de sus padres fue siempre privilegiar la educación de sus hijos (que en un comienzo eran Cristian y su hermano mayor y después de un tiempo también su hermano más pequeño) para que tuvieran mejores condiciones de vida que ellos. Esta apuesta se sostenía incluso cuando ello significaba un alto sacrificio en el trabajo y dejar de lado la posibilidad de vacaciones familiares. Así, la educación es vista como una “*inversión*” significativa para el futuro de sus hijos. Al respecto, Cristian comenta: “*nunca nos pidieron como... o ustedes ahora a estudiar, van a ganar plata ¿para qué? Para que después nos saquen a nosotros así. No po’ como que era mucho como que se sentía muy altruista*”.

En este contexto, siempre intentaron transmitirle a Cristian y a sus hermanos que la educación es la opción que tomaron para ellos, a diferencia de opciones de primos, que comenzaban

a trabajar prontamente. Según la visión de sus padres: *“no es bueno conformarse la primera”*, le dicen a Cristian: *“siempre trata, esfuérzate un poquito más”*. Por su parte, Cristian desde pequeño intentó ser un *“niño ideal”*, *“responsable”* y *“bien portado”*, siempre *“trabajando calladito”*. En su infancia, le decían con orgullo, a él y a su hermano mayor, que parecía como que no estuvieran en la casa. Hacían las cosas en silencio y no *“andaban haciendo show”*. De acuerdo con Cristian, su madre siempre deseó que estudiara una carrera como derecho. En su infancia, él consentía este deseo, veía las series de abogados y llevaba a todos lados su xilófono como una maleta.

Dentro de su casa no se hablaba de la vida íntima de cada uno, ni de los sentimientos. Su padre venía del campo y estas eran cosas que acostumbradas desde la crianza: *“abrirse... y contar sentimientos, no, nunca, nunca pasó [...] nadie se sentía como... presionado ni nada, era como que solo funcionaba así”*. Por este motivo, solo recientemente Cristian se ha podido ir enterando de temas de su historia familiar, reconstruyendo, por ejemplo, parte de la historia de su madre. Al respecto, cuenta que su abuela materna tenía depresión endógena y tuvo varios intentos de suicidio. Por esto y por otras enfermedades de ella, la madre de Cristian se hace cargo de su familia de origen desde los 10-12 años, cuidando a su madre y actuando incluso como apoderada de sus hermanos. De esta forma, *“siempre ella tuvo esta dinámica como muy de estar metida en todo”*, haciéndose cargo de los temas familiares y *“siempre está muy encima de todas las cosas”*. Esto generaba una relación muy conflictiva entre la madre de Cristian y su abuela, quienes compartían un carácter fuerte, relación conflictiva que siguió hasta la muerte de su abuela. En el contexto de estas situaciones, para la madre de Cristian: *“toda su vida ha sido como el tema del control”*.

La madre de Cristian, con quien ha mantenido una relación conflictiva a lo largo de su vida, es descrita por él como *“muy controladora, muy obsesiva como con nuestras cosas”*, sobre todo cuando no se hacen las cosas como a ella le gustan, siendo además una figura con la que no se pueden hablar los problemas. En algunos momentos de su infancia, su madre presenta incluso una fuerte violencia física en esas situaciones: *“la debo haber desobedecido o hice algo, no sé, y yo tenía como 8 o 7 años y me agarró y me dio la a la ducha y prendió el agua y con ropa y todo y me dejó ahí”*. Su padre, en cambio, es descrito como una persona que ha cometido algunos errores y es cerrado sobre sus temas personales, pero lo considera una buena persona con quien ha tenido una buena relación. Ante la violencia de la madre, el padre no interviene, pero al menos con él sí se pueden conversar cuando hay conflictos y siempre se muestra como una figura cercana.

Cristian describe la relación entre sus papás como una relación “*muy rara*”, ambos son muy llevados a sus ideas y pelean mucho. Es también una relación que está en un “*constante ir y venir*”, pues en ocasiones “*parece muy disfuncional*” y “*después parece todo muy funcional*”. Sobre sus hermanos, el hermano mayor de Cristian destaca como una figura muy importante: “*nos criamos juntos o sea como que hacíamos todo, todo el día juntos*”. Mientras con su hermano menor ha tenido una relación menos horizontal, tomando más el rol de cuidarlo.

Paso por la educación primaria y secundaria

En su época escolar, la vida de Cristian estuvo marcada por la exigencia en lo académico. Entrando a un colegio particular subvencionado, tenía compañeros que venían de familia con mucha plata, mientras en su familia se sabía que ellos estaban ahí por esfuerzo: “*claro que está ahí, ahí igual que tus otros compañeros, pero para nosotros no ha sido fácil, nunca ha sido fácil*”. Tener buenas notas era la exigencia de la casa, tanto del lado de su papá como de su madre, el discurso era: “*te tiene que ir bien, te tiene que ir bien, te tiene que ir bien*”. Cristian comenta que como les iba bien, a veces eran flojos para estudiar, pero siempre estaba su mamá “*encima*” preocupada de que estudiaran, muchas veces más de lo sensato:

“Mi mamá me, llegaba y me retaba, por ejemplo, yo cuando chico escribía muy mal, así como... feo la letra y a ella no le gustaba mi letra, entonces me tomaba los cuadernos y me los hacía escribirlos de nuevo, pero yo iba no sé, pero estábamos en vacaciones de invierno... y tomaba un par de cuadernos, mira este par están feos reescribelos todos de nuevo”.

Por otro lado, estaba presente para Cristian la competencia académica. Toda la básica siempre tuvo buenos promedios “*entre 6.9-6.7*”, pero a su hermano mayor también le iba muy bien y sacaba la premiación del colegio del primer lugar, ante lo que Cristian sentía una presión por también ganarlo. Le estresaba ver que su hermano sacaba mejores promedios y premios; él también intentaba destacar en su curso, pero había mucha gente con buenas notas.

Aun con estas dificultades, recuerda que en sexto básico logró ganar el premio. En su casa y en su colegio estos premios eran de importancia, algo que se fomentaba mucho. A tal punto que, cuando Cristian ganó el premio, la madre del niño que solía ganarlo en su curso fue a alegar a la directora para que le tomaran pruebas extras y que mejorar el promedio. Así, la competencia era

algo normalizado para el colegio y los apoderados, pues también “*habían como ciertas oportunidades*” para los niños con mejores notas como, por ejemplo, ser seleccionados al programa de talleres de Penta UC. Además, había otras familias de esfuerzo, de hecho, Cristian recuerda que su compañero que solía ganar el premio de mejor rendimiento vivía en una media agua con una familia que buscaba mejores oportunidades. Dentro de la cultura escolar también le daban mucha importancia al rendimiento y presionaban frecuentemente por los resultados del SIMCE. Por otro lado, para los niños con hiperactividad llegó un punto donde los profesores los ignoraban, mientras sentaban en primera fila a los niños que les iba bien y enfocándose en ellos.

En lo social, Cristian recuerda que en un comienzo le costó hacer amigos en el colegio, encontrando un refugio en su hermano y el grupo de amigos de él. En kinder se tuvo que cambiar de curso, pues le hacían bullying por ser “*gordito*” y cuenta que recién alrededor de tercero básico logró hacerse amigos. En la media tuvo buenas amistades, pero también distintas situaciones que lo marcaron, donde estas amistades terminaron abruptamente. Con respecto a su vida social, la madre de Cristian también podía ser controladora, sobre todo si percibía que podía perjudicar en los estudios. Este control llegaba incluso a prácticas intrusivas como conseguir el número de pololas y escribirles directamente. En este contexto, algo que marca un antes y un después para Cristian en la relación con su madre, es cuando en primero medio ella le revisa el teléfono y encuentra una conversación de facebook de él con una chica. En esa conversación ella le contaba problemas con drogas o temas a los que Cristian nunca había estado expuesto. Eso a sus padres “*les shockeó*” y “*se armó un lío como muy grande*”. No lo dejaron hablar más con ella y Cristian cuenta que: “*como que perdió un poco la confianza... como que se les cayó la imagen que tenían de mí*”. Si él antes era el “*Cristiansito*” pegote y tierno, algo cambió desde ese momento, al punto en que ahora le resultan raras o incómodas las muestras de cariño con sus papás.

Además, estando con estos problemas en la casa, Cristian se “*dejó*” el primer semestre de segundo medio, quitándole peso a las notas. Cuenta que llegó a tener promedio “*5.8-5.7*”, pero que luego decidió subir sus notas, aunque “*ya dejó de ser una presión tan constante*”. Entendía cómo le iba según el esfuerzo que ponía y así se “*autorregulaba*”. En este periodo de mal rendimiento, necesitaba esconder las notas de sus padres, pues cuando se enteraban había reto y castigo.

Luego, en cuarto medio, Cristian empieza a intentar “*soltarse*”, experimentar más cosas y “*carretear*” más y salir con amigos. Ante eso, su madre sigue con conductas de control, sobre todo

por miedo a que, como lo había hecho su hermano, Cristian faltara al preuniversitario. Cristian nunca faltaba, pero aun así su madre le pedía la “ubicación en vivo” de whatsapp y a veces mandaba a su padre a vigilar que saliera a la hora del preuniversitario. En cuarto medio también aumenta la violencia física por parte de su madre, cuando algo no se hacía como ella quería, reaccionaba con retos, gritos y/o golpes. Cristian intentaba llegar tarde a su casa, dando vueltas por alguna plaza para evitar estas situaciones. En el contexto de esa dinámica, es en esa época que empieza a tener algunos “*episodios depresivos*”. Sin nadie con quien conversar sobre esto, su modo de lidiar con ellos era “*evitando*” y distrayéndose.

Elección de carrera

Al momento de elegir qué estudiar, para Cristian había dos carreras que le llamaban la atención, cine o pedagogía. Sin embargo, sus padres rechazaban la opción de que estudiara estas carreras, pues no eran carreras que permitieran tener una “*pega estable*” y/o buena remuneración. Además, estaba la comparación con su hermano mayor que entró a medicina como una carrera de prestigio. Por otro lado, sus padres, por el sacrificio realizado y lo que les había costado subsistir, querían que con “*toda esa inversión*” sus hijos tuvieran mejores opciones y “*no conformarse con cualquier cosa*”, “*lo primero que pensaban era la plata*”.

Por este motivo, la elección de su carrera fue en varias ocasiones motivo de discusión familiar, hasta que estando cerca de la postulación le dicen que puede estudiar esas carreras, pero “*fuera de la casa*”, amenazando con echarlo. Finalmente, en medio de estos momentos tensos, Cristian termina eligiendo una carrera del área de las ciencias sociales que, si bien no era lo que más quería, sí era una carrera que le motivaba y que a la vez sus padres podían aceptar. A la hora de enviar la postulación a las carreras, estaba su madre atrás mirando la postulación. Cristian comenta que “*para puro molestar*” puso la carrera de ciencias sociales que quería en 8 universidades y luego, como novena y décima opción, puso las carreras que le habría gustado a sus papás que estudiara, derecho e ingeniería.

Entrada a la universidad y proceso de adaptación

Al entrar a la universidad para Cristian había mucha presión por “*rendir*” y “*pasar todos los ramos*”. De una familia de aproximadamente 80 personas, solo cuatro estaban estudiando en la universidad. En este contexto, ante sus padres, sentía una presión por notarse “*interesado*” o

“*aplicado*” y que le vaya bien en la universidad. Además, al entrar a estudiar a la par del hermano que entró a medicina, seguía de algún modo la comparación.

Los primeros años fue difícil para Cristian adaptarse en términos académicos. Siempre le fue bien en el colegio, iba a clases y entendía, pero nunca supo cómo estudiar realmente. Además, le costaba también armarse una rutina y planificarse, siempre le gustó participar en varias actividades (como teatro o del centro de estudiantes) y mantenía una relación de pololeo, por lo cual se le produjo un problema para manejar sus tiempos: “*pasaba como corriendo de un lado a otro, todo el día*”. Por este motivo, en el primer semestre de universidad le fue “*súper mal*” académicamente, quedando con una gran sensación de “*frustración*”. Además, Cristian comenta que “*constantemente todo el mundo está preguntando cómo te está yendo, no te estoy echando algo*” y diciendo “*pero cómo si tienes que aplicarte, tienes que estudiar más, tienes que esto, que esto otro*”. Así, se sentía como que “*todo el mundo*” estaba “*muy metido en el tema*” generando la presión por “*constantemente rendir*”.

Adicionalmente, estar estudiando implicaba para Cristian una presión económica. Había que pagar el colegio de su hermano y su familia tenía muchos gastos. Por esto, Cristian “*se siente responsable*” y no queriendo “*cargarles la mano*”, se ve en la necesidad de pedir el CAE al 100%, pagando solo sus estudios y endeudándose por una carrera que no lo convencía del todo.

Por otro lado, en cuanto a los vínculos de amistad, Cristian comenta que: “*me costaba mucho como... como confiar en la otra persona*”. Esto, considerando anteriores experiencias con algunos amigos donde se perdía repentinamente el vínculo de amistad. Ente esto, pensaba: “*ya para qué, para qué me esfuerzo en hacer amigos y al final como que... pasan cosas muy equis*”. Por eso, al entrar a la universidad, Cristian no quería tener muchos amigos o amigas, solo gente conocida con la que pasar el rato, nada muy profundo. Es con el tiempo que va creando lazos de amistad en una carrera pequeña donde describe un buen ambiente y donde todo era “*bien cooperativo*”.

Punto de crisis

Desde la pandemia, para Cristian todo se puso “*bien convulsionado*”, no tanto por temas derechamente académicos, sino que por temas familiares. A su abuelo le da cáncer mientras su madre tiene esclerosis múltiple, además su padre queda hospitalizado por COVID a comienzos de la pandemia. Por estos motivos, durante este periodo estuvieron totalmente cuarentenados y cuidando de su abuelo. Si bien el dejar actividades le ayudó a organizarse con los estudios, Cristian

queda cuidando a su abuelo, quién intentaba recuperarse de un tumor en la cabeza, por lo que *“tuvo que volver a aprender a no sé a caminar, pararse, todo”*. Además, posteriormente su abuelo tuvo un accidente de tránsito, por lo que nunca más se pudo volver a parar. En ese periodo, Cristian estaba dividido: *“estaba como con una mitad en la U... y la otra mitad como con mi tata”*. Estando postrado, su abuelo contrae neumonía a finales de diciembre del 2020 y fallece en enero del 2022. En todo este tiempo, Cristian se hace cargo de cuidarlo con una fuerte carga emocional. Su abuelo muere luego de estar cerca de 3 días agonizando, Cristian recuerda que el día de su muerte, se encontraba en la madrugada haciendo un trabajo para la universidad. Escribía parte de su trabajo y cada cierto tiempo bajaba a ver a su abuelo, justo después de haber enviado el trabajo, unos 15 minutos después, su abuelo falleció.

Anteriormente, la carga académica no estaba siendo algo particularmente agobiante para Cristian, pero comenta que justo en la época en que murió su abuelo era fin de semestre y se concentraron tres entregas en tres días. De esta forma, tener que cumplir con los estudios no le permitía darse el tiempo para lidiar con la enfermedad y muerte de su abuelo. En ese intenso periodo y en el periodo que le siguió (caracterizado por Cristian como *“muy monótono”*) volvió a tener largos episodios depresivos, algo que no le pasaba desde cuarto medio. Al principio eran episodios de una o dos semanas donde *“no podía hacer nada”*, pero luego empezaron a durar un mes o un mes y medio. Cristian comenta que *“obviamente hacía cosas”* como levantarse y vestirse, pero que realmente *“no tenía ganas de nada”* y quedaba *“todo el día”* pensando en la muerte.

A esto se le sumaba que Cristian comenzó a sentir desmotivación e incertidumbre frente a su carrera, no sabía si era algo que realmente le gustara. Además, estaba la presión económica, con el CAE solo se seguía endeudando sin saber si quería terminar la carrera. Con esta situación y considerando todos los gastos de su familia, intenta pedir la gratuidad, pero le cuesta demostrar los ingresos de su padre (que es independiente y desordenado en lo económico). Por este motivo, aun mostrando documentos que acreditaban su situación, no le creen y rechazan su solicitud.

Ante la angustia y los pensamientos de muerte, Cristian reaccionaba evitando las cosas. Él sabía que tenía amigos y una polola con quién podía hablar, pero en su cultura familiar nunca nadie fue de compartir las cosas y él tomaba la misma actitud. Su abuelo, por ejemplo, cuando insinuaba algo de sus problemas, luego decía: *“pa’ que yo voy a andar como yendo y contarles”*, *“en verdad no importa tanto”*, *“prefiero yo tener mis cosas... y chao”*. Cristian dice haber funcionado

inconscientemente con esa misma lógica, con *“esto como que podía solo”*, ignorando las cosas que le pasaban. Le era más fácil mantenerse haciendo cosas y siendo *“funcional”*, en vez de verbalizar lo que le ocurría, de tal forma de que no se hiciera *“tan real”*. Si eran solo cosas que él pensaba, entonces se podría distraer y evadirlo haciendo cosas frenéticamente, así también llegaba a su casa agotado y evitaba pensar. Era algo que le daba una tranquilidad, aunque fuera *“muy por encima”*.

Además, Cristian comenta que su mamá está constantemente encima de él y de su hermano: *“si nos vemos se ve, no sé, un segundo quietos, como que ya, al tiro como oye y porque no estai’ estudiando”*. Entonces, en los momentos de bajón, cuando Cristian estaba *“no muy funcional tirado en la cama”*, su madre *“entraba al tiro en cuestionamientos”*. Así, ser *“funcional”* era algo que Cristian sostenía para *“evitar ese mal rato”* y que no le volviera a ir mal como en el primer año.

Además, hay que considerar que con su madre *“problemas muy chicos”*, como el orden y la limpieza, se transformaban en grandes problemas. Ella se obsesionaba con cosas y, por ejemplo, podía exigir que se aspirara la casa 6 veces a la semana. También hay que tener en cuenta que los episodios de violencia continuaron los primeros años de la vida universitaria de Cristian, especialmente en situaciones donde desobedecía a su madre. En sus episodios depresivos, a Cristian le cuesta identificar por qué o cuando *“le llegaban”* pensamientos suicidas, pero sí reconoce que en ocasiones ocurría por situaciones con su madre. Al respecto, cuenta una situación donde ella le estaba pegando y él la empuja para sacarla *“de encima”* suyo. Esa situación, su madre la toma interpretando que era él quién la violentaba, siendo algo que sacaba a la luz cuando había desacuerdos. A Cristian le afectaba mucho el ser tratado como *“una persona violenta”*, se empezaba a cuestionar y angustiarse, a pesar de que no solía tener conductas violentas y fuera de su casa no era conflictivo. Su madre incluso le dice un día que ella se quería matar porque él era muy violento con ella, lo cual también lo deja muy angustiado. Además, por estas mismas situaciones siente que tiene que reaccionar y hacerse cargo frente a lo que describe como arrebatos de su madre.

Intentos de solución

En un comienzo, Cristian no hablaba con nadie sobre sus ideas de muerte y el malestar por el que estaba atravesando. Pero con el tiempo aparece la idea de contarle a su polola quién estudiaba psicología. Esta es una idea que le daba miedo, pues no quería que el contar esto cambiara la relación y ella ocupara un lugar de psicóloga. De todas formas, Cristian cuenta que: *“eventualmente ya le conté y... ella como que... no, de hecho, no cambió la relación, pero lo que sí, como que estaba*

como más preocupada". Es a partir de esa preocupación y la pregunta sobre cómo se sentía, que su polola también le ayuda a ir entendiendo lo que le pasaba. Cristian cuenta que al no hablarlo su malestar se le hacía *"bien difuso"*, pero al expresarlo todo *"fue saliendo"*. Su polola también le recomendaba constantemente el tema de buscar terapia, planteándosele *"cada cierto tiempo"*.

Finalmente, después de un episodio de *"harta ideación suicida"* Cristian relata haberle tomado el peso a la situación. Antes lidiaba con la ideación diciendo *"ya pasó, ya no, no pasa nada con eso"*, pero en ese periodo comienza a considerar que se tiene que *"empezar a preocupar del tema"*. Lo primero que hace para buscar una hora es buscar en google una hora, pero el coste de las sesiones lo detiene. Conocía a gente que había estado en terapia, pero nunca había hablado del tema para saber por dónde partir o las opciones que tenía. Además, tenía conocimiento que la unidad de atención psicológica de su universidad estaba colapsada por lo que tenían sesiones grupales, y como ya le costaba hablar de sus problemas con una sola persona, las sesiones grupales no eran una opción. Es su polola nuevamente la que conoce más opciones y le cuenta de lugares con arancel diferenciado a los que puede consultar, así es como logra finalmente conseguir una hora.

En la terapia, Cristian tiene un espacio para conversar sobre su malestar. Siendo una persona muy reservada, el hecho de poder hablar le ayudaba a desahogarse y poco a poco le fue menos incómodo hablar sobre sí. Respecto al trabajo de las sesiones comenta: *"yo creo como que el conversarlo harlo me... ayudaba como no sé si como a... no quiero decir desdramatizar, pero por lo menos para mí ha funcionado un poco así"*, *"deja de tener tanta carga como [se ríe] las cosas"*. Si antes cuando pensaba en las situaciones que le aquejaban se bajoneaba mucho, habiendo avanzado el proceso de terapia puede ver o hablar de esas cosas sin que le afecten de esa manera.

También con temas universitarios, algo que ayudó a Cristian fue aprender a organizar sus tiempos. La pandemia fue una ayuda en cierto sentido, pues implicaba que ya no podía realizar muchas de las actividades que antes le tomaban tiempo. Pero fue también el tema de replantearse conscientemente sus prioridades y si se sentía cómodo haciendo tantas actividades.

Por otro lado, cuando estuvo en un periodo muy álgido, también fue importante para Cristian buscar flexibilidad dentro de las actividades que realizaba. Con la situación de su abuelo, por ejemplo, explicó en el centro de alumnos que no iba a poder estar concentrado y que no iba a poder estar en las reuniones. En general en esas circunstancias lo entendían y podía darse aires. Eso sí, nunca tuvo ni pidió algo de flexibilidad en lo universitario: *"la U era como el último lugar donde"*

yo iba iba a pedir flexibilidad”, “yo mismo me he buscado como esa flexibilidad en otro lado como para no desviar la U”. De esta manera, la universidad siempre fue algo con lo que había que cumplir en cualquier circunstancia.

Actualidad

Actualmente, Cristian ha estado más tranquilo con el tema de los estudios, en general no siente que la exigencia o carga académica sea demasiada. El año académico suele ser tranquilo, solo algunas semanas se le acumulan muchas evaluaciones. En cuanto a los vínculos en la universidad, comenta que ahora *“ya se ha dado todo”* y ha conocido amistades.

En lo familiar mantiene una buena relación con su padre y hermanos, aunque todos tienen una relación conflictiva con su madre, justamente por su tema con el control. Cristian cuenta que han disminuido los episodios de violencia, pero netamente por la esclerosis múltiple de la madre, con la que *“ha perdido esa capacidad física para poder hacerlo”*. Cristian comenta que, ante esa situación, ahora los amenaza *“por otro lado”*. Una de esas formas tiene que ver con tratar de irse de la casa y llevarse a su hermano menor. Cristian lo reconoce como una manipulación, pero comenta que su hermano no, y por eso igual termina afectándole. Entonces, parte de lo que vive actualmente es una preocupación por su hermano e intentos por cuidarlo. De todas formas, más allá del sentir que tiene que proteger a su hermano, relata cómo ha podido poner una distancia frente a las reacciones de su madre y reconocer que no es su responsabilidad solucionarle el problema.

Narración

Con respecto a la experiencia de narración, Cristian comenta que se sintió tranquilo. Piensa que en algún momento le hubiera afectado mucho más hablar de estos temas y leerlos o revisitarlos. Ahora siguen siendo temas que le conmueven, pero no le quita la tranquilidad el poder hablarlos. Además, ha cambiado su visión de los temas en su casa, si antes intentaba solucionar todos los problemas y hacerse cargo de las reacciones de su madre, ahora reconoce que no es culpa de él y puede distanciarse de la situación.

RELATO DE VIDA: HELENA

Infancia y vida familiar

La familia de Helena la componen cuatro hermanos (incluyéndola) y sus padres. Helena relata que sus padres vienen de contextos complejos. Ambos han tenido una vida *“bien difícil”*, su madre, por

ejemplo, sufrió violencia intrafamiliar. A lo largo de su trayectoria vital, sus padres se han mostrado preocupados por el rendimiento académico. Al respecto, Helena destaca algunos elementos del discurso de su padre: *“Como que desde que tengo cuatro es como... decide algo en que convertirte y sé la mejor en eso, es como brígido intentar ser la mejor siempre po”*. Para ella esto se vuelve una exigencia imposible, comenta que *“siempre hay alguien mejor”*. De todas formas, su padre sostiene que *“siempre se puede ser él mejor”* y que *“lo otro es como ser conformista”*, siendo el conformismo un tema condenado en la familia. De acuerdo con este discurso, se sería conformista si *“no haces como el esfuerzo máximo por todo”* y, por lo tanto, *“eres una persona floja”*.

Helena para sus adentros pensaba que *“cada uno vive su vida”* y que a algunas personas les puede servir tener ambiciones más altas y otras pueden querer estar más tranquilas. Esta es una visión que puede sostener para otros, pero que en su vida le ha costado mucho hacer valer para sí, después de todo su padre los ha *“entrenado”* y *“criado así”*.

También comenta que su crianza ha sido marcada por el *“adulto centrismo”*. Sus opiniones no eran tomadas en cuenta ni tampoco se validaban sus emociones. Si ella se ponía a llorar *“eran leseras”* o exageraciones, ante lo que se respondía con expresiones como: *“ay no se te puede decir nada porque tú siempre te poni’ a llorar por cualquier cuestión”*. Recién a los 18 años, Helena ve un cambio en la forma en que sus padres validaban sus emociones. Esto le es confuso, parece arbitrario cambiar tan drásticamente solo por la edad.

De sus hermanos, su hermana y hermano mayor también se enfrentan a la exigencia del padre, algo que Helena reconstruye por conversaciones que tienen cuando son mayores. Se comparte la experiencia de sentir que su padre *“nunca iba a estar como orgulloso”* o un *“nunca vamos a ser suficiente”*. Siempre cuando le mostraban logro, para él la reacción era: *“ya está bueno, pero ¿logro, logro? No sé”*. Con todo este contexto familiar, Helena ha vivido intentando ser *“la hija perfecta”*. Si sus padres eran de presumirla frente a otros, Helena toma nota de eso. Así, ser la hija perfecta implicaba ser empática con sus padres, *“hacerlos felices”* y *“ser alguien que ellos pudieran presumir”*. También involucraba no mostrar debilidad, pues según el discurso de su padre *“llorar es de débiles”*, mientras su idea de lo que *“es genial”* serían las personas fuertes y herméticas. Helena siempre se ha sentido *“lo opuesto de eso”*, más de sentimientos y abrazos, parecida a su mamá. Así, Helena creció pensando que su padre podía admirar algo de su esfuerzo y de su actitud de nunca rendirse, pero percibe que siempre la miró como alguien débil. Helena se

describe como muy distinta a su hermana mayor, la cual “no llora” y tiene un humor sarcástico o burlón con el resto, rasgos que la hacen ser la favorita padre. Helena comenta que, aunque su hermana esté “*pa’ la cagá’ por dentro*”, nunca lo demuestra. Eso también marca para Helena una especie de competencia por la valoración del padre.

Paso por la educación primaria y secundaria

La exigencia del padre también se muestra en lo académico y al entrar al colegio Helena comienza a sentirla. Cuenta que ante su padre nunca se es suficiente, si le mostraba un 6.8 la respuesta era “*pero no fue un 7*”. Además, la comparación que hace el padre de Helena con su hermana aparece explícitamente en esta época. Estando con ambas presentes le preguntaba a su hermana qué notas tenía a la edad de Helena, mientras le decía a Helena que tenía que subir el promedio porque: “*sino no vai’ a entrar a la universidad... como tu hermana*”. Así, Helena sentía el mensaje como un “*no seai penca*”, sintiéndose menos inteligente. Comenta que cuando era niña el pensamiento era: “*pucha no puedo estar en la Universidad al mismo tiempo [que la hermana] para mostrarte que sí... que sí puedo cumplir*”.

Su madre también participaba de esta exigencia en lo académico, incluso de forma más directa se preocupaba por sus notas. Helena se acuerda que de primero a segundo básico bajó su promedio de 6.7 a 6.6 y su madre “*se enojó demasiado*”. Le decía cosas como: “*Vai’ a empezar a bajar tus notas*” “*¿queri’ que te cambie de colegio?*” o que “*próximo año iba a ser un 6 pelado*”. Por este tipo de reacciones, Helena comenta que cuando era chica le causaba “*mucha ansiedad*” lo académico. Esto se agravó posteriormente, en el curso de Helena había una señora que le pegaba a su hija por el tema de las notas y su mamá al enterarse pensó que era buena idea hacerlo también. Ante esto, pensar en sacarse malas notas se convirtió en un gran miedo para Helena y cuando le pasaba lo único que intentaba hacer era esconder “*la cuchara de palo*” y ocultar sus notas.

Con este discurso de amenaza ante el estudio, Helena dice siempre haber odiado el colegio, aun cuando posteriormente se dio cuenta de que le encantaba aprender. Por otro lado, describe a sus profesores también como figuras exigentes, que abusaban de su autoridad. Recuerda a una profesora de sexto básico que, si algún compañero preguntaba algo que ya había explicado, decía: “*no pues tontito mire*”. Además, cuando había compañeros a los que le hacían *bullying*, hasta los profesores los molestaban. También recuerda que su profesora, cuando Helena estaba en segundo básico, solía acusarla con la mamá de que se distraía mucho en clases. Helena cuenta que esta

profesora dictaba y pasaba materia muy rápido, entonces ella seguía escribiendo cuando la profesora se ponía a explicar para que su mamá no viera que le faltaba materia, pero entonces la retaban por escribir mientras se explicaba la materia y Helena terminaba sintiendo que “*no había por dónde darle en el gusto a nadie*”

Por estos motivos, cuando Helena estaba en la básica se sentía constantemente ansiosa por las notas, insegura sobre si podía “*rendir académicamente*”. No se sentía “*lo suficientemente inteligente*”, más bien pensaba siempre que “*no iba a poder*” y que iba a estar “*bajo los primeros lugares*”. De acuerdo con Helena, la misma ansiedad frente a lo académico le dificultaba que le fuera tan bien. Y si bien nunca bajó del 6,4 le afligía sentir que se acercaba a una nota promedio. Si había niños con mejores notas, entonces le faltaba.

Por otro lado, cuenta que su colegio tenía el mensaje de que, si tienes buenas notas “*eres un buen alumno*” y los profesores te reconocen, pero si te sacas malas notas eres un “*niño problema*”. Además, en el colegio donde iba era común intentar tener buenas notas para acceder a cambiarse a liceos emblemáticos. Por este motivo, los padres solían preocuparse de las notas con el discurso de “*vas a ir a emblemático*”. Por esto, hacia el final de la básica, sus padres contratan una psicopedagoga para que le ayude a subir las notas. A Helena le daba vergüenza que tuvieran que contratar a alguien, porque significaba que “*no podía por su cuenta*” y, por lo tanto, “*no era suficiente para ser buena estudiante*”. Hubiera querido tener “*muy muy buenas notas sola*”, “*sin necesitar de apoyo extra*”.

La psicopedagoga le intentaba explicar la materia, pero Helena cuenta que cuando se pone nerviosa no logra pensar nada y se bloquea, ante lo cual la profesional se frustraba y la retaba, en medio de los llantos de Helena. Como “*eran cosas fáciles*”, Helena cree que si le hubiesen explicado de forma más amable hubiera entendido. También hubiera sido importante que alguien le dijera algo como: “*mira, no eres tonta por recibir este apoyo, sino que a veces uno necesita esto como para después hacerlo solo*”. Finalmente, Helena logra entrar a un liceo emblemático y ahí se tranquiliza con el tema de las notas, en esa época solo le exigían mostrar sus promedios. De todas formas, también se encontró con algunos profesores “*desagradables*”, ante lo cual Helena dice haber “*probado límites*”, interrumpiendo la clase o instando a compañeras a hacerlo.

Helena también comenta que el esfuerzo por “*ser perfecta en lo académico*”, disminuyó alrededor de segundo medio, ya que se encontraba “*medio depresiva*”, con ideación suicida y

conducta autolesiva. Esto tenía que ver principalmente con “*temas de autoestima*”, le importaba no sentirse con “*suficiente valor como persona*”. Si bien tal tema de autoestima tenía que ver con distintas dimensiones, igualmente le afectaba sacarse lo que para ella eran malas notas (aun manteniendo un promedio sobre 6.0) y sentir que no se estaba esforzando lo suficiente al estar deprimida. Pensaba que, aunque lo intentara, no iba a poder mejorar sus notas. Eso mismo hacía que tampoco lo intentara demasiado. Relata que le ayudó ver series como Naruto, que motivan a seguir los propios objetivos. También le ayudó practicar un deporte en el cual se fue dando cuenta de su “*propia fuerza*”, viendo que cuando creía que estaba en su límite, podía más. En ese contexto y pensando en su NEM, Helena se propone tener un cambio y “*ponerse las pilas*” desde tercero medio. Ahí, comenta haberse dado cuenta de que si se esforzaba “*era buena*” y que ni siquiera tenía que dar el máximo esfuerzo, sino que resultaba bien con estudiar el día antes.

En lo social, Helena comenta haber sido “*de bajo perfil*”, conocía harta gente, pero se describe como “*de casa*”. Además, a su liceo iba “*más gente ñoña*”, siendo un espacio donde se sentía cómoda. Tenía una autoestima baja, pero también la idea de hacer que eso “*no se vea*”, por lo cual tomaba una actitud “*engreída*” y “*pretenciosa*”. Esto también la llevaba a tomar una actitud prejuiciosa frente a otros, si ella escuchaba música estilo “*velvet underground*”, miraba mal a la gente que escuchaba “*reggaetón*”.

Decisión de qué estudiar

En el Preuniversitario se encuentra con un profesor que cambia su relación con las matemáticas. Era “*simpático*” y “*relajado*”, por lo cual se pudo abrir “*por primera vez a las matemáticas*”, sin bloquearse. Por este motivo, su dilema estaba entre estudiar ingeniería o arte. En relación con esas carreras, tenía tanto el apoyo del profesor del preuniversitario de matemáticas como el de su profesora del arte del liceo. Ingeniería era una carrera que veía además como un “*desafío*”, si lograba entender bien eso que le costaba tenía la idea de que iba a poder “*entender todo*”, estudiando otras cosas por su cuenta y siendo algo parecido a “*mujer renacentista*”. Confiesa que el error de su “*fórmula*” era pensar que la universidad le dejaría “*más tiempo libre*”. La elección de ingeniería tenía que ver entonces con “*no limitarse*”, estudiando “*lo más difícil*” y dejando opciones abiertas para estudiar después. Además, otro punto importante fue una conversación que tuvo con su padre. Ella ya se estaba decidiendo por ingeniería, pero su padre se dio cuenta de que también le gustaba el arte. Entonces él le plantea que, si en algún momento alguien de la familia se

enfermaba y se necesitan pagar cosas caras, la carrera de arte no permitiría pagarlo y le preguntó cómo se sentiría ella si pasara eso. Helena cuenta que: “*se lanzó justo donde duele, en la empatía*”.

Entrada a la universidad y proceso de adaptación

En términos académicos, la entrada a la universidad para Helena implicó afrontar un nuevo tipo de exigencia. Las pruebas a veces constaban de solo dos preguntas, pero eran “*como un monstruo en la prueba*”, era como si en las clases enseñaran a sumar y en las pruebas pidieran multiplicar. De esta forma: “*la exigencia era alta al tiro*”. La frustración entonces era muy grande para Helena, a quien le gustaba “*tener un buen rendimiento*” pero, aunque “*lo intentaba y gastaba mucho tiempo*”, no lo lograba. En este contexto, cuenta que para ella el modo de afrontarlo fue “*esclavizarse estudiando*” y “*llorar mucho*”. Helena comenta que incluso muchos de sus compañeros desertaron la carrera en primer año por el mismo tema de la exigencia, sobre todo porque venían de liceos o colegios que no eran muy buenos y “*tampoco tenían las herramientas para intentar defenderse*”.

Además, Helena cuenta que sus vecinos, que habían estudiado ingeniería en su universidad, le contaban que “*primero te hacen comer tierra, así como que te sintai’ horrible*”. De acuerdo con Helena, parte de la cultura de la carrera es que la gente sienta que “*no se la va a poder*”, es “*lo típico*”. De hecho, los profesores de la carrera también han tenido para Helena el “*discurso de meter presión*”. Saben que, si los estudiantes quedan mal en el mundo laboral, la universidad y los profesores quedan mal. De todas formas, muchas veces la experiencia de Helena dependía mucho de los profesores, podían tocarle profesores simpáticos que explicaban bien la materia o también profesores pesados y poco receptivos.

Todo esto se sumaba a la exigencia del padre de Helena, exigencia ante la cual se sentía insuficiente. No importa mucho lo que haga, si saca el título, el discurso sería que no queda en eso: “*tienes que sacar doctorado, magíster*”. Además, sentía la “*responsabilidad de hija*” de tener un buen trabajo para darle una buena calidad de vida a sus padres en el futuro. Por otro lado, si siempre le transmitieron que lo único que le exigían era lo académico, entonces no se podía ser mala en lo único que le exigían. Estas presiones no solo eran familiares, Helena se estresaba también en el encuentro con expectativas de otras figuras, como por ejemplo sus vecinos, que le preguntaban regularmente cómo le estaba yendo.

De acuerdo con el relato de Helena, son justamente estas presiones las que gatillan su ideación suicida. Sentía que el rendimiento era un reflejo de su “*valor como persona*”, si no lograba

tener un buen rendimiento “*se perdía el sentido de todo*” y entonces pensaba: “*¿qué me queda?*”. Es una mezcla entre frustración y confusión, ella se esforzaba todo lo que podía y le tocaba asimilar la idea de que aun así no se la podía. Que le fuera bien en la universidad era vivido como una imposición intransable, “*no podía no poder*”, “*tenía que poder hacerlo*”. En tal contexto, de a poco el “*tengo que poder*”, fue dando paso al pensamiento repetitivo de “*de verdad no voy a poder*”. Además, la frustración sentida le generaba un estrés y ansiedad que repercutía nuevamente en sus notas “*como las bolas de nieve*”. El malestar era tal que Helena lo describe como si se le “*estuvieran saliendo las tripas*”.

Aun en esta situación, sentía que tenía que mostrarse estable emocionalmente. Si el discurso era “*tengo que poder*”, lo que mostraba hacia los demás seguía la lógica del “*fake it till you make it*”. Disfrazaba su frustración para que cuando tuviera éxito “*pasara piola*” el sufrimiento por el que estaba atravesando. Helena comenta que al fin y al cabo esta actitud no le servía de mucho y le impedía pedir ayuda. De hecho, al comienzo tenía “*el ego*” de que tenía que poder sola y ser la mejor, nunca preguntarles a compañeros si no entendía algo, aun cuando percibía un ambiente de compañerismo donde “*todos estamos en la misma mierda*”. En el liceo siempre fueron sus compañeras las que le preguntaban a ella y no quería cambiar eso. Por otro lado, respecto a sus compañeros, entrar a la carrera implicó enfrentarse a sus prejuicios. Eran casi todos desordenados y sentía que no sabía “*mezclarse muy bien con el ambiente universitario*”. Hablaba con varias personas, pero no llegaba a “*sentirse parte*”. El primer año no quiso ir a los carretes clásicos de su universidad, percibiendo que solo hay “*gente que quiere reventarse*”. No era su ambiente, pues prefería cosas más tranquilas.

Al referirse a las formas de apoyo de la universidad, en las entrevistas Helena muestra un libro que le entregaban a los estudiantes como guía de apoyo. Este era de los pocos intentos de apoyo que ella percibía por parte de la universidad. Es un libro con capítulos que tocan distintas temáticas respecto a la salud mental universitaria. De todas formas, cuenta que casi nadie lee ese libro, solo se lee a veces obligadamente en ramos de “*desarrollo personal*”. Tanto en el libro como en el ramo, Helena siente que la orientación se centraba en temas “*no tan útiles*” de “*conocerse a sí mismo*”, sin encontrar apoyo respecto a cómo manejar sus frustraciones. Cuenta que también existe una unidad psicológica en la universidad, pero que está saturada y por lo mismo no suele ser un apoyo. Agrega que “*pescan recién*” cuando alguien está en riesgo de muerte o se le murió algún

familiar. Para otros casos, la impresión de Helena es que les dan horas muy alejadas en el tiempo y luego “*despachan rápido*”.

Punto de crisis

Helena relata un momento en que estaba terminando un semestre muy exigente, donde por los paros se le juntaron bastantes pruebas y trabajos. Cuenta además que, al terminar este semestre, sus padres le dicen que retome una práctica que estaba haciendo durante el paro. Por su cansancio, a Helena no le parece una buena idea, pero ellos hablaban sobre la gran oportunidad que podía significar. Helena notaba a sus padres orgullosos, su padre incluso presumía ante otros la práctica de su hija. Esto para ella se transformaba en una presión y sentía que tampoco terminaba con la práctica, su padre luego diría: “*¿saliste de la práctica? Yo creo que cuando salgai’ deberías estudiar, porque...*”. Con esta presión interminable, Helena cuenta que terminó “*con colapso de estrés*” y con ideación suicida, aunque al no mostrar su malestar, nadie tenía cómo saberlo.

En ese estado cuenta que camino de la universidad a su casa subió a una pasarela bajo la cual pasaban autos, considerando la opción de tirarse y pensando las probabilidades de morir si lo hacía, necesitaba un descanso de todo lo que le estaba ocurriendo. Empezó a subir pensando en la opción de matarse, pero al llegar “*más o menos arriba*”, piensa: “*qué estoy haciendo*”. Al pensar que: “*no estaba cumpliendo con las expectativas de nadie, ni las mías, ni las de mis papás, ni la de mis vecinos*”, se encontró considerando “*de forma seria*” matarse. Es al darse cuenta de esto, que siente que “*algo tenía que cambiar*”, aunque por último fuera ella misma. En definitiva, se da cuenta de que no estaba pudiendo identificar a tiempo el límite de su estrés y eso la estaba llevando a los pensamientos suicidas.

Intentos de solución

Luego del episodio donde Helena se “*quería tirar a los autos*”, decide buscar un espacio de terapia. Pensaba que si se mataba agotaba sus posibilidades de conocer algo nuevo, entonces ese no era su camino. Pero, Helena reconoce que estaba “*llegando al límite*” y si en algún momento no lo podía controlar iba a ser peligroso. Tomar terapia, fue una decisión difícil porque en su familia siempre vieron la terapia como un signo de debilidad. Describe el discurso de su papá al respecto haciendo alusión al meme de “*levántate maricón*”, además, siempre le habían dicho que “*no había plata para pagar terapia*”. Es cuando una amiga le cuenta de un centro con arancel diferenciado que se

decide a tomar una hora bajo dicha modalidad. Al comienzo, su objetivo era trabajar temas internos, con la mentalidad de que superándolos iba a poder “*cumplir con las metas ambiciosas*” que tenía. Sin embargo, relata cómo en el transcurso del tiempo en terapia fue pasando del “*mi deber es*” al “*vamos paso a paso*”. Entendiendo un poco más su situación e identificando cómo le han afectado temas de su crianza, cuenta que puede empezar a ver el tema de “*no cumplir*” también desde la idea de no haber encontrado una forma de vivir que se adapte a ella. De acuerdo con Helena, “*uno se apega mucho al modelo de tener que rendir*” o de lo que “*tiene que ser*”, por lo que se intenta dar “*una oportunidad*” para “*salirse un poco de eso*”. Salir del modelo significaba para ella no intentar cumplir con expectativas de otros o de no intentar “*ser perfecta*” para otros.

Entre estas reflexiones, Helena decide cambiarse a otra ingeniería dentro de su universidad, con la disposición de “*ahora hacer las cosas bien*” y “*no frustrarse tanto*”, pues por la frustración terminaba “*haciéndolo todo peor*”. Esta entrada a una nueva carrera es un proceso que se toma con una predisposición distinta, donde Helena intenta aprender a aceptar sus equivocaciones y a “*darse permiso*” para cometer errores. Además, cuenta que en tal proceso aprende a tomar las cosas con calma y armar planes frente a las adversidades, si las cosas tienen sus pasos se pueden solucionar. También intenta dejar “*el ego*” asociado a la idea de “*poder sola*” o de “*ser la mejor*”, y se dispone a preguntarle a sus compañeros cuando no sabe algo. Además, cuenta que no quería en realidad ser alguien que se cerrara al espacio universitario y a los otros. Así, de la mano de la idea budista (filosofía que le despierta gran interés) de no solo tener amigos que sean iguales a ti, se relaja en el espacio universitario conociendo el lado divertido de ambientes que veía con prejuicios.

Por otro lado, Helena relata una conversación que tuvo con sus padres luego del episodio de la pasarela, cuenta que en dicha conversación les va “*dando pinceladas*” del estrés que sentía y en qué terminaban las expectativas de ellos. Esto lleva a que en su nueva carrera Helena comience a “*poner los límites*” a sus padres cuando se meten en su vida o cuando la hacen sentir mal. Por otro lado, reconoce que siempre se ha preocupado por la felicidad de ellos y cumplir con ellos, pero empieza a agregar el que ella “*también sea feliz*”.

Actualidad

Helena se reconoce actualmente en una etapa de bajar la presión por el rendimiento. Hace poco murió un familiar cercano y con ese tipo de situaciones comenta estar: “*experimentando cambiarle la importancia a las cosas*”. Además, cuenta cómo ha estado internalizando la idea de que con las

expectativas de otros nunca va a haber un momento en que pueda decir “*llegaste al máximo*”, lo cual le quita un peso de encima. También comenta que ya no se trata para ella de trabajar para otros, sino que para su propio bienestar. Aun así, reconoce que todavía siente la presión por rendir, pensando que avanzaba más académicamente con su “*yo anterior*”. Dice ver este sentimiento de éxito como una “*falsa satisfacción*”, pero confiesa que le hubiese gustado “*mentirse un rato más pensando en lo académico*”. Es una contradicción que vive, a ratos añorando una “*validación académica*”, deseando mantener una imagen de estudiante a los que los profesores “*le tienen fe*” (algo que podría “*abrirle puertas*”) y a ratos reconociendo lo mal que le hace su autoexigencia.

El discurso familiar frente a la idea de no conformarse también es vivido por Helena como una contradicción, cree que “*no es del todo malo*”, pues muchas veces le permite lograr más cosas. Sin embargo, a la vez reconoce un gusto por lo que en tono de broma nomina como “*la religión conformista*” de soltar el ego. En esta contradicción, Helena dice buscar un equilibrio, aunque no es algo que se le haga sencillo. Considera que tal vez la idea de no conformarse se podría transmitir desde un punto de vista “*más sano*”, la ambición puede estar bien, pero hay que darse espacios para no cumplir sin que sea horrible. Ante esto, le sirve es identificar cuando “*está en su límite*” frente a la exigencia y ahí volver a tomar el discurso de soltar las cosas.

Por otro lado, Helena comenta que últimamente se ha “*dejado ver mal*” ante otros, comentando que está ayudando el no quedarse callada como antes, cuando se lo guardaba se quedaba toda la tarde pensando cosas como: “*soy tan penca, me pongo a llorar por todo*”, “*llorar es de débiles*”. Estos esfuerzos implican cambiar una dinámica de muchos años, pero ante los cuales que sus padres han dejado de insistir tanto en lo que ella debería hacer.

Narración

En cuanto a su experiencia de narración, cuenta que pudo “*darse cuenta*” de cosas que no había reflexionado e ir “*descubriendo*” cosas de sí, como las “*raíces*” de su ansiedad académica. Comenta que implicó ver estas cosas como parte de un “*recorrido*” donde ha pasado por distintas situaciones, asociando temas de su infancia con conflictos posteriores. Es descubrir en su recorrido dónde partieron sus conflictos con el rendimiento, cómo ha intentado manejarlos y finalmente observar también su “*versión de ahora*”. Esto ha implicado reconocer también que hay temas donde le falta trabajar, en que todavía se frustra al fallar con cumplir y no ha llegado a su forma

óptima de relacionarse con el estudio. Pero al respecto le es significativo pensar que puede mejorar más y que al menos ahora puede estar más tranquila.

RELATO DE VIDA: PATRICIA

Infancia y vida familiar

Patricia nace y crece en una pequeña localidad de Chile. Cuenta que para ella siempre ha sido relevante la familiaridad con la vida de pueblo. Es criada principalmente con una hermana menor, de edad similar a ella, y luego se incorpora a la familia otro hermano pequeño. En su relato describe los nexos entre sus experiencias de malestar y las relaciones familiares que, si bien han mejorado bastante, son descritas por Patricia como "*dinámicas disfuncionales*". Sus padres viven en peleas constantes, generando un ambiente violento. Además, Patricia comenta que, pese a tener dichas peleas, "*no se terminan de separar*", generando una dinámica confusa para ella y sus hermanos. La repetición de estas situaciones le genera lo que en distintos momentos de su historia de vida describe como frustración: "*Me frustraba que no entendieran, que no aprendieran, que no mejoraran*". En relación con sus padres, describe a su padre como machista y a su madre como inestable. Cuenta que en un momento su madre, pasando por una depresión severa, llega a presentar alucinaciones. En ese momento, su médico recomienda que la internen, explicándole al padre que ella no podía tomar decisiones importantes en el momento. De acuerdo con Patricia, esto instala posteriormente "*una dinámica muy terrible*" entre sus padres, donde su padre deja de considerar para siempre a su madre en las decisiones importantes.

Este tipo de situaciones irán conformando el marco de lo que Patricia refiere como dinámicas violentas y falta de límites en su familia. Por otro lado, desde su infancia vive considerables conflictos con su madre por temas domésticos, la cual aparece para Patricia como una figura inestable y a la vez exigente. Es una madre descrita como obsesionada con el orden, para la cual todo tiene que ser "*como ella quiere*". Patricia cuenta que, en ocasiones, cuando no se ordenaba como su madre quería, esta reaccionaba de forma violenta con "*ataques de rabia*". A esto se le sumaba que la madre no la dejaba hacer cosas por sí misma, esperando luego que supiera hacerlas a la perfección sin haberles enseñado: "[...] *no nos dejaba hacer las cosas, por ejemplo, mi mamá... eh... esperaba que supiéramos trapear, pero sin jamás habernos dicho cómo se hacía*. Esto termina generándole una constante sensación de que "*cada cosa que hacía, lo hacía mal*". El

padre, ante estas situaciones domésticas, realiza algunos intentos por cambiar la dinámica que mantiene la madre de Patricia con sus hijas, sobre todo en lo referente a lo sobreprotectora que podía ser, ya no las dejaba hacer cosas por sí mismas. Sin embargo, él no logra su cometido y se rinde ante la insistencia de la madre de Patricia. De esta forma, su padre quedará principalmente como una figura ausente, sobre todo en lo doméstico.

Patricia relata un episodio particular que refleja la violencia a la que en ocasiones podía llegar su mamá por estas situaciones. Si su madre en ocasiones la castigaba metiéndola en agua helada, esa vez *“se le pasó la mano”* y la empezó a ahogar. En este contexto, Patricia pasa parte de su infancia intentando hacer las cosas al gusto de su madre. Sin embargo, cuenta que en algún momento de su infancia deja de hacerlo por un sentimiento de rabia y frustración: *“Yo pasé mucha parte de mi infancia odiando a mi mamá como... ese sentimiento permanente de... de rabia”*. Al dejar de intentar complacer a su madre en temas de orden, Patricia queda designada como *“floja”* en el discurso familiar. Le cuesta mucho realizar las labores domésticas y evita además otras situaciones como salir a actividades familiares. Esto, que es leído como una flojera desde su familia, viene acompañado para ella de una experiencia de ansiedad y culpa. Sabiendo que no había avanzado en lo doméstico y que su madre llegaría cansada, Patricia comenta que: *“Solamente como que me quedaba ahí como... seguía como... con esa ¿ansiedad?”*.

Patricia reconoce que lo que vive como su *“espacio privado”* o doméstico, queda marcado por esta sensación de *“flojera”, “ansiedad”* y *“culpa”*. Pero esto está en contraposición a lo que describe como un *“espacio público”*, en parte ligado a lo académico o profesional, donde puede ser *“competente”* y *“siempre termina cumpliendo”*.

Paso por la educación primaria y secundaria

La mayor parte de la educación formal de Patricia antes de la universidad ocurre en internados. La inestabilidad de su madre dificultaba el cuidado de ella y su hermana, quienes además le parecían hiperactivas y desordenadas. Por otro lado, su padre -que trabajaba afuera la mayor parte del tiempo- se mostraba como una persona ausente en la crianza. En segundo básico hacen el primer intento de que estudie en un internado de mujeres, sin embargo, en medio de pesadillas nocturnas y situaciones de enuresis termina volviendo a los dos meses. En un segundo intento, llevándola al internado en quinto básico, Patricia logra adaptarse mejor, aunque no sin dificultades. Le daba *“mucha pena los domingos”* cuando la iban a dejar al internado, imaginando todo el recorrido de

vuelta de su madre. Sin embargo, a medida que fue creciendo empezó a dejar de importarle. En la época del internado cuenta que se desliga de las labores domésticas, solo se requiere de ella que haga pequeñas cosas básicas como hacer la cama. Por otro lado, a lo largo de su paso por la educación primaria y secundaria, mantendrá sin dificultades un buen rendimiento académico, cumpliendo en dicho ámbito.

Elección de carrera

Considerando las buenas notas de Patricia, todos esperaban que estudiara medicina. Siempre le hicieron entender que estudiar esa carrera era la forma de aprovechar sus aptitudes y le permitiría tener un buen pasar económico. Ella misma deseó eso por mucho tiempo, sin embargo, el deseo de Patricia también estuvo siempre habitado por gustos del lado de las artes, por ejemplo, le gustaba mucho componer música. Ella cuenta que no viene de una familia donde se apoye la cultura y que en ese entonces una carrera artística era algo impensado para ella: *“Como que no era una carrera para mí en, de ninguna manera posible seguir”*. No es que hubiera una desaprobación explícita de su familia, solamente que ella siempre entendió que tenía que estudiar *“algo que permitiera vivir”*. Esto la lleva a considerar solo algunas alternativas y dejar las artes como un pasatiempo. Sin embargo, finalmente tampoco se decide por medicina, carrera que siempre tuvo como primera opción. Con la motivación de poder realizarse y contribuir desde el campo de las ideas, se inclina el último año escolar por una carrera y profesión vinculada al mundo de las humanidades.

Lo más complejo en esta elección no fue en realidad qué estudiar, sino dónde. Su familia siempre asumió que iba a estudiar en región, cerca de donde vivían, pero una profesora le sugiere la opción de estudiar en una universidad de prestigio en Santiago, donde podría vivir con otros compañeros del liceo que también querían estudiar allá. Si bien a Patricia le motivó la idea, no fue motivo de alegría para su familia, sobre todo para su madre, quién al enterarse de la idea *“se puso a llorar”*. Cuando Patricia finalmente decide tomar esta opción, su madre lo reciente dejándola con una fuerte sensación de culpa.

Entrada a la universidad y proceso de adaptación

“Sí creo que el tema de la salud mental como afectó hartito mi..., mi académica en realidad, porque no tanto así mi rendimiento académico, porque creo que no me fue mal en la universidad, pero sí me afectó como el proceso de vivirla”.

En su entrada a la universidad, Patricia se encuentra con distintos desafíos de adaptación, teniendo que lidiar además con un fuerte malestar que vincula a la salud mental. Dado que su entrada a la universidad involucró vivir en Santiago, Patricia comienza a sentir “*mucha culpa*”, sentía que “*abandonaba*”, sobre todo porque implicaba dejar a su hermano pequeño enfrentándose a dinámicas familiares confusas. Además de esta culpa, uno de los primeros problemas con los que se encuentra en la universidad es la desconexión con su lugar de origen. Al comenzar a relacionarse con gente de Santiago comienza a apreciar diferencias en cómo se trabajaba e incluso en cómo se hablaba, por este motivo, en la universidad se encuentra con un sentimiento de una distancia con su lugar de origen. Además de esta desconexión y distancia sentida con otros, también relata que percibe una diferencia en términos académicos. Si bien su liceo era bueno académicamente, se encuentra con compañeros que venían de liceos emblemáticos. Tenían otro nivel de rendimiento escrito e incluso ya habían leído algunos textos que se leían en la universidad. De esta manera, se le hizo complejo adaptarse a formas de aprender que otros ya tenían incorporadas.

Ahora bien, una de las cosas que más afecta finalmente a Patricia en ese periodo, es el tema de los vínculos: “*creo que me sentía sola más que nada*”. La relación amorosa que mantenía en el liceo comienza a ser una relación a distancia y sociabilizar en la universidad se le hace difícil. Esto último estuvo muy influenciado por la necesidad de Patricia de trabajar y estudiar al mismo tiempo, lo cual no le permitía tener el tiempo suficiente para compartir con sus compañeros. Además de la soledad, otro factor que le genera un fuerte malestar en este periodo fue el sufrir ansiedad. La describe como una ansiedad paralizante, que la lleva a posponer muchas cosas. Por ejemplo, en lo académico se le dificulta rendir algunas pruebas al pasar por momentos complejos emocionalmente y de mucha ansiedad. Es una ansiedad que queda vinculada a una sensación de incapacidad, siente que le afecta mucho y finalmente no es “*capaz de funcionar*” ni de “*hacer nada*”. Ante esto, cuenta que simplemente faltaba a las evaluaciones y conseguía luego un certificado médico.

Es desde esta ansiedad y desde un profundo sentimiento de *sinsentido*, que se instala para Patricia la ideación suicida. El tema de las ideas de muerte era algo que en ella ya se había presentado en ocasiones en la adolescencia, pero es en este periodo universitario donde se aparece “*más en serio*”, acompañada de una sensación de *sinsentido* que no la dejará “*nunca más*” en su vida. El *sinsentido* lo comienza a sentir en todo lo que hace, para ella “*ya nada importa mucho*”.

Los planes y ambiciones en su proyecto de vida comienzan a diluirse y se enfrenta también a una sensación de sinsentido en lo académico. Las humanidades le comienzan a parecer “*demasiado teóricas*”, perdiendo el sentido de practicidad, mientras le perturba profundamente el “*empezar a entender*” que “*la verdad no existía*”, que todo podía ser “*una interpretación de una interpretación, de otra interpretación*”.

Para su segundo año de carrera, Patricia tenía que matricularse, pero toma una decisión que designa como “*impulsiva*”, en vez de matricularse, deja la carrera: “*una decisión súper... no fue meditada [...] fue como más que seguí más ese instinto*”.

Nuevo proceso de elección de carrera

Patricia toma un año de preuniversitario, volviendo a su ciudad natal mientras decide qué estudiar. En este periodo intenta retomar la idea de estudiar medicina, pero no consigue reencontrarse con el deseo de ser doctora. Nuevamente, su decisión sobre qué estudiar es “*por impulso*”, optando por entrar a una carrera del área del arte, con la que ni siquiera estaba demasiado familiarizada, pero que le llamaba la atención. Siempre le gustó soñar despierta y crear historias, en esta carrera encontró una vía para hacer eso. Otro punto significativo en esta elección fue tomar la determinación de volver a Santiago. Era algo importante, pues se sentía “*miserable*” en su ambiente familiar, había muchas peleas. Volver a Santiago significaba volver a un espacio tranquilo y a tener un espacio libertad al que se había habituado: “*Eh, ya cuando volví a Santiago ahí decidí como que estaba bien como seguir mi camino*”.

Nueva Entrada a la universidad y proceso de adaptación

Entrar a esta carrera del área de las artes, implica para Patricia familiarizarse con un mundo que no le era tan conocido, pero también encantarse y enamorarse de este. En cuanto a sus gustos, se va dando cuenta que lo que más le apasiona es la creación vinculada a la comedia, aun cuando no es tan bien vista desde una perspectiva académica.

Por otro lado, es una carrera que no involucra para ella demasiada carga académica, pero que sí la enfrenta a una constante carga afectiva por la exposición y el sentimiento de vulnerabilidad al mostrar sus creaciones. Para ella es una carrera “*emocionalmente muy fuerte*”, que la “*obliga a estar en permanente cuestionamiento*” de sí misma y de su entorno. Exponer sus creaciones involucra recibir constantes críticas sobre cuestiones que la involucran personalmente, ante esto

solo le queda ir aprendiendo a tomarse las críticas constructivamente, aunque “*lastiman*”, “*son la única forma de avanzar*”. Junto a esto, Patricia comenta que en la carrera se instala una lógica implícita de competencia: “*no te obligan a competir como de por sí, pero también sí*”. Es una carrera donde se vive mucho compañerismo, pero donde se postula constantemente a proyectos que pueden o no ser seleccionados, de esta manera se cuele la comparación y competencia. En esta lógica, Patricia cuenta que siempre le fue bien, muchos de sus proyectos quedaban seleccionados y vivió mucho apoyo de profesores. Por este motivo, piensa que no fue a ella a quién le pudo haber afectado tanto la lógica de la competencia.

Ahora bien, esto no impidió que se enfrentara con situaciones de bastante presión. Patricia tuvo proyectos con muy buena recepción los primeros años, por lo cual se vio enfrentada a la autoexigencia de “*tener que solo hacer cosas buenas*”. Esto le generó un miedo e “*inseguridad de no ser capaz de más cosas*”. Además, comienza a aparecer nuevamente para ella la sensación de que nada tiene sentido, con la idea de que cuando en el arte se crea algo nuevo siempre es basándose en algo que ya se ha realizado, todo de alguna forma ya se ha hecho y “*nada importa mucho*”.

En cuanto a sus vínculos, en primer año Patricia se encuentra con una experiencia diferente, donde podía vivir todo lo que no había vivido antes: “*carretí muchísimo, compartía muchísimo*”. Es para ella una etapa de pasarlo muy bien, pero también donde percibe mucha irresponsabilidad al verse expuesta a situaciones peligrosas y afectivamente ambiguas. Relata cómo “*todos se comían con todos*” y se generaban “*límites muy poco claros con amigos o amigas*”, para ella “*era un ambiente bien tóxico*”. Al empezar a percibir este ambiente como tóxico, Patricia junto a otros amigos dejan de participar de esas dinámicas. Así cuenta que los vínculos más profundos los formó en trabajos grupales, donde afianza la relación con personas con las que trabaja regularmente.

Punto de crisis

El malestar y la ideación suicida de Patricia llega a un nivel insoportable, por circunstancias que ocurren en el marco de la relación sentimental con un chico de su carrera. Un día una compañera le cuenta que el pololo de Patricia abusó de ella. Patricia no entendía bien en ese tiempo sobre el abuso sexual y los distintos tipos de transgresiones que podían llevar a esto, la situación se le tornó confusa y “*reaccionó mal*”, “*entrando en negación*” y cuestionando el relato de su amiga. Enterarse de esto también se le hizo muy complejo a nivel emocional, comenta que “*no fue capaz de procesarlo*” y que se “*descompuso*”.

Dentro de esta confusión, Patricia comienza un proceso con su pareja donde continuamente terminan y vuelven. La amiga de Patricia prefiere no realizar una denuncia ni tampoco hay algún tipo de “funa” pública, pero en la carrera todos sabían. Patricia sentía que había quedado muy mal con todos y que “*lo había arruinado todo*”, apareciendo hasta un odio hacia sí misma. Por este motivo, pasa de su fase sociable a aislarse socialmente “*pasándolo pésimo en la universidad*”, al igual que su pololo que ya no compartía con nadie. Además, él le decía frecuentemente que se iba a matar, lo cual a ella la desesperaba, esta era una situación ante la cual “*no sabía qué hacer*”. Patricia cuenta que “*sufría mucho, mucho por eso*”, “*lloraba y lloraba*”, incluso había días que no iba a la universidad porque “*tenía los ojos demasiado hinchados y no quería que nadie la viera*”, sin encontrar con quién hablar este tipo de situaciones. Con su familia nunca existió el tipo de comunicación que permitiera hablarlo y al pensar en hablarlo con sus amigos aparecía la vergüenza por el hecho de terminar y volver recurrentemente, ella sabía lo tóxico que era.

Cuando Patricia finalmente termina con su pareja, ella intenta no mantener más contacto con él, pero luego de un tiempo esta expareja le empieza a escribir por todos lados, a veces con mensajes encriptados. Le escribía sobre cómo la veía en la universidad, cómo estaba vestida, le decía que quería verla, sentarse al lado de ella, etc. Además, él le seguía comunicando que se iba a suicidar, esto a ella le hacía sentir un sentido de responsabilidad, además de cierta forma seguía queriéndolo. Para Patricia estas son cosas “*fuertes y perturbadoras*”, pero en su momento no las entendía ni les tomaba gravedad. Ella intenta ponerle límites, pidiendo distintas ocasiones que no la contacte más, pero cuenta que él responde con un “*sorry not sorry*” y este tipo de acoso persiste.

Sumado a esto, para Patricia se instala lo que describe como una paranoia, sentía que todo el mundo la odiaba y se seguía aislando por la culpa. Todavía tenía el importantísimo apoyo de sus amigos cercanos e incluso más adelante “*quedaron las cosas bien*” con la amiga que le había contado del abuso. A pesar de todo esto, la culpa persistía junto con una pérdida del deseo de interactuar, mientras aparece una desconfianza hacia la gente, desconfianza que, de acuerdo con el sentir de Patricia, la acompañará para siempre.

Intentos de solución

En todo este gran conflicto, un espacio fundamental para Patricia fue el de la terapia. En el periodo en que la amiga le devela el abuso, ella vivía en una residencia universitaria a cargo de la universidad y es ahí donde les comunican que si necesitan ayuda psicológica la pueden pedir. Al

descomponerse por la develación del abuso, Patricia decide pedir una hora y le asignan a una psicóloga de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de su universidad, que estaba encargada de coordinar algunos temas de la residencia universitaria.

En este proceso, una de las primeras cosas que se trabajan es integrar el tema del abuso y la violencia sexual. Es en ese espacio que aprende “*qué era una agresión sexual*”, reconociendo las veces que ella misma había sido agredida o había agredido sexualmente. También, es producto de lo trabajado en terapia, que Patricia se disculpa y arregla las cosas con su amiga.

Por otro lado, en la terapia se aborda el tema de qué hacer con sus estudios en un contexto donde lo pasaba muy mal. Y es que producto de su malestar emocional, ella no estaba pudiendo funcionar en la universidad, se sentía muy mal y la única solución a la que en ocasiones acudía para rendir eran “*trampas*”, consiguiendo certificados médicos cuando no podía dar una prueba. Ya estando demasiado agotada y “*sin poder más*”, considera dejar la carrera. Ante esto, su psicóloga la orienta en la opción de disminuir la carga académica y posteriormente congelar la carrera en vez de derechamente dejarla. La decisión de congelar es una decisión que se hace compleja, ya venía de un cambio de carrera y de haberse tomado un año, por lo que congelar se sentía como “*extender más la carrera*”. Piensa que demorar tanto tiempo en terminar la carrera es algo mal visto en general y no es lo que esperarían sus padres. Esto se le vuelve algo vergonzoso, además, considera el factor económico involucrado en extender la carrera, además, se pregunta: ¿Podría perder las becas por congelar? Es un tema que no tenía claro y le genera preocupación.

Más allá de estas inquietudes, descansar y “*un tiempo fuera*” se convierte para Patricia en una necesidad, lo otro se podría resolver después: “*es que es muy fuerte, pero yo... como que recién en terapia entendí que a, podía... Hacer cosas... para yo estar bien*”. De esta forma, para Patricia la decisión de congelar significaba poder: “*tomar decisiones... para mí y por mí*”. Muchas cosas en su vida las había hecho por otros, por lo que fueran a pensar o porque “*así tenían que ser*”, pero se instala en ese entonces la posibilidad de hacer cosas por ella misma, es su vida y tiene que construirla ella. Por este motivo, aun con dificultades, decide congelar y contarles a sus padres.

La terapia que le estaba sirviendo emocionalmente, continúa en el periodo en que ella congela como una excepción a la regla. Según lo que percibe Patricia, su psicóloga se sale del “*marco de la universidad*” para continuar atendiéndola por fuera de la institucionalidad. Aun cuando había congelado, podía seguir teniendo las sesiones gratuitamente. Esto es algo que hasta

el día de hoy agradece muchísimo, sobre todo considerando lo extremadamente difícil que puede resultar acceder a tratamiento psicológico y/o costear uno particular. Patricia cuenta que su hermana no había tenido tanta suerte accediendo a tratamiento en su universidad, ni tampoco su mamá en el sistema público. Su psicóloga también ocupa un rol importante en la vuelta a clases luego de congelar. Volver con su familia en tal periodo había sido nuevamente complejo para Patricia, pero para volver necesitaba que le dieran una beca que no podían darle porque su carrera no había vuelto a la presencialidad. Su psicóloga nuevamente fue de gran ayuda para que Patricia pudiera solicitar la beca y así volver a vivir en un espacio tranquilo en Santiago.

En cuanto a la situación de su expareja siguió intentando poner límites, pero ante la insistencia del acoso “*necesitaba que hubiera un tercero que ayudara*”. Patricia decide dejar constancia en carabineros, pero la denuncia no sigue adelante, le dicen que es un tema civil y no penal. Por este motivo, ella solicita también un sumario a la universidad. Aun con toda la evidencia que Patricia tenía, desde la universidad le explican que no se puede causar la investigación al estar en tiempos de pandemia, pero acogen su solicitud ofreciéndole estar libre de espacios con él. Esta fue una medida muy importante y útil para ella. Además, desde la universidad le escribieron a su ex comunicándole que si la volvía a contactar se abriría un sumario formal, lo cual permitió por fin ponerle un límite y terminar con el acoso. Patricia comenta que siempre agradecerá mucho esa intervención y también el haber sido capaz de pedir esta ayuda.

Luego de volver a la universidad, las relaciones sociales no fueron del todo sencillas. Patricia no conocía a la nueva generación y estando en pandemia con clases online tampoco podía interactuar mucho. Tampoco tenía mucho interés ni buscaba instancias para conocerlos, el foco para ella era solo cumplir con los ramos. En realidad, en cuanto a sus vínculos, lo que ha sido fundamental para Patricia ha sido el apoyo de los amigos cercanos que se había hecho al comienzo de la carrera. Con ellos puede hablar de sus problemas e incluso le han ayudado a salir de su paranoia y poner límites sanos con otros.

Estos temas mencionados, también pudo trabajarlos paralelamente en su proceso de terapia. Sin esta terapia Patricia cree que probablemente no hubiera seguido en la carrera, ella menciona que la “*salvó de varias cosas*”. Cuenta que, entre otras cosas, aprendió a “*identificar emociones*”, además de entender y “*poner límites*”. De acuerdo con Patricia, aprender a poner límites puede sonar como algo “*no tan grande*”, pero para ella fue realmente “*muy grande y muy*

importante". También aprendió otras cosas que valora, como a identificar cuando tiene días malos y a entender que algunos días se abruma y que está bien, puede seguir adelante.

Luego de este proceso, continúa sintiendo vergüenza por todo lo que ha pasado, pero aun cuando demoró bastante tiempo, también cuanta que aprendió a entenderse a sí misma. Comenta que ella más que nadie entiende "*lo que pensaba y lo que sentía*" en el momento. Gracias a eso pudo perdonarse y "*entender que desconocía e ignoraba muchas cosas*". Patricia aclara que no se trata de "*caer en la justificación de los actos*", pero entiende qué ocurrió y cómo ocurrió y puede perdonarse viéndolo como parte de su historia.

Por otro lado, con la sensación de sinsentido, Patricia fue aprendiendo a, en algunos momentos, darle un lugar en sus creaciones o canciones, donde se apasiona escribiendo o componiendo "*comedia del absurdo*". Patricia lo relata como "*inevitablemente*" haber tenido que "*enamorarse del absurdo*", pudiendo disfrutarlo. Incluso comenta que "*es lo único*" que de alguna forma la ha hecho "*querer seguir viviendo*". Si antes tenía canciones "*muy depresivas o trágicas*" sobre el sinsentido, ahora tienen canciones que tratan de lo mismo, pero "*también desde el humor*".

Actualidad

En relación con la familia de Patricia, cuenta que sus padres siguen intentando separarse, pero que de todas formas su madre se encuentra poniendo más límites y también soltando su obsesión con el orden. De todas formas, ya no se entera mucho de los problemas de su casa. Por su bienestar ha disminuido sus visitas y no mantiene tanto contacto con ellos. Mientras, en sus otros vínculos sociales, aunque dice haber aprendido a relacionarse de forma distinta con otros, confiesa que algo de la desconfianza siempre está y agrega: "*no creo que pueda ser capaz de, como de relacionarme distinto con la gente, generar lazos más duraderos y conexiones más fuertes*". De todas maneras, hay vínculos cercanos que mantiene y valora, son unos pocos amigos de confianza que suelen juntarse a conversar cosas "*más en interior que salir a actividades*".

Con respecto a sus actividades, se encuentra aportando en el trabajo de título y mantiene un trabajo en su rubro. Es un trabajo que en ocasiones le apasiona, pero otras veces se le vuelve monótono, viéndolo como "*un trabajo más*" que le permite ganar más del sueldo mínimo. En esa línea, comenta que dejó "*la etapa de romantizar*" lo que hace, aun cuando en ocasiones le apasiona.

En relación con su malestar, aun habiendo tenido logros en su proceso de terapia, en el momento de la entrevista la ideación suicida continua como algo que aparece en los "*malos días*".

Para ella estos días se relacionan con la “*frustración del no poder hacer*”, no teniendo la energía de levantarse de la cama y hacer cosas básicas en lo doméstico. Esto lo describe como “*fracasar en lo normal*”. Hay muchas labores del día a día que le cuesta realizar, pero comenta que “*no es por floja*” (como la cataloga su familia), sino por una sensación de ansiedad y de real incapacidad. Cosas pequeñas se le transforman algo “*demasiado gigante*” y abrumador. Si por ejemplo hace una tarea doméstica, siente que tiene que hacer muchas más tareas aplazadas y se transforma en algo agobiante. Se le activa entonces una “*culpa*” por “*no hacer las cosas cuando correspondía*”.

Patricia describe cómo puede ser “*una persona bastante competente*” o “*productiva*” en su trabajo o en el “*espacio público*”, donde tiene una presión mayor, pero en el “*espacio privado*” y en lo doméstico termina agotada, quedando con un sentimiento de “*inutilidad*” o “*fracaso*” de su vida personal. Ante esto le surge además el sentimiento de ser un “*fraude*”, pues en las conversaciones cotidianas suele contar las cosas que está haciendo y le resultan bien. Es una dicotomía que, de acuerdo con su sentir, ha tenido siempre en su vida y que siente como una “*dobles vida*”. Además, ahora incluso algunos temas del trabajo que tiene o el trabajo de título la habían estado abrumando, dejándola con una sensación de “*no poder hacer*” y estar “*incumpliendo*” o “*ser incompetente*”. Patricia cuenta que por la vergüenza que le produce, no ha podido hablar de este tema prácticamente con nadie. Incluso en su terapia anterior abordó otras cosas, pero sin tocar este sentimiento de inutilidad en lo cotidiano. Es que la vergüenza por ser vista como “*floja*”, “*desordenada*” o “*básicamente cochina*” es algo que siempre le ha llevado a ocultarlo de los demás.

Aun pasando por todo ese malestar, Patricia comenta que actualmente, cuando tiene pensamientos suicidas, acepta que es un mal día y no lo extrapola a una razón para acabar con su vida. Es frustrante seguir teniendo continuamente ideación suicida, pero cuenta que ya tiene la certeza interior de que no es algo que podría llegar a hacer. Además, habla de una película que vio hace muchos años y la “*marcó profundamente*”. En la película está la protagonista a punto de suicidarse, pero en vez de eso “*decide irse y dejarlo todo*”, “*abandonar a sus hijos y simplemente irse*”. Patricia comenta que finalmente eso de dejarlo todo le hace mucho más sentido que matarse.

Narración

Sobre su experiencia de narración, Patricia comenta que le ha hecho pensar en el suicidio y se pregunta sobre “*si se identifica*” con la temática. Para ella, hay personas que tienen muy presente el tema de su suicidio, incluso bromean con la temática. Su expareja era una de estas personas,

personas para las cuales el suicidio “*es parte de su lenguaje*” y de su identidad, algo que siempre está ahí. Eso es lo reconoce como ajeno, en cambio, ella intenta mantener la certeza de que no se mataría y eso marca una diferencia.

Otro tema importante en relación con la experiencia de narración de Patricia es el haberse dado cuenta de que todavía hay áreas de su vida donde se siente mal, lo cual la lleva a considerar buscar un nuevo espacio de terapia. Con respecto a su estado de ánimo y dificultad para hacer tareas domésticas, una *roomie* suya comenta que podría ser bipolar y necesitar ayuda. A Patricia le lastimó que le dijeran eso, ella cree que es más probable que tenga TDAH, pero cree que podría necesitar ayuda para el diagnóstico y tratar su problema. Al respecto, ha pensado en buscar una terapia “*más conductual*”, que le ayude a arreglar sus hábitos y poder tratar esto que, por vergüenza, no pudo hablar en su terapia pasada.

Por otro lado, Patricia comenta que la narración para ella tuvo un efecto parecido a cuando iba a terapia, pudo “*conocerse un poquito más*” al hablar. También le fue interesante y extraña la experiencia de leer las transcripciones y “*ver como por dónde va como el lenguaje, como por donde uno se va yendo*”. Al iniciar las entrevistas, Patricia cuenta que intentó mentalizarse de no hablar ciertas cosas como el tema del abuso, pero que simplemente se le hizo imposible no mencionarlo, al ser una parte que marcó mucho su periodo universitario e ideación suicida. Es para ella lo “*curioso de entenderse*” y entender que a veces se termina hablando de cosas sin querer y luego pensar: “*por qué ciertas cosas son más importantes que otras o cómo llego ahí*”. Cuenta así con la experiencia y el gusto de encontrarse en una situación donde relata una historia: “*Así que... a pesar de que son cosas dolorosas como que igual agradezco la experiencia de... [...] Revisarse a uno mismo y la historia de uno mismo*”.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En su diversidad, estas trayectorias nos permiten vislumbrar modos singulares en que estudiantes universitarios con conducta suicida se han relacionado con ideales de autonomía y rendimiento en sus trayectorias vitales y experiencias universitarias, así como los relatos que producen respecto a estas. En estas narraciones se muestran recorridos y posicionamientos distintos con respecto a dichos ideales; pero también se deja entrever de forma situada, el lugar que tienen discursos y prácticas sociales o institucionales en las historias de vida. Retomando entonces el marco

metodológico, el análisis de las historias permite aquí generar una visión comprensiva tanto de los problemas de salud mental universitaria y de las conductas suicidas, poniendo énfasis en la experiencia subjetiva, para entender estas problemáticas sociales en su articulación con lo singular.

Desde una perspectiva general, a partir de las historias de vida se pueden rescatar claves conceptuales para pensar la conducta suicida y el malestar universitario, teniendo en cuenta el peso de la historia personal en esto, así como las condiciones concretas de los estudios universitarios. Esto considerando cómo los estudios universitarios vienen cargados de expectativas, presiones, ideales, oportunidades y dispositivos que inciden en el malestar/bienestar e involucran un proceso de adaptación. En tal proceso de adaptación se ponen en juego el entrecruzamiento de las condiciones de lazo social establecidas a lo largo de la vida y los ideales construidos en torno a dicho lazo; con las nuevas condiciones que ofrece la experiencia universitaria, donde se puede re-actualizar la relación con otros y consigo mismo/a. Esta perspectiva de lazo, de relación con los otros y consigo mismo/a, es lo que en las trayectorias se analizará desde la figura del Otro en Lacan, la cual se ha propuesto como figura de alteridad fundamental que se inscribe y actualiza en la historia según los otros o instituciones que lo encarnen. Es un Otro que puede ocupar muchos lugares en la vida de cada sujeto, por ejemplo, puede devenir como Otro que habilite funciones psíquicas que permitan tramitar el malestar y experiencias de vida, o bien (como se asocia a la conducta suicida) puede presentarse como una figura intrusiva o ausente que deja en desamparo.

Las posiciones del Otro serán entonces claves conceptuales para pensar las historias de vida, registros de malestar en estas y la configuración de ideales, aunque cabe aclarar que no se usará desde un uso estrictamente clínico buscando, por ejemplo, diferenciar estructuras melancólicas como una tipología pura. Desde este punto de partida, para el análisis se presentarán, en un primer momento, ejes que aparecen como principalmente significativos en cada historia de vida singular, para luego pasar a un análisis general que permita reflejar continuidades y discontinuidades en los relatos.

El proyecto familiar y la deuda simbólica para Cristian

En la trayectoria de vida de Cristian, la configuración de los ideales de rendimiento y autonomía se muestra íntimamente ligada con los discursos socioculturales sobre la meritocracia en la educación y con su historia familiar. La larga data de “*estudios frustrados*” en su familia y particularmente en sus padres, pone en él y en sus hermanos la expectativa de movilidad social vía la educación. Si,

siguiendo a Freud (1921) la psicología individual es también psicología de las masas en el sentido en que se entiende al individuo como miembro de un linaje, habría que entender las experiencias subjetivas de Cristian como en su forma de insertarse en un linaje familiar y social.

Es un linaje que se muestra marcado por características del contexto sociocultural chileno, donde una nueva generación de profesionales marca una esperanza familiar de una movilidad social con base en el esfuerzo y sacrificio (Aveggio, 2020), de manera que el acceso a mejores condiciones de vida se transforma en meritorio para sujetos que logran rendir en el ámbito académico. En términos generales, esto podría leerse en la lógica del mérito y la maximización de la utilidad en el proyecto de la empresa individual (Aveggio, 2020), pero también en el caso de la vida de Cristian, su propia educación es parte de un proyecto familiar (no meramente individual) y está sostenido por un sacrificio familiar. Es un proyecto que de todas formas se realiza al margen del apoyo de las instituciones. Si el modelo neoliberal chileno se basa en la valoración de la competencia como una forma general de lazo en la sociedad (Barrientos et al., 2021), en la familia de Cristian se trata de un sacrificio para poder competir por las oportunidades que no pudieron tener en el pasado. De esta manera, la educación es una “*apuesta*” de los padres para su familia y, al modo que plantea Freud (1914) en “*introducción al narcisismo*”, en su relato, Cristian como niño se ve con el deber de cumplir los sueños irrealizados de los padres.

Así, se puede pensar que el sacrificio de los padres por la educación de Cristian, junto con el discurso que da una centralidad a la educación académica en la vida, introduce en Cristian una deuda que no es material, pero sí una deuda simbólica con el Otro. No hay un discurso donde sus padres busquen un beneficio personal directo, como que los saquen adelante o los mantengan, para Cristian es un sacrificio “*altruista*”. Lo que sí hay, es un deseo claro de que sus hijos estudien carreras rentables, deseo que se transforma en una exigencia. De esta manera, el ideal de rendimiento queda marcado por la deuda.

Buscando un lugar este deseo de los padres, en la narración de Cristian se ve que su intento de responder a la deuda es con una identificación al “*niño ideal*”, “*bien portado*” y “*responsable*”. La identificación de ser “*bien portado*”, es una identificación que implica también el silencio. Para mantener esa imagen, Cristian parece restringir la aparición de sus propios deseos ante sus padres, quedando supeditados a los deseos de aquellos. En su casa es bien mirado que haga las cosas en silencio, como si no estuviera en la casa, sin hacer “*shows*”. El silencio implica que tampoco puede

expresar y darle un lugar a sus problemas personales. Esto es algo marcado por una transmisión familiar implícita, no hay prohibiciones de hablar de estos temas, pero el guardarse las cosas es algo que todos en su familia hacen. Así, mientras el ideal de rendimiento se articula en torno al peso de los sueños familiares, quedando consignado en el imperativo ineludible (y en ocasiones mortificante) de: “*te tiene que ir bien, te tiene que ir bien, te tiene que ir bien*”; se configura también en Cristian una versión del ideal de autonomía donde debe afrontar por sí mismo esas dificultades y los problemas personales queda como algo que no se expresa, cada quién los resuelve solo.

Oportunidades y competencia educativa en la vida de Cristian

Desde la identificación narcisista de “*niño ideal*”, Cristian relata una búsqueda de las insignias del buen rendimiento y el mérito en su etapa escolar. Esto implica tener como referencia ideal a su hermano con el cual se le compara y quien cuenta con diversas distinciones (ante las cuales Cristiana queda en falta). Además, involucra la competencia con otros compañeros que también buscan las distinciones otorgadas por el colegio.

La dinámica de competencia que Cristian despliega a nivel psíquico se enmarca también en el contexto de prácticas o discursos institucionales y socioculturales que aparecen como un Otro social. El mismo colegio está marcado por la competencia, dándole prioridad al SIMCE para destacar frente a otras instituciones educacionales. Además, privilegia a los estudiantes con buenas calificaciones, centrando en ellos la enseñanza y poniendo énfasis en reconocer individualmente a quienes tienen mejor rendimiento que sus compañeros. En el relato de Cristian, muchas familias buscan el éxito de sus hijos dentro de este sistema de competencia, justamente porque es la forma de acceder a oportunidades que solo se les darán a unos pocos. La selección que realiza el programa Penta UC, y la importancia que se le da a esta en el colegio, es justamente un reflejo material de la competencia por oportunidades. Por este motivo, para Cristian al igual que para muchos de sus compañeros, el rendimiento queda ligado a dichas lógicas de competencia por oportunidades que luego podrán traducirse en mejores condiciones de vida.

Así, en la historia de Cristian estas prácticas aparecen como una forma en que se transmite lo que se ha descrito como lógicas de subjetivación vinculadas al excesivo exitismo, individualismo y a la valoración de los proyectos personales por sobre la vida colectiva (Arteaga y Pérez, 2011). Sus preocupaciones e incluso parte de su posicionamiento identitario como niño ideal y buen estudiante, responde a un sistema de competencia, donde los problemas estructurales de

desigualdad material e inestabilidad de la vida, marcan también disposiciones psíquicas en torno al ideal de cumplir meritoriamente con el deseo familiar/social de movilidad social.

Hacerse un lugar ante un Otro violento

En la historia de vida de Cristian, los ideales de autonomía y rendimiento no se transmiten de cualquier forma, los discursos familiares sobre la movilidad social se entrecruzan con lo que se le aparece como un hipercontrol por parte de su madre. De hecho, gran parte del malestar que Cristian ubica en infancia y trayectoria vital tendrá que ver con la relación que sostiene con su madre. Desde una historia familiar en que su madre se ve forzada a hacerse cargo y sacar adelante a su propia familia de origen, ella toma la actitud de estar “*encima*” y “*metida en todo*”. “*Obsesionada*” con el orden y el estudio de sus hijos. Así, en relación con aspectos como la vida doméstica o el rendimiento académico, aparece como un Otro que pretende el control absoluto de la vida de Cristian, mientras sus mandatos y formas de transmitirlos aparecen como intrusivos.

Esto podría entenderse desde lo que en psicoanálisis se ha conceptualizado como discurso materno (Ferreyra como se cita en Muñóz, 2019), el cual refiere a un discurso en que se rechaza al sujeto deseante, sin dar lugar a una falta que permita el reconocimiento de un deseo, cuestión que tendría un potencial melancolizante (Cabe destacar que este discurso no necesariamente es propio de las madres, sino que puede ser encarnado por diferentes figuras de cuidado.). Desde tal discurso materno, la ley se presenta desde el capricho de quien la ejerce. Según lo que percibe Cristian de su madre, todo tiene que hacerse “*como ella quiere*” sin mayor justificación ni espacio a réplica, es así cómo se articula al capricho. En cuestiones ligadas a la educación, por ejemplo, está la escena donde su madre le exige a Cristian que re-escriba todo un cuaderno porque no le gustaba la letra. Esto también queda para él del lado de un capricho incomprensible.

Por otro lado, con la madre está instalada la dinámica de la violencia física y psicológica en el castigo, en ese sentido es una figura que transgrede a Cristian en su subjetividad. Así se puede sostener que, en su historia, la madre con su violencia y capricho se presenta como un Otro en su versión de “hiperpresencia mortífera” o como “alteridad excesiva”, que lo deja en posición de desamparo (Ojeda, 2017). Aunque intente ser un “niño ideal”, la violencia de la madre aparece como una exigencia excesiva, con la pretensión de control pareciera que el Otro le cerrara constantemente los espacios de Cristian para diferenciarse de los ideales (o mandatos) maternos y subjetivarlos, quedando en el peligro de quedar como objeto de estos.

Por otro lado, si desde Green (1999) vemos que la función del objeto en la crianza es la de favorecer la ligadura entre libido y destructividad, evitando frustraciones demasiado intensas que desencadenen experiencias de desamparo, se puede pensar que la violencia de su madre transmite una destructividad, difícil de ligar a la vida. Ella se ve fácilmente descompensada y ante la descompensación lo que aparece es una violencia que pretende imponer un control, pero socavando el reconocimiento de la subjetividad del otro. Además, al no haber una distinción clara sujeto/objeto o en este caso niño/madre originariamente, la destructividad despertada se orienta tanto hacia adentro como hacia afuera (Green, 1999). Así, podemos plantear que el destino de la agresividad queda dirigido hacia su madre, pero también hacia sí mismo, lo cual en distintos momentos de su trayectoria aparecerá como la culpa y autorreproches, configurándose un superyó severo.

Cabe destacar que, a diferencia de la relación con la madre, con el padre de Cristian sí aparece el registro de un diálogo posible ante los conflictos domésticos o en el ámbito de los estudios. Con él sí se puede hablar de los conflictos, lo cual pudo alojar, aunque fuera insuficientemente, la palabra de Cristian y dar espacio a la elaboración de problemáticas que no tienen lugar con la madre. Por otro lado, el hermano también se muestra como una figura de apoyo, tanto en lo social como frente a los castigos de la madre. Solidarizan el uno con el otro frente al hiper-control materno e intentan ayudarse a sobrellevarlo. Es así como familiarmente aparecen otras formas de hacer lazo, sea en identificaciones fraternales que sirven como frente de comprensión y resistencia al Otro intrusivo encarnado por la madre, o sean algunos lugares de excepción que se habilitan con el padre para pasar conflictos familiares por la palabra.

De todas formas, en la adolescencia se remueven modos de relacionarse con los padres u Otros primarios y es ahí donde se hace clave la necesidad en Cristian de separarse de ellos y de sus ideales. En este contexto, adquiere particular importancia el episodio en que Cristian conoce por redes sociales a una amiga, con la cual habla de temas que sus padres no aprueban. Ahí, ante un nuevo acto intrusivo en que la madre revisa su celular y se sorprende de la conversación, para Cristian “cae la imagen” que proyecta ante sus padres. Se pierde la confianza que le tenían mientras, de parte de Cristian, también hay un quiebre que se manifiesta al nivel de los afectos, ya no es el “Cristiancito” tierno. Es un quiebre que le afecta emocionalmente, pero se puede pensar que marca también un intento de separarse del cuerpo y de la fantasmática materna. Si ante su control Cristian quedaba como un objeto, en esa época comienza a buscar nuevos espacios para

introducir su deseo. Así, empieza a relativizar el peso de las notas para “*autorregularse*” con ellas y en lo social comienza a intentar “*soltarse*”, se podría decir, soltarse de la madre.

Pero, si la problemática anterior era intentar responder cabalmente ante el deseo de sus padres y la exigencia de la madre, en la adolescencia el malestar de Cristian se articula en torno a la dificultad de distanciarse del control materno y de elaborar la violencia sufrida. Cuando sus intentos por soltarse se hacen manifiestos, como respuesta también aumentan los intentos de control y violencia por parte de su madre. Es desde ahí comienzan de forma más marcada los episodios depresivos y su ideación suicida. Si desde la exigencia materna no se le da lugar a la investidura de otros objetos y la puesta en juego del deseo de Cristian como sujeto, se puede pensar que lo que aparece es una ruptura radical con el objeto en los episodios depresivos. Esto podría ser parte de la dinámica que Green (1999), describe como narcisismo negativo, donde la destructividad volcada hacia el sujeto busca llevar la tensión a cero, como búsqueda de nada, anulando el deseo. En momentos donde pareciera quedar “sin recursos” y angustiado ante el control materno, sin poder dar lugar a su deseo, se busca eliminar el sufrimiento intentando dejar de sentir y desear.

El conflicto entre sus deseos y las exigencias de sus padres toma una relevancia especial para Cristian en la elección de una carrera universitaria. Intenta plantear su deseo por estudiar pedagogía o cine, pero no es bien recibido en su casa, donde esperan una carrera más tradicional y con buena proyección económica. Y es que el esfuerzo por la educación por parte de sus padres tiene por sobre todo una lógica económica. En un Chile donde se vive una inestabilidad estructural e inconsistencia posicional (Araujo y Martucelli, 2011), el principal sentido para apostar por la educación es el retorno económico. Las distintas discusiones donde Cristian intenta posicionar sus opciones terminan con una especie de *ultimátum*. Ese deseo solo podría tener lugar “*fuera de la casa*” y por ende en un quiebre con el linaje familiar y los sostenes materiales que otorga. Pero, más allá de la búsqueda de nada depresiva, Cristian solo encuentra otra salida bajo la fórmula de una solución de compromiso. Decide estudiar una carrera que le gusta, aun sin ser de sus primeras opciones y que satisface suficientemente a sus padres (aunque tampoco sea de las primeras opciones de ellos). En definitiva, una solución política ante el influjo de la realidad que se le impone, de esta manera, puede preservar parcialmente su deseo. Por otro lado, en el gesto de poner como última opción las carreras preferidas de sus padres en su postulación, ante la mirada de la madre, queda en manifiesto la función de la ironía como la tematiza Freud (1905); como aquella

que expresa lo contrario de lo comunicado al interlocutor, mientras por el tono se ahorra la réplica. Se les da un lugar a estas carreras, pero irónicamente quedan en el último lugar, sin ser opciones reales. Es así un gesto de insubordinación, donde se desliza una verdad con la ironía de una manera que ahorra el sufrimiento de las discusiones con sus padres.

Por otro lado, en la relación entre la ideación suicida como destino de malestar en el periodo universitario y la intrusividad del Otro encarnado por la madre, parece particularmente importante considerar que en pocas ocasiones Cristian logra identificar un gatillante claro de su ideación y la más relevante es cuando la madre lo describe a él como violento. Si tenemos la idea de que en la base de la ideación suicida se encuentra una depresión hostil y la herida de una decepción (Fernández, 2019), sería natural pensar que la violencia de la madre también despierte, a un nivel consciente o inconsciente, hostilidad y agresión de parte de Cristian hacia ella. Pero al resultar difícil para Cristian expresar esa agresividad, pensaríamos con Freud (1917 [1915]), que vía un superyó severo esa agresividad se puede redirigir hacia Cristian en forma de autorreproches y la idea de muerte (que para Freud es la vuelta hacia sí del impulso de matar a otro).

Ahora bien, lo particularmente relevante es que en la escena en que la madre le reprocha ser violento, ella lo está agrediendo y él lo que intenta es “sacarla de encima” (tanto material como simbólicamente). Es una reacción desesperada de darse un espacio frente a la intrusividad de la madre, un intento de darse un espacio ante el Otro intrusivo. Al ser su reacción interpretada como violenta, se puede pensar que se gatilla la angustia de quedarse “sin recursos” ante un Otro invasivo, sin posibilidad de sacarla de encima. Además, por otro lado, queda en evidencia un atisbo de agresividad en Cristian y cuando se la muestran retorna como una culpa, ante la cual tampoco logra defenderse. Se puede pensar también que esta misma culpa lo lleva a sentir que debe hacerse cargo del bienestar emocional de su madre, que amenaza con suicidarse cuando tienen un conflicto. La tentativa de muerte aparecería entonces ante estas situaciones, donde no se encuentra salida frente a la intrusividad de un Otro, ni ante las responsabilidades que a Cristian pareciera demandársele.

Intransitividad de la exigencia universitaria y elaboración del malestar

Como se suele proponer en distintas investigaciones (Baader et al., 2014; Micin y Bagladi, 2011; Baader et al, 2014), vemos que Cristian vive el periodo universitario como un periodo de adaptación en lo social, académico y en términos de independencia. Intentos de adaptación tocados por la historia de Cristian frente al ideal de rendimiento y a la búsqueda de formas de enfrentarlo.

Responder o no ante las expectativas de los otros es en esta época de su vida un área de conflicto, intenta autorregularse frente a un nuevo nivel de exigencia académica, pero le pesan las expectativas que se expresan en preguntas constantes de “*todo el mundo*” sobre cómo le está yendo. Además, debe seguir mostrándose “*aplicado*” ante sus padres, al fin y al cabo, sus estudios siguen siendo preocupación y parte de un deseo familiar. Asimismo, se enfrenta a la incertidumbre de si realmente le será satisfactorio estudiar esa carrera y también a la incertidumbre económica de endeudarse por estudios que no sabe si querrá terminar. Por el modelo educacional chileno y la situación económica de su familia, el desafío de los estudios (con la carga económica e incertidumbre asociada), es algo que se ve obligado a enfrentar por sí mismo, agregando a la deuda simbólica con la familia una deuda material con el Estado.

A pesar de este conflicto descrito en torno a los estudios, desde el relato de Cristian, no parece ser la presión por el rendimiento por sí solo lo que termina gatillando una importante crisis en el periodo universitario y reactivando su ideación suicida. Cuando la familia de Cristian debe cuidar de su abuelo convaleciente, él participa haciéndose cargo de muchos de sus cuidados. Esto implica enfrentarse a escenas emocionalmente fuertes e intentar asimilar el estado de salud y posterior muerte de su abuelo. En paralelo, continúa con otra carga que es el cumplir con la universidad, aun en un periodo emocionalmente complejo. Responder en los estudios se transforma en una imposición intransable, la universidad es el último lugar donde él hubiera pedido flexibilidad. El ideal de rendimiento vinculado a la universidad, no le da espacios para poder destinar la energía psíquica necesaria al momento de tener que elaborar otras situaciones que le aquejan. Esto tiene su realización concreta en la escena de la muerte de su abuelo, en la cual Cristian se mantiene dividido entre un trabajo de la universidad y el ir a verlo mientras agoniza, entregando un trabajo minutos antes de su muerte. En el choque entre el malestar subjetivo y el rendimiento universitario, se podría poner el acento en cómo experiencias de malestar dificultan el rendimiento, pero en la historia de Cristian se puede pensar también el efecto en la dirección contraria. Si el rendimiento es un imperativo intransable, lo que queda mermado es el espacio que se le puede dar a la elaboración de otros conflictos o vivencias personales.

Depresión como sintomatología descontextualizada, lo que no conecta con la historia

Cristian reconoce que los episodios depresivos con su ideación suicida empiezan en el periodo “*convulsionado*” de la enfermedad de su abuelo, pero la mayoría del tiempo no logra identificar un

gatillante específico. Se podría hipotetizar que estos estados aparecen entonces ante un sentimiento difuso de angustia. Al tener que responder y hacerse cargo, Cristian habría dejado de lado sus propios tiempos para procesar las cosas y también sus propias preocupaciones, por lo que estas quedarían sin lugar ante las demandas en su vida. En ese contexto pierde la referencia a su deseo, “*sin tener ganas de nada*” y pensando constantemente en la muerte como salida. Desde este contexto, se puede poner en relieve la importancia de la falta de un Otro que ofrezca un espacio de elaboración simbólica, lo cual se ve especialmente reflejado en la dinámica con su madre. Si Cristian se siente mal y deja de ser funcional, ella comienza instantáneamente con cuestionamientos sobre por qué no está haciendo cosas o estudiando.

La intransitividad de la exigencia universitaria también aparece en estos contextos, aun cuando Cristian no logra motivarse, la presión de seguir siendo funcional opera tanto para que su madre no lo cuestione, como para evitar volver a tener un mal rendimiento en los ramos. No hay entonces un espacio para detenerse y procesar los afectos, se tiene que responder ante la “hiperpresencia” de la madre. Por otro lado, si el retorno del imperativo de rendimiento es lo improductivo y el “burnout” (Reinoso, 2020), que siga apareciendo la exigencia de la madre frente a su ánimo deprimido solo hace más absoluto el imperativo y empeora los síntomas, mientras no existe un espacio para preguntarse por su historia o el significado de sus síntomas.

El encuentro con el reconocimiento del Otro como encuentro con la propia historia

Para que se puedan procesar y simbolizar las situaciones mencionadas, se requiere de un Otro diferente, que dé lugar a la falta y con eso al malestar en la ideación suicida. Ahora bien, en función de cómo se ha configurado el ideal de autonomía para Cristian, le resulta complejo poder buscar y encontrarse con ese Otro que dé lugar a sus vivencias. Con el discurso de “*podérselas solo*”, busca seguir siendo funcional y la forma de afrontar su malestar es evitándolo. Esto propicia la pérdida del lazo con otros y el aislamiento en el propio malestar, perdiendo incluso parte del diálogo consigo mismo, para evitar pensar en su malestar.

Si en la conducta suicida se apela al reconocimiento de un Otro que ha dejado de existir (Ceballos, 2015), en el caso de Cristian el primer paso es un reconocimiento que ocurre en su fuero interno. Es al verse frente a la intensidad de sus pensamientos de muerte que Cristian comienza a pensar que “*se tiene que empezar a preocupar del tema*” y logra ir en busca de un Otro que aparentemente había estado disponible, pero al que, por querer resolver “autónomamente”, Cristian

no había acudido. Así, hablando con su polola sobre su malestar “difuso”, logra encontrar de a poco, modos de expresión y primeras formas de simbolización mediante la palabra. También es con el apoyo de ese lazo que logra encontrar ayuda psicológica y trabajar sus conflictos en transferencia con alguien en posición de escuchar y ocupar el lugar de un Otro de la palabra.

Es justamente hablando sobre lo que le sucedía, que puede “desahogarse”, relatar eventos de su historia y aproximarse a sus afectos de una forma menos incómoda. Un malestar que no encontraba otra salida más que en la fantasía del suicidio, de acuerdo con el relato de Cristian, se aligera y “*deja de tener tanta carga*” al pasar por la palabra frente a un Otro que escucha y da lugar. Se revela así la importancia del tratamiento por la palabra (Berenguer, 2015) y de la mediación del Otro para habilitar una inscripción simbólica (Cortés, 2016). Es algo que también puede pensarse desde la lógica de la historización (Kaës, 2006) como un movimiento de apropiación de la herencia, como una reinscripción interpretativa. Así, el poner en palabra estas escenas y la historia familiar daría un lugar simbólico a experiencias ignoradas hasta el momento. Es también lo que habilita un cambio de posición frente a la madre y la posibilidad de establecer una distancia cuando su madre lo amenaza de distintas maneras. Luego de la terapia, Cristian ve ahí una realidad ante la cual no le corresponde hacerse cargo, posicionándose de una forma diferente.

La positivización en la dinámica del ideal de rendimiento para Helena

En la historia de Helena, se puede pensar que la transmisión del ideal de rendimiento tiene lugar principalmente a través del discurso familiar, que principalmente introduce su padre con mandatos sobre siempre “*hacer el esfuerzo máximo*” o “*ser la mejor*”. Desde la lógica del rendimiento, se puede leer esto como el empuje a la maximización en la relación del sujeto consigo mismo/a (Aveggio, 2020). Por más que Helena tenga logros, siempre podrá y deberá apuntar a hacerlo mejor, nunca se es suficiente. Mientras tanto, cualquier intento por salir de esta lógica del esfuerzo (o sobreesfuerzo) es signada por su padre como conformismo, algo condenable que no tiene cabida en el deseo del Otro familiar. El resultado puede interpretarse como la instalación de una autoexplotación de Helena por este discurso positivizado (Han, 2012), buscando complacer a sus padres mediante un sobreesfuerzo que se la hace inacabable e imposible.

De cierta forma aparece en sus padres la pregunta por el deseo del Otro, viendo que ellos presumen sus logros ante otros. Pero este es un deseo que pone siempre un más (esforzarse más, maximizar el esfuerzo sin un límite concreto). De esta manera, en la trayectoria de Helena, hay una

satisfacción en torno a “un más” inconseguible (Aveggio, 2020), en la que muchas veces queda en posición de objeto de los mandatos de rendimiento, con pocos recursos para subjetivar el ideal de rendimiento. Tiene una dirección hacia el Otro, mostrarle que puede cumplir, pero no hay algo que haga de borde y represente lo que significa cumplir, en tanto siempre se puede esforzar más y más.

En la vida de Helena, esto se enlaza también a un sistema de competencia escolar, donde los esfuerzos de los estudiantes están dirigidos a poder cambiarse a liceos emblemáticos, de manera que el esfuerzo y el mérito individual se ven compensados con mejores oportunidades. De esta forma, la valorización de la competencia y de la empresa como forma general de la sociedad chilena (Barrientos et al., 2021), con la lógica del beneficio individual basándose en el talento (Valdés, 2017), refuerza la idea de Helena de ser mejor que otros, comparándose con quienes tienen mejores resultados. La educación en general se transforma para Helena como un modo de validarse en competencia con otros, así como un lugar mortificante donde se enfrenta a la angustia de no cumplir. Esta también es una competencia sin límites, se apunta a ser la mejor y a siempre un mayor esfuerzo. También es una competencia con su hermana que queda como un ideal por cómo queda a los ojos de su padre, aunque competir con la hermana y cumplir las expectativas de su padre, es vivido psíquicamente como un imposible; en su posición de niña comenta: “*no puedo estar en la Universidad al mismo tiempo [que la hermana] para mostrarte que sí... que sí puedo cumplir*”.

La exigencia de rendimiento como inhibitoria

En la historia de Helena, su madre apoya el discurso positivizado del rendimiento, sobre todo en cuanto a lo académico. Es ahí donde muestra una actitud ansiosa frente a las notas de su hija, poniendo un énfasis en el rendimiento académico por sobre las necesidades socioemocionales de su hija. Además, ante alguna baja en las notas, reacciona con castigos físicos o amenazas de cambio de colegio. En función de este modo de transmitir los ideales de rendimiento y autonomía, estos se vuelven aplastantes en términos de la subjetividad de Helena. Se presenta entonces el Otro en una dimensión de alteridad, haciendo referencia a un Ideal del Yo todopoderoso y aterradorante (Lambotte, como se cita en Bahamondes, 2012). A Helena solo le queda intentar cumplir con un mandato que se le vuelve imposible, mientras no encuentra posibilidad de protegerse mediante la palabra, sino que solo logra esconder “*la cuchara de palo*” u ocultar sus notas. Si no puede sustraerse de la hiperpresencia del Otro y su positividad cumpliendo con sus mandatos, ni tampoco

cuenta con los recursos simbólicos para hacer frente a la situación, lo que queda es el ocultamiento. Así, por mínimo que sea, intenta dejar un espacio vacío fuera del control del Otro.

Si el malestar de Helena no tiene algún espacio donde pueda ser escuchado en su infancia y más bien se enfrenta con un mandato imposible que se instala con violencia, queda tocada en su infancia la capacidad para poder ligar sus experiencias y libidinizar los estudios. Este traumatismo queda principalmente expresado en la inhibición como respuesta a la angustia ante lo académico. Y es que en los estudios de Helena más que percibir objetos que ella pueda investir, lo que para ella está puesto en juego es su valor de Helena como persona y, al no poder cumplir como otros quisieran que lo hiciera, su falta de lugar en el deseo del Otro. Los síntomas que quedan tienen que ver con los obstáculos al rendimiento, como la depresión o el “*burnout*”, pero parecen ser síntomas mudos, de acuerdo con Aveggio (2020), más que un mensaje parece un grito que designa un goce en exceso. Atrapada en la positividad del rendimiento y el siempre esforzarse más sin límites, la angustia es un reflejo del peligro de quedar como un objeto frente a esa posibilidad, pero no parece articularse un mensaje que un Otro pueda escuchar. Ella ve en sus padres, profesores o en la psicopedagoga un Otro que le exige, sin miramientos a sus necesidades, mientras reconoce haber necesitado una mirada más comprensiva; no que simplemente se le retara por no hacer las cosas bien, sino que se reconociera la posibilidad del error y se le explicara cómo hacerlo bien.

Por otra parte, es en la relación con un Otro diferente, como el profesor del preuniversitario que tiene otra forma de enseñar, donde Helena puede encontrarse con un deseo y un gusto por lo académico (en ese caso con la matemática). De manera que el deseo mismo queda inhibido para ella ante lo que percibe como hiper-exigencia del Otro.

Cultura universitaria y exigencia de rendimiento

Marcada por la búsqueda de una satisfacción sin límites en cuanto a poder con todo y esperando un buen rendimiento, ante la entrada a la universidad se enfrenta a una frustración angustiante y desconcertante. Se puede pensar que la cultura institucional a nivel de facultad y los discursos que sostienen, juegan un rol en dicha frustración, pero se vuelven especialmente mortificantes en su intersección con la vida de Helena. Ella entra a una facultad con el enfoque de tener alta exigencia académica de entrada, sin dar mayores apoyos a estudiantes con dificultades para insertarse y aprender. El discurso que circula en la facultad es que en primer año “*hacen comer tierra*”, que la gente se sienta horrible. Por este motivo, el hecho de que la gente piense que no va a poder afrontar

los estudios se transforma en algo “típico” y normalizado para Helena. Así como también queda normalizada la masiva salida de estudiantes que, aun habiendo entrado a la carrera, no cuentan con las bases que debería dar el sistema educacional para rendir en la universidad. Además, los profesores justifican esto basándose en la expectativa de formar buenos profesionales. Así, por un lado, se actúa el ideal de autonomía, donde se ve como si el rendimiento dependiera netamente de una capacidad o incapacidad individual, responsabilidad de cada quién (Ehrenberg, 2016), sin poner un énfasis en las necesidades de nivelación de un estudiantado diverso. Mientras las políticas y los discursos institucionales tampoco son puestos en cuestión ante el malestar de sus estudiantes. Los intentos de apoyo quedan del lado de intentos de psicoeducación, con guías de salud mental escasamente leídas por los estudiantes o talleres sobre temas de salud mental. Pero en este movimiento, el malestar queda privatizado al modo que describen autores como Fisher (2016), sin pensar los factores sociales que sostienen el malestar.

Estos factores socioculturales e institucionales entran en relación con la historia de Helena y su propia relación al rendimiento, potenciando y actualizando su conflicto con el rendir. Al encontrarse con una alta exigencia y sin mayores apoyos institucionales, Helena se encuentra con un gran sufrimiento, si no rinde pierde su valor como persona y no le queda nada, deja de tener un lugar en el Otro. Está en juego toda una base narcisista. Su sentido se sostiene en valer como persona en base al rendimiento y a la idea de “*podérsela*” con lo académico, sin esto para ella “*perdía el sentido de todo*”, comienza a perder su lazo al otro, quedando solo una forma de lazo positivizada, una *hiperexigencia*.

El exceso de positividad y conducta suicida

Se puede leer el comienzo de los episodios depresivos que Helena tiene “*por baja autoestima*”, desde una dificultad para investir su figura y relación libidinalmente al modo del narcisismo positivo (Green, 1999). La descripción de Freud (1923) del superyó como un cultivo de pulsión de muerte, parece operar en Helena, donde su mala autoestima va destruyendo sus vínculos con la vida, al modo de un narcisismo negativo (Green, 1999). Al respecto, es en el vínculo con profesores de un deporte que practica donde puede retornar una imagen distinta de sí misma, donde se le muestra que puede aun cuando piensa haber alcanzado su límite. En ese momento, es un discurso que le ayuda a salir momentáneamente de la depresión, pero luego en lo académico reforzará la idea de un rendir y “*tener que poder*” que se termina haciendo persecutorio.

Así, un rasgo importante que toma de la transmisión del ideal de rendimiento paterno y de esta experiencia en el deporte, tiene que ver con la idea de “*no limitarse*”. Esto tiene un lugar, por ejemplo, en su decisión sobre qué estudiar, donde si aceptaba el desafío de estudiar lo más difícil, entonces iba a poder estudiar otras cosas luego y “*entender todo*”. Es un intento entonces por borrar la posibilidad de un límite, un rechazo directo a la castración en búsqueda de que no haya límites a su conocimiento. Se puede pensar que se actúa así el ideal de rendimiento y maximización, donde todavía se quiere cumplir con todo, lo cual mediante la lógica del rendimiento luego se transformará en un exceso de difícil tramitación (Aveggio, 2020). La obligación de cumplir con el éxito y el trabajo se ve ligado al ideal de libertad moderno, pero que deviene coactivo (Han, 2012), se busca una satisfacción sin límites, pero se requiere de una autoexplotación para lograrla. Es la fuerza coactiva que en la sociedad de rendimiento se sostiene más por autoafirmación personal en nombre del propio beneficio, que por una vigilancia externa.

Con la entrada a la universidad, esta exigencia de rendimiento sin límites se comienza a absolutizar y Helena queda atrapada entre un “*tener que poder*”, con la sensación de que no se la va a poder. La angustia despertada le genera gran confusión y a nivel corporal como si se le estuvieran “*saliendo las tripas*”. Se ve en esto la destructividad de la agresión dirigida hacia sí, en tanto se fuerza a poder rendir y se castiga a la vez por no lograrlo. Además, frente a esta agresión se puede ver una excitación en el cuerpo que no es tramitada simbólicamente, que no encontrando al otro como *alter ego*, invade el propio cuerpo (Hoffmann, 2011). Ante esta angustia, Helena en los primeros años no busca ni encuentra una forma de parar y ponerle un límite a su autoexigencia, tampoco le da un lugar a su sufrimiento buscando ayuda. Su respuesta es más bien “*esclavizarse estudiando*” y “*llorar mucho*”. Al modo de los “*sujetos de rendimiento*”, bajo la influencia del ideal de poder-hacer sin límites (Han, 2012), la posición de Helena es auto coactiva, el mecanismo de control se vuelca a su interioridad. Más que una prohibición y vigilancia, lo coactivo parece ser el afirmativo “*Yes we can*” (Han, 2012), con su matiz de autodestrucción (Aveggio, 2020). Se ve así, la versión de un superyó sádico que empuja a un goce autodestructivo e ilimitado.

El punto donde Helena queda más atrapada por la exigencia de rendimiento es cuando su padre insiste en que tome una práctica luego de un difícil periodo de exámenes. Lejos de dar un reconocimiento de su malestar, desde el Otro se le devuelve una demanda de rendimiento que parece no ceder. El padre siempre querrá algo más, así la esclavitud de Helena que la deja sin un

lugar corre el riesgo de absolutizarse como algo que no acabará nunca y donde cualquier intento de dejarlo la enfrentaría al juicio o la culpa por ser conformista. Sin un lugar en el Otro, tampoco se encuentra un valor a sí misma, si en ese minuto no estaba cumpliendo con las expectativas de nadie, quedaba en una posición de desecho. “Nadificada” ante la exigencia de Otro (Ortega y Falcón, 2017) parece no poder vivir consigo misma sin cumplir con dichas expectativas. Por este motivo, en el gesto suicida de subir con la idea de tirarse a los autos y pensar “*de forma seria*” en suicidarse, la idea es necesitar un descanso. Ante la exigencia de rendimiento, queda “*sin recursos*” y sin posibilidad de responder Otro que, sin reconocer su malestar, tampoco da lugar a la mediación simbólica necesaria para que se inscriba como sujeto más allá de la lógica del rendimiento.

La exigencia de autonomía: no poder sola visto como señal de debilidad

El discurso paterno en torno al rendimiento involucra para Helena el ideal de mostrar fortaleza ante las situaciones, los sentimientos negativos o llorar “*es de débiles*”. Para ella, esto en su vida ha tenido que ver también con un “*adulto centrismo*”, si expresaba emociones siendo menor de edad, estas eran interpretadas como exageraciones sin mayor importancia, ni tampoco había espacio para sus opiniones. De esta manera, los afectos negativos o angustiosos quedan negados en la familia, no se les da un lugar desde el cual se hagan representables. Esto también marca aspectos de la presentación de sí, por más que se sienta mal, Helena suele no mostrarlo ante los demás. Incluso teniendo una mala autoestima intenta que “*no se vea*”, tomando una actitud “*engreída*”.

Adicionalmente, en la línea del ideal de un individuo autónomo que sea capaz de desenvolverse exclusivamente desde sus capacidades individuales (Ehrenberg, 2016), Helena internaliza la idea de que en lo académico tiene que triunfar por su propia cuenta. No bastaba simplemente con que le fuera bien, para “*ser buena estudiante*”, tenía que poder sola, sin necesitar apoyos. Si en Chile la falta de apoyos materiales es para muchos una realidad que inevitablemente deja en el lugar de ser un “*hiper-actor*” haciéndose cargo por su cuenta (Araujo y Martucelli, 2011), para Helena esto se transforma en una imposición personal. Tener la ayuda de una psicopedagoga es para ella una vergüenza, y queda culposa ante un superyó sádico-castigador frente a la imposibilidad de cumplir con el ideal. Si tiene ayuda queda como “*tonta*” y pierde todo valor narcisístico como persona. Pero en este malestar el Otro juega un rol fundamental, los padres le buscan una psicopedagoga, pero a la vez sostienen justamente el ideal de autonomía y rendimiento, convirtiendo dichos ideales en una forma de dominación (Martucelli, como se cita en Yopo, 2013).

Helena cuenta haber necesitado a alguien que le dijera: “*mira, no eres tonta por recibir este apoyo, sino que a veces uno necesita esto como para después hacerlo solo*”.

Por otro lado, así como en su familia el malestar es minimizado y no escuchado, Helena tampoco encuentra en la universidad a un Otro con quién poder expresar su malestar o en quien apoyarse en los estudios. Con el mandato de “*tener que poder sola*”, su idea es “*pasar piola*” y fingir estar bien hasta lograr tener un mejor rendimiento. Y es que el malestar y los tropiezos, también significan para ella “*que no se la puede*” y, si “*no podersela*” le genera tal sufrimiento, se genera un discurso totalizante que no da espacio a un reconocimiento de su malestar. Desde este discurso totalizante que la deja sin espacio para subjetivar sus actividades y construir su valor como persona, así como en lo autodestructivo de su posición esclavizante con ella misma, aparece la muerte como alternativa fantaseada para poder limitarlo.

La salida del modelo y lo comprensivo frente al ideal de rendimiento

Cuando Helena tiene el gesto suicida de subir con la idea de tirarse a los autos y pensar “*de forma seria*” en suicidarse, la idea que tiene en mente es la de necesitar un descanso por cualquier medio. Ante la exigencia de rendimiento, queda “*sin recursos*” y sin posibilidad de responder a Otro que, sin reconocer su malestar, tampoco da lugar a la mediación simbólica necesaria para que se inscriba como sujeto más allá de la lógica del rendimiento. Ahora bien, se puede pensar que no es un “*sin recursos*” absoluto, puede pensarse que hay una “*simbolización prematura*” al modo del *acting out* (Muñoz et al., 2011). Es un acto que permite reconocer un malestar que no tenía lugar hasta el momento, con lo cual se le puede intentar dar un lugar. Si en el suicidio hay una pérdida de diálogo con otros y consigo mismo/a (Acituno y Jiménez, 2013), ante el gesto de subir para tirarse a los autos, ella alcanza a pensar para sí, “*qué estoy haciendo*” y “*algo tiene que cambiar*”.

Uno de los primeros pasos en ese cambio es buscar ayuda en un Otro distinto al Otro de la exigencia familiar. Para eso lo que requiere es de un movimiento subjetivo, ir en contra del discurso del padre, donde la terapia es vista como un signo de debilidad. Es algo que logra hacer recién viéndose enfrentada a la idea de la muerte. Si en su trayectoria, Helena reconoce haber necesitado figuras más flexibles y amables frente a la exigencia, lo que se comienza a introducir al buscar atención psicológica y a lo largo de su terapia, es una flexibilidad en la relación consigo misma. Discursivamente, sostiene que “*uno se apega mucho al modelo de tener que rendir*” o de lo que

“*tiene que ser*”, al posicionarse así discursivamente se le abre también una salida subjetiva frente a la exigencia. Es la búsqueda de encontrar una forma de vivir que se adapte a ella.

Al contrario del exceso de positividad vinculada al rendimiento, de a poco se introduce para ella una posibilidad de acotar la exigencia y darle bordes, pasando del “*mi deber es*” al “*vamos paso a paso*”. Al aceptar además que ante los demás nunca va a poder “*llegar al máximo*” y “*cumplir con todo*”, comienza a darse espacio para tomarse sus tiempos, dándole un lugar a su propio malestar/bienestar. Su posición en relación con el rendimiento y su autoestima comienza a ser pensable en un vínculo transferencial con un Otro, dónde el rendimiento deja de ser lo más importante. Si surge la angustia ante lo académico, se habilita la posibilidad de darse el tiempo para armar planes y también “*darse permiso para equivocarse*”. Se puede establecer así una distancia con el superyó que encarnaba una ley mortífera, dando lugar a vacíos y excepciones, a la posibilidad de “*no poder*” o no cumplir con todo.

En la separación frente al discurso de la exigencia, se da espacio al deseo, a la búsqueda de cosas con las cuales puede replantearse la importancia del rendimiento académico. Es también lo que Helena nomina como posibilidades de crecimiento personal. Es algo que también involucra un cambio en cuanto a sus formas de establecer lazos con otros y las identificaciones puestas en juego. En un segundo intento, marcado por el estudio de una segunda carrera, el distanciarse del ideal de “*ser la mejor*” la lleva a poder compartir frustraciones con compañeros/as y pedir ayuda cuando no entiende algo. Se trata de flexibilizar también el ideal de autonomía, según el cual el “*poder sola*” es una forma de medir su capacidad o incapacidad.

Por otro lado, si a partir del episodio de crisis Helena comienza a marcar una diferencia en relación con el ideal de rendimiento, esto se introduce también desde su relación con el Otro parental. Si su malestar no estaba siendo escuchado ni tenía lugar, luego de este episodio Helena logra hablar al menos algunas cosas con ellos, y comunicarles cómo le afectan sus expectativas y sus formas de transmitir las. Así, para circunscribir simbólicamente y acotar el mandato en torno al rendimiento, se encuentra como vía el acto de intentar ponerle un límite a los padres cuando se meten en su vida o la hacen sentir mal. Si a través de ellos y sus exigencias se le presentaba una *hiperpresencia* del Otro, comienza a intentar separarse de las exigencias. También involucra darle un espacio a su malestar y poder mostrarlo, porque ya no se trata solamente de preocuparse de la felicidad de ellos, sino que se inscribe también la idea e importancia de su propia felicidad.

De todas formas, si bien en gran parte el discurso de rendimiento ha ido perdiendo su carácter de absoluto, es importante considerar que en la vertiente de una “*contradicción*”, se da paso a un conflicto psíquico, en el que queda dividida como sujeto. Y es que Helena reconoce que en ocasiones sigue añorando la validación académica y ver partes positivas de lo que sus padres le inculcaron. Esto lo centra en que tiene una utilidad, le permite lograr cosas y abrirle puertas. Bajo la idea del logro, queda representada una satisfacción que no se resigna. Pero, por otro lado, también reconoce lo mal que le ha hecho emocionalmente el orientarse por dicha validación y hay algo del conformismo que le hace sentido del lado de “*soltar el ego*” y buscar su felicidad. Se cuestiona también qué le aporta a ella la identificación al “*ser la mejor*” como algo para cumplir con otros. En las entrevistas el discurso de Helena vacila entre ambas posiciones y se ve su intento interno por “*buscar un equilibrio*”. De todas formas, lo que aparece como algo necesario es identificar su “*límite*” en torno a la autoexigencia y poder soltar el imperativo de rendimiento al llegar ahí. Además, comenta que aun cuando pueden ser importantes las ambiciones, sería más sano también que le hubieran transmitido que si no cumple no es algo horrible. Se trata de establecer y sostener el límite mínimo para no quedar subjetivamente borrada por el ideal de rendimiento, poder al menos simbolizar los fracasos sin quedar en una posición de desecho ante el Otro.

Violencia y disfuncionalidad familiar en la historia de Patricia

Para entender cómo se configuran ideales de rendimiento y autonomía en la vida de Patricia, así como en la forma en que inciden en su malestar, parece importante contextualizarlo desde dinámicas familiares generales que afectan su trayectoria. Las expresiones que ella encuentra repetidamente al narrar su historia, y que le permiten nominar aquello que le aqueja, son las “*dinámicas familiares confusas*” y la “*falta de límites*”. Ella refiere que en su familia han existido dinámicas disfuncionales, donde los padres mantienen constantes peleas en las que Patricia identifica formas de violencia (no física, pero sí verbales) y aunque realizan amagos de separarse, nunca lo hacen del todo. En dichas dinámicas, su madre aparece como una persona que ejerce el cuidado, pero que a la vez se muestra muy inestable y sobrepasada con las labores de crianza. Hay fuertes afectos de la madre hacia sus hijas que por su “*inestabilidad*” que en periodos tempranos se hacen irrepresentables y despiertan angustia, así como una destructividad. Se transmiten así afectos destructivos no ligados, se podría pensar que atacando la actividad psíquica misma en su rol de representar y de ligar lo destructivo con lo vital (Green, 1999). Esto se podría pensar entonces como

un “no trabajo de la transmisión psíquica” (Kaës, 2006), en la medida en que se transmite lo que no ha podido ser representado. Además, en ocasiones Patricia y su hermana quedan ante otros como responsables o culpables de los estados afectivos maternos, si ellas son muy inquietas su madre se desestabiliza y no sale. De esta manera, ante una madre que no está condiciones de dar los cuidados necesarios para libidinizarse suficientemente la vida, Patricia queda además responsabilizada por los afectos no representados de su madre.

Por otro lado, durante su infancia se puede plantear que la madre se muestra como un Otro completo, ante la cual Patricia parece quedar en posición de objeto. En un comienzo, esto puede manifestarse cuando la madre dificulta una separación haciendo todo por ella, por ejemplo, vistiéndola hasta muy grande. Pero, además, luego se muestra como portadora de una ley absoluta, exigiendo que se haga “*todo como ella quiere*”, sin enseñar a hacer las cosas, ni dar lugar a diálogo sobre sus expectativas. Es lo que se puede leer del lado del discurso materno como un discurso donde no se da lugar a una falta que aloje al sujeto (Ferreira como se cita en Muñoz, 2019). Desde este discurso, Patricia queda atrapada en una demanda imposible, tener que cumplir con la exigencia de su madre, sin que nadie le provea soportes para realizarlo. Es desde este no lugar que se puede pensar una configuración del ideal de autonomía para Patricia, el cumplir tiene que ser por su propia cuenta, sin buscar que otro le enseñe y dé soporte. Finalmente, cuando no puede cumplir con tareas domésticas, es llevada a un plano de insuficiencia personal (Ehrenberg, 2016), donde queda como única culpable de no satisfacer las exigencias maternas. Para Patricia, su madre queda interiorizada como una figura hipercrítica, ante la cual siente que todo lo hace mal. Así, en un primer momento, no hay una forma que encuentre para cumplir ni para desligarse de su demanda

Por otro lado, la completitud del Otro y sus demandas del lado de la madre, se ve marcada también por escenas de violencia que ocurren cuando esta se ve sobrepasada y se descompensa. Así, los afectos no simbolizados por la madre son transmitidos de forma violenta, dejando a Patricia en una posición de desamparo y angustia frente a su madre. Es la posición originaria de desamparo y un “*sin recursos*”, frente a la violencia de un Otro que se hace hiperpresente (Ojeda, 2017). Así, pueden interpretarse estas situaciones como traumatismos infantiles, que para Patricia quedarán como recuerdos disociados, difíciles de recordar y de ligarse a una elaboración simbólica (Bello, 2017); y al encontrarse con experiencias que supera su capacidad de tolerancia, se genera una destructividad que busca hacer desaparecer la situación vivenciada (Green, 1999). El punto es que

hacerla desaparecer implica una búsqueda de nada, lo cual podría marcar la desinversión de los objetos y lazos que Patricia manifiesta en periodos difíciles de su vida.

Además, si en la trayectoria de Patricia, su madre articula una demanda imposible en lo doméstico, su padre en este ámbito queda como un Otro “ausente” y a la vez como testigo del maltrato de la madre. Él intenta poner un límite a la madre en un primer momento, pero al encontrarse con una resistencia “se rinde”. De esta manera, hay un primer intento de reconocimiento de las necesidades de Patricia frente a su madre, pero un reconocimiento a medias, que no logra introducir mediante la ley la necesidad de una diferenciación con el cuerpo de la madre y dar cabida al deseo. Es la versión de la ley que permite la mediación simbólica ante el Otro materno (Ferreira, 2017) y habilita la dinámica del reconocimiento (Cabrera, 2015). En la infancia de Patricia algo falla en este punto. Es también una dinámica que podría ser vivida como “confusa”, se acusa recibo de un problema en relación con problemas con la madre de Patricia, pero no se hace lo necesario para evitarlo.

La culpa al no responder a la exigencia de rendimiento en lo doméstico

Resulta importante considerar que el efecto de estas situaciones genera en Patricia un odio y rabia hacia su madre en la infancia, pero luego también una constante culpa y autorreproches al no poder cumplir. Se puede ver en esto una similitud con el mecanismo melancólico planteado por Freud (1917 [1915]), donde la desazón y la idea de muerte se instala de la mano de la potencia sádica del ideal. Si las situaciones con la madre despiertan odio en un comienzo, se puede hipotetizar en la ideación suicida de Patricia una vuelta hacia sí de una agresión primordialmente dirigida a un Otro, que se vehiculiza a través de un superyó severo. De ahí que en su trayectoria las relaciones con su familia y con otros estén marcadas por la culpa, culpa de no cumplir, de abandonar, de arruinar las cosas, etc. Si ante el Otro materno quedaba como objeto, en su trayectoria vital eso se instala en la dinámica psíquica donde el yo es objeto de reproches del superyó.

Siendo excesivas las exigencias de su madre, Patricia relata en su historia el quedar paralizada ante estas. La angustia frente a la exigencia es demasiada como para poder hacer las labores domésticas, por este motivo simplemente deja de hacerlas. Esto marca un circuito pulsional destructivo, en la angustia de desamparo frente a un Otro completo no se pueden llevar a cabo acciones para cumplir con lo que se demanda, mientras esto relanza a la culpa y el autocastigo ante tareas que se perciben como “demasiado grandes”.

Mientras tanto, en el discurso familiar Patricia queda designada como “*floja*”, lugar mortificante de ocupar, pues aumenta la exigencia a la vez que desconoce el sufrimiento implicado en su dificultad para hacer las labores domésticas. Desde ahí, se podría pensar un símil con la teoría lacaniana de la melancolía, donde por la falta fundamental de la presencia del Otro, el sujeto puede caer como desecho, haciendo rasgo a partir de un vacío: no ser nada, ser una mierda (Bahamondes, 2012). Ahora bien, también se podría sostener que en la historia de Patricia no habría una identificación absoluta al objeto (característica de la melancolía), en relación con este significante “*floja*”, la vida de Patricia se muestra marcada por intentos de desidentificación y de búsqueda de validación de lo que ella siente como algo distinto de la flojera, es lo que luego nomina como “*ansiedad*”. De todas formas, el discurso familiar no registra que, de acuerdo con Patricia, no se trata de flojera sino de ansiedad; lo que falta es que esto sea escuchado por un Otro.

La división entre el espacio público y privado como intento de solución frente al ideal de rendimiento.

Por otro lado, en torno al rendimiento y la autonomía, se puede pensar que Patricia desarrolla una fórmula con la que evita quedar del todo en un lugar de inutilidad y flojera. Esto consiste en la división entre un “*espacio privado*”, donde se culpabiliza en torno a lo doméstico o aspectos de su vida personal, por un sentimiento de “*inutilidad*” o “*fracaso*”; y un “*espacio público*” donde puede ser “*competente*” y “*productiva*” ante exigencias académicas o profesionales. Desde su “*espacio público*” Patricia sostiene su imagen ante otros como alguien funcional, pero quedando en ocasiones con un sentimiento de “*fraude*” por sentir que tiene una doble vida. Hay una parte de su vida rechazada con vergüenza y culpa, que no entra en relación con otros ni hace lazo, pues se oculta ante los demás, incluso evitando hablarlo ante su psicóloga. Y es que en dicho ámbito y en el “*fracaso en lo normal*” se le devuelve del Otro una imagen devaluada de sí, difícil de integrar y que culposamente la lleva a sentirse inútil, fracasada, floja o “*básicamente cochina*”.

Parte de sus pensamientos suicidas surgen desde esta situación, dónde queda “*sin recursos*” ante una exigencia en lo cotidiano que se le hace demasiado grande y una culpa que deja como una salida fantaseada darse la propia muerte. No es que las tareas que tiene que hacer sean realmente muy grandes, es que se instala una relación con la exigencia y el rendimiento en lo cotidiano que se la dejan sin posibilidad de reaccionar, mientras tampoco es un plano donde pueda buscar la ayuda de un otro (al menos hasta hacia el final de las entrevistas). Limitada por la vergüenza que

siente, se ve compelida a solucionarlo ella misma. De esta manera, el malestar “privado” se vive también de forma “privada”, haciendo referencia a su capacidad personal, sin tener en cuenta los apoyos y el contexto social o familiar donde surge dicho malestar. Mientras tanto, el rendimiento académico pasa a ser parte de su “*espacio público*”, como un espacio privilegiado en el cual puede rendir o “*cumplir*”, sin que la exigencia de rendimiento le signifique mortificante.

Condiciones sociales en la adaptación a la etapa universitaria y experiencia de soledad

Al comenzar su primera carrera, Patricia se encuentra con el desafío de adaptarse a una nueva forma de estudio y con diferencias en cuanto a los soportes sociales existentes para desenvolverse en el ámbito universitario. Cuestión central si se toma en cuenta la importancia de los soportes sociales a la hora de responder ante los ideales de autonomía (Castel, 2010), siendo una muestra de que en Chile los procesos de individuación no serían homogéneos (Yopo, 2013). Cabe destacar que es justamente en esta etapa universitaria, dónde Patricia relata que su ideación suicida se torna “*más en serio*”, viéndose su malestar psíquico afectado por las condiciones en la universidad. En este contexto, uno de los factores que más condicionan la experiencia universitaria de Patricia son las dificultades para sostener lazos con sus compañeros, generando un sentimiento de soledad y aislamiento que se vuelven cruciales. En relación con esto, el hecho de que se vea en la necesidad de trabajar mientras estudia, afecta significativamente sus posibilidades para socializar e insertarse en el espacio universitario. Además, describe el sentimiento de desconexión con su lugar de origen, en el ambiente universitario se trabaja y habla distinto.

Se ve entonces cómo la desigualdad en cuanto a los soportes sociales (Castel, 2010), influyen también en la posibilidad de vivir la experiencia universitaria desde el mantenimiento de vínculos, mientras algunos estudiantes tienen que lidiar también con el desajuste y la contradicción interna entre el mundo social del que se vienen y el ambiente universitario (Cant, 2017). A esto se le suma que, al entrar a la universidad, Patricia se encuentra con que los estudiantes de liceos emblemáticos ya se encuentran adecuados a ciertas lecturas y formas de interpretación, para Patricia, en cambio, todo esto implica adecuarse a un nuevo mundo y una nueva exigencia.

Pérdida del sentido

Unos de los aspectos que Patricia vincula a su historia universitaria y a su ideación suicida, es la aparición de un sentimiento de sinsentido en todo lo que hace. Según su relato, las ideas de darse

muerte no siempre tienen que ver con una experiencia de dolor psíquico insoportable, sino que podríamos pensar que tiene que ver con una dificultad para la construcción de sentidos y libidinalizar sus actividades. Al enfrentarse con que “*no existe la verdad*” y en lo creativo “*todo se ha hecho*” el sentimiento es abrumador.

Ideación suicida frente a la culpa y la intrusividad del Otro sin límites

Si bien en su segunda carrera, Patricia encuentra un contexto más propicio para establecer relaciones sociales, en estas luego retornan lo que percibe como una “falta de límites”, ocupando la misma expresión con la que describe dinámicas familiares. La exploración en el plano social viene aparejado entonces a un descuido a nivel personal, teniendo una dificultad para reconocer aquello que le hace mal. El punto donde la confusión y falta de límites encuentra su expresión más cruda es con la expareja de Patricia. Con la situación de acoso, Patricia queda en posición de objeto ante un otro que transgrede, negando los espacios para su propia subjetividad. Las dinámicas de acoso junto por la preocupación por la ideación suicida de su ex que la dejan en un lugar injusto de responsabilidad, son una situación de gran angustia que lleva a los pensamientos de muerte. Es una angustia que se puede interpretar como la angustia originaria frente a una presencia mortífera del Otro que transgrede los límites personales sin mediación posible (Ortega y Falcón, 2017), generando una dificultad para entender la situación y tramitarla mediante la palabra. En la completitud de un acoso que no respeta el espacio personal, se deja al sujeto como objeto ante el Otro, con una operación del Otro sobre el sujeto que lo nadeifica (Ortega y Falcón, 2017). En esta situación a Patricia se le hace muy difícil encontrar bordes a la angustia y límites a la transgresión, mientras se ve enfrentada a la vergüenza ante una operación auto castigadora y superyoica sobre sí misma: vergüenza y culpa por no poder poner límites.

En la misma línea, se puede pensar la culpa que le genera no haber podido reconocer la situación de abuso de parte de su expareja hacia su amiga en un primer momento. Es también algo que no se puede enfrentar con los recursos subjetivos disponibles en el momento, por esto Patricia se descompone y ve la situación como confusa. Lo particularmente mortificante es luego la culpa por no haber podido reconocer el abuso, activando una posición paranoica con un sentimiento de haberlo “*arruinado todo*”. El superyó y lo que Patricia fantasea de la posición de los otros, aparecen como una figura severa y persecutoria, ella llega a odiarse a sí misma y sentir que todos la odian. Al no contar con apoyos o recursos simbólicos para defenderse de este tipo de auto-agresiones

superyoicas, el yo se ve empujado hacia la muerte como forma de escape (López, 2017), así se deja de lado para suprimir el peligro vía auto aniquilación (Fernández, 2019). Por otro lado, llama la atención cómo ella misma se aísla, lo cual puede leerse como una forma de autocastigo, pero también como fruto de una autodestructividad que produce una desobjetualización o desinversión de los vínculos (Green, 1999). Ante lo traumático del lazo con los otros, pareciera que Patricia buscara renunciar a estos y con la ideación suicida pusiera en juego el lazo consigo misma.

Con esta tendencia a la muerte acompañada del aislamiento y la pérdida de lazos, a Patricia no le es posible encontrar un lugar de comprensión en el Otro, donde sus circunstancias puedan ser tomadas en cuenta, más que solo sentirse juzgada. Es el desamparo y el sufrimiento moral detonado en las relaciones con otros, que produce la conducta suicida ante un Otro que no se encuentra (Ceballos, 2015). Si la destructividad ataca la actividad misma del pensamiento que permite ligar afectos e investir objetos, es el reconocimiento de un Otro el que permite reintroducir dicha función.

La “trampa” como salida ante la improductividad en la universidad

Se puede pensar que gran parte del malestar que Patricia presenta con respecto a la exigencia de lo funcional y rendir en la universidad, es de una forma indirecta. Por distintos motivos (algunos sociales o motivacionales), Patricia enfrenta fuertes experiencias de malestar y ansiedad en el periodo universitario. En este contexto, la exigencia por tener que cumplir y rendir en los estudios se transforman en un estresor adicional cuando está intentando lidiar con temas de su vida personal y elaborarlos. Estando muy afectada emocionalmente y con ansiedad, Patricia pasa por periodos donde le es imposible rendir pruebas u otras actividades académicas. Ella describe la ansiedad desde una dinámica paralizante, la deja sin ser “*capaz de funcionar*” ni de “*hacer nada*”, experiencia vinculada a una sensación de incapacidad. Ante esto, el único modo que encuentra para lidiar con la situación es el “*hacer trampa*” consiguiendo certificados médicos, de manera que pueda seguir cumpliendo con el ideal de rendimiento. Son estas muchas veces formas de seguir funcionando por fuera de la institucionalidad, pero que dificultan entender el problema de base por el cual pasa en este caso Patricia.

Construcción de los límites simbólicos con un Otro

Es en este contexto que se hace tan importante el trabajo con la psicóloga, como un trabajo donde el sufrimiento de Patricia tiene lugar en la relación con un Otro y desde ahí sus circunstancias se

empiezan a volver tramitables o comprensibles. Hay en esta relación una figura que permite alojar el sufrimiento y aclarar la confusión frente a la vida de Patricia. De esta forma, en la terapia aprende sobre las formas de violencia, a reconocer sus propias necesidades y a poner límites, como un primer espacio de reconocimiento de cuestiones negadas en su vida. Es a partir de esto, donde de a poco va entendiéndose a sí misma y sus circunstancias, llegando a una visión más comprensiva y menos culposa. Así, en la trayectoria de Patricia, es en ese espacio de interlocución con un Otro donde se puede dar lugar a la simbolización de afectos que de otra forma se exteriorizan como conducta suicida (Ceballos, 2015).

Por otro lado, si el espacio universitario se le presentaba como algo con lo que tenía que cumplir por los otros o “*simplemente con lo que hay que hacer*”, en la terapia se habilita un espacio para poner una distancia con esos imperativos y hacer cosas por ella misma, como congelar para poder darse un respiro. Es de esta manera, el trabajo en una relación más amable con ella misma, donde aprende a reconocer y validar lo que necesita, poniéndole un límite a la exigencia del Otro.

El Otro garante tercero y Lugar de la excepción

En la experiencia de terapia de Patricia, un movimiento que se revela como importante para dar un lugar a Patricia es el de habilitar el lugar de la excepción, más allá de los protocolos. No todas las personas necesitan lo mismo y Patricia reconoce la importancia de gestos como, por ejemplo, seguir con sus atenciones psicológicas gratuitas aun habiendo congelado. Se puede pensar que la importancia de estos movimientos no solo tiene que ver con sus implicancias concretas (por ejemplo, poder seguir atendándose), sino que además la pone en relación con una ley que ya no aparece como una norma absoluta e intransable, sino que, desde el lugar del Otro, es permitido pensar en sus necesidades particulares.

Por otro lado, en la trayectoria universitaria de Patricia y frente a la situación de acoso, también se hace fundamental la intervención de un tercero que regule tanto a nivel concreto como simbólico la situación de transgresión que Patricia vive con la expareja. La universidad aparece ahí como Otro garante de la ley, poniendo límites y facilitando así un lugar donde Patricia pueda desenvolverse sin verse acosada, siendo esto un gesto necesario para la mediación simbólica y habilitar la dinámica de reconocimiento por un Otro. Es una forma necesaria de restitución frente a la violencia, reconociendo a Patricia como sujeto de derecho.

El arte como recurso subjetivo

En la relación de Patricia con la ideación suicida, el sinsentido aparece prácticamente como una constante que atrae la idea de la muerte y la desliga de sus proyectos vitales. Ahora bien, se puede ver que en el arte y la creación encuentra a momentos la posibilidad de una mezcla pulsional tal que le permita unir la ligazón y desligazón. Así, el sinsentido en ocasiones puede para Patricia quedar circunscrito a la vida. En particular, este movimiento se produce en la relación de Patricia con la comedia del absurdo. Al “*enamorarse*” del absurdo y realizar creaciones en torno a este, se le inviste de una manera que deja de ser pura destructividad.

Por otro lado, es también en la conexión con el arte y resonando con el mensaje de una película, donde encuentra un arreglo frente a lo abrumador de la vida y la hiperpresencia del Otro. Al borde de la muerte, aparece para Patricia una alternativa diferente a la autoaniquilación, se trata de dejar todo lo que se transforma en exigencia e irse, poniéndole así un límite al otro.

Análisis transversal

En las trayectorias individuales de cada participante, puede reconocerse la articulación entre la historia singular de cada persona, con contextos y discursos del Otro social, que toman distinta relevancia según cada trayectoria. Desde ahí se pueden vislumbrar los ideales de autonomía y rendimiento como encarnados en otros e instituciones, pero también posibilidades de respuesta y posicionamientos subjetivos. Ahora bien, desde un análisis transversal de estas historias, es posible identificar también puntos comunes o discontinuidades entre las trayectorias de vida, de modo que se pueda poner en relieve cómo estos puntos comunes o discontinuidades pueden tensionar el saber establecido sobre los ideales de autonomía y rendimiento, el malestar universitario y la conducta suicida. Así, a partir de las historias de vida, se propondrán distintas claves de análisis transversales a las entrevistas.

Transmisión de ideales de autonomía y rendimiento desde el linaje familiar

Si como se había planteado, el sujeto ingresa a la cultura por mediación de un Otro (Lacan, 2006) y el individuo se entiende como parte de un linaje (Freud, 1921), se ve la importancia de este linaje o los lazos de filiación en las trayectorias vitales analizadas. En tales trayectorias la familia se ve como uno de los principales medios de transmisión discursiva de los ideales de autonomía y

rendimiento, algo consistente con la idea de que la familia ocuparía un rol central como medio de socialización en la sociedad chilena.

Para Cristian, por ejemplo, el discurso social y familiar en torno a la movilidad social y la "apuesta familiar por la educación" queda articulado al ideal de rendimiento. El mandato en lo académico él lo menciona como un "*te tiene que ir bien, te tiene que ir bien, te tiene que ir bien*", se trata, en definitiva, de la idea de tener que ser aplicado, responsable y estudioso, para así tener éxito en los estudios y realizar los sueños frustrados de los padres. El éxito en los estudios y el esfuerzo por rendir es un ideal familiar que involucra también un sacrificio (familiar e individual), los estudios y las responsabilidades van primero que cualquier otra satisfacción. Para Helena, por otro lado, el discurso sobre el rendimiento en su familia se configura desde el ideal de competencia, con la idea de "ser la mejor" en lo académico, rendir por sí misma y también con el discurso de nunca conformarse. Así, para Helena su "su valor como persona" ante sí y ante otros, queda asociado a la idea de ser la mejor y de siempre buscar un mejor rendimiento por sus propios medios.

De esta forma, en ambos casos se ve el impacto que tienen los discursos familiares en torno al rendimiento y la autonomía (muchas veces vinculados a la historia familiar) en la forma en que luego se configuran y actúan dichos ideales; mientras, además, se puede apreciar la centralidad de la lógica del exitismo y la competencia en estas posiciones discursivas. Por otro lado, se puede pensar que el ideal de rendimiento no sigue una lógica netamente individual, sino que se sostiene y transmite socialmente. Así, la forma y el grado en que tal ideal esté instalado en la sociedad y en el psiquismo de quienes ocupan el lugar de Otro se hace fundamental en las trayectorias de vida singulares.

Ahora bien, también se podrían marcar ciertas diferencias en relación con cómo la lógica del exitismo contribuye a configurar el ideal de rendimiento en ambos casos. De acuerdo con autores como Han (2017) las lógicas de rendimiento hoy en día apuntan a la maximización y la positividad por sobre la negatividad de la prohibición, similar a lo que Ehrenberg (2016) plantea en torno a las patologías del ideal. En términos psicoanalíticos, esto estaría vinculado al plus de gozar, goce que ingresa al lazo vía maximización; ya no por la fórmula edípica donde el goce implica una transgresión y que esté instalada la lógica de la identificación (Aveggio, 2020). En las entrevistas se revela algo poco trabajado en la literatura sobre este tema, y es que ambas lógicas (lógica de la prohibición edípica y la lógica de la positividad) conviven epocalmente, de tal manera que las

problemáticas en torno al rendimiento de universitarios con riesgo suicida pueden verse influenciadas por ambas lógicas simultáneamente y/o predominar una sobre la otra. De esta manera, se encuentran discursos de autoexplotación al modo que describe Han y también lógicas de control basadas en la prohibición.

En Helena, por ejemplo, el exitismo como maximización tiene un lugar fundamental en su base narcisista (valor como persona) y en sus experiencias de sufrimiento, de igual modo aparecen en menos ocasiones en su relato la influencia de algunos dispositivos prohibitivos, como la lógica de la disciplina y el castigo en el ámbito escolar. En Cristian, en cambio, la instalación del ideal familiar de ser bien portado, junto con la constante vigilancia y control por parte del Otro, despliega una lógica dónde la satisfacción queda prohibida del lado de una transgresión (disfrutar con amigos en vez de ser tan estudioso como esperan sus padres). Aun así, se puede pensar que la exigencia materna no estaría enmarcada en los límites simbólicos que suelen regir en la lógica de la prohibición y represión, la madre se le presenta como una figura sádica y violenta, con una exigencia desmedida, con algo que hace entrar la dimensión del exceso o intrusión en el lazo con el Otro.

Por otro lado, la historia de Cristian permite hacer distinciones en relación con el lugar de individualismo contemporáneo en las trayectorias educacionales chilenas. Si bien, como se propone en parte de la literatura sobre el individualismo, la educación en su trayectoria se basa en el mérito personal a costa de la falta de soportes materiales y proyectos sociales colectivos (Aveggio, 2020; Yopo, 2013), el mérito y el proyecto es también (y primordialmente) familiar. Hay un sacrificio de familia en torno a la apuesta por la educación, también la movilidad social es un sueño familiar. De esta manera, que se entrecruza la lógica individualista en cuanto a soportes y redes, con la familia como unidad de organización chilena que sigue teniendo peso.

A la vez, otra puntualización posible de hacer basándose en las trayectorias de vida presentadas es que, si bien el exitismo en el ámbito académico parece ser un tema central en experiencia de sufrimientos de estudiantes universitarios con riesgo suicida, esto no se presentó así en todos los casos, por lo que se puede pensar que no es una regla marcada. Para Patricia, por ejemplo, la transmisión en torno al rendimiento que se vuelve mortificante tiene más relación con lo que define como un "ámbito privado" y la exigencia doméstica materna. Se activa igualmente en Patricia la lógica de tener que cumplir con lo que se espera de ella, pero sin saber realmente

cómo y lidiando con distintas experiencias de ansiedad. En este contexto, lo que arma como "espacio público" y donde entra lo académico, más que quedar como un área de sobre exigencia, se convierte para ella en un terreno donde puede cumplir, como parte de un "espacio público" dónde hace las cosas bien (aun cuando en su relato el tema académico no fuera una exigencia familiar central).

Ahora bien, cuando se trata de cómo se configuran los ideales de autonomía y rendimiento en el contexto familiar, las historias de vida muestran que no solo importa qué ideales se transmiten, sino también cómo se transmiten. En efecto, en las tres historias de vida las experiencias de malestar conectan con situaciones de violencia vividas en la crianza. En las historias de Cristian y Patricia, aparece un Otro desregulado o inestable, que intenta ejercer control sobre las situaciones y al no lograrlos reacciona violentamente. En el caso de Helena, su madre elige el castigo físico frente al mal rendimiento académico, también como forma de intentar regularlo/controlarlo. La exigencia de rendimiento queda instalada vía la violencia desde un Otro intrusivo. Ligado a estas dinámicas de transmisión, se puede hipotetizar que el ideal de rendimiento también deviene en sí mismo intrusivo psíquicamente.

De esta manera, se puede pensar que, de acuerdo con estas formas de transmisión, puede quedar afectado el proceso de objetualización planteado por Green (1995), haciendo referencia al proceso mismo de investidura de objetos y los procesos de simbolización que permiten ligar pulsión de vida y pulsión de muerte. En definitiva, ante la figura de un Otro inestable y desregulado, se transmiten afectos difíciles de comprender, quedando a merced de una agresión que queda fuera de los límites simbólicos de la palabra.

Por otro lado, esto queda articulado también a otros aspectos que pueden contribuir a la configuración y actuación del ideal de autonomía; y que terminan dificultando que las situaciones de violencia o de malestar puedan ser acogidas y simbolizadas en el vínculo con un Otro. En la historia de Helena, por ejemplo, se presenta directamente un discurso que asocia la emocionalidad y el malestar subjetivo con debilidad, quedando relegados a un lugar infantil e indeseable. Desde ahí que se configura la idea de tener que poder por sí misma, sin ayudas y ocultando su sufrimiento, porque cualquier signo de emocionalidad negativa y dificultad personal es indeseable para el Otro. Para Patricia, por otra parte, su familia tampoco aparece como un Otro con el cual se puede hablar de los problemas, no aparece como soporte emocional ni simbólico relevante. Lo mismo pasa en

el caso de Cristian con su familia, quién además reconoce una cultura implícita donde nadie habla de sus problemas personales. De esta manera, lo que se termina configurando de distintas maneras, puede vincularse al concepto de autonomía en Ehrenberg (2016) centrado en la capacidad o incapacidad de los individuos para desenvolverse y sostenerse por sí mismos, en una supuesta independencia de los soportes sociales que se podrían necesitar.

Cabe destacar que este tipo de transmisión familiar en las historias de vida, clave para la configuración de los ideales de autonomía y rendimiento, no es meramente una transmisión consciente, sino que involucra la puesta en juego de aspectos inconscientes de los padres. Son transmisiones marcadas por historias parentales o familiares, que pueden estar más o menos elaboradas y que terminan impactando. Las transmisiones involucran transmitir aspectos reprimidos, el aparato represor mismo o al menos una huella; de esta manera de la historia familiar nada puede ser abolido que no aparezca de alguna u otra manera en la transmisión, incluso como lo que no pudo ser transmitido en lo simbólico (Kaës, 2006). El caso de la madre de Cristian podría ser un ejemplo, ella muestra una historia familiar compleja, donde tuvo que hacerse cargo de su familia tomando la posición de controlar y sostener distintos aspectos de esta. A partir de situaciones como esta, se pueden hipotetizar la movilización de angustias que aparecen deslocalizadamente en la violencia hacia sus hijos, sin que sean experiencias o afectos que se puedan hablar o simbolizar, pero que aun así forman parte de lo que se transmite.

Posicionamientos y actuación ante la transmisión de ideales familiares

De acuerdo con las historias de vida analizadas, podemos decir que la transmisión de ideales de autonomía y rendimiento no solo queda en las interacciones familiares, sino que también se traduce en disposiciones y posicionamientos psíquicos ante la transmisión familiar. Una de las disposiciones que se encuentran ligadas a la configuración de ideales de autonomía y rendimiento, serían las identificaciones, que para Freud (1921) sería de las formas primordiales de hacer lazo. Un ejemplo de esto es la identificación de Cristian al “*niño ideal*” y “*bien portado*”, él ocupa un lugar familiar donde en un primer momento consciente a cumplir el sueño de sus padres esforzándose por rendir. Es una identificación que de todas formas se le vuelve problemática, sobre todo en la adolescencia donde busca darle cabida también a otros deseos suyos ligados a lo social,

por lo que un posicionamiento posterior tendrá que ver con una búsqueda de separación con respecto a la exigencia parental y el control materno.

Por otro lado, en las 3 historias de vida aparece la idea del “cumplir” como marcador discursivo, que siempre incluye la figura de un Otro (sobre todo de los padres). Aparece la idea de rendir para “cumplir” con lo que se espera de ella o él, articulando psíquicamente la relación con una demanda del Otro. Lo que se espera de cada quién (ya sea por la internalización de los ideales como en el caso de Helena y Patricia o por un control externo que se mantiene como le ocurre a Cristian) se transforma psíquicamente en una exigencia.

Así, la demanda del Otro se articula en cada historia ciertos ideales (ser la mejor, tener una carrera bien remunerada, sacar a tiempo la carrera, etc.) que terminan convirtiéndose en un peso, en ocasiones generando un malestar insoportable. Al respecto, y en torno a la configuración de los ideales de autonomía y rendimiento en estos estudiantes, podría ponerse en relieve la configuración de lo que freudianamente podríamos pensar como la potencia sádica del superyó. Esto se puede apreciar en la historia de vida de Helena, donde instaurándose el ideal de “ser la mejor”, también queda instalado el castigo y la desvalorización personal por no llegar a serlo, sobre todo al cometer cualquier tipo de error. Adicionalmente, esto es claro en la historia de Patricia, para quién la culpa se instala como una de las principales fuentes de malestar. Refiere en distintas ocasiones (sobre todo en lo doméstico) una culpa por “no cumplir” y al haber quedado estigmatizada en el discurso familiar con significantes como “floja”. De esta manera, en los autorreproches que manifiesta al no cumplir, muestra el peso de significantes que la dejan en una posición de desecho: “*floja*”, “*desordenada*” o “*básicamente cochina*”. Ahora bien, tal vez lo que puede ser interesante es que, en esta conflictiva, se puede interpretar que en la vida de Patricia un posicionamiento subjetivo basado en la escisión entre el “espacio privado” del “espacio público”, como una forma de salir de ese lugar de desecho, encontrando ámbitos donde sí puede cumplir y mantener una imagen positiva de sí, aun cuando no se elimine la culpa basal.

Transmisión de los ideales de autonomía y rendimiento desde el sistema educacional

Otra de las grandes formas de transmisión discursiva en torno a la cual se configuran los ideales de autonomía y rendimiento en las/los participantes es a través de las instituciones educacionales con sus prácticas y dispositivos. En esta línea, una de las prácticas mencionadas en las entrevistas tiene que ver con la distinción de parte de profesores o instituciones de educación básica y media, entre

buenos y malos estudiantes. Esto en ocasiones es una lógica implícita, pero en las historias de vida aparecen momentos donde profesores incluso se hace explícita la distinción, por ejemplo, tratando de “tontos” a los “malos estudiantes”. Esto pone a los y las estudiantes desde un primer momento en un sistema de clasificación y competencia, quedando los buenos estudiantes en un lugar de reconocimiento y los malos estudiantes son excluidos de los esfuerzos educativos o incluso insultados por profesores. Además, según lo que dejan entrever las entrevistas, este sistema social de clasificación (que nunca es oficial, pero sí una práctica común) parece recursivo, a los “buenos estudiantes” se les da más atención y a los “malos” se les deja de lado y estigmatiza, reforzando los estereotipos. En las historias de vida presentadas, no aparece una perspectiva de apoyo o sostén social que permita cambiar la situación de aquellos que quedan como “malos estudiantes”.

Se puede ver entonces reflejada en estas prácticas situadas, lo que de modo general Ehrenberg (2016) describe como la centralidad del valor de la autonomía interpretada como la capacidad que tienen los individuos para desenvolverse por sí mismos ante la mayor parte de las situaciones biográficas. Mientras, al poner el eje en la capacidad e incapacidad individual, deja de ver las condiciones sociales asociadas a dichas capacidades, dejando en situación de impotencia a los individuos que no logran ser autónomos, por ejemplo, en el ámbito educacional. Así, se ve en las historias de vida de las/los participantes, prácticas discursivas que refuerzan este sentido de individualidad, mientras psíquicamente se tratará de no quedar en el lugar de la insuficiencia.

En sus historias de vida, las/los participantes ocupan y se identifican con el lugar de “buenos/as estudiantes”. Ahora bien, sobre todo en relatos como el de Helena, ser “mal estudiante” o “conformista” (según los significantes familiares) queda en un lugar ajeno y negado, lo que no se tiene que ser. A partir de esto se puede interpretar el malestar sentido respecto a no ser tan buena como algunos compañeros (o mejor) y la vergüenza por necesitar ayuda de una psicopedagoga, como la angustia frente al peligro de caer en un lugar que no tiene permitido ocupar, a decir, el lugar del error que Helena lee como un fracaso. Además, desde la otra cara de la moneda, aparecen en los relatos reconocimientos por el rendimiento, como Cristian, que aspira a premios por tener el mejor promedio del curso. Esto da un lugar de reconocimiento, pero vinculado fuertemente a la lógica de la meritocracia, el logro individual y la competencia. Además, al quedar los méritos reducidos al ámbito individual, lo que no logra registrarse psíquicamente es la importancia de los soportes sociales que, como indica Castel (2010) serían necesarios para lograr el ideal generalizado

de autonomía contemporánea. Y es que estando completamente inmersas/os en un mundo social, siempre se requiere de otros para desenvolver las propias capacidades. El ideal de autonomía internalizado en los relatos genera principalmente cierta inhibición para buscar los soportes que, fuera de la lógica de la competencia, amparen cuando existen dificultades personales.

Ahora bien, también cabe destacar que, dadas las condiciones y discursos que circulan en los colegios o liceos, la lucha meritocrática no es netamente por una cuestión de reconocimiento narcisista, sino que se entrecruza también con la competencia por mejores condiciones materiales. El mejor rendimiento académico y el apoyo de los profesores por ser “buen estudiante”, se muestra en las historias de vida como íntimamente ligado a la posibilidad de tener mejores oportunidades de éxito académico y con eso también del avance en la carrera meritocrática chilena. Ejemplos de esto son los esfuerzos de Helena y compañeros para poder cambiarse a un liceo emblemático o el interés de Cristian y alguno de sus compañeros de ser seleccionados para el programa de PENTA UC. Desde este tipo de situaciones, incluyendo el proceso de selección universitaria (que discursivamente es vista como la principal o única vía para la movilidad social y acceder a buenas condiciones económicas), serían prácticas que reforzarían la centralidad del rendimiento individual y la competencia. De esta manera, los dispositivos escolares respecto al rendimiento se alinean para los estudiantes con características de la sociedad chilena, donde los individuos tienen que hacerse cargo y buscar respuestas por sí mismos a distintas falencias estructurales.

En este punto, puede problematizarse y tensionarse dos lógicas que parecen estar conviviendo y entrecruzándose en las condiciones del lazo chileno. Y es que, así como existe el empuje capitalista de la autoexplotación en búsqueda de un más en el rendimiento y en el consumo (Han, 2017), también se encuentra en Chile la competencia y el enfoque en el rendimiento por una búsqueda estratégica de conseguir condiciones materiales dignas. Así, como es posible identificar un empuje a la eficiencia y al valor del éxito fetichizado (como lo sería el caso de la búsqueda de más éxito que Helena percibe como lo que quiere su padre), también podemos encontrar la angustia frente a la inconsistencia posicional (Araujo y Martuccelli, 2011) como productor del empuje al rendimiento (como lo sería en el caso de la familia de Cristian).

Respecto a la búsqueda de mejores condiciones materiales, un tema central parte de las historias de vida, tiene que ver con la conflictiva entre el deseo y las proyecciones económicas a la hora de elegir una carrera. Si bien esta es una conflictiva común, vale la pena hacer mención

también a ciertos puntos diferenciales. Para Cristian, por ejemplo, estudiar una carrera que le gusta y genera deseo, entra en directo conflicto con estudiar una carrera que le retribuya económicamente como querrían sus padres. Pero más que un conflicto personal se representa como un conflicto directo con sus padres, seguir su deseo o el proyecto familiar, y ante una negativa clara por parte de sus padres encuentra una solución política, una carrera que le gusta (aunque no su preferida) que fuera suficientemente buena a los ojos de sus padres. Para Helena, en cambio, hay un conflicto interno, tiene distintos gustos sin saber cuál seguir. En la balanza, estudiar una carrera que le permita tener buenos ingresos es visto como una oportunidad para luego seguir estudiando, tiene un cálculo en torno a la maximización. Aun así, también tienen peso para ella los dichos de su padre, si a él o su madre les pasa algo, lo económico será importante para que ella pueda ayudarlos.

Por último, para Patricia el conflicto sobre estudiar algo que le apasiona como una carrera artística o algo que de una buena remuneración no es algo que le produzca un conflicto consciente, ella más bien se relata como marcada por cierta inercia. No hay para ella una imposición de que estudie algo que le retribuya económicamente, en cambio, relata haber sentido que teniendo buenas notas estudiar medicina se presenta como un camino natural. Se suele estudiar algo para tener una buena perspectiva económica, tenía capacidades y medicina le gustaba. La idea de estudiar una carrera artística simplemente no es algo posible de pensar al salir del colegio, sin estar prohibido, no se le presenta como opción. De esta manera, el valor económico de lo universitario queda fijado incluso en un nivel inconsciente.

En este contexto, considerando los dispositivos escolares en torno al potenciamiento de la carrera meritocrática y la centralidad del rendimiento (incluso muchas veces por sobre el deseo), me parece que puede retomarse la inquietud de Freud (1910), a decir, que la escuela no tendría que netamente conseguir no empujar a sus alumnos al suicidio, sino que debería instarles el goce de vivir, justo en el periodo donde comienzan a aflojarse los lazos con la familia. De ahí que se puede problematizar los dispositivos escolares que transmiten y refuerzan ideales de autonomía y rendimiento, sobre todo cuando es a costa de los deseos o la capacidad misma de desear/ libidinizar de los y las estudiantes.

Autonomía, rendimiento y adaptación a la vida universitaria

En los tres relatos de vida se puede ver de alguna u otra manera lo propuesto en la literatura sobre malestar universitario, respecto a cómo el ingreso a la universidad es un periodo de adaptación en

diferentes ámbitos, como la asunción de nuevas responsabilidades, enfrentarse a un nuevo ambiente social y adecuarse a nuevas exigencias académicas (Baader et al., 2014; Villacura et al., 2015; Soto, et al., 2022). En el caso de Cristian, por ejemplo, se relata cómo para él fue necesario un periodo de adaptación para aprender a manejar sus tiempos y adecuarse a un ritmo de estudio universitario. Este fue un proceso que vino acompañado de bastante frustración al verse dificultado en cuanto al rendimiento académico. Patricia, por su parte, también relata un periodo de adaptación. Habla, además, sobre las diferencias que percibe en cuanto a la preparación de estudiantes para afrontar la exigencia universitaria según el liceo del cual salieron.

Helena también describe un cambio entre la exigencia universitaria y la escolar, cambio que se le hace muy difícil de sobrellevar. La universidad para ella implica enfrentarse a una exigencia completamente nueva y frustrante, debiendo aprender formas diferentes de estudiar. Al igual que Patricia, Helena se refiere a la diferencia en cuanto a la preparación que tienen los estudiantes para enfrentarse a nuevas exigencias, contando lo común que llega a ser que personas que vienen de liceos con mala base académica terminen muy frustrados, desertando al apenas comenzar la carrera.

De esta manera, se pueden ver en algunas de estas trayectorias, el peso que tienen los soportes sociales en la inversión universitaria, en estos casos referidos específicamente a lo que Bourdieu (2013) conceptualiza como capital cultural. Las dificultades atravesadas en el proceso de adaptación en torno a la nueva exigencia académica no llegan a ser finalmente iguales para todas las personas, sino que depende de todo un contexto social y cultural.

También llega a ser interesante que el proceso de adaptación a las carreras puede variar sustancialmente según la facultad. De hecho, la frase "*te hacen comer tierra*" que se usa para significar la experiencia universitaria en la facultad de ingeniería de Helena, muestra el extremo de una sobrecarga académica sobre estudiantes que no cuentan con la preparación para enfrentarla. Esto no es tan marcado en otras facultades como las de Cristian o Patricia, que no ven mayores dificultades con la carga o dificultad académica por sí misma. Ahora bien, desde otro punto de vista, en la carrera de arte de Patricia se identifica la adaptación a una exigencia que no tiene tanto que ver con las notas, sino que una exigencia emocional. Hay un aspecto muy específico al cual es necesario adaptarse y es saber procesar de buena manera las críticas a creaciones que tocan aspectos íntimos y personales de cada estudiante.

Por otro lado, a partir de estas historias de vida, puede plantearse la hipótesis de que las dificultades en los procesos de adaptación estudiantil no solo tienen que ver con la nueva exigencia académica percibida, sino que también con la relación que se tiene respecto a ideales de autonomía y rendimiento. En estas, lo que se identifica como expectativas de otros, ocupan un lugar central en el sufrimiento relacionado con el rendimiento universitario. Para Cristian, por ejemplo, la frustración por no rendir en la universidad se relaciona con expectativas de distintos familiares o incluso conocidos que le preguntan sobre sus estudios, lo cual aumenta la presión sentida en la universidad. Es similar a lo que le pasa a Helena al percatarse que familiares y vecinos están pendientes de cómo le va en la universidad. En cuanto al lugar de las expectativas para Patricia, puede pensarse que aparece de una manera diferente. Más que la preocupación por las expectativas de familiares o conocidos, Patricia se enfrenta a una presión interna luego de que su arte haya sido seleccionado en concursos internos. Es ahí cuando se relaciona con la idea de "tener que solo hacer cosas buenas" al presentar sus proyectos, despertando la inseguridad de "no ser capaz".

De esta manera, el modo en que las exigencias académicas impacta en el malestar estudiantil se relaciona estrechamente con la relación al rendimiento y a las expectativas de Otros (encarnados o internalizados) que los estudiantes perciben. También puede pensarse que, de acuerdo con el lugar que tienen los estudios universitarios en la cultura, estos serían parte de un proyecto vital individual, pero que además tienen un componente marcado en torno a las expectativas sociales. Así, los estudios de una persona pueden muchas veces no solo tener un significado para sí misma, sino que significar algo también para quienes la rodean.

Por otro lado, además de la centralidad de la adecuación a la exigencia académica, en las trayectorias universitarias de las/los participantes también se hace particularmente importante la situación de encontrarse en un nuevo espacio de sociabilización. Al respecto, Cristian señala dificultades para acercarse y abrirse a gente para poder hacer amigos, desplegando una desconfianza producto de relaciones de amistad pasadas. Helena, también se encuentra con dificultades, comenta poder interactuar con otros, pero sentirse incluida es algo que no logra en un comienzo. Además, se puede pensar que la entrada al ambiente universitario y a la lógica de "carrete" universidad, la enfrenta en forma de alteridad a aspectos rechazados por ella, involucra relacionarse con gente "conformista" y con otros gustos. Abrirse a conocer a personas distintas es un proceso que lleva tiempo.

Sin embargo, probablemente la historia de vida donde el aspecto social universitario parece tener más peso es en la historia de Patricia, donde el espacio universitario implica enfrentarse a dificultades para sostener lazos con sus compañeros y a una fuerte experiencia de soledad. Esto se ve influenciado por la necesidad de trabajar mientras estudia perdiendo espacios de sociabilización, así como por el sentimiento de un grado de desconexión con su lugar de origen. A partir de esto, se puede plantear entonces que la desigualdad en cuanto a los soportes sociales influye también en la posibilidad de vivir la experiencia universitaria desde el mantenimiento de vínculos, en la medida en que estudiantes como Patricia tendrían que lidiar también con el desajuste y la contradicción interna entre el mundo social del que provienen y el ambiente universitario (Cant, 2017). Por otro lado, en su segunda carrera Patricia encuentra un espacio más propicio para socializar, pero tanto por las características de la gente de la carrera (con gente más liberal, con formas flexibles y poco claras de vincularse) como por aspectos de su historia (la marca de la falta de límites en su familia), se le vuelve un espacio “tóxico”. Finalmente, se podría agregar que la situación de abuso de parte de su expareja a una amiga y el acoso de su pololo, marcan el máximo punto de inflexión con respecto a lo social en su experiencia universitaria. Si bien logra mantener algunas amistades, desde ese momento empieza a sentir sensación de paranoia, culpa y una desconfianza basal hacia otros. De esta manera, el aspecto de lo social pasa a ser parte fundamental de su vida universitaria, así como de las experiencias de sufrimiento.

Dinámicas de competencia y cooperación en la universidad

Si bien en las trayectorias de vida analizadas se puede identificar el efecto de las lógicas sociales de la meritocracia y la competencia (en discursos que circulan o dispositivos escolares), en su experiencia universitaria las/los narratarias/os describen principalmente dinámicas de compañerismo y cooperación entre estudiantes. Este es un punto general en todas las carreras y facultades por las que pasaron.

De todas formas, es un compañerismo que no en todos los casos excluye las dinámicas de competencia entre estudiantes. Al respecto, en su carrera en el área de las artes, Patricia describe cómo la competencia entre estudiantes y la tendencia a compararse entre sí termina siendo inevitable (más allá de que sí existía también compañerismo en la carrera). Y es que la comparación realizada para seleccionar proyectos, siendo las ideas de proyectos mayoritariamente individuales, genera inevitablemente una competencia por resaltar frente a compañeros/as. Patricia en su

trayectoria universitaria comenta haber tenido la tranquilidad de que sus proyectos fueran seleccionados, pero aclara que no para todos es así.

Otro punto interesante es que el hecho de que existan dinámicas de compañerismo no garantiza que éstas puedan ser aprovechadas. De hecho, el ideal de autonomía actuado por Helena, según el cual pedir ayuda podía ser signo de que "no se la podía" o ser mala estudiante, generaba que finalmente no pudiera apoyarse en sus compañeros. Ella en el liceo era quien ayudaba y enseñaba a otros, siendo en un comienzo insoportable la inversión de posiciones respecto a la ayuda. Solo una vez que comienza a flexibilizar su pretensión por ser la mejor y su rechazo a mostrarse en una posición de debilidad, puede empezar a apoyarse en compañeros. Ahí encuentra también un lugar de empatía frente a la exigencia académica de su facultad: "*estamos todos en la misma mierda*".

En relación con estas experiencias de compañerismo en las historias de vida mencionadas, puede pensarse este como un mecanismo de resistencia grupal ante el discurso imperante de la meritocracia en la educación, así como la construcción de una forma de lazo distinta frente al discurso de la competencia. Esta idea sería central en la historia de Helena, en la cual se podría pensar que con el cambio de posición frente a sus compañeros y en el encuentro con personas que acogen su malestar y la posibilidad del error; puede reactualizar parte del lazo con un Otro que hasta el momento se le presentaba como hiper-exigente.

Lugar de los ideales de autonomía y rendimiento en las experiencias de malestar en la universidad

Si bien en todas las historias de vida analizadas, los ideales de autonomía y rendimiento inciden en las experiencias de malestar en el ámbito universitario, estos no siempre impactan de la misma forma en dicho malestar y sus destinos. Podría asumirse, no erróneamente, que el peso de estos ideales en la sociedad y en la vida de una persona, junto con una alta exigencia académica, pueden causar un malestar insoportable, derivando en expresiones de malestar como la conducta suicida. Este tipo de situaciones, donde los ideales de autonomía y rendimiento tienen una estrecha o aparentemente directa relación con la conducta suicida, puede pensarse en trayectorias de vida como la de Helena. Ella percibe una exigencia universitaria muy grande que conecta con una relación al rendimiento donde "*tiene que poder*" y nunca conformarse. Así, la exigencia de rendimiento se absolutiza, mientras que el Otro de la exigencia, conformado por lo que se espera

de ella y por la dinámica donde Helena nunca llega a ser suficiente, se presenta como una hiperpresencia desbordante (Ojeda, 2017), que incluso pone en cuestión su valor como persona. Es una hiperpresencia que invade el propio cuerpo (como si se le estuvieran saliendo las tripas), sin encontrar al Otro como un *alter ego* que permita simbolizar la experiencia (Hoffmann, 2011). Así aparece la escena donde considera tirarse a los autos, cuando la exigencia académica/profesional la sobrepasa y ve como interminable su sufrimiento (pues ya venía batallando con el rendimiento en lo académico y percibe que siempre se esperará algo más de ella).

Por otro lado, se puede pensar que los relatos de vida de Cristian y Patricia muestran una relación menos estrecha entre su ideación suicida y la exigencia universitaria. Si bien, se identifican ideales de autonomía y rendimiento que les aquejan en distintos registros, su conexión con la exigencia universitaria no aparece como un gatillante claro o “directo” de la conducta suicida a lo largo de su trayectoria universitaria.

Ahora bien, esto no quiere decir que no sean factores que incidan en la conducta suicida y la experiencia universitaria de distintas maneras. Para Cristian, efectivamente el tema del rendimiento en la universidad fue una temática compleja los primeros años, no cumplir con las expectativas de otros y el control maternos sobre su rendimiento eran una importante fuente de malestar. Y a Patricia, por otro lado, se le activa una presión por “*solo hacer cosas buenas*” que le genera tanto una inhibición académica como malestar. Mientras, en relación con la ideación suicida, a Cristian le cuesta identificar gatillantes claros, pero ubica un comienzo en el periodo de los cuidados de su abuelo. En ese contexto marca la importancia de encontrarse dividido, cuidándolo y teniendo que rendir en la universidad al mismo tiempo. Se puede pensar que el ideal de rendimiento y la exigencia universitaria es algo que no le permite procesar las complejas escenas en el cuidado de su abuelo o el duelo tras su muerte, esto considerando la figura de una madre que está “*encima*” en relación con el rendimiento universitario, preguntándole por qué no está estudiando cuando lo ve sin hacer nada. El rendimiento se articula así a experiencias de malestar relacionadas con la intrusividad y violencia de la madre, a la vez que se vuelve una exigencia que quita espacio para vivir procesos subjetivos importantes.

Por parte de Patricia, la ideación suicida tampoco aparece gatillada por la idea de tener que rendir en la universidad, sino que son otras las situaciones que la llevan a esto (como la pérdida del sentido, el fracaso en lo doméstico, el acoso de parte de su expareja y la situación con el abuso

hacia su amiga). De todas formas, relata situaciones donde estando emocionalmente afectada se le hace imposible rendir las pruebas o entregar en la universidad, generándole esto una carga emocional adicional. Si ante la ansiedad por no saber cómo hacer las tareas de la casa, Patricia se paralizaba sin poder realizarlas, se puede pensar que en la universidad le pasa lo mismo, pero en lo académico.

De esta manera, vemos que los ideales de autonomía y rendimiento pueden impactar de distintas formas en las experiencias de malestar en el contexto universitario. Ahora bien, un elemento que podríamos plantear como un punto común en las historias de vida y que parece incidir tanto en experiencias de malestar subjetivo en general como en la conducta suicida en concreto, es el imperativo por cumplir con la carga académica, aun descuidando la propia subjetividad. En los relatos de vida, se puede ver cómo la figura de la exigencia universitaria queda internalizada como una exigencia continua, a la que no se le pueden poner pausas. De hecho, Cristian comenta que en periodos emocionalmente complejos de su vida buscaba flexibilidad en lugares como el centro de alumnos, pero nunca fue una opción para él buscarla respecto a la carga académica. Por su parte, Patricia solo ve la opción de congelar a partir de una sugerencia de su psicóloga, en un periodo donde se sentía tan mal que no lograba hacer nada y pensaba derechamente en abandonar la carrera. Además, si se piensa en la escena de Helena al considerar tirarse a los autos, se ve también esta noción intransigente frente al rendir académicamente, como algo sin espacios de flexibilidad. Helena lo que busca es un descanso, poder parar con todo el sufrimiento que le estaba trayendo la presión por rendir, al modo de lo que Ferreyra (2017b) describe como demanda de muerte de demanda. Así, la idea del tener que cumplir puede generar el riesgo de que el sistema universitario y la exigencia académica se absolutice como una exigencia intransigente, que no da espacio a la subjetividad ni a la posibilidad de tramitar conflictos personales.

De esta forma, vemos cómo los ideales de autonomía y rendimiento se articulan a diferentes formas de sufrimiento. También se podría plantear, como un punto relevante, que en los relatos de vida el deseo y gusto por los estudios quedan en un segundo plano respecto a las exigencias en la experiencia universitaria. Desde las formas de sufrimiento planteadas y lo intransigente de la exigencia académica, la universidad deja de ser un espacio de disfrute y gusto por el área de aprendizaje escogida.

Se puede sostener, a partir de esta problemática, la importancia de que las facultades cuenten con mecanismos de apoyo que permitan flexibilizar la carga o exigencia académica, pero también que estas sean percibidas por los/las estudiantes como opciones reales. Si, por representaciones culturales generales sobre lo universitario o por la imagen que se tiene de cierta facultad en específico, no se perciben apoyos posibles de parte de las universidades, entonces la carga académica se puede transformar en algo sumamente mortificante.

Por otro lado, este tema toca la problemática sobre el debate en torno a la centralidad de la sobre-exigencia académica en el malestar universitario, dado es uno de los puntos centrales en las protestas y demandas estudiantiles, pero ante la cual se ha planteado que sería reduccionista pensarla como el único factor del malestar universitario (Jiménez, Rojas, Martínez, 2019). Como esbozos generales a partir de esta investigación, se podría plantear que efectivamente la carga o exigencia académica puede transformarse en algo con lo que muchos estudiantes simplemente no pueden lidiar sin que se les transforme en una carga mortificante, sobre todo al estar adaptándose a la carrera (como es el caso de Helena y sus compañeros); y que muchas veces se necesitan apoyos para poder enfrentarlos adecuadamente. Pero también se podría plantear que en la mayoría de los casos no es la carga académica por sí sola la que genera un agobio estudiantil, sino que esto entra en contacto con el lugar absoluto que pueden tomar las exigencias de rendimiento y la importancia de los estudios culturalmente. Por este motivo, se hace necesario considerar que la subjetividad de muchos estudiantes ya viene marcada por ideales de autonomía y rendimiento, configuradas en base a prácticas y dispositivos sociales a lo largo de sus trayectorias vitales. Esto entra en consonancia con lo planteado por Reinoso (2020) acerca de los síntomas como el cansancio, el “*burnout*” o la depresión, vistos como retoños del ideal de rendimiento, como obstáculos a un ideal de rendimiento que toma un lugar central en la subjetividad contemporánea.

Ahora bien, considerando que, en este tipo de idea, se releva la importancia de ideales que vienen marcados por cierta relación a la cultura en un periodo histórico específico. De esta forma, puede ser importante pensar también respecto a otro tema motivo de debate, que dice relación con las nuevas generaciones vistas desde un punto de vista deficitario, al existir hoy en día discursos que ubican a los estudiantes de hoy en día como “generación de cristal”, invalidando el malestar expresado por los estudiantes. Aquí la interpretación es que se debería apostar por una subjetividad fuerte que afronte la exigencia universitaria sin levantar quejas. Si bien el punto óptimo de carga

académica, la forma que tiene y los apoyos para que los estudiantes la afronten puede ser materia de debate, cuando se piensa una generación desde el supuesto de un déficit, lo que se termina haciendo es desplegar dinámicas de desconocimiento respecto del malestar y sus causas (tanto singulares como sociales). La historia de vida de Helena permite graficar parte de este problema, pues justamente queda marcada por el ideal paterno de la fortaleza, quedando el afecto del lado del infantilismo y la debilidad. Esto, lejos de fortalecerla, genera que estos afectos no puedan ser procesados con la mediación de un Otro y devengan en un sentimiento de agobio y angustia. Además, esto la lleva a evitar buscar apoyos o hablar de sus dificultades para no parecer “débil” ante los otros.

De esta manera, los discursos mencionados podrían estar reforzando el ideal de autonomía, según el cual cada individuo debe valerse por sí mismo. Al desconocer el sufrimiento no se le puede dar un lugar (subjetivo o social), dificultando también la posibilidad de generar movimientos sociales que permitan afrontar los problemas que estén causando este tipo de malestar. Esta problemática es particularmente importante en relación con el riesgo suicida, donde vemos que de los universitarios con riesgo suicida menos del 50% había accedido a tratamiento en los últimos 12 meses (Jiménez, 2021a) y que la mayor barrera que se ha visto en acceso a tratamiento por partes de universitarios es un factor cultural y actitudinal: querer enfrentar el problema por sí mismo (Jiménez, 2022). Si se invisibiliza o invalida este sufrimiento, solo aumenta las barreras para recibir tratamiento.

El Otro en la conducta suicida y en el periodo universitario

Como ya se ha mencionado, la historia de cada estudiante tiene un lugar central en sus experiencias de vida en general, así como en su trayectoria estudiantil. Una de las claves para pensar el lugar de esta historia tiene que ver con el lugar del Otro en sus vidas, considerando quienes han encarnado a este Otro, qué se ha transmitido desde ese lugar y qué posiciones ha ocupado cada sujeto respecto del Otro. La universidad como institución, profesores, compañeros, facultades o, en definitiva, todo vínculo social que rodea la experiencia universitaria también puede encarnar este lugar de Otro, desplegando dinámicas de reconocimiento o desconocimiento en las cuales se reactualizan las posiciones y figuras de Otros configuradas a lo largo de la trayectoria vital.

Las dinámicas de reconocimiento y desconocimiento mencionadas aparecen como centrales en las historias de vida analizadas, mientras, en el plano del Otro, se puede relevar como

clave interpretativa común la aparición del Otro como una hiperpresencia excesiva que despierta una angustia originaria (Ojeda, 2017); en contraposición a las posibilidades de separación de este Otro excesivo, junto con la instalación de un espacio simbólico en el Otro del reconocimiento. En la historia de Helena, por ejemplo, desde su historia se pueden ver intentos por encontrar un lugar en el deseo de los padres, según el cual tendría que ser la mejor y siempre esforzarse más, de manera de poder “*hacerlos felices*”. De esta forma, parece entrar en el juego de la competencia intentando ser la “*estudiante perfecta*”. Pero en trazos de su historia, este Otro se le torna angustiante al encontrarse con que no logra cumplir las expectativas académicas que sus padres o profesoras tienen de ella, expectativas que incluso se le vuelven del todo imposible (alcanzar a escribir todo lo de la pizarra, pero dejar de escribir para prestar atención). Ahí Helena parece encontrarse “*sin recursos*” frente al Otro, como objeto del Otro con sus exigencias y también de sus retos o castigos, que incluso llegan a la violencia física.

Es un Otro que también despliega dinámicas de desconocimiento, llorar o expresar sentimientos es leído como un rasgo infantil y débil, al cual no se le da un lugar. Como único intento de separación se puede pensar su gesto de esconder (las notas y la cuchara de palo), pero aun quedando como objeto de los imperativos de exigencia del Otro. La rebeldía que muestra hacia sus profesores puede pensarse como otro intento de separarse mediante una postura desafiante ante la autoridad externa, pero todavía presionándose y culpabilizándose en relación con el rendimiento. De esta forma, puede sostenerse que el Otro institucional de su facultad -con los discursos que despliega sobre el rendimiento- pudiera presentificar nuevamente la figura de un Otro completo en su exigencia. Así, se entiende la dificultad de Helena para poder simbolizar sus afectos y encontrar una posición que le permita vivir la experiencia universitaria sin mortificarse. Y es que ante este Otro absoluto lo que queda como saldo es una angustia paralizante y el miedo por “*no podérsela*”.

Helena tampoco logra expresar cómo se siente ante otros, mantener la imagen de ser alguien capaz frente a un Otro que desconoce lo humano de los errores, se le vuelve también un imperativo. Se podría hipotetizar que, en este contexto, la muerte fantaseada aparece como la única forma de descanso, de separarse frente al Otro absolutizado del rendimiento; como se ha mencionado anteriormente, la idea del suicidio bajo la forma de demanda de muerte de demanda (Ferreya, 2017b). De ahí la centralidad del Otro universitario y los discursos que naturalizan el sufrimiento estudiantil ante la hiperexigencia académica, son discursos que desconocen el lugar del

sufrimiento, así como la subjetividad y las necesidades de quién sufre. Se puede pensar que, para Helena en particular, estos discursos entraron en consonancia con los imperativos del padre, ante los cuales se le hacía imposible responder en el contexto universitario.

Por otro lado, Cristian llega a la universidad con el peso de la historia de estudios frustrados de su familia y el sueño de la movilidad social en sus hombros. Mientras, además, aparece su madre en su relato como un Otro hipercontrolador, que no le da espacios para escapar de la exigencia académica. Una madre que en el relato quisiera tener todo bajo control, incluso manteniendo controlado a sus hijos, controlando, por ejemplo, que sean estudiosos. De esta forma, también ella se presenta como un Otro completo, sin dar espacios para que Cristian pueda dejar la centralidad de lo académico y darle lugar a otros deseos. Así, en ocasiones Cristian parece quedar en posición de objeto frente al control de la madre, sobre todo considerando la violencia que esta despliega para que prevalezcan sus propios deseos o exigencias por sobre los de Cristian. Frente a esta figura se ve en la historia de Cristian intentos de separación y resistencia al control materno, sobre todo en los intentos de “soltarse” luego de que “cae la imagen” que su madre busca sostener de él, y que él hasta el momento consentía, aunque fuera parcialmente.

De esta manera, podría decirse que la problemática de Cristian se configura como la búsqueda de una resistencia al Otro del control materno, mientras se intenta lidiar con los efectos traumáticos de la violencia ejercida por ella. Se ve entonces la lucha por no quedar en posición del objeto, así como también una dificultad para simbolizar o ligar las escenas de violencia. La posición de Cristian consiste en evitar pensar tales escenas y que aquello que le genera malestar, pero queda sintiendo una angustia y afecto depresivo que no logra comprender del todo o ligar a experiencias vitales. En dicha dificultad para ligar los afectos que emergen en las escenas de violencia y hacer frente a la propia agresividad despertada (que vía el superyó se termina dirigiendo contra él) se ve la principal dinámica que activa la ideación suicida en Cristian. Es particularmente importante aquí la escena donde intenta “sacar de encima” a una madre que lo golpea, donde luego es señalado como violento, despertando una gran angustia e ideas de muerte. Al respecto, se puede hipotetizar que con la interpretación de la madre en la escena Cristian queda “sin recursos” o sin salidas ante la hiperpresencia controladora del Otro; o acepta los golpes quedando en posición de objeto del goce del Otro o queda igualmente atrapado apuntado como el victimario de la situación.

La universidad ingresa como parte de este contexto mencionado, en tanto la exigencia y control de la madre se vuelca sobre ella. El interés de la madre sigue siendo principalmente el estudio, cuestionando a Cristian cuando no lo ve estudiando. Incluso cuando Cristian está deprimido y con ideación suicida, esta exigencia se mantiene reforzando la figura de otro intrusivo, mientras él no logra encontrar, ni buscar espacios de reconocimiento al sentir que tiene que lidiar solo con sus problemas.

Por otra parte, en la historia de Patricia, también aparecen como relevantes las experiencias de la infancia y las formas de relación al Otro que se establecen. Ella marca la “falta de límites” y las “dinámicas confusas” como una forma de describir las dinámicas familiares, apareciendo situaciones o formas de relación difíciles de simbolizar. Por otro lado, mientras el padre es descrito como ausente en lo doméstico, la madre aparece en el relato como una persona que cuida, pero inestable; y en su inestabilidad recurre a la violencia cuando no le hacen caso, sobre todo en lo doméstico. Desde ahí, se puede enfatizar cómo el Otro es descrito en la historia de Patricia, teniendo en cuenta a la madre como un Otro que se mueve en la ambivalencia entre el cuidado y la violencia. Se puede plantear que, a partir de la posición de la madre de una exigencia caprichosa y una violencia, se configura la dinámica de un superyó severo para Patricia. Desde dicha dinámica ella queda como objeto de severos autorreproches, apareciendo también frecuentemente la culpa. El quedar como objeto de tales autoreproches, lejos de ser una ayuda para movilizarla hacer las cosas diferente, la paraliza frente a una exigencia que la sobrepasa, de forma que incluso las tareas chicas terminan sintiéndose como gigantes.

Considerando este contexto familiar, la entrada a una universidad en otra ciudad es vivida como la posibilidad de ganar cierta libertad ante lo conflictivo y confuso de lo familiar. Sin embargo, en el periodo universitario se encuentra con distintas situaciones que reactivan la ideación suicida, esta vez de forma “*más en serio*”. Al respecto, el punto más álgido de la ideación se gatilla con situaciones que tienen relación con las relaciones sociales y sentimentales dentro del contexto universitario. Estos son la situación de abuso hacia su amiga y el acoso de su expareja hacia ella misma; con lo cual retorna la dinámica de lo confuso y de no entender las situaciones de violencia ni los límites sanos para ella.

Se puede plantear que con el acoso de su expareja queda nuevamente en una en posición de objeto frente al Otro, en la medida en que sus deseos o necesidades no son consideradas, sino

que más bien su expareja aparece como alguien que goza a costa de ella. Además, Patricia intenta poner límites, pero él hace caso omiso con la respuesta “*sorry not sorry*”, respuesta que reproduce nuevamente una dinámica violenta. Con estas experiencias, Patricia queda atrapada en una dinámica violenta, además, sin lograr entender bien cómo impacta en ella toda esta situación, haciendo falta tanto un límite concreto como simbólico. Por otro lado, en su relación a un superyó severo, nuevamente queda como objeto de autorreproches, sintiéndose culpable por no poder poner los límites, o por terminar y volver con él en distintas ocasiones. La culpa también la invade en relación con la amiga. Patricia se culpabiliza aun cuando no es recriminada visiblemente y decide alejarse de sus compañeros de generación, proyectando un Otro hiper-severo al pensar que todos están molestos con ella. A pesar del perdón de su amiga, ella misma es la que se juzga severamente, la agresividad se vuelca contra ella, odiándose a sí misma y sintiendo que “*lo arruinó todo*”.

Desde este tipo de situaciones y de acuerdo con los lugares ocupados por el Otro en las distintas historias de vida, se puede interpretar la dinámica de la hiperpresencia del Otro y del desconocimiento a la base de situaciones donde aparece conducta suicida. Así, podemos pensar la conducta suicida como efecto de la presencia mortífera del Otro y de los propios afectos que no logran ligarse simbólicamente. Esto estaría en consonancias con teorizaciones sobre el suicidio, como las de Ceballos (2015) quien vincula el suicidio con la experiencia de habitar un espacio no simbolizado, un no lugar respecto al Otro. Un no lugar que puede reflejarse en la relación al Otro del imperativo de rendimiento intransigente, al Otro del hiper-control sobre el sujeto, al Otro intrusivo de la violencia en el acoso o, en definitiva, a cualquier presentación del Otro que deje sin espacios la propia subjetividad. De esta manera, la conducta suicida sería la salida subjetiva encontrada ante un Otro que no da lugar.

En este punto, vale la pena someter a discusión las hipótesis de Drukheim (1965), según las cuales la anomia como falta de normas y de regulación social generarían las dinámicas suicidas en individuos desbocados a sus pasiones. Y si bien, las lógicas del individualismo contemporáneo podrían tener un efecto en la conducta suicida de estos relatos de vida, más que pasiones desbocadas y una falta de normas, en los relatos se puede pensar que son las normas las que aparecen como desreguladas de manera que dejan al sujeto sin un lugar. En definitiva, aun cuando en consonancia con la teoría de Durkheim aparece como importante una dificultad para simbolizar afectos, parece

ser más bien ante un hipercontrol (a veces internalizado) sobre el rendimiento y no una falta de control sobre las pasiones lo que deja a un sujeto sin lugar para su propio deseo y su diferencia.

Por otro lado, a partir de las historias de vida, podemos preguntarnos si en la conducta suicida como salida subjetiva, aparece la función de la llamada o búsqueda de interlocución con otro, teorizada por algunos autores (Ceballos, 2015; Cortés, 2016; Ferreyra, 2017b). Al respecto, es interesante marcar que en estos relatos las/los estudiantes convivieron mucho tiempo con la ideación suicida, sin que emergiera necesariamente una intención marcada de encontrar un lugar de interlocución. Aunque no es descartable que tal intención pudo haber ocurrido en un nivel inconsciente, no se alcanza a apreciar en las entrevistas; incluso se podría pensar lo contrario cuando Cristian y Helena evitan activamente que otros noten su malestar. Sin embargo, también es interesante que parece haber un punto donde la ideación es percibida como “*más en serio*” por cada sujeto, momento donde el encuentro cercano con la muerte precipita el acto de buscar ayuda. En la pregunta por la vida o la muerte, pareciera que en algunos casos la ideación suicida permitiera marcar un límite respecto a cuánto sufrimiento puede soportarse sin buscar un cambio en la vida y/o en la propia posición subjetiva.

Posicionamientos vivificantes frente al Otro

Como se ha mencionado, en los relatos se puede ver a un Otro que se absolutiza y deja sin lugar a un sujeto que queda en posición de objeto, apareciendo así la ideación suicida como salida fantaseada. Además, en cierto punto donde la ideación suicida se vuelve “*más en serio*” o derechamente insoportable, los relatos muestran el acto de ir en búsqueda de un Otro distinto, de una ayuda en relación con su situación de malestar. En el caso de Patricia, este acto o movimiento estuvo directamente articulado a la institucionalidad universitaria, en la medida en que la DAE de la universidad había ofrecido y facilitado directamente el acompañamiento psicológico en la residencia donde se encontraba. La universidad aquí aparece como red, como posible tejido social que abre la posibilidad del encuentro con un Otro diferente en un proceso terapéutico.

Por su parte, Cristian y Patricia no encuentran en la universidad un lugar donde poder solicitar atención psicológica, refieren los servicios universitarios como colapsados, con distintas falencias, por lo que no llegan a ser opciones viables. Sin embargo, también aparecen otras figuras significativas en estas historias de vida. Helena se encuentra con una amiga que le habla de un centro privado, pero que funciona con arancel diferenciado. Así, cobra relevancia el lazo con su

amiga y también la figura del arancel diferenciado como dispositivo que hace accesible la salud mental. Para Cristian ese nexo se realiza desde el lazo con su polola quién también le recomienda un centro privado que funciona con arancel diferenciado. Ahora bien, el proceso de Cristian es más lento, primero se instala un lugar para poder hablar de sus problemas personales con su polola y es luego por sugerencia de ella que comienza a buscar ayuda.

Es en estos lazos con otros o instituciones donde parece restaurarse al menos la posibilidad de relación con un Otro distinto, la posibilidad de buscar un espacio de reconocimiento y de trabajo con la propia subjetividad. En este contexto, en las trayectorias analizadas se encontró la atención psicológica como un espacio de vital importancia para tratar el malestar articulado a la ideación suicida y para constituir un lugar transferencial en el cual puedan simbolizarse afectos y cambiar la relación al Otro. De esta forma, si el espacio de interlocución perdido es algo esencial a buscar en la conducta suicida (Ceballos, 2015), el proceso de terapia muestra la posibilidad de habilitar dicho lugar de interlocución.

Desde estos procesos, en cada relato se pueden ver formas en que va apareciendo una relación distinta a la vida, quitando algo de peso de la intrusividad del Otro y encontrando arreglos singulares que les permitan tal encuentro diferente con la vida. En la historia de Helena, ella comienza a interrogarse por “*el modelo*” y por su posición de responder a lo que “*tiene que ser*”. Desde este cuestionamiento empieza la búsqueda por una posibilidad de salirse del modelo o al menos flexibilizarlo, ya no adaptarse a lo que tiene que ser, sino que encontrar una forma de vivir que se adapte a ella en su singularidad. Esto permite ponerle un límite al ideal de rendimiento, así como acotar el goce excesivo respecto a este rendimiento poniendo ciertos bordes. En vez de exigirse todo el tiempo “*llegar al máximo*” y “*cumplir con todo*”, se habilita un “*vamos paso a paso*” y el “*permiso para equivocarse*”. Se puede establecer así una distancia con el superyó que encarnaba una ley mortífera, dando lugar a vacíos y excepciones, a la posibilidad de “*no poder*” o no cumplir con todo. Esto genera un vínculo diferente con la vida, donde en ocasiones puede ser conformista y disfrutar de cosas sin tener que estar exigiéndose y mortificándose al punto de antes.

Por otro lado, con estas nuevas perspectivas se pasa desde el exceso de positividad frente a una ley absoluta a la división frente al conflicto psíquico. Todavía le atrae o hace sentido lo inculcado respecto al esfuerzo y al no conformarse, mientras también ahora tiene lugar en su vida lo que llama la “*religión del conformismo*”, con la que puede acotar el peso de las exigencias. Estos

cambios respecto a las exigencias en la vida y la posibilidad de disfrute vienen aparejados a un cambio respecto al Otro parental. Si lo que la llevaba a la muerte era una sumisión casi absoluta a los ideales de rendimiento familiares mientras su malestar quedaba ocultado, Helena comienza a expresarse con los padres e intentar marcar límites frente a dinámicas que le generan sufrimiento.

Por parte de Cristian, la llegada a terapia es con un malestar o angustia deslocalizada, dónde en un primer momento no aparece su historia. Esto marca la dirección de un trabajo terapéutico que le da cuerpo y lugar a su malestar. Cristian se encuentra en una posición incómoda que solía evitar, en la terapia debe hablar de sí y de su historia, en lugar de evadir sus conflictos personales. Es así como se hace fundamental el lugar del Otro de la palabra como lugar donde puede simbolizar lo que le ocurre, a la vez que logra desahogarse y encontrarse con sus sentires de una forma menos incómoda. En el encuentro con su historia y la posición de hablar de cuestiones como las escenas de violencia, la ideación suicida se aligera y aquello que lo conflictúa respecto a su vida o a su madre “*deja de tener tanta carga*”. Es un proceso que también tiene efecto en su posición subjetiva, sobre todo frente a la madre. Al respecto, Cristian comienza a entender de otra manera las dinámicas de violencia y a reconocer las amenazas de la madre como parte de una inestabilidad propia de ella, de la cual a él no le corresponde hacerse cargo, de manera que los intentos de control de la madre van perdiendo parte del efecto intrusivo en él.

Por su parte, Patricia entra al espacio terapéutico con los efectos de una violencia actual e histórica, dónde lo confuso y la falta de límites toman un lugar preponderante. Es desde el proceso de terapia que aprende a reconocer la violencia, entender cuándo ha sido violentada e incluso cuándo pudo ser violenta con otros. En el espacio transferencial-terapéutico aparece la función del Otro como posibilitador de la simbolización de afectos hasta entonces negados y de situaciones confusas. En relación con el sentimiento de culpa, comienza a entenderse a sí misma y sus circunstancias, avanzando a una visión más comprensiva de sí y aligerando parte de la culpa. De esta manera, al pasar por el diálogo con otro, parece haber un cambio en la relación de Patricia consigo misma, cambio que le quita parte del peso mortificante a su vida.

Por otro lado, cabe retomar un espacio donde Patricia también despliega nuevos arreglos personales y que no es directamente el espacio de terapia. Esto es la creación artística como una forma de trabajo con lo íntimo de la propia subjetividad, pero también como operación social, dónde algo propio puede representarse en la inmersión en el mundo del arte. En este ámbito, lo

mortificante del sinsentido como afecto desligado de la pulsión de muerte, que de acuerdo con Green (1999) atacaría el proceso mismo de ligazón psíquica, a través del arte puede, en algunas ocasiones, entremezclarse con la pulsión de vida, bajo la forma de un “*amor por el absurdo*”. Así, en algunas ocasiones y espacios, aquello que mortifica puede encontrar también una forma vivificante.

Por otra parte, considerando que estos relatos muestran la atención psicológica como un espacio de cambio que permite acoger el malestar y darles un nuevo curso a las trayectorias vitales, pero a la vez teniendo en cuenta la problematización que se ha realizado en torno al individualismo como forma de lazo social, es posible plantear como problemática la pregunta sobre en qué medida la terapia individual podría o no seguir una lógica individualizante. Salvo algunas excepciones - como momentos en la entrevista donde Helena critica el modelo social y también los dispositivos de su universidad para afrontar los problemas de salud mental-, los relatos tienden a mostrar un malestar individualizado, sin hacer mayor referencia a los contextos sociales o institucionales que sostienen ciertas formas de malestar. De esta manera, el malestar se vivencia y relata desde el ámbito privado e individual, mientras que el movimiento para tratar el malestar también podría quedar en una esfera de trabajo individual. No se ven, en definitiva, formas colectivas para afrontar el malestar que aparece en relatos, ni se aprecian como relevantes espacios politizados en ellos.

Esto llama la atención considerando que los movimientos estudiantiles en Chile han criticado tanto el modelo educacional general, como los soportes institucionales que entregan las universidades en específico (CNN Chile, 2019; González, 2019; Ramírez, 2019). Respecto a esto último, en el discurso de estudiantes movilizados tiende a aparecer interpelaciones al Otro de las instituciones universitarias y al Otro social, interpretando una frivolidad y falta de soluciones reales frente al malestar estudiantil. Al respecto hay dos movimientos que vale la pena pensar en torno a las formas de expresión del malestar, uno que implica el paso del malestar en el ámbito individual o privado a concebir el malestar también como un destino social y otro sería la articulación de proyectos colectivos que busquen cambiar las condiciones de malestar.

Para pensar cómo se relata el malestar en las historias de vida y el lugar social del malestar, se puede tomar lo que Aveggio (2020) plantea en relación con la angustia, postulando que, en cuanto fracaso de la separación simbólica por la cual el sujeto queda como objeto del Otro, la angustia en la sociedad del rendimiento más que un mensaje al Otro (como un síntoma) plantea la

dinámica del grito. Este es un grito producto de un malestar que excluye el sentido, por lo que más que ser portador de un mensaje apuntaría a conmover al Otro agujereándolo, para así restituir las condiciones simbólicas que hagan posible un alojamiento de la subjetividad (Aveggio, 2020). En este marco conceptual, se puede pensar que la angustia desatada y que lleva a las/los narratarias/os de la presente investigación al agobio o una ideación suicida “*más en serio*”, más que contener un mensaje claro, lo que hace es mostrar la falta de un Otro que de un lugar.

En este punto puede ser importante sostener que un espacio de terapia, si bien no es la única forma de afrontar un malestar como el de los relatos, es un espacio que también se constituye como social y que en cierto sentido se orienta a lo colectivo. En la historia de Helena, por ejemplo, se logra articular una crítica al sistema en su relación particular con el Otro social y sus discursos de rendimiento, mientras en el caso de Cristian o Patricia tiene lugar la operación del reconocimiento de la violencia social (en particular familiar, de pareja) y sus efectos, así como un cambio de posición subjetiva frente al Otro violento. Y es que, al ser la atención psicológica una situación eminentemente social, en estos espacios también se trata del Otro y del lazo. Se puede pensar incluso que es en dichos espacios donde el malestar sentido desde la angustia puede simbolizarse y articularse como un mensaje. De esta manera, si la conducta suicida puede contener una búsqueda de un lugar de interlocución (Ferreyra, 2017b), es en el proceso mismo de interlocución donde puede facilitarse la inscripción simbólica tanto a nivel privado como social (Cortés, 2016).

Ahora bien, pareciera ser que para que dicha inscripción pueda actuar como un mensaje con respecto a los procesos de socialización contemporáneos (Baudelot y Establet, 2006), se hace necesario también que a nivel social se conciba este tipo de malestar como algo que involucra a la sociedad en su conjunto y a las instituciones que atraviesan la vida de las personas. De esta manera, con respecto a los mensajes y la voz de jóvenes universitarios con riesgo suicida, se requeriría de un Otro que la escuche. Al respecto, es importante pensar en el lugar de la universidad en las trayectorias analizadas y el papel que puede tener en el malestar de estos/as estudiantes. Sobre todo, considerando que en las trayectorias de vida analizadas el periodo universitario se perfila como una etapa crítica en la ideación suicida, con desafíos en el plano de la adaptación de los estudiantes a un nuevo entorno y con una cultura del rendimiento (que viene desde lo institucional y/o desde lugar social de la universidad en Chile) que incide significativamente en las experiencias de malestar de estudiantes con conducta suicida.

Desde la historia de Helena se puede ver la importancia de los discursos y las prácticas que circulan en las facultades respecto al rendimiento y la carga académica. De esta manera, se ve que la normalización de una carga académica muy grande y de una dificultad que no tenga en cuenta un espacio de acompañamiento y nivelación, termina impactando fuertemente en la subjetividad de los estudiantes. En la historia de vida de Cristian y Patricia, la preocupación por el rendimiento termina también incidiendo en su malestar, dificultando que puedan lidiar con situaciones límite de sus vidas personales. Esto no quiere decir que sean las universidades las que, al menos en estos casos, produzcan por sí misma la conducta suicida, pero sí pueden desplegar gestos de reconocimiento o desconocimiento que sean claves en cómo se viven y tramitan estas experiencias. Al modo de lo que Freud (1910) plantea respecto de las escuelas y el suicidio, también se puede plantear que no bastaría que las universidades no empujen al suicidio, sino que, como institución social, también sería importante pensar su rol en las experiencias subjetivas de los estudiantes y sus posibilidades de libinizar tanto los estudios como la vida. De esta manera, desde las historias de vida de estos estudiantes podemos retomar la pregunta de Behn y Reinoso (2019) sobre cómo dar lugar y acompañar el malestar de los estudiantes universitarios.

Al respecto, Helena habla sobre intentos de apoyo institucional del lado de la psicoeducación, con guías de apoyo a la salud mental o talleres, pero parece haber una desconexión entre estas formas de apoyo y las necesidades de los estudiantes (que en la inmensa mayoría ni siquiera leen la guía de apoyo). Ella comenta que estas ayudas pudieron ser útiles para algunas personas, pero no tocaban realmente el tema de cómo lidiar con una frustración como la suya en lo académico. Se puede pensar que, en su facultad en específico, hicieron falta más apoyos en lo académico y también apoyos respecto al efecto común de frustración que genera el discurso del rendimiento y la dificultad en la ingeniería.

Por otro lado, desde la historia de Cristian y Patricia, parecen ser importantes las flexibilidades académicas que tomen en cuenta la situación personal de cada estudiante, pero también mecanismos para que estas alternativas (como flexibilidades con evaluaciones, botar ramos o congelar) puedan ser conocidas y consideradas como opciones reales, sin tener que, por ejemplo, recurrir constantemente a certificados médicos por fuera de la institucionalidad.

En cuanto a la posibilidad de ofrecer espacios de terapia o psiquiatría, en la misma línea de las reivindicaciones estudiantiles, en esta investigación también se ve la importancia y el impacto

que dichos espacios pueden tener en las experiencias de malestar/bienestar estudiantil. Ahora bien, tener esto en consideración no solo permite problematizar el rol de las universidades en el acceso a atención de salud mental de sus estudiantes, sino que, entendiendo la imposibilidad de las universidades de cubrir cabalmente este tipo de demandas de atención psicológica, se hace especialmente importante problematizar el lugar de la salud mental en el sistema público y sus deficiencias. Esta es una problematización que también se aprecia en los relatos de vida y sobre la cual vale la pena recoger las reflexiones de Patricia, quién habla sobre la suerte que siente por haber tenido un espacio de terapia en su universidad, comentando que ni su madre tuvo esa suerte en el sistema público, ni tampoco su hermana en otra universidad.

Por otro lado, resulta relevante un área de intervención por parte de las universidades, que se hizo central en la historia de Patricia, a decir, el papel que tiene la universidad frente a las situaciones de vulneración y violencia entre estudiantes. Y es que, en la trayectoria de Patricia, la universidad llega a cumplir el rol de Otro como garante de la ley, estableciendo un límite ante la transgresión constante de la expareja de Patricia. Este movimiento de reconocimiento de la subjetividad de Patricia y de sus derechos, es fundamental para hacer frente a la situación por la que ella estaba pasando. De esta manera, los programas que realmente visibilizan y permiten tomar acciones frente a temas de convivencia estudiantil y/o violencia de género, ocuparían un lugar fundamental en el rol de las universidades de velar por los derechos de sus estudiantes y su salud mental

Ahora bien, aun considerando estas puntualizaciones generales respecto al rol de las universidades en la salud mental estudiantil, en los relatos de vida se muestran que las temáticas vinculadas a la conducta suicida tenían particularidades propias de cada historia. Por este motivo, también las necesidades específicas de cada estudiante podían variar según el momento que estaban viviendo. Considerando esto y la soledad con que parece vivirse muchas veces la ideación suicida, lo clave podría ser el generar espacios de escucha e interacción con estudiantes, de tal manera que se pueda formular intervenciones de forma situada, adecuándose a las necesidades de cada facultad, generación o persona. En esta línea también sería importante tener en cuenta que muchas veces los protocolos estandarizados pueden quedarse cortos en el abordaje del malestar de cada persona, de ahí la importancia de considerar también espacios para la excepción como, por ejemplo, aquellas

excepciones que Patricia termina valorando profundamente de su proceso psicológico en la universidad.

Conclusiones

De acuerdo con lo observado en las historias de vida, se puede destacar el lugar de la familia y el sistema educativo en la configuración y actuación de ideales de autonomía y rendimiento. En particular, en la configuración de estos ideales cobran relevancia factores como: las formas que el discurso meritocrático toma en Chile junto con las dinámicas de competencia que le están asociadas; los sueños familiares en torno a la movilidad social (que psíquicamente configuran una deuda simbólica); las nociones de éxito positivizado en los estudios universitarios; entre otros discursos.

Además, se ve que estos ideales pueden actuarse de diferentes formas a lo largo de las trayectorias de vida, e ir cambiando a lo largo del tiempo. Entre las formas en que tales ideales son actuados, en la investigación adquirieron especial importancia algunas como: la identificación con el lugar del buen estudiante o del éxito; la inhibición frente a las presiones de los estudios; la posición autodestructiva y culposa por no cumplir con los ideales o por no estar a la altura; y los diversos intentos de separación que se despliegan respecto a mandatos o discursos familiares, institucionales o sociales.

Por otro lado, se ve que los discursos mencionados no se producen en un vacío social, sino que se enmarcan también en el contexto de condiciones culturales y materiales de la sociedad chilena. Al respecto, la competencia en la educación y la búsqueda del éxito estarían asociadas discursivamente y a veces materialmente, a las oportunidades de desarrollo económico a nivel individual o familiar. De esta manera, la diferencia en los soportes materiales o simbólicos también influyen en la configuración y actuación de tales ideales de autonomía y rendimiento. Además, se puede pensar que la neoliberalización de los proyectos educativos, junto con las políticas y micropolíticas de clasificación y competencia (como las premiaciones a mejores promedios o incluso prácticas por fuera de la institucionalidad como la caracterización de bueno y malos estudiantes) tienen efectos psíquicos en la configuración de ideales de autonomía y rendimiento, así como en los destinos sociales de malestar.

En cuanto a la conducta suicida como un destino de malestar en específico, y desde un punto de vista a la vez social y psíquico; cobra relevancia el lugar del Otro, sobre todo cuando en

las historias de vida se puede ver un Otro que ejerce violencia anulando la subjetividad, o un Otro que se absolutiza en una demanda imposible. Esto, pues en las trayectorias se puede ver la forma en que estos Otros aparecen como una presencia excesiva, generando una carga afectiva de difícil simbolización o tramitación. Por otro lado, en la investigación se ve que, tanto en la presentificación de este Otro absoluto o en la posibilidad de ponerle un límite a dicho Otro, las experiencias infantiles de violencia -en contraposición a las del reconocimiento de la subjetividad- se hacen fundamentales.

Por otra parte, la presencia de este Otro que puede absolutizarse interactúa también con los desafíos y las contingencias propias del espacio universitario. En la adaptación al contexto social universitario o a la nueva exigencia académica, se ponen en juego distintos aspectos de la historia y del Otro, tales como las expectativas y exigencias que otros (o los mismos estudiantes) tienen respecto a la universidad. En este contexto, cuando los ideales de autonomía y rendimiento cobran una relevancia central, donde se pone en juego el valor subjetivo de una persona ante el Otro, pueden volverse una exigencia que deje al sujeto sin posibilidades de responder o “sin recursos”, apareciendo así la fantasía de la propia muerte. Ahora bien, puede ser importante reiterar que la angustia también se genera a partir de otras circunstancias vitales. Pero también sería relevante mencionar que, en esos contextos, los ideales de autonomía y rendimiento pueden tener igualmente gran importancia en la trayectoria universitaria. Esto considerando que, a través de estos ideales, las exigencias universitarias pueden verse como intransables, quitando espacio para procesar otros conflictos vitales que generan alguna situación de crisis. De esta manera, al estar la subjetividad en un estado límite frente a la presencia excesiva del Otro, el empuje a rendir (y la amenaza de consecuencias institucionales frente a la falta de rendimiento, como perder becas o endeudarse) puede transformarse en un impedimento para poder tramitar el malestar que acontece en la vida de las personas. Cuando esto ocurre así, termina reforzando además aquel estado límite y la figura intrusiva del Otro, ahora encarnado institucionalmente.

Por este motivo, se hace relevante pensar el lugar de la carga académica en las universidades, pero también el lugar de los discursos y dispositivos sociales que circulan en torno a la meritocracia y el exitismo (becas, préstamos, oportunidades académicas, etc.), e incluso considerar el lugar de las circunstancias que rodean la experiencia universitaria y no tienen directa

relación con lo académico, como es el caso de problemáticas en relaciones sociales/sentimentales establecidas.

Por otro lado, se ha visto en la presente investigación la relevancia de los ideales de autonomía y su internalización a partir de la idea de tener que “poder por sí mismo/a”. Idea desde la cual la vulnerabilidad y la expresión del malestar son vistas como una señal de debilidad que habría que evitar. En las trayectorias de vida analizadas, este tipo de discursos termina teniendo efectos de culpabilidad, de evitación de conflictos psíquicos y, sobre todo, el efecto de una dificultad para que afectos sean reconocidos (ante sí y/o ante Otros). De esta manera, al no pasar por el Otro, dichos afectos quedan sin poder ser ligados o representados.

En contraposición, se aprecia la importancia del restablecimiento de lazos que permitan alojar el malestar y darle un lugar mediante la palabra, sobre todo considerando que el suicidio puede ser entendido como una pérdida del lazo y del diálogo con otros y consigo mismo (Aceituno y Jiménez, 2013). Si el deseo por la vida en estas trayectorias se pone en entredicho, es porque no se encuentran salidas vitales ante una existencia asociada a un sufrimiento excesivo. En los relatos de vida se puede ver cómo las salidas se pueden encontrar en el espacio de trabajo con un Otro. Espacio donde se pueden reconocer las experiencias de malestar y darles un lugar. De esta manera, en las entrevistas pueden verse efectos tales como: cambios de posición frente al modelo de competencia, construcciones de límites simbólicos que permitan comprender experiencias de sufrimiento y acotar la culpa o autocastigo, el cambio de posición frente a discursos familiares, entre otros. A partir de esto, se puede pensar que en el proceso de simbolización con un Otro de la palabra permite poner un límite al goce y al Otro intrusivo, habilitando espacios que encaucen el deseo.

Estas consideraciones permiten sostener una visión de la conducta suicida como un fenómeno singular que responde a la historia de cada quién, pero que está estrechamente vinculada con la sociedad en su conjunto, así como con las personas o instituciones que ocupan el lugar de Otro para cada sujeto. De esta forma, la problemática puesta en juego en la conducta suicida es justamente una problemática social. Al respecto, y considerando que el problema del suicidio tiende a tratarse desde el enfoque de la epidemiología y la prevención, desde las trayectorias de vida puede ponerse en el centro una dimensión que no es la del control/prevenición sobre la conducta suicida, sino la de la escucha y el reconocimiento. Desde esta perspectiva, se puede averiguar aquello

singular que está en juego para cada persona en la conducta suicida (Berenguer, 2015) teniendo en cuenta su propia historia y posicionamiento.

LIMITACIONES Y PROYECCIONES

El análisis de las historias de vida tuvo una aproximación psicoanalítica, tomando principalmente la noción de Otro en la obra de Lacan. Ahora bien, para un análisis de mayor profundidad podría ser importante incorporar, de forma sistemática, la obra de autores que solo se han trabajado superficialmente en la investigación. Por ejemplo, se podría profundizar en la conceptualización de Green respecto al lugar del objeto en la constitución del psiquismo, en el narcisismo negativo y en la forma en que se transmite la pulsión de muerte. Desde esta perspectiva, se podrían mirar las trayectorias de vida comprendiendo las experiencias que posibilitan o dificultan la función objetualizante, dando luces sobre la lógica de episodios depresivos y las conflictivas en torno a la investidura de objetos en las trayectorias analizadas. En una línea similar, se podrían incorporar aportes de autoras como Piera Auglanier, considerando nociones como el contrato narcisista, que permite enmarcar los efectos del discurso social y cultural desde los vínculos primarios en el narcisismo. Así mismo, los conceptos de violencia primaria y violencia secundaria podrían contribuir a comprender la forma en que inciden distintos tipos de violencia en las trayectorias de vida y en el psiquismo de estudiantes universitarios con conducta suicida.

Por otro lado, considerando la importancia de la transmisión familiar en las entrevistas, sería enriquecedor incorporar también una perspectiva más profunda de temas como la transmisión intersubjetiva, la transmisión del trauma o los bloqueos intergeneracionales en los procesos de simbolización; para así profundizar en su nexos con la forma en que se configura y actúan los ideales de autonomía y rendimiento en jóvenes con conducta suicida. En esta línea, podría ser importante profundizar en la obra de René Käes con concepciones como la del sujeto entendido en cuanto "sujeto del grupo", analizando con mayor profundidad cómo en las trayectorias aparecen y se transmiten (desde una psicología del conjunto) las exigencias narcisistas, represivas, del ideal, etc. De la misma forma, conceptos como las alianzas inconscientes o el pacto denegativo, podrían permitir articular con mayor profundidad como la transmisión de operaciones psíquicas tales como la represión o la denegación en las trayectorias de vida. En la misma línea, sería interesante analizar, a partir conceptos como la cripta y el fantasma de Abraham y Torok, la transmisión de lo que en las historias familiares pudo haberse transmitido como algo indecible o impensable, así como

también los efectos que estas transmisiones pueden tener en el malestar subjetivo y la posibilidad de simbolización en la experiencia de universitarios con conducta suicida.

Por otra parte, las/los narratarias/os que participaron, fueron personas que solo han presentado conducta suicida en el periodo universitario bajo la forma de ideación suicida, pero que no tuvieron intentos de suicidio. Sería importante en investigaciones futuras incorporar las experiencias subjetivas de estudiantes que hayan tenido intentos suicidas y a partir de esto explorar posibles diferencias.

Otra limitación tiene que ver con el modo en que se accedió a las/los participantes, es decir, a través de sus terapeutas. Si bien aquello permitió explorar los efectos de los procesos terapéuticos en las trayectorias vitales, solo se consideraron relatos donde de alguna u otra forma se llegó a pedir y conseguir ayuda. Si consideramos que, según las estadísticas, al preguntarle a estudiantes universitarios con riesgo suicida sobre acceso a tratamiento, menos de un 50% había accedido a tratamiento en los últimos 12 meses y el 41% no seguía el tratamiento a pesar de seguir en riesgo (Jiménez, 2021b), se hace relevante explorar también la experiencia subjetiva y la trayectoria de estudiantes que no logran encontrar un espacio de atención psicológica. Esto podría complementar desde un enfoque cualitativo la información cuantitativa que se tiene respecto a las barreras para acceder a tratamiento y dar nuevas luces de la figura del Otro en la conducta suicida de jóvenes universitarios.

Adicionalmente, como se alcanzó a vislumbrar en la investigación, existe una diferencia significativa en torno a los discursos y prácticas sobre la carga académica y sobre el rendimiento entre facultades. Por este motivo, serían relevantes investigaciones que ayuden a explorar estas diferencias, a la vez que permitan generar conocimiento situado sobre el lugar de los ideales de autonomía y rendimiento en cada facultad.

Por último, queda como tema abierto o posible proyección, la realización de investigaciones que permitan explorar los posibles vínculos entre el malestar de estudiantes con conducta suicida y las demandas estudiantiles o los proyectos colectivos de parte de estudiantes. Esto entendiendo que los problemas de salud mental estudiantil en general, pero también el tema del suicidio en estudiantes en particular, son temas comunes en las reivindicaciones estudiantiles, pero ante las cuales valdría la pena explorar si las vivencias singulares de estudiantes se ven reflejadas en dichas demandas colectivas y, de ser así, por qué vías llegan a serlo.

REFERENCIAS

- Aceituno, R. Miranda, G. Jiménez, A. (2012). Experiencias de desasosiego, salud mental y malestar en Chile. En *Revista Anales Séptima Serie, N.º 3*.
- Aceituno, R. & Jiménez, A. (2013). El suicidio de Alejandra. Artículo de opinión en *Centro de Investigación Periodística (CIPER)*. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2013/10/30/el-suicidio-de-alejandra/>
- Aceituno, R. (2022). Salud mental universitaria y malestar social. En Aceituno, R. y Jáuregui G. (Editores). *Salud Mental Universitaria: voces, trayectorias y prácticas situadas*. Santiago de Chile: Social ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Águila, F. (2017). Concepciones de mérito y meritocracia. En Castillo, C., Atria, J. y Maldonado, L. (editores). *Economía moral de la meritocracia y preferencias distributivas*. (Working Paper 3).
- Aliano, N. (2020). Las sociologías del individuo revisitadas. Exploraciones entre soportes sociales, reflexividades y descentramientos de la modernidad. En *Revista Reflexiones* 99 (1).
- Antúnez, Z. y Vinet, E. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. En *Rev Med Chile*, 141, pp. 209-216
- Araneda, N., Sanhueza, P., Pacheco, G. y Sanhueza, A. (2021). Suicidio en adolescentes y jóvenes en Chile: riesgos relativos, tendencias y desigualdades. En *Revista Panamericana de Salud Pública* N° 45.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2011) La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. En *Revista CEPAL* 103.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2015) La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. En *Revista Educaçao e Pesquisa* Vol. 41
- Arnett, J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach (2nd ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Arteaga, C., & Martuccelli, D. (2012). Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales. En *Revista Mexicana de Sociología* 74, núm. 2
- Arteaga, C., & Pérez, S. (2011). Experiencias de vulnerabilidad: de las estrategias a las tácticas subjetivas. En *Revista Universum*, Vol. 26, Número 2.
- Arteaga, C. (2017). Diversidad de experiencias posicionales en el contexto de las transformaciones en la estructura social chilena. En *Sociológica*, año 32, número 91

- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., Hwang, I., Kessler, R.C., Liu, H., Mortier, P., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H., Benjet, C., Caldas de Almeida, J. M., Demyttenaere, K. ...Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization world mental health surveys. En *Psychological Medicine*, 46 (14), 2955 -2970.
- Aveggio, R. (2020). *El malestar y el goce en la sociedad del rendimiento. Un ensayo sobre psicoanálisis de orientación lacaniana y las ideas de Byung-Chul Han*. Ediciones AÚN.
- Aveggio, R. (Con Reinoso, L-A.) (2020). *El malestar y el goce en la sociedad del rendimiento. Un ensayo sobre psicoanálisis de orientación lacaniana y las ideas de Byung-Chul Han*. Ediciones AÚN.
- Azar, A. (2016). Revisión de literatura Concepciones de mérito y meritocracia. En Castillo, C., Atria, J. y Maldonado, L. (editores). *Economía moral de la meritocracia y preferencias distributivas*. (Working Paper 1).
- Baader, T., Rojas, C., Molina, J., Gotelli, M., Álamo, C., Fierro, C., Venezian, S. & Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*. vol.52 no.3 Santiago set. 2014
- Bahamondes, N. (2012). *Identificación y Melancolía Una relación ensombrecida*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Chile.
- Barrera, A. y San Martín, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos de Salud en una Muestra de Universitarios Chilenos. En *Revista Psykhé*, N30, p. 1-16.
- Barrientos, N., Araya-Castillo, L., Vergara, L., Yáñez, V., Arias, C. y Armijos, J. (2021). Evolución del modelo neoliberal en Chile: implicancias para su actual implementación. En *Revista Arandu UTIC*. Vol. VIII, Número 1.
- Baudelot, C. y Establet, R. (2006). *Suicide: changement de régime. Un observateur hors pair, Maurice Halbwachs. Intervención en coloquio Dialogue avec Maurice Halbwachs*, Paris: Campus Paris Jourdan.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Behn, A. & Reinoso, A. (2019). ¿Están sufriendo nuestros estudiantes universitarios? En *El Dínamo*. Recuperado de: <https://www.eldinamo.cl/blog/estan-sufriendo-nuestros-estudiantes-universitarios> /

- Bello, Marta. (2017). Suicidio, violencia contra el sí mismo y la pulsión de muerte: Una aproximación crítica. En *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones culturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*. Guajardo, G. (Eds). Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Berenguer, M. (3 de diciembre del 2015). Crisis y suicidio: ¿una relación de causa-efecto? *Blog ELP (escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano)*. Recuperado de <http://crisis.jornadaselp.com/blog/crisis-y-suicidio-una-relacion-de-causa-efecto/>
- Bermúdez, A. & Martínez, J. (2013). Comprensión del suicidio desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana. En *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 60-82.
- Bourdieu, P. (2013). *Entrevista a Pierre Bourdieu - La lógica de los campos: habitus y capital*. Recuperado de: <https://sociologos.com/2013/06/23/entrevista-a-pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>
- Bulat-Manenti, G. (2011). Sentiment d'échec et intentions suicidaires. En *Dans La clinique lacanienne*, N°20, 33-45.
- Cabrera, P. (2015). *Freud: Indagaciones en torno al sujeto, la alteridad y la experiencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile.
- Cabrera, P. y Jáuregui, G. (2022). Voces y trayectos estudiantiles: reconocimiento y articulación sintomática en contextos universitarios situados. En Aceituno, R. y Jáuregui G. (Editores). *Salud Mental Universitaria: voces, trayectorias y prácticas situadas*. Santiago de Chile: Social ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Cant, S. (2017). Hysteresis, social congestion and debt: towards a sociology of mental health disorders in undergraduates. En *Social Theory and Health Vol. 16*
- Cañón, S. y Carmona, J. (2018). Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes. En *Revista de Pediatría y Atención Primaria vol.20*, no.80.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: FCE.
- Ceballos-Espinoza, F. (2015). Mensajes póstumos y discurso suicida: Hacia la teoría del no lugar suicida. En *Estudios Sociohumanísticos*, vol. 1, núm. 1, 5-16.
- Centro de Estudiantes de Arquitectura Universidad de Chile. (2019). Salud mental universitaria. En *Revista RT INJUV*. N°30.
- Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

- CNN Chile. (2019). Salud Mental: El 44% de los estudiantes universitarios ha estado en tratamiento psicológico. En *CNN Chile*. Recuperado de: https://www.cnnchile.com/pais/salud-mental-estudio-estudiantes-universitarios-tratamiento-psicologico_20190429/
- CNN Chile. (2022). Entrevista: Álvaro Jiménez analizó la preocupante salud mental de los universitarios. En *CNN Chile*. Recuperado de: https://www.cnnchile.com/sanamente/alvaro-jimenez-hablo-de-la-salud-mental-de-los-universitarios_20220731/
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de Ética Profesional*.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. En *Revista PSYKHE* 15: 95-106. 2.
- Cornejo, M., Besoain, C., & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. En *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. En *Revista PSYKHE*, Vol 17, N°1, 29-39.
- Cortés, M. (2016). *Relato de vida de un intento suicida adolescente*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Chile.
- Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS). (2002). *International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects*. Geneva: CIOMS.
- Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. En *Revista Terapia psicológica*, Vol. 25. Número 2.
- Daray, F., Grendas, L. y Rebok, F. (2016). Cambios en la conceptualización de la conducta suicida a lo largo de la historia: desde la antigüedad hasta el DSM-5. En *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*. Vol. 73, número 3.
- Decker, S., Naugle, A., Carter-visscher, R., & Seifert, A. (2011). Ethical Issues in Research on Sensitive Topics: Participants' Experiences of Distress and Benefit. En *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*; London Tomo 6, N.º 3, (Sep 2011): 55-64.
- Dejours, C. (2010). *Suicidio y Trabajo*. Madrid: Modus Laborandi.
- De Villers, G. (1999). La historia de vida como método clínico. En *Proposiciones*, 29, 103-114.

- Dickson-Swift, V., Lyn James, E. & Liamputtong, P. (2008). *Undertaking Sensitive Research in the Health and Social Sciences: Managing Boundaries, Emotions and Risks*. Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1965). *El suicidio*. Buenos Aires, Argentina: Schapire Ed.
- Ehrenberg, A. (2016). El individualismo y sus malestares. En E. Radiszcz (Ed), *Malestar y destinos del malestar Políticas de la desdicha*. Vol. 1. Santiago, Chile: Social Ediciones.
- El ciudadano. (2017). *Tomás Baader, siquiatra experto en suicidios: “El sistema nos lleva a estar presionados”*. Recuperado de: <https://www.elciudadano.com/entrevistas/tomas-baader-siquiatra-experto-en-suicidios-el-sistema-nos-lleva-a-estar-presionados/07/26/>
- Escobar, S. (2019). Participación juvenil: descripciones e interrogantes desde los resultados de la IX Encuesta Nacional de Juventud. En *Revista RT INJUV*. N°31.
- Eusebi, L. (2021). *Trauma y suicidio: un recorrido posible*. Recuperado de <https://escritosdeposgrado-fpsico.unr.edu.ar/?p=256>
- Fernández, L. (2019). Conceptualizaciones sobre el suicidio y su abordaje en la adolescencia. En *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ferrari, H. (2021). Lazo social. Revisitando Psicología de las masas y análisis del yo. En *Revista Psicoanálisis*, Vol. XLIII, N°1 y 2, p.137-166.
- Ferreya, N. (2012). “El suicidio, ¿cuándo?”. En Ferreya, N., González, H., Piñeiro, C. y Ritvo, J. (2012). *El enigma del suicidio*, Argentina, Letra Viva
- Ferreya, L. (2017a). Suicidios y Freud: Conceptualizaciones Sobre el Suicidio en Ensayos Freudianos. En *II Congreso Internacional de Psicología “CIENCIA Y PROFESIÓN”: Desafíos para la construcción de una psicología regional*
- Ferreya, L. (2017b). Conceptos psicoanalíticos en los suicidios. En *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires, Editorial Caja Negra
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Franetovic, G. (2017). Revisión de literatura Economía moral. En Castillo, C., Atria, J. y Maldonado, L. (editores). *Economía moral de la meritocracia y preferencias distributivas*. (Working Paper 2).

- Freud, S. (1905) El chiste y su relación al inconsciente. En Freud, S. (2012) *Obras completas (Vol. VIII)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1910) Contribuciones para un debate sobre el suicidio. En Freud, S. (2012) *Obras completas (Vol. XI)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1914) Introducción del narcisismo. En Freud, S. (2012). *Obras completas (Vol. XIV)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud S. (1917 [1915]). Duelo y Melancolía. En Freud, S. (2012). *Obras completas (Vol. XIV)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920/1992a). Más allá del principio de placer. En Freud, S. (2012). *Obras completas (Vol. XVIII)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En Freud, S. (2012). *Obras completas (Vol. XVIII)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud S. (1923). El yo y el ello. En Freud, S. (2012). *Obras completas (Vol. XIX)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. En *Calidad de la educación N°33*, pp. 303-316.
- Gabilondo, A. (2020). Prevención del suicidio, revisión del modelo OMS y reflexión sobre su desarrollo en España. Informe SESPAS 2020. En *Gaceta Sanitaria vol. 34*, pp. 27-33.
- Gallardo, G. (2019). Educación Superior y Salud Mental Juvenil: Perspectiva relacional. En *Revista RT INJUV. N°30*.
- Gómez, M., Tomás, J., Montes, J., Brando, C., Cladellas, R. y Limonero, J. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. En *Ansiedad y estrés Vol 26*.
- González, V. (2019, 22 de abril). Protesta de estudiantes de Arquitectura de la FAU por sobrecarga reabre debate por salud mental. *Biobío Chile*. Recuperado de: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2019/04/22/protesta-de-estudiantes-de-arquitectura-de-la-fau-por-sobrecarga-reabre-debate-por-salud-mental.shtml>
- Gratton, F. (2001). Sociology of suicide. En Smelser, N. J., & Baltes, P. B. (Eds). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Green, A. (1995). *El trabajo de lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Green, A. (1999). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Green, A. (2014). *¿Por qué las pulsiones de destrucción o de muerte?* Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gutiérrez, L. (2019). Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social. En *Revista Cultura Hombre y Sociedad*, Vol. 29, número 2.
- Han, B-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Herder.
- Hjelmeland, H., & Knizek, B. (2010). Why we need qualitative research in suicidology. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 40(1), 74-80
- Hoffmann, C. (2011). Je voulais que ça s'arrête. En *Dans La clinique lacanienne* N°20, 9-17.
- Imhay. (2021). *El golpe de la pandemia en la salud mental de las y los estudiantes universitarios*. Recuperado de: <https://www.imhay.org/2021/05/31/el-golpe-de-la-pandemia-en-la-salud-mental-de-las-y-los-estudiantes-universitarios/>
- INJUV. (2012). La visión de los jóvenes frente al futuro: claves para alcanzar el éxito. En *Revista RT INJUV*. N°3.
- INJUV. (2013). Los jóvenes chilenos en las últimas dos décadas ¿cómo han cambiado entre 1994 y 2013? En *Revista RT INJUV*. N°7.
- INJUV. (2021). Documento técnico: Ansiedad, angustia, depresión y suicidio. En *Programa Hablemos de Todo 2020-2021*.
- Jiménez, A., Rojas, G. & Martínez, V. (2019) Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (I): ¿consecuencias de la (sobre) carga académica? En *Ciper Chile*. Recuperado de: <https://ciperchile.cl/2019/03/11/problemas-de-salud-mental-en-estudiantes-universitarios-i-consecuencias-de-la-sobre-carga-academica/>
- Jiménez, A. (2021a). *COVID-19 y salud mental de estudiantes universitarios: ¿qué podemos hacer?* Recuperado de: <https://www.udp.cl/noticia/covid-19-y-salud-mental-de-estudiantes-universitarios-que-podemos-hacer/>
- Jiménez, A. (2021b). *Presentación sobre salud mental universitaria*. Presentado en Chile [actividad online organizada por al SEREMI de Salud]
- Jiménez, A., Duarte, F. y Martínez, V. (2021). Suicidios durante la pandemia: ¿por qué bajan y qué podemos esperar para adelante? En *Ciper Académico*. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2021/01/29/suicidios-durante-la-pandemia-por-que-bajan-y-que-podemos-esperar-para-adelante/>
- Jiménez, R. y García, R. (2021). Acting out y pasaje al acto. Hacia una ética del acto suicida. En *Revista Affectio Societatis*, 18(34).

- Justus, D. (2003). El suicidio nuestro de cada día... En *Estados Generales del Psicoanálisis: Segundo Encuentro Mundial*, Rio de Janeiro.
- Kaës, R. (2006). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Lacan, J. (2005). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario 2, El Yo en la Teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2007). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 10: La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. [1985]. En *Escritos 2*. México: Siglo XXI.
- Larraín, A. y Lobos, F. (2017). Caracterización del suicidio en Chile: ¿qué nos dicen nuestras estadísticas? En *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones culturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*. Guajardo, G. (Eds). Santiago de Chile: FLACSO-Chile.
- Larraín, A. [albertolarrains]. (20 de abril del 2019). “Inútiles, Mediocres” es lo menos dicen a alumnos de arquitectura x cuestionar estrés educativo luego de alumno con intento suicida. Año pasado atendí 4 alumnos @uchile con intentos e informé la U. ¿Prefieren una generación sumisa q no se cuestiona o valida el maltrato? Yo no. [Tweet]. Recuperado de https://twitter.com/albertolarrains/status/1119731368899088384?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1119731368899088384%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_%2F%2Fwww.cnnchile.com%2Fpais%2Ffau-protesta-salud-mental-carga-academica-criticas-redes_20190421%2F
- López, L. (2017). *Coyunturas desencadenantes de urgencias suicidas: Un enfoque psicoanalítico y epidemiológico*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Lytard, Jean-François. (1994). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra
- Mantaras, G. & Matusevich, D. (2012). Métodos cualitativos en psiquiatría: utilización del “relato de vida” para el estudio del suicidio en la vejez. En *Revista Argentina de psiquiatría*, Vol XXIII: 359-363.
- Marinas, J. (2007). *La escucha en la historia oral*. Madrid: Síntesis
- Martínez, J. (2017). El habitus una revisión analítica. En *Revista Internacional de Sociología* 75 (3).

- Martínez, P., Jiménez, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V. y Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con metaanálisis. En *Revista Terapia psicológica*. 39(3), 405-426.
- Martínez, V y Mac-Ginty, S. (2021). *Reporte Encuesta Longitudinal en Salud Mental (ELSAM)*. Recuperado de: <https://www.imhay.org/reportes-encuesta-de-salud-mental/>
- Mc-Ginty, S., Jiménez, A. y Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. En *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*, Vol 32, N 1., 23-37.
- Micin, S. & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. En *Terapia psicológica*, 29 (1).
- MINSAL. (2013). Situación actual del suicidio adolescente en Chile, con perspectiva de género. Santiago.
- Morales, J. (2017). *Educación y Neoliberalismo en Chile: Implementación, profundización y crisis*. (Tesis de magíster). Universidad de Chile, Chile.
- Mortier, P., Auerbach, R., Alonso, J., Axinn, W., Cuijper, P., Ebert, D., [...] Buffaerts, R. (2018) Suicidal thoughts and behaviors among college students and same-aged peers: results from the World Health Organization World Mental Health Surveys. En *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology* 53, 279–288.
- Moyano, E. y Barría, R., (2006) “Suicidio y producto interno bruto (PIB) en Chile: hacia un modelo predictivo”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (2): 343-359.
- Muñoz, G. (2019). *Consideraciones sobre el suicidio; aportes desde una lectura psicoanalítica*. (Tesis de Magíster). Universidad Nacional del Rosario, Argentina.
- Muñoz, P., Leibson, L., Smith, M., Berger, A., Acciardi, M. y Bugacoff, A. (2011). Pasaje al acto, acting out y acto analítico. Variaciones de la relación sujeto-Otro. En *Anuario de Investigaciones*, vol. XVIII.
- Nicolopoulos, A., Boydell, K., Shand, F. & Christensen, H. (2017). Why Suicide? Reasons for Suicide Attempts as Self-Reported by Youth: A Systematic Evaluation of Qualitative Studies. En *Adolescent Research Review* Vol. 3, 155–172.
- Ojeda, F (2016). *Estudio de caso sobre la trayectoria sociobiográfica de una adolescente suicida*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Chile.
- Ojeda, F. (2017). El suicidio más allá de la lógica deficitaria: Un estudio de caso. En *Suicidios contemporáneos: vínculos, desigualdades y transformaciones culturales. Ensayos sobre violencia, cultura y sentido*. Guajardo, G. (Eds). Santiago de Chile: FLACSO-Chile.

- Orchard, M. y Jiménez, A. (2016). ¿Malestar de qué? En E. Radiszcz (Ed), *Malestar y destinos del malestar Políticas de la desdicha*. Vol. 1. Santiago, Chile: Social Ediciones.
- Organización mundial de la Salud (OMS). (2021). *Suicide*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Organización Panamericana de Salud (OPS). (2021). *Prevención del suicidio*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-suicidio>
- Ortega, M. y Falcón, P. (2017). *El suicidio para el psicoanálisis*. Recuperado de <http://www.cartapsi.org/new/el-suicidio-para-el-psicoanalisis/>
- Otzen, T., Fuentes, N., Wetzel, G., Henríquez, C. & Antúnez, Z (2020). Suicidabilidad y apoyo social percibido en estudiantes universitarios con enfermedades crónicas no transmisibles. *Terapia psicológica* Vol 38, N°1.
- Pagès, C. (2014). La psychodynamique du travail aux croisements du psychique et du social. En *Dans Travailler*, N°31, 151-168.
- Pariente, E. y García, T. (2021, 7 de junio). Depresión en universitarios durante la pandemia: “La adultez emergente es un periodo crítico en términos vitales”. En *La Tercera*. Recuperado de: <https://www.latercera.com/paula/depresion-en-universitarios-durante-la-pandemia-la-aduldez-emergente-es-un-periodo-critico-en-terminos-vitales/>
- Pickett y Wilkinson. (2018). *The Inner Level: How More Equal Societies Reduce Stress, Restore Sanity and Improve Everyone’s Well-Being*. Nueva York: Penguin Random House.
- Pino, P. (2021). *Análisis de mortalidad por suicidio en el Gran Santiago durante el quinquenio 2012-2016*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Chile.
- PNUD, (1998). *Desarrollo humano en Chile. Las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.
- Pozo, E. (2019). Psicoanálisis en salud mental universitaria: Una comprensión del sujeto. En *Revista Praxis Culturas Psi*, 2019, N°2.
- Puig, M. (2010) Prevenir el suicidio. En *Pipol News* N°20. Recuperado de <https://wapol.org/en/articulos/TemplateImpresion.asp?intPublicacion=36&intEdicion=7&intIdiomaPublicacion=2&intArticulo=2214&intIdiomaArticulo=1>
- Quecedo, R., Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, pp. 5-39
- Ramírez, L. & Maturana, J. (2018). Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 149-162

- Ramírez, N. (2019, 22 de abril) Facultad de Arquitectura de la U. de Chile asegura que no son "indiferentes" ante "estrés y ansiedad" de sus alumnos. En *Emol* Recuperado de: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/04/22/945490/Facultad-de-Arquitectura-asegura-que-no-son-indiferentes-ante-estres-y-ansiedad-de-sus-alumnos.html>
- Romero, M. y Gonnet, J. (2013). Un diálogo entre Durkheim y Foucault a propósito del suicidio. En *Revista Mexicana de Sociología* 75, núm. 4, 589-616.
- Sauret, M-J. (2018). ¿Existe el Otro? En *Pedagogía y Saberes* N°48, Bogotá.
- Serrano, C. y Olave, J. (2017). Factores de riesgo asociados con la aparición de conductas suicidas en adolescentes. En *MedUNAB*, vol. 20, núm. 2, pp. 139-147.
- Sharim, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: Una aproximación desde los relatos de vida. *Psyche*, 14, 19-32.
- Soto, A., Véliz, A., Andrade, M. y Moreno, G. (2022). Salud mental desde una mirada multidimensional. Una mirada universitaria. En *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico: Núm. 16*.
- Storrie, K., Ahern, K. & Tucket, A. (2010) A systematic review: Students with mental health problems—A growing problem. En *International Journal of nursing practice*. 2010 Feb;16(1):1-6.
- The National Commission for the protection of humans subjects of biomedical and behavioral research: Informe Belmont (1978). *Principios éticos y orientaciones para la protección de sujetos humanos en la experimentación*. DHEW Publication No. (OS) 78-0012.
- Tribunal Internacional de Núremberg. (1947). *Código de Núremberg*. Grupo de Trabajo sobre Salud Mental (2020). Propuesta para la Promoción del Bienestar y Cuidado de la SALUD MENTAL en la comunidad universitaria, con énfasis en los ESTUDIANTES En *Informe del Grupo de Trabajo sobre Salud Mental*. Universidad de Chile.
- Unidad de Salud Mental UC. (2019). *Universitarios de hoy son más susceptibles a sufrir enfermedades de salud mental*. Recuperado de: http://apoyo.saludestudiantil.uc.cl/saber-mas.html?task=verItem&id_item=87&vista=sabermas
- Vélez, D. y Maldonado, S. y Rivera, C. (2017). Espectro del suicidio en jóvenes universitarios en Puerto Rico. En *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 28, número 1.
- Yopo, M. (2013). Individualización en Chile: Individuo y sociedad en las transformaciones culturales recientes. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 12, No. 2