



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

**ECONOMÍAS ANSIOSAS DE LA VIDA UNIVERSITARIA:
UN ESTUDIO SOBRE EXPERIENCIAS, AFECTOS Y ÓRDENES EXIGENCIALES
EN LA UNIVERSIDAD CHILENA NEOLIBERALIZADA**

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales

ANGELA NATHALIA CIFUENTES ASTETE

**Director(a):
Dr. Esteban Radiszcz
Dr. Francisco Ortega**

**Comisión Examinadora:
Dr. Fernando Vidal
Dr. Roberto Aceituno
Dr. Cristian Bellei**

Santiago de Chile, año 2023

*Para Anto y Chris,
que con ternura y presencia me hicieron persistir.
Les amo alephes de alephes.*

*Para mis queridos padres y hermano,
por su apoyo y cariño constante.
Les quiero infinito.*

RESUMEN

Datos recientes de la WHO World Mental Health International College Student (WMH-ICS), señala que un 31% de estudiantes padecen problemas de salud mental, siendo los más relevantes los trastornos depresivos (18,5%) y de ansiedad generalizada (16,7%) (Auerbach et al., 2018), cifras similares en Chile (Martínez et al., 2021). En Chile, en abril-junio de 2019, l-s universitari-s chilenos desplegaron una serie de demandas relacionadas con la salud mental, momento desde el cual el problema comienza a ganar mayor visibilidad a nivel local. En la zona intersticial entre dos escenarios de problematización, es decir, considerando los estudios “psi”/epidemiológicos/bio-psico-sociales y los estudios sociológicos de la Educación Superior (ES), propuse ensamblar un tercer escenario de problematización: las condiciones de posibilidad del sufrimiento universitario en tanto modos de afección situados, proponiendo un desplazamiento de las nociones binarias de salud/patología en estudiantes y de adaptación/desadaptación al campo universitario, hacia una preocupación por los afectos y exigencias socio-culturales implicadas en la emergencia de éstos¹, en particular, de los afectos ansiosos.

La pregunta que orientó la investigación fue ¿cómo los órdenes exigenciales, normativos y valóricos de la universidad chilena neoliberalizada se componen, expresan y animan/regulan modos de afección ansiosos en las experiencias universitarias? Específicamente, en la presente tesis describo cómo a través del proceso de neoliberalización de la Universidad chilena durante los últimos 40 años, las preocupaciones por el malestar universitario han devenido progresivamente objeto de atención en las universidades, configurando y demandando la implementación de dispositivos especializados en Salud Mental Universitaria. En segundo lugar, caracterizo cómo l-s profesionales de los Dispositivos de Salud Mental Universitaria (SMU), comprenden y gestionan el sufrimiento de l-s estudiantes. En tercer lugar, indago en las experiencias universitarias de ansiedad y cómo éstas se vinculan con la vida cotidiana universitaria. Finalmente, profundizo en el proceso de devenir estudiante y las principales

¹ Abordo en detalle esos tres escenarios de problematización, en el primer apartado del capítulo I. En ese mismo capítulo abordo el ensamblaje de mi propuesta epistémico-metodológica orientada por los afectos y describo, además, mi acontecido proceso de trabajo de campo.

fuentes de ansiedad universitaria, considerando aspectos normativos/culturales específicos de las instituciones académicas e intersecciones clase social-género.

Para abordar estos objetivos, realicé un estudio cualitativo con estudio de casos múltiples, en tres universidades chilenas. Entrevisté a 21 profesionales de dispositivos de salud mental universitaria (entrevistas semiestructuradas de final libre) y realicé entrevistas en profundidad de tipo abierto a 44 estudiantes. Conforme a criterios de maximización de diferencias según género, clase social, carrera y niveles de estudio, seleccioné 6 casos de estudiantes con quienes sostuvimos de 3 a 4 encuentros adicionales a la entrevista en profundidad inicial. En base a la información producida, realicé un mapeo general de categorías del cual emergió una primera matriz de análisis –lo corporal, lo gramatical y lo gestional— que compone lo que denominé *economías ansiosas de la vida universitaria*. Posteriormente, considerando tres dimensiones que atraviesan dichas economías, las cuales denominé *dispositivos afectionales* –rendimiento cuantificado, diferenciales de grupo y expectativas—, realicé un análisis intercaso a partir del cual profundicé en las intersecciones de clase social-género.

En términos generales, los hallazgos de esta investigación indican que las experiencias de ansiedad universitaria son animadas, de manera transversal, por *exigencias de ajuste* al ethos universitario, caracterizándose por aspectos diferenciales según tipo de universidad es decir, según su sistema normativo (excelencia, competitividad, flexibilidad, perfil estudiantil, sistema de acceso y políticas de equidad, etc.), tipos de carrera y culturas académicas, además de particularidades de las subjetivaciones según intersecciones entre clase social y género. Por parte de los profesionales, emergieron algunas controversias en torno a las exigencias que recaen sobre ell-s (del sistema de acreditación, por parte de la institución y de las demandas estudiantiles), la responsabilidad de la universidad, entre otras. Además, cada dispositivo de SMU describió modalidades híbridas y heterogéneas de comprensión y de gestión de los problemas de salud mental. Destaca que la mayor parte de l-s profesionales se mostraron críticos de las concepciones oficiales sobre los padecimientos universitarios en las instituciones, situando la vida universitaria como “catalizadora” de ansiedades.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin la presencia y cariño de tanta gente que me alentó y acompañó en este proceso.

Doy infinitas gracias por haber tenido la posibilidad de hacer mi co-tutela en compañía de mi hija Antonia, sin duda ésta ha sido una experiencia que recordaremos las dos (y sí, algún día volveremos a visitar a l-s amig-s en Tarragona).

Agradezco infinitamente a Chris, mi esposo-amigo-compañero de vida y de pensamientos, que hizo lo imposible (literalmente) por acompañarme, co-cuidar a nuestra hija y hacer que estuviéramos l-s tres en todo momento. No fue fácil, pero persistimos juntos.

A María Ángela y Oscar, mis padres, por darme tanto cariño, alentarme y entenderme siempre. A Manuel, mi hermano querido, con quien hemos compartido la vida, la música y el pensamiento crítico desde pequeños. También a mis queridas tías Mónica y Noemí, que son parte del linaje de mujeres que me han dado fuerza.

A mis compañer-s del doctorado en Chile, en especial a Sibila y a Pablo, amigos queridos que admiro y quiero mucho. Fueron lo mejor del doctorado, sin dudas.

A mis amigas Carmen Gloria, Rosi, Natalia V., Pía. A mi bronx de la dignidad querido: Maca, Rodrigo, Pacita, Antoine, Carlita y Rolo, y por supuesto, al mini bronx (Anto, Jaci, July, Vice, Luca y Gael). A l-s veciamigues de Olivar, en especial a Anaïs, quien colaboró en parte importante de mi trabajo de campo. A todes ustedes les quiero mucho.

Agradezco a mis compañer-s del doctorado y amig-s en Tarragona, en especial a Giulia, Salvo, Mauro, Adri, Dani, Sam, Julia, Pilar, Yamara y familia, Estefanía y familia, con ustedes todo fue más lindo.

Mi tesis es reflejo de un trabajo colectivo. Agradezco enormemente a los equipos de investigación donde he tenido la fortuna de participar.

En la Universidad de Chile:

A todo el equipo del *Laboratorio Transdisciplinar en Prácticas Sociales y Subjetividad (LaPSoS)*, con quienes he aprendido a investigar y crear pensamiento.

Al equipo de la *Unidad Psicoanálisis, Género y Sexualidad*, en especial a Svenska Arensburg, por sus comentarios y reflexiones que siempre aportaron a mi investigación.

Al equipo del *Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Salud Mental Universitaria*, por compartir sus reflexiones y sensibilidades en el campo. Esta tesis no hubiera sido posible sin su experiencia.

En la Universitat Rovira i Virgili:

Agradezco al equipo del *Medical Anthropology Research Center (MARC)*. Su valiosa experiencia y trayectoria de investigación contribuyó enormemente en el proceso de análisis de mi trabajo.

Agradezco al *Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social* por su acogida, en especial a Montserrat, Nuria, Mireia, Pedro. Su amabilidad hizo de mis jornadas de trabajo un momento grato y alegre.

Agradezco de sobremanera a mis profesores guías, Dr. Esteban Radiszcz (Universidad de Chile) y Dr. Francisco Ortega (Universitat Rovira i Virgili) por su generosidad y sabiduría. Sus comentarios agudos y atentos me orientaron siempre.

Finalmente, no puedo dejar de agradecer a cada una/o/e de l-s estudiantes que entrevisté, así como a l-s profesionales que participaron en mi investigación. Sin ustedes nada de esto hubiera sido posible. Espero contribuir con los resultados de esta investigación en sus reflexiones y estrategias.

INDICE

Resumen	3
Agradecimientos	5
Tabla de Imágenes	11
INTRODUCCIÓN	12
<i>CAPÍTULO I</i>	21
<i>LOS (A)EFECTOS DE LA UNIVERSIDAD NEOLIBERALIZADA: ESCENARIOS DEL PROBLEMA Y PROPUESTA EPISTÉMICO-METODOLÓGICA</i>	
ESCENARIOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22
La triada ansiedad-depresión-estrés: preocupaciones epidemiológicas y el discurso bio-psico-social	22
Neoliberalización de la Universidad y el surgimiento de un nuevo sujeto: la categoría Estudiante Primera Generación Universitaria (EPG), meritocracia y “desajuste”	26
Experiencias de ansiedad-angustia en la Universidad: ¿Un problema civilizatorio?	30
ENSAMBLAJE EPISTÉMICO-METODOLÓGICO	34
Primer momento: el concepto regímenes de afectos y la aproximación cartográfica	35
Segundo momento: experiencia, antropología médica y conceptos intermedios	39
ENFOQUE Y PROCESO METODOLÓGICO	43
Diseño y proceso de producción de información	45
Composición muestral	47
Análisis de la información	51
Resguardos éticos	53
Limitaciones de la investigación	56

CAPÍTULO II	59
EL DEVENIR DE LA SALUD MENTAL UNIVERSITARIA COMO OBJETO DE PREOCUPACIÓN EN EL CHILE NEOLIBERAL	
UNIVERSIDAD Y SALUD MENTAL	61
Problemas de salud mental en universitari-s: ¿una epidemia global-local?	61
La individualización del bienestar en la universidad neoliberal chilena: algunos antecedentes históricos	65
EL MALESTAR Y SUS DESTINOS EN CLAVE DE SALUD MENTAL UNIVERSITARIA EN CHILE	69
Malestar, educación superior de mercado y las paradojas de la gratuidad: (breve) genealogía la neoliberalización de la universidad en Chile (1981-2017)	69
Management universitario y el imperativo cuantificado de excelencia-calidad	74
Las demandas de equidad: movimientos universitario, feminismos y gratuidad	76
CONTROVERSIAS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE L-S PROFESIONALES	80
Equidad e inclusión: una atmósfera promisoria	80
Excelencia, calidad y el imperativo de retención	82
La gestión fragmentada en unidades de servicios	86
Sobre la responsabilidad de la universidad	89
DEL BIENESTAR MANAGERIAL A LA SALUD MENTAL UNIVERSITARIA	91
CAPÍTULO III	96
“LA UNIVERSIDAD VIVE ANSIEDAD Y DE-PRESIÓN”: NEGOCIACIONES DIAGNÓSTICAS Y PRÁCTICAS AFECTIVAS EN DISPOSITIVOS DE SALUD MENTAL UNIVERSITARIA	
LA UNIVERSIDAD VIVE ANSIEDAD Y DE-PRESIÓN	99
MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SMU	102

Caso Universidad Tradicional de RM: salud mental, agobio académico y la crítica a la medicalización.	103
Caso Universidad Tradicional de Región: rendimiento como “catalizador” de malestar, semántica ‘psi’ y vulnerabilidad	107
Caso Universidad Privada No Tradicional: management emocional, hibridez “psi” y la perspectiva socio-comunitaria	112
NEGOCIACIONES PRAGMÁTICAS EN DISPOSITIVOS DE SMU: MÁS ALLÁ DE LA MEDICALIZACIÓN	115
PRÁCTICAS AFECTIVAS Y EXPERIMENTOS IMPUGNATORIOS	119
CAPITULO IV	130
“NO QUIERO QUEDAR COLGADO”:	
ECONOMÍAS ANSIOSAS DE LA VIDA UNIVERSITARIA	
LO CORPORAL	133
Flujos de afectos	133
Gradiente de intensidad: Ansiedad-Miedo-Angustia	137
GRAMÁTICAS DE LA ANSIEDAD	142
Estudiantes no diagnosticad-s: “Hacerse de una presión”	143
Estudiantes contra el diagnóstico: Un afecto que moviliza	145
Estudiantes diagnosticad-s: Un afecto transdiagnóstico	147
TECNOLOGÍAS DE GESTIÓN	151
Demanda “psi”, espacios de intimidad	151
Cuando desistir es persistir: negociaciones diagnósticas y alternativas vitales	156
“No tengo tiempo para terapia”: tecnologías digitales y management emocional	159
Usos de sustancias: tecnologías de rendimiento, alivio y “olvido del mundo”	162
ECONOMÍAS ANSIOSAS: DIMENSIONES EMERGENTES SOBRE LA VIDA UNIVERSITARIA	165
Discusiones en torno a lo corporal	168
Discusiones en torno a lo gramatical	169

Discusiones en torno a lo gestional	171
CAPITULO V	174
<i>“LA UNIVERSIDAD ES UN ESPACIO QUE NOS COMPONE”:</i>	
<i>DEVENIR ESTUDIANTE, DISPOSITIVOS AFECCIONALES E INTERSECCIÓN CLASE SOCIAL-GÉNERO</i>	
DEVENIR ESTUDIANTE, ANSIEDAD Y UNIVERSIDAD: ANÁLISIS INTRA-CASO	178
Caso Mercedes: la Universidad como espacio de reconocimiento	179
Caso Alejandro: la Universidad como espacio sancionatorio	180
Caso Laura: de la Universidad “monstruosa” a la Universidad que “contiene”	182
Caso Maite: la Universidad vaciada de sentido	184
Caso César: de la Universidad “competitiva” a la Universidad “flexible”	185
Caso Isabel: la Universidad como salida de “la burbuja de los privilegios”	186
DISPOSITIVOS AFECCIONALES: ANÁLISIS INTER-CASO	188
Dispositivo rendimiento cuantificado	189
Dispositivo diferencial de grupos	196
Dispositivo expectacional	201
ATMÓSFERA UNIVERSITARIA, INTERSECCIONALIDAD ESTRATÉGICA Y SALUD MENTAL UNIVERSITARIA	206
CONCLUSIONES	212
Algunos campos controversiales en la gestión de la Salud Mental Universitaria	215
Subjetivaciones clase social-género y ansiedad universitaria	222
La ansiedad como (e)afecto de las exigencias de ajuste a la Universidad neoliberalizada	227
Líneas de investigación futuras y sugerencias pragmáticas	236
REFERENCIAS	239
APÉNDICE	261

INDICE DE IMÁGENES

Imagen N°1	20
Fotografía “La vida es más difícil sin una carrera v/s sigue tus sueños”. Baño de mujeres de una universidad tradicional chilena, Noviembre de 2018. Fuente: realización propia.	
Imagen N°2	58
Fotografía de pancarta “#No es Normal”. Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Pérez (2019).	
Imagen N°3	95
Fotografía de pancarta “En la Universidad se vive Ansiedad y De-presión”. Pancarta Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Magnet (2019).	
Imagen N°4	129
Fotografía de pancarta “No quiero quedar colgado”. Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Magnet (2019).	
Imagen N°5	173
Fotografía de pancarta “¿Cuántas crisis de pánico se necesitan para que aprueben mi proyecto?”. Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Bastidas (2019).	
Fotografía Portada Universitat Rovira i Virgili: Pancarta Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Magnet (2019).	
Fotografía Contraportada Universitat Rovira i Virgili: “Universidad en Toma en el mayo 2018”. Autor: Christian Creixell	

INTRODUCCIÓN

El proceso de investigación plasmado en esta tesis estuvo atravesado por diversos acontecimientos sociales, expresiones politizadas de descontento, una pandemia mundial y, recientemente, demandas dirigidas al sistema de educación superior respecto de las condiciones de producción de los malestares universitarios. En octubre de 2022, una nota de prensa sobre recientes iniciativas legislativas que buscaban abordar la situación del sufrimiento universitario, desplazó mi atención nuevamente hacia la arena pública en Chile. Odette, madre de José Miguel, un joven estudiante de medicina que se suicidó en el cuarto año de su carrera, señala:

Viví en carne propia el frío abandono en un sistema de educación superior. Donde se privilegia el exceso y no se hace cargo de quien fracasa o tiene problemas personales o académicos. El sistema de acreditación superior de calidad no es ninguna garantía para ayudarles a terminar sus carreras. No se regula la responsabilidad de la docencia, sino más bien se protege el financiamiento y el mercado designado por la competencia. [...] necesitamos profesionales íntegros, sanos y comprometidos para nuestra sociedad. Podrán decir que el suicidio es multicausal, pero hay amplias estadísticas de depresión y sufrimiento de las y los jóvenes. Que ninguna familia viva más el dolor que significa perder a un hijo que entró a un sistema de educación lleno de sueños. Ni que los jóvenes queden marcados por el estigma de la depresión y la angustia para el resto de sus vidas. No lo merece².

Tras el suicidio de su hijo, interpelando directamente al sistema universitario, Odette comenzó una búsqueda por mejorar las condiciones de abordaje de los problemas de salud mental universitaria en Chile. Luego de un trabajo sostenido con las diputadas María Francisca Bello (CS), Camila Rojas (Comunes) y la Confech³, impulsaron un proyecto que buscaba “dar visibilidad” a los sufrimientos universitarios y “asegurar el fortalecimiento de los protocolos de acompañamiento en salud mental en educación superior”. La diputada Rojas precisó “que es

² Crónica digital (11 de octubre de 2022). “Diputadas Bello y Rojas presentan proyecto para asegurar protocolos de salud mental en las universidades”. Disponible en <https://www.cronicadigital.cl/2022/10/12/diputadas-bello-y-rojas-presentan-proyecto-para-asegurar-protocolos-de-salud-mental-en-las-universidades/>

³ Confederación de Estudiantes de Chile. <https://confech.cl>

deber del Estado asegurar un plan nacional de apoyo en este sentido. Las enfermedades psiquiátricas son un problema grave y debemos actuar de manera urgente”.

En este escenario, la pregunta por las complejidades que entrama el sufrimiento universitario no sólo se torna actual y un campo propicio para investigaciones, sino que sobre todo exige indagar en las experiencias de quienes viven “en carne propia”, como dice Odette, las consecuencias de un malestar que interpela los abordajes y retóricas oficiales. En efecto, ella describe la entrada de su hijo a un “sistema de educación lleno de sueños”, el que a poco andar se transformó en un espacio de “exceso, fracaso, competencia”.

El campo de la Salud Mental Universitaria, a nivel global y nacional, involucra amplias dimensiones referentes no sólo a procesos subjetivos sino que al mismo tiempo, sociohistóricos, políticos y culturales. En efecto, el problema se ha discutido en base a diversas zonas problemáticas que van desde las formas y brechas de tratamiento, articuladas con aspectos particulares de la vida universitaria, tales como las relaciones sociales, prácticas pedagógicas y enfoques institucionales en un contexto local de inconsistencias estructurales en el sistema de educación superior (Jáuregui y Williams, 2020; Aceituno, 2019; Jauregui, 2022). Si bien no se trata de un problema nuevo, lo cierto es que al parecer, los sufrimientos universitarios experimentaron un “giro epocal”, relacionado con una mayor preocupación a nivel global en las universidades, adoptando, desde hace dos décadas, una retórica progresiva de “crisis” o “epidemia de la salud mental universitaria” (Cannizzo & Osbaldiston, 2019; Enwefa et al., 2020; Callard et al., 2022; Jauregui, 2022).

Datos recientes aportados por la iniciativa WHO World Mental Health International College Student (WMH-ICS), implementado a nivel global por la OMS desde el 2012, señalan que la prevalencia anual de padecimientos en salud mental en universitarios, es de 31%, siendo los trastornos depresivos (18,5%) y de ansiedad generalizada (16,7%) (Auerbach et al., 2018) los más relevantes. Los problemas de salud mental en estudiantes universitari-s han sido vinculados a un menor rendimiento académico, mayor discapacidad funcional, mayores índices de deserción universitaria y bajos ingresos profesionales (Alonso et al., 2018; Ashwood et al., 2016; Bruffaerts et al., 2018; Hjorth et al., 2016).

Al parecer, la preocupante situación de la salud mental estudiantil ha ido de la mano del crecimiento exponencial de la matrícula en educación superior sostenido durante las dos últimas décadas a nivel global, siendo mayor en países de bajos y medianos ingresos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017). En Chile, las matrículas de jóvenes en la educación superior se ha duplicado en la última década (The World Bank, 2020), evidenciando una mayor participación de estudiantes de familias de clases bajas (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). En efecto, se ha descrito que los estudios universitarios son la principal vía de “acumulación de capital humano avanzado” y de ascenso social (OCDE, 2017), al mismo tiempo que representa una fuente importante de estrés, tal como muestra un estudio de meta-análisis realizado por epidemiólogos e investigadores sociales chilenos (Martínez, Jiménez-Molina, Mac-Ginty, Martínez & Rojas, 2021).

En abril-junio de 2019, un año después del mayo feminista universitario de 2018 y unos meses antes del estallido social de octubre de 2019, los universitarios chilenos desplegaron una serie de demandas relacionadas con la salud mental, principalmente respecto de un mejoramiento de las condiciones de acceso a tratamiento en las universidades (Jiménez-Molina et al., 2019). Sin embargo, las quejas estudiantiles de ese entonces y las escuchadas en esta investigación, también estaban referidas a situaciones específicas de la vida universitaria – exigencias de rendimiento, prácticas docentes autoritarias y quejas específicas según instituciones y carreras, etc.–, lo que ha impactado en la agenda de las instituciones y en sus políticas de bienestar estudiantil.

Considerando que las políticas públicas en salud mental en Chile se han visto progresivamente afectadas en cuanto al rol del Estado en el diseño e implementación institucional (Aceituno, 2022), y que los padecimientos mentales de los jóvenes en educación superior configuran un problema importante de salud pública (Auerbach et al., 2018) intensificado durante la pandemia (Mac-Ginty et al., 2021), y atendiendo además que el manejo oportuno y adecuado de los problemas de salud mental es un desafío para las universidades (Duffy et al., 2019; en Martínez et al., 2021), esta tesis intenta abordar algunas de las dimensiones hasta el momento menos exploradas en el campo de la salud mental universitaria: las

experiencias estudiantiles de angustia-ansiedad y las modalidades de gestión de los dispositivos de Salud Mental Universitaria.

Algunos estudios locales han puesto de relieve que los problemas de salud mental universitarios se componen de una tríada caracterizada por la co-ocurrencia de Ansiedad-Depresión-Estrés (Barrera et al., 2019). Además, otros estudios internacionales señalan que la ansiedad es un afecto que implica diversas co-morbilidades, siendo necesario ahondar en sus modalidades de expresión y en sus dimensiones culturales (Good & Kleinman, 1985; Kirmayer, Young & Hayton, 1995; Kirmayer, 2001; Stein & Williams, 2009; Hofmann & Hinton, 2014; Olatunji, 2019; Martin, 2022). Así por ejemplo, los modismos culturales de estrés y angustia involucran estilos locales de expresión y códigos específicos que dan forma al comportamiento en torno al padecimiento. Además, las particularidades culturales desplegadas en la vida cotidiana pueden dar lugar a síndromes específicos (Kirkmayer y Swartzs, 2013).

Las explicaciones de síntomas y síndromes ansiosos son mantenidos por representaciones culturales específicas que dirigen la atención al cuerpo y a las sensaciones, cuyas maneras de expresión y significación, en algunos casos agravan la ansiedad y aumentan la angustia corporal (Good y Hinton, 2009; Kirkmayer y Swartzs, 2013). A nivel global, las quejas corporales tienden a ser la presentación clínica más frecuente de los síntomas que presentan l-s consultantes en la atención primaria (Raone y Zanasi, 2016), estando asociados principalmente a afectos de angustia y ansiedad que, en su expresión somática, implican diversas formas de dolor. Tanto la mirada médico-fenomenológica como el psicoanálisis han conceptualizado *la angustia como un afecto trans-nosográfico*, es decir, presente en diversas formas de padecimiento, sean considerados patológicos o de la vida cotidiana (Freud, 1926; Ey, 1965; Ojeda, 2003; Sarudiansky, 2013; Baumgart, 2015). Asimismo, a propósito de las elevadas prevalencias y prácticas diagnósticas orientadas por los “trastornos comórbidos”, en la actualidad han proliferado estudios sobre los “procesos transdiagnósticos” donde, por ejemplo, la “sensibilidad a la ansiedad” se ha asociado con un amplio espectro de psicopatología que incluye los trastornos ansiosos, los trastornos del ánimo, el suicidio y los trastornos por consumo de sustancias (Shmidt et al., 2019). De modo que ante lo fluido, híbrido y complejo de la circulación y codificación de afectos a partir de los cuales los sujetos nombran su experiencia, *lo ansioso en tanto tonalidad*

afectiva transversal configura un objeto privilegiado de aproximación a los malestares universitarios.

En relación con los principales campos investigativos que han abordado los padecimientos y experiencias estudiantiles, emergen dos escenarios controversiales que permiten problematizar el malestar universitario. En primer lugar, el creciente interés por los problemas en Salud Mental Universitaria principalmente en el campo de las disciplinas “psi” y estudios epidemiológicos, los cuales pese a relevar los principales padecimientos y factores de riesgo/protectores, escasamente se preguntan por las experiencias subjetivas. En segundo lugar, desde los estudios sociológicos de la Educación Superior (ES) ha surgido una preocupación por las experiencias de “desajuste” al espacio universitario – principalmente en estudiantes primera generación de ingreso a la universidad—, puestas en relación a presuntos déficits de capital cultural y la primacía de valores meritocráticos. En la zona intersticial entre dichos escenarios, es decir, considerando que los estudios bio-psico-sociales escasamente incluyen aproximaciones cualitativas a las experiencias de sufrimiento estudiantil y que, si bien los estudios sociológicos de la ES abordan las experiencias universitarias, no consideran la dimensión de malestar o sufrimiento, propongo ensamblar un tercer escenario de problematización compuesto por las ‘zonas grises’ que los problemas en salud mental universitaria y sus múltiples líneas de tensión convocan.

En esta tesis interrogo las condiciones de posibilidad del sufrimiento universitario en tanto ensamblaje de modos de afección situados, proponiendo un desplazamiento de aquellas nociones binarias de salud/patología en estudiantes y adaptación/desadaptación al campo universitario, hacia una preocupación por los afectos y exigencias socio-culturales implicadas en la emergencia de éstos⁴, en particular, de los afectos ansiosos. Este punto de vista está inspirado en los aportes de las epistemologías feministas del “giro afectivo”, abordajes teórico-aplicados provenientes de estudios transdisciplinarios en ciencias sociales de la salud mental, así como también por el psicoanálisis, la antropología médica, la sociología y los estudios de la ciencia.

⁴ Abordo en detalle esos tres escenarios de problematización, en el primer apartado del capítulo I. En ese mismo capítulo abordo el ensamblaje de mi propuesta epistémico-metodológica orientada por los afectos y describo, además, mi acontecido proceso de trabajo de campo.

En esta tesis me pregunto sobre *cómo los órdenes exigenciales, normativos y valóricos de la universidad chilena neoliberalizada se componen, expresan, animan/regulan modos de afeción ansiosos en las experiencias universitarias*. En otras palabras, me interrogo sobre los *regímenes de afectos*⁵ vinculados a las experiencias de ansiedad-angustia universitarias. Específicamente, me propongo describir cómo a través del proceso de neoliberalización de la Universidad chilena durante los últimos 40 años, las preocupaciones por el malestar universitario han devenido progresivamente como objeto de los discursos y modos de gestión de la salud mental en las universidades. En segundo lugar, caracterizo cómo en este contexto l-s profesionales de los Dispositivos de Salud Mental Universitaria (SMU), comprenden y gestionan el sufrimiento de l-s estudiantes. En tercer lugar, indago en las experiencias universitarias de ansiedad y cómo éstas se vinculan con la vida cotidiana universitaria. Finalmente, profundizo en el proceso de devenir estudiante, para comprender cómo las principales fuentes de ansiedad universitaria son experimentadas y expresadas según aspectos normativos/culturales específicos de las instituciones académicas, atendiendo a las particularidades de las subjetivaciones conforme a intersecciones clase social-género.

Para abordar estos objetivos, realicé un estudio cualitativo de inspiración etnográfica con estudio de casos múltiples, situado en tres universidades chilenas. Entrevisté a 21 profesionales de dispositivos de salud mental universitaria (entrevistas semiestructuradas de final libre) y realicé entrevistas en profundidad de tipo abierto a 44 estudiantes, de los cuales, conforme a criterios de maximización de diferencias según género, clase social, carrera y niveles de estudio, seleccioné 6 casos (2 por cada universidad) con los cuales realicé entre 3 a 4 entrevistas en profundidad. En una primera etapa, analicé todas las entrevistas a través del software de análisis cualitativo Atlas ti, realizando un mapeo general de categorías, del cual emergieron tres grandes dimensiones –lo corporal, lo gramatical y lo gestional– que componen lo que denominé *economías ansiosas de la vida universitaria*. Posteriormente, seleccioné los casos mencionados, y reconstruí trayectorias del devenir estudiante universitari-, realizando un análisis intracaso en el que consideré aspectos biográficos, de la trayectoria académica y la representación que cada estudiante tenía respecto de su universidad. Luego, en base a tres dimensiones que atraviesan

⁵ La construcción de este concepto, sus mutaciones en mi proceso investigativo y en mi co-tutela doctoral, la abordo en el Capítulo I.

los flujos ansiosos, las cuales denominé *dispositivos afectacionales* –rendimiento cuantificado, diferenciales de grupo y expectativas— realicé un análisis intercaso, considerando intersecciones según clase social-género.

En términos generales, los hallazgos de esta investigación (capítulos IV y V) indican que las experiencias de ansiedad universitaria son animadas, de manera transversal, por *exigencias de ajuste* al ethos universitario, caracterizándose por aspectos diferenciales según tipo de universidad es decir, según su sistema normativo (excelencia, competitividad, flexibilidad, perfil estudiantil, sistema de acceso y políticas de equidad específicas, etc.), tipos de carrera y culturas académicas, además de particularidades de las subjetivaciones según intersecciones de clase social-género. Respecto de esto último, las mujeres de todas las clases sociales experimentan ansiedad vinculada a las exigencias de la vida universitaria referidas tanto al rendimiento, a experiencias de desigualdad, y tensionamiento de expectativas. En el caso de los estudiantes, son aquellos de clases bajas, por lo general primera generación de sus familias en acceder a la universidad, quienes aparentemente sufren con mayor intensidad en relación a dichas dimensiones. Sin embargo, dado las limitaciones de la composición muestral y los acontecimientos que atravesaron el trabajo de campo (ver Cap. I)—, tales hallazgos configuran algunas coordenadas (ver Cap. V) que deben seguir problematizándose. Por parte de los profesionales, emergieron algunas controversias en torno a las exigencias que recaen sobre ell-s (del sistema de acreditación, por parte de la institución y de las demandas estudiantiles), la responsabilidad de la universidad, entre otras. Además, cada dispositivo de SMU describe modalidades híbridas y heterogéneas de comprensión y gestión de los problemas de salud mental, aunque la mayor parte de l-s profesionales se mostraron críticos de las concepciones oficiales sobre los padecimientos universitarios en las instituciones, situando la vida universitaria como “catalizadora” de ansiedades.

Esta tesis se compone de 5 capítulos. En el primer capítulo, ensamble los escenarios del problema de investigación desde donde emerge la pregunta por la experiencia universitaria ansiosa, con la construcción de una perspectiva epistémico-metodológica, orientada al estudio de los regímenes de afectos en la universidad neoliberalizada. Al final del capítulo describo mi trabajo de campo, así como cada una de las etapas del proceso. En el segundo capítulo, abordo

el contexto histórico de la salud mental universitaria en el transcurso de los procesos de neoliberalización de la ES en Chile durante los últimos 40 años, indagando además en algunas controversias relevantes que emergen desde la perspectiva de l-s profesionales de la SMU. En el tercer capítulo, profundizo sobre las modalidades de gestión de la salud mental y sus particularidades tomando cada universidad como un Caso, concluyendo en torno a las negociaciones diagnósticas y las prácticas afectivas de l-s profesionales. En el cuarto capítulo, muestro cómo las ansiedades-angustias de l-s estudiantes se expresan y circulan a través de diversos objetos, lugares y cuerpos que conforman el espacio universitario, lo que denomino *economías ansiosas* de la vida universitaria inspirándome en la noción *affectives economies* de Sara Ahmed (2004). Finalmente, en el quinto capítulo, abordo el proceso de devenir estudiante analizando las experiencias en base a tres variantes de lo que denominé *dispositivos afecionales*, considerando a través de un análisis intra e inter-caso, particularidades en torno a las intersecciones de clase social-género.

Imagen N°1

Fotografía “La vida es más difícil sin una carrera v/s sigue tus sueños”.

Baño de mujeres de una Universidad Tradicional Chilena, Noviembre de 2018.

Fuente: realización propia.



CAPÍTULO I

LOS (A)EFECTOS DE LA UNIVERSIDAD NEOLIBERALIZADA: ESCENARIOS DEL PROBLEMA Y PROPUESTA EPISTÉMICO-METODOLÓGICA

“Un enfoque metodológico requiere de una justificación conceptual...”. Arthur Kleinman (1992).

“Nombrar es un acto que suscita el pensamiento y el sentir...”. Isabell Stengers (2005).

“Importa qué pensamientos piensan los pensamientos. Importa qué conocimientos conocen los conocimientos. Importa qué mundos hacen mundo los mundos. Importa qué historias cuentan las historias”. Donna Haraway (2019).

Este capítulo da cuenta de la articulación entre los escenarios del problema de investigación desde donde emerge la pregunta por la experiencia universitaria ansiosa, y la construcción de una perspectiva orientada al estudio de los regímenes de afectos en la universidad neoliberalizada. La investigación plasmada en este capítulo da cuenta de un proceso abierto a elementos experimentales y contingentes. Experimentales, en tanto que el enfoque epistémico-metodológico emergió desde el desafío de abordar preguntas que surgen entre dos campos disciplinares principales – los estudios biopsicosociales y los estudios en sociología de la educación— que en el campo de la salud mental universitaria escasamente dialogan entre sí. Contingentes porque, como expondré, fue un proceso atravesado por un contexto local de politización del malestar – mayo feminista de 2019, manifestaciones por la salud mental universitaria en abril-junio de 2019, estallido social de octubre de 2019— y luego, en 2020, el inicio de la pandemia mundial del covid-19.

El capítulo se divide en tres partes. En primer lugar, muestro 3 escenarios de problematización que emergen en el campo de la salud mental universitaria: los alarmantes índices de la tríada Ansiedad-Depresión-Estrés; las aproximaciones sociológicas respecto de las experiencias universitarias; y finalmente, la consideración de los padecimientos de l-s universitari-s como un problema civilizatorio caracterizado por formas particulares de animación,

restricción y expresión de afectos en el contexto neoliberal chileno. Desde aquí, emerge la pregunta por la consideración de las experiencias universitarias ansiosas y por sus modos particulares de gestión en el contexto universitario en Chile.

En segundo lugar, doy cuenta del proceso de ensamblaje de la propuesta epistémico-metodológica, situando dos momentos. En el primero, abordo mi trabajo en la construcción del concepto de regímenes de afectos, como herramienta de aproximación al problema. El segundo momento, refleja un periodo de encuentro con enfoques de investigación diversos y profundización en algunas perspectivas de investigación en antropología médica, todo lo cual enriquece mi proceso de análisis del trabajo de campo. Describo algunas reflexiones en torno al realce que en este periodo adquiere el uso de “conceptos intermedios”, los cuales tensionan y nutren a la vez el concepto de regímenes de afectos inicialmente propuesto.

En tercer lugar, describo el enfoque y proceso metodológico, situando el contexto en que llevé a cabo el trabajo de campo, las dificultades, tropiezos y transformaciones a las que el enfoque estuvo sometido a raíz de la situación de confinamiento producto de la pandemia. Divido este último apartado en: proceso, acontecimientos y trabajo de campo; composición muestral; proceso de análisis; consideraciones éticas; limitaciones de la investigación.

ESCENARIOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La triada ansiedad-depresión-estrés: preocupaciones epidemiológicas y el discurso bio-psico-social.

Durante las dos últimas décadas en nuestro país, estudios epidemiológicos han alertado sobre la alta prevalencia de problemas en salud mental en estudiantes universitari-s, constituyendo un grupo de riesgo para el desarrollo de padecimientos de mayor complejidad y para el empeoramiento o abandono de sus actividades académicas (Cova et al, 2007; Micin y Bagladi, 2011; Antúnez y Vinet, 2013; Baeder et al, 2014). Estudios de prevalencia tanto internacionales como nacionales han registrado dentro los problemas más comunes la depresión, la ansiedad, el estrés, trastornos de la conducta alimentaria, o consumo de sustancias y riesgo

suicida, encontrándose los tres primeros como los más prevalentes en est-s jóvenes (Antúnez y Vinet, 2013; Baader et al., 2014; Micin y Bagladi, 201; Barrera et al. 2019). Así por ejemplo, Cova et al. (2007) en un estudio realizado en la Universidad de Concepción, encontró un 23,4% de síndrome ansioso y 16,4% de síndrome depresivo, destacando cifras relacionadas a ideación suicida y deseo de muerte, donde casi el 25% de l-s estudiantes señaló que sería mejor “estar muerto”.

Existe evidencia de que l-s estudiantes universitarios presentan mayor prevalencia de ansiedad y depresión en comparación *al grupo etario equivalente y a la población general* (Romero et al., 2011; Micin y Bagladi, 2011). A través de un estudio con estudiantes universitari-s de la Región Metropolitana de Chile que habían recibido atención psicológica y/o psiquiátrica en el Servicio de Salud Estudiantil de la universidad de proveniencia, Micin y Bagladi (2011) encontraron un 22,8% de trastornos del ánimo (depresión mayor y distimia) y un 20,9% de prevalencia en trastornos ansiosos. Por su parte, Baader et al (2014), en una investigación con muestra representativa en la Universidad Austral, estimó que un 27% de estudiantes cumple con los criterios diagnósticos de depresión, un 10,4% de trastorno bipolar, un 5,3% de l-s estudiantes presentaría un riesgo moderado a severo de suicidio; resalta un 24,2% de consumo problemático de alcohol y un 15,3% de trastornos en la alimentación. Cabe señalar que este último estudio no considera la evaluación de sintomatología ansiosa. En cuanto al momento del año académico con mayores niveles de ansiedad, Davila et al., (2011) encontraron que estudiantes de odontología arrojan un 37,5% de ansiedad reportado durante el primer semestre, incrementándose a un 45,9% el segundo semestre, mientras que el nivel de depresión pasa de un 7,8% en el primero, a un 9,9% en el segundo semestre; investigación en la cual se registran mayores índices de ansiedad y depresión durante el tercer y cuarto año de la carrera.

En cuanto a la *explicación etiológica* de los problemas de salud mental en universitari-s, estudios la atribuyen a la etapa de la juventud, momento vital que es caracterizado por la imposición de una alta exigencia en la resolución de tareas, manejo de mayor autonomía, responsabilidades académicas y respuestas a expectativas personales y familiares, todo lo cual demanda autogestión y autoregulación permanente de l-s jóvenes (Gomberoff, 2003; López, Kuhne, Pérez, Gallero, Matus, 2010; Martínez-Otero, 2014). Otro factor causal mencionado son

los denominados *estresores psicosociales específicos*, dentro de los cuales destacan: alejamiento de la familia, dependencia y/o dificultades económicas, exigencias académicas, necesidad de adaptación al nuevo contexto vital e incertidumbre respecto el futuro (Cova, Alvial, Aro, Boniffeti, Hernandez, Rodríguez, 2007). Tales estresores actuarían desencadenado o incrementando padecimientos psíquicos, influyendo significativamente tanto en el desempeño académico como en la calidad de vida de l-s estudiantes (Ortiz et al, 2007; Florenzano, 2005; OMS, 2004; Dimsdale y Young, 2006).

A su vez, algunos estudios relevan la incorporación cada vez mayor de estudiantes con un perfil sociodemográfico más vulnerable en nuestro país (López et al, 2010; Ortiz, López y Borges, 2007; Donoso y Cancino, 2007, Mineduc, 2018), describiéndose que l-s estudiantes con mayores síntomas de ansiedad, estrés y depresión son aquellos de niveles socioeconómicos más bajos, pertenecientes a la etnia mapuche o provenientes de territorios rurales (Antúnez y Vinet, 2013) y estudiantes mujeres, quienes presentan un 23,8% de prevalencia frente a un 10,7% en hombres (Cova et al., 2007; Pérez et al., 2012); todo lo cual lleva a considerar la urgencia de incluir la dimensión socio-cultural en el análisis de los problemas de salud mental en universitari-s (Baader et al, 2014). Respecto de esto, Martínez (2007) advierte que la conjunción de características individuales, sociales y culturales facilitarían *conductas de riesgo* en jóvenes universitari-s (Martínez, 2007), relevándose el aumento en el uso de sustancias lícitas e ilícitas, tales como psicofármacos, psicoestimulantes de optimización de rendimientos (Azofoifa, 2018), alcohol, marihuana y otras sustancias (Romero et al., 2009; Riquelme et al., 2012), presentando mayor índice de consumo de alcohol, con un 55,4% de los jóvenes entre 19 y 25 años dentro de lo cual un 12 a 18% presenta consumo riesgoso (Senda, 2018).

El creciente interés por los problemas de salud mental en universitari-s tanto a nivel internacional como nacional ha derivado en el estudio de *factores protectores y bienestar psicosocial* y su relación con síntomas psicopatológicos en estudiantes, proponiéndose la noción *apoyo social* como garante de bienestar y salud mental, al considerar la valoración subjetiva de l-s estudiantes respecto de “fuentes externas”, como el apoyo percibido de la familia, los amigos y de otras personas significativas (Barrera et al., 2019). Desde esta perspectiva, síntomas de estrés, ansiedad y depresión son representados por estudios internacionales en relación causal

con diferentes fuentes de malestar: en el caso de la depresión se asocia al distanciamiento de las familias nucleares para acudir a una institución académica (Stroebe, et al., 2002); los síntomas ansiosos son vinculados al aumento de presión y exigencia académica, por ejemplo en periodo de exámenes (Dávila et al., 2011); mientras que el estrés involucra factores diversos, ya sean familiares, sociales, referentes al contexto académico, entre otros (Feldman et al., 2008, Arrieta, et al., 2013).

En Chile, Barrera et al. (2019) señala que el *apoyo social percibido* se asocia de manera inversa a los síntomas de ansiedad, depresión y estrés, siendo la ausencia de apoyo familiar el mejor predictor de la aparición de psicopatología en salud mental universitaria. Además, l-s universitarios pertenecientes al nivel socioeconómico alto y medio perciben mayor apoyo social de l-s amig-s en comparación con sus pares del nivel socioeconómico bajo, lo que es explicado en base a evidencia internacional que señala que l-s jóvenes de clases más desfavorecidas experimentan mayor exclusión y aislamiento social, disminuyendo su percepción de apoyo social en el período universitario (OMS, 2003; Palomar y Cienfuegos, 2007; Rodríguez, 2010). Cabe mencionar que la categoría *apoyo social* contempla el soporte brindado por la familia, amigos y otros individuos significativos, no así las condiciones institucionales-académicas que eventualmente se podrían pensar como “protectoras” o de “riesgo”.

Pese a que la gran mayoría de los estudios epidemiológicos y biopsicosociales reconocen la implicación de las condiciones de la vida universitaria en el surgimiento de padecimientos mentales, existe una tendencia a naturalizar las aflicciones mentales, desatendiendo las relaciones sociales involucradas (Correa et al., 2006) así como las complejidades y particularidades de las condiciones académico-institucionales que participarían en tales fenómenos (Cant, 2018). En este escenario, se aprecia un énfasis en los diagnósticos y sintomatología por sobre las experiencias de los estudiantes, priorizándose marcos comprensivos individualizantes que escasamente consideran las dimensiones culturales, históricas y socio-políticas implicadas. Al respecto, pese a que las ciencias sociales de la salud mental han demostrado la relatividad histórico-cultural de los diagnósticos y, particularmente, la configuración sociocultural de significados, respuestas y expresiones de la angustia psicológica⁶

⁶ Investigaciones en Salud Mental Global emplean los conceptos *mental distress*, o *psychological distress*.

(Kohrt et al , 2013), tales conocimientos han sido incipientemente aplicados al estudio de los problemas en salud mental específicamente en universitarios (Cant, 2018).

Problemas como la insuficiente coordinación de los servicios universitarios, la escasa comprensión de los problemas de salud mental y las relaciones inadecuadas entre académicos, estudiantes y el profesional de los servicios estudiantiles, contribuirían al aumento de la prevalencia de trastornos ansiosos y depresivos, según evidencia internacional (Cant, 2018). Deficiencias estructurales que contribuyen a aumentar la estigmatización de los trastornos mentales en la universidad (Hunt y Eisenberg 2010; Storrie et al. 2010), vinculándose a la reticencia de l-s estudiantes a consultar en los servicios de salud mental y una tendencia a ocultar sus dificultades por temor a juicios sobre sus competencias y capacidades (Martin, 2010). Escenarios ante los cuales queda pendiente preguntarse por las implicaciones socioculturales en el funcionamiento de las instituciones académicas y su relación con el sufrimiento experimentado por l-s estudiantes.

Neoliberalización de la Universidad y el surgimiento de un nuevo sujeto:

La categoría Estudiante Primera Generación Universitaria (EPG), meritocracia y “desajuste” .

Considerando los imperativos meritocráticos como dimensión de análisis, en un estudio realizado en UK, Cant (2017) señala que la idea de progreso promovida por la educación superior constituye una falsa esperanza de movilidad ascendente, pues sólo aquellos con acceso a educación superior de elite recibirían plenas recompensas en el mundo laboral, de modo que la meritocracia no sólo se verifica en que “los ganadores” se sienten merecedores de su posición, sino que también en que “los perdedores” lo hagan (Bourdieu, 1979).

En Chile, la promesa de movilidad social vía estudios superiores se impulsó fuertemente en la década de los ochenta a partir del proceso de *masificación*, es decir, la expansión progresiva del número de universidades y matrículas impulsada por Ley General de Universidades del año 1981 (Rodríguez-Freire y Tello, 2012). Proceso que ha ido en aumento, evidenciándose recientemente un alza de 1,2% en las matrículas en comparación al año antecesor en nuestro país (MINEDUC, 2018), explicándose a partir de una intensificación de las aspiraciones de acceder

a la educación superior, ya sea mediado por la estructura y expectativas familiares, desempeño académico, sexo, clase de pertenencia y/o apoyo percibido (Castillo y Cabezas, 2010; Sepúlveda y Ugalde, 2010; Jiménez y Lagos, 2011, en Gonzalez, 2014). Tales aspiraciones surgirían como parte del devenir histórico de la familia chilena a partir de la segunda mitad del siglo XX (Fukushi, 2010) en que padres y madres de sectores populares comienzan a aspirar a una movilidad educativa ascendente (Araujo y Martuccelli, 2015).

A su vez, las transformaciones a la educación superior en los años 80 (Rodríguez-Freire, 2012; Thayer, 2012) propició el surgimiento de dos nuevos tipos genéricos de estudiantes que han accedido a lo que antes era de exclusividad para las elites: el primero, conformado por la clase media emergente, donde el estudiante es primero de su familia en ingresar a la universidad; el segundo, compuesto por trabajadores que buscan en una carrera universitaria la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales; caracterizándose ambos grupos por el deseo de formar parte del desarrollo económico experimentado por el país, asumiendo las exigencias de responsabilidad personal respecto del futuro y la esperanza de que su esfuerzo sea recompensado (Fukushi, 2010). No obstante, este proceso significó la reproducción de procesos de segmentación social expresados en la coexistencia de desigualdades en tasas de ingreso y retención en la universidad, junto con una segregación de clase según las universidades de destino, diferenciándose entre universidades de alta selectividad —a la cual acceden estudiantes con mayor capital cultural y económico— y universidades donde ingresan estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos medios y bajos (Leyton et al., 2012; Iglesias et al., 2013; Espinoza, 2017).

El tránsito de una educación de elite a una masiva segmentada, ha tenido como consecuencia que, durante los últimos años, *siete de cada diez estudiantes son primera generación universitaria* (Rodríguez, 2009; OCDE, 2013). Los estudiantes primera generación de ingreso a la universidad (EPG) son caracterizados como aquellos cuyos padres o tutores no se graduaron de alguna institución de educación superior, provienen de hogares de bajos ingresos y, a pesar de las políticas implementadas para promover una mayor equidad educativa, siguen perteneciendo a los grupos sociales y económicos más desventajados (Choy, 2001; Ishitani, 2003; Warburton et al., 2001; Espinoza y González, 2007). Según investigaciones, *un EPG tiende a*

pertenecer al género femenino, a un grupo racial/étnico minoritario, poseer un ingreso económico familiar inferior al promedio y tener menores aspiraciones educativas (Lohfink y Paulsen, 2005; Mehta et al., 2011; Linne, 2018).

En Chile, estudios sociológicos han analizado que l-s estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos más desfavorecidos presentan mayores dificultades para concluir sus estudios superiores debido a sus condiciones económicas y a un *déficits de capital cultural heredado* (INJUV, 2006, 2009; Canales y de los Ríos 2009; Meneses et al., 2010). Además, se releva que el proceso de transición a los estudios superiores en estudiantes primera generación universitaria estaría marcado por un *desajuste* entre *el habitus*⁷ de l-s estudiantes y *la lógica institucional* (Castillo y Cabezas, 2010; Leyton et al, 2012; González, 2014; Linne, 2018). Cabe señalar, que recientemente el Informe de retención académica del Servicio de Información de Educación Superior del MINEDUC (SIES, 2018) arrojó que el 92,7% de la primera generación que obtuvo gratuidad se ha mantenido en la educación superior; contrastando con un 78,6% de estudiantes que no obtuvieron el beneficio. Datos que reflejan avances en materia de consecución de estudios y, al parecer, en “nivelar” aquellos “déficits” de “capital cultural heredado” vinculados a experiencias de “desajuste/desadaptación” al campo universitario, al mismo tiempo en que se registran mayores índices de problemas en salud mental, junto con algunas expresiones politizadas de descontento sobre las exigencias académicas y su relación con problemas de salud mental⁸. Esto lleva a interrogar las condiciones de posibilidad de la persistencia en las aspiraciones por concretar estudios superiores, aun cuando todo indica un alto “costo” afectivo en el proceso de incorporación al contexto universitario, particularmente en estudiantes primera generación universitaria.

Castillo y Cabezas (2010) señalan que las experiencias de estudiantes primera generación de ingreso a la universidad (EPG) en Chile, están marcadas por el *capital cultural*, las expectativas familiares, las *experiencias previas en educación secundaria* y la presencia de proyectos en relación al cursar una carrera profesional. No obstante, Flanagan (2017) resalta que los

⁷ Se entiende por habitus a los esquemas generativos de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, lo que hace que las personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos (Bourdieu, 2016 [1979]).

⁸ Como fue posible observar en las manifestaciones de universitarios durante Mayo de 2019. Para mayor información ver www.eldesconcierto.cl/2019/05/10/sobrecarga-academica-y-salud-mental-en-chile-re-pensandolas-sistemicamente/

principales obstáculos para l-s EPG radican en que las políticas educativas chilenas están diseñadas en base a normas que promueven un estudiante tipo con elevado capital cultural, social y económico, sin considerar las particularidades de l-s estudiantes de sectores socioeconómicos más desventajados. Por su parte, Leyton et al. (2014) observa que las experiencias de EPG presentan particularidades según el tipo de universidad: en las universidades con mayor heterogeneidad social y diverso capital cultural, la experiencia de l-s estudiantes está marcada por una mejor participación e integración social; no obstante, en las universidades que reciben en su mayoría a estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, se aprecia una reproducción de identidades estudiantiles sustentadas en su condición de trabajador-s, evidenciando que las políticas de ingreso de universidades (auto)denominadas “inclusivas”, tienden a *homogeneizar el espacio social universitario que reproduce segmentación social y conforma “guetos socioeducativos”*, obstaculizando la integración de nuevos códigos culturales, experiencias socioculturales más diversas y democráticas en l-s estudiantes (Leyton et al., 2012).

De acuerdo a Gonzalez (2014), en el “horizonte posibilidades” de l-s estudiantes que aspiran a acceder a universidades con mayor calidad y prestigio, influye notablemente el nivel educacional alcanzado por los padres y el colegio de procedencia: un estudiante que proviene de un colegio de nivel socioeconómico bajo tiene *nueve veces menos posibilidades de ser aceptado* en una institución universitaria selectiva, en comparación con un estudiante de estrato alto. Además, si bien no hay diferencias significativas entre estudiantes de estratos medios y altos en cuanto a las aspiraciones, si las hay respecto a la aceptación en una universidad selectiva. Lo anterior lleva a afirmar que tanto el método de selección como las aspiraciones de l-s estudiantes se erigen en un *sistema meritocrático* que reproduce las estructuras segregadas de la enseñanza secundaria (Gonzalez, 2014; Gonzalez y Dupriez, 2017).

Iglesias et al. (2013), en una investigación sobre los discursos del mérito en una muestra representativa de estudiantes de la Universidad de Chile de todas las facultades, revelan que l-s jóvenes de familias con menores ingresos y/o primera generación de ingreso a la universidad, presentan una mayor tendencia a explicar el logro académico a partir de factores meritocráticos basados en el esfuerzo. Esto lleva a los autores sostener que el *discurso del mérito individual* sería el principal sustrato ideológico que *sostiene, justifica y normaliza la desigualdad en el sistema*

educativo chileno, el cual, apelando al *principio de igualdad de oportunidades*, opera ya sea en base a los *diferenciales de talento* –mezcla entre capacidad inherente de los sujetos y su estimulación–, o a partir de la *lógica del esfuerzo*, en tanto disposición voluntaria de ánimo para acceder a algo incluso en condiciones desfavorables (Iglesias et al., 2013). Pero la lógica del esfuerzo descrita en términos de una *economía moral del mérito*, no hace más que mostrar los embates de su promesa: a diferencia de quienes poseen un estatus social elevado, las personas de estratos desfavorecidos empeñados en alcanzar mayor educación, no verían recompensados sus méritos (Castillo et al., 2019), experimentando un estado de permanente tensión entre el empuje a la competitividad y el no reconocimiento ni retribución del esfuerzo comprometido (Araujo y Matucelli, 2015).

En efecto, las exigencias de logros académicos en constituirían una ideología sostenida en la competencia y el consumo, junto con la ausencia o menoscabo de garantías mínimas de reconocimiento, a lo que cabe agregar múltiples formas de violencia implicadas en la salud mental de la sociedad chilena en su conjunto y de los estudiantes universitarios en particular (Aceituno, 2019). De modo que el padecimiento subjetivo en universitarios no puede reducirse a interpretaciones homogeneizantes de lo social desconociendo su carácter singular, situado y móvil – en tanto “fluido circulante” (Tarde, en Latour, 2008) -, al mismo tiempo que no podemos soslayar que las experiencias, expresiones y modulaciones de los afectos conciernen elementos históricos, políticos, sociales, económicos y culturales (Mauss, 1921; Elias, 1977).

Experiencias de ansiedad-angustia en la Universidad: ¿Un problema civilizatorio?

Como he mostrado hasta el momento, diversas son las gramáticas que refieren a las experiencias de sufrimiento en universitari-s, desde la relación entre escaso apoyo social percibido y sintomatología ansiosa, depresiva o de estrés (Barrera et al., 2019); variantes referidas al contexto académico, como exigencias de rendimiento y sobrecarga académica (Castillo et al., 2016); como problemas ligados al proceso de incorporación o transición a la educación superior (López et al., 2019) concebidos ya sea relevando experiencias de “desajuste” al campo universitario debido a un presunto “déficit” de capital cultural heredado (Castillo y

Cabezas, 2010; Gonzalez, 2014; Leyton et al., 2014; Flanagan, 2017) o privilegiando el lugar de una economía moral del mérito, donde el esfuerzo se vuelve principal motor y medio para alcanzar la promesa de movilidad social (Iglesias et al., 2013; Gonzalez, 2014; Gonzalez y Dupriez, 2017; Araujo y Martuccelli, 2015; Castillo et al., 2019). A lo anterior, habría que sumar discursos sobre la presencia de *sentimientos de injusticia y desigualdad* (Gonzalez y Uribe, 2005; Canales y De los Ríos, 2009), sentimientos de *incertidumbre* respecto el futuro (Fukushi, 2010; Figueroa, 2018) y *experiencias de desclasamiento* particularmente en l-s EPG que ingresan a universidades de elite (Leyton et al., 2012).

No obstante, más allá de lógicas de vulnerabilidad psíquica o social, de justicia social o de economía moral meritocrática, las gramáticas sobre las experiencias de estudiantes universitari-s y en particular de aquell-s que son primera generación de ingreso a la universidad (EPG), parecen revelar un *escenario de nuevas exigencias y configuraciones subjetivas*. Tal como plantean estudios en ciencias sociales de la salud mental (Ehrenberg y Lovell, 2001; Martin, 2009; Jenkins, 2015; Fassin y Rechtman, 2011), el desafío que sugieren los fenómenos referidos a sufrimiento psíquico o diagnósticos clínicos, radica menos en la delimitación y estabilización de sus fuentes o causas que en la caracterización de *ensamblajes entre discursos, modos de expresión y prácticas*, en consideración de sus dimensiones sociales, culturales, históricas y políticas, todo lo cual habilita la puesta en circulación de objetos múltiples (Hacking, 2002; Huertas, 2011; LaPSoS, 2020). En efecto, los problemas referidos al sufrimiento en universitari-s no sólo convocan “trastornos” o “sintomatologías”, como la tríada ansiedad-depresión-estrés en universitari-s, sino que además modos particulares de concebir, modular y gestionar las experiencias en l-s estudiantes, por mencionar algunos: discursos sobre bienestar subjetivo estudiantil (Fernández, 2018); promoción de prácticas de intensificación de rendimientos que van desde la implementación de coaching educacional como potenciador de “competencias genéricas” (Becart, 2016); prácticas de potenciación de autonomía y autogestión del aprendizaje (Landman, 2015), hasta prácticas de desarrollo de “competencias emocionales” (Barraza y Gonzalez, 2016; Navarro et al, 2016) cuyos preceptos principales descansan en la cerebralización del comportamiento y las emociones (Rose, 2012; Malabou, 2012; Vidal y Ortega, 2017; Ehrenberg, 2018).

Situando la experiencia subjetiva de l-s estudiantes en el contexto universitario contemporáneo global, Amigot y Martínez (2013) la describen según órdenes normativos específicos al modelo de *desarrollo por competencias*, el cual en Chile se instala como parte de los discursos del *capital humano* promovido en dictadura a partir de las reformas educativas neoliberales (Thayer, 2006; Rodríguez-Freire y Tello, 2012). Desde entonces, surgen una serie de transformaciones de la universidad —tales como la cultura del accountability y el credencialismo—, conformando una institución social organizada bajo una gramática managerial en tanto nuevo régimen de veridicción (Foucault, 1979; Sisto, 2007; Fardella et al., 2020) que gestiona “recursos” conforme a la “sociedad del conocimiento”, cuya lógica del rendimiento y los resultados “visibles” (Sousa et al., 2010) afecta las subjetividades en el espacio universitario (Fardella, Sisto y Jimenez, 2017; Fardella et al., 2020).

Lo anterior abre la pregunta por los modos de subjetivación en el escenario universitario neoliberal, donde el apelativo *neoliberal* no sólo da cuenta de una nueva razón del mundo (Dardot y Laval, 2013) en tanto orden normativo que transforma cada dominio humano subordinándolo a lo económico (Brown, 2018), sino que requiere ser considerada como *un cierto modo de ser afectado* y no como “una cosa en el mundo” cuya invocación teórica (re)produce una aporética sensación de desamparo (Latour, 2014). Desde aquí, me pregunto por la compleja red de articulaciones establecidas entre imperativos sociales, órdenes normativos y valores culturales involucrados en los *modos de afeción* en estudiantes universitari-s, tornándose necesario explorar la circulación, modulación, intensificación, restricción y gestión de afectos en el contexto universitario, considerando particularmente la *angustia y/o ansiedad*, al emerger como tonalidad afectiva transversal en los padecimientos, tal como evidencian los estudios en salud mental universitaria al relevar la tríada ansiedad-depresión-estrés.

En sintonía con el trabajo realizado por el Laboratorio Transdisciplinar en Prácticas Sociales y Subjetividad (2020), propongo que las experiencias de ansiedad-angustia de los jóvenes plantean la urgencia de explorar la intensidad, restricción y regulación de los afectos en los procesos de subjetivación o individuación emergentes del *proceso civilizatorio* (Elias, 1977), buscando no dar respuestas de antemano —por ejemplo, exclusivamente desde una lógica meritocrática— a los órdenes de exigencias sociales y los mecanismos por los cuales l-s sujet-s

administran la vida universitaria, siendo esto, precisamente, lo que requiere ser investigado. Esta aproximación, dialogante con epistemologías y metodologías contemporáneas críticas, busca avanzar en un desplazamiento de nociones binarias —tales como *salud/patología* o de *desajuste/desadaptación*—, hacia una preocupación por los *regímenes de afectos* (Reddy, 1997; Besserer, 2015; Lordon, 2017; Berlant, 2010; Ahmed, 2018) que requieren ser estudiados con mayor detención desde las propias experiencias de l-s estudiantes. Desde aquí, propongo que los modos de afección en el escenario universitario implican procesos sociales, culturales y políticos constituidos por mecanismos que regulan, norman y normalizan determinados afectos en detrimento de otros, poniendo en circulación rituales, leyes y códigos particulares (Besserer, 2015). Dicho de otro modo, surgen interrogantes respecto cómo se articulan las experiencias de angustia de l-s universitarios y sus modos de administración de la vida universitaria, con las exigencias específicas al contexto universitario, siendo acuciante investigar las modulaciones, expresiones y experiencias en un espacio-tiempo particular (Collier y Lacoff, 2004).

Dado que las zonas grises del problema no aparecen sobre las condiciones de posibilidad de la emergencia y administración de un diagnóstico en particular, sino más bien, bajo las coordenadas de experiencias vinculadas con procesos socio-culturales, histórica y espacialmente situados, la noción *regímenes de afectos* permite estudiar no sólo determinadas formas de sentir y administrar afectos, sino que además un *sufrimiento situado* (Reddy, 2001; Ortega, 2008; Das, 2010) que ensambla diversas formas de poder que moldean la cotidianidad (Kleinman, Das y Look, 1997). Formas de poder organizadas de un modo particular, como mostré en el segundo territorio de problematización si se considera aquellos estudiantes que son los primeros en sus familias en acceder a la educación universitaria, no sólo porque plantean la relevancia de pensar la desigualdad social reflejada en el contexto universitario, sino porque además involucra procesos de constitución de individuos y de control/animación social de afectos que, tal como Elias (1977) advirtió, serán particulares a cada clase social, sociedad y momento histórico; a lo cual es preciso agregar los múltiples órdenes de dominación neoliberal, colonial y patriarcal (Das, 2008; hooks, 2000; Segato, 2016; Bidaseca, 2016; Berlant, 2011; Rolnik, 2019; Brown, 2018; Ahmed, 2018).

De modo que, la pregunta sobre los regímenes de afectos contemporáneos en el contexto universitario requiere de una *aproximación situada* —en el sentido propuesto por Haraway (1988) en tanto topología relacional referida a “nodos en campos, inflexiones en orientaciones y responsabilidad por la diferencia en campos semióticos y materiales de significación” (p. 588)— de aquellas experiencias atravesadas por ansiedad-angustia, permitiendo no sólo indagar en las multiplicidad de dimensiones que componen el sufrimiento social universitario, sino que además levantar preguntas sobre su potencial crítico y analizador del momento socio-histórico presente.

A partir de lo antes expuesto emergió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo los órdenes exigenciales, normativos y valóricos de la universidad chilena neoliberalizada se componen, expresan y animan/regulan modos de afección ansiosos en las experiencias universitarias?

ENSAMBLAJE EPISTÉMICO-METODOLÓGICO

La trayectoria de mi trabajo investigativo está atravesada por el encuentro y creación de ideas o conceptos que han afectado y animado mi pensamiento. El primer momento, refleja un primer trabajo de experimentación, colaboración⁹ y creación de un enfoque de aproximación a un problema orientado por los afectos ansiosos en el contexto universitario, que emerge del problema expuesto en el apartado anterior. Cabe señalar que, en ese entonces, mientras preparaba el proyecto de investigación, mi búsqueda se orientó principalmente por las inquietudes recolectadas en mi trayectoria no sólo como investigadora social, sino que también por mi experiencia clínica-psicoanalítica, caminos que confluyen en un interés por los afectos, su potencia y expresión política.

El segundo momento, estuvo marcado por mi estadía de co-tutela en el Doctorado en Antropología y Comunicación (línea Antropología Médica y Salud Global) de la Universitat Rovira

⁹ En ese entonces, en la Universidad de Chile, con el equipo del Laboratorio Transdisciplinar en Prácticas Sociales y Subjetividad (LaPSoS) y con mis compañer-s y profesor-s del Doctorado en Ciencias Sociales.

i Virgili, en la ciudad de Tarragona, Cataluña, España; y mi incorporación al Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Salud Mental Universitaria de la Universidad de Chile, que se encontraba realizando una investigación situada sobre salud mental universitaria¹⁰. El encuentro con ambos contextos, prácticas y experiencias investigativas¹¹ contribuyó enormemente en el encausamiento pragmático y situado de mi pregunta por los regímenes de afectos. El propósito de mi estadía de co-tutela fue realizar el proceso de análisis del trabajo de campo que producto de la pandemia realicé de manera virtual durante marzo de 2021 a febrero de 2022¹². Este segundo momento, se orientó a la comprensión del *mundo vital* que emergió del material empírico, trayecto en el que el concepto de regímenes de afectos fue mutando, dejándose imbuir por los hallazgos y por el encuentro con *conceptos intermedios* que emergieron en la etapa final de mi proceso de análisis.

Primer momento: el concepto Regímenes de Afectos y la aproximación cartográfica

Reddy (1997, 2002, 2014) propone que un *régimen emocional* se compone de un conjunto de normativas, rituales y prácticas expresadas e incitadas por *emotives*, conformando modalidades de regulación afectiva. En su edificio conceptual, conceptos como *navegación emocional* y *sufrimiento emocional* denotan las consecuencias afectivas de los regímenes de un momento histórico determinado, siendo este último el resultado de imposiciones de estilos sentimentales (Reddy, 2008). Por cierto, al igual que el estudio de las configuraciones sociales y procesos civilizatorios en Elias (1987), esta noción de régimen no ha estado exenta de críticas por cuanto indica modulaciones afectivas estabilizadas en largos periodos históricos, lo que puede conducir a perder de vista la potencialidad perturbadora del acontecimiento en su carácter inminente e inmanentemente afectivo (Berlant, 2006). A su vez, se ha reprochado el énfasis lingüístico del emotive y su concepción del cambio histórico en términos causales (Barrera y Sierra, 2020) declinando en conceptos alternativos que —como el de *comunidades*

¹⁰ En el cual participé de manera online durante fines de 2021 y todo el 2022, trabajo del cual emergió un valioso libro, que cito a través de esta tesis: Aceituno y Jáuregui (2022). *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas*. Social-Ediciones.

¹¹ En particular con el trabajo de l-s miembros del Medical Anthropology Research Center (MARC) de la Universitat Rovira i Virgili, y las experiencias investigativas de mis compañer-s y profesor-s del Doctorado en Antropología y Comunicación (URV).

¹² Detallaré dicho proceso en el último apartado de este capítulo titulado “devenir metodológico”.

emocionales—, evocan un intento por considerar performances gestuales-corporales, modos de valoración y expresión específicas de un grupo reducido (Rosenwein, 2006).

Similares críticas son susceptibles de recaer sobre la idea de *regímenes de acumulación* donde, determinados por macro-estructuras, los afectos tendrán efectos locales de dominación expresados en instituciones (Lordon, 2018). Por su parte, la noción *regímenes de sentimientos* (Besserer, 2015) releva una economía política afectiva distribuida en cadenas de consumo transnacionales que, características del capitalismo posfordista, promulgan la circulación de objetos mediante prescripciones afectivas susceptibles de ser investigadas etnográficamente. Si bien estas aproximaciones proponen una lectura de las subjetivaciones contemporáneas en clave afectiva, habría que tomar precaución con aporías epistemológicas tendientes a la consideración de relaciones causales entre lo social y lo subjetivo.

Estudios etnográficos, permiten tomar ciertos resguardos al relevar el rol de expectativas sociales y órdenes exigenciales específicos de una sociedad sobre la valoración e incitación de ciertos afectos por sobre otros, tal como sugiere Emily Martin (2009) respecto las expectativas de flexibilidad y automotivación promotoras de afectos “eufóricos” y, por tanto, de sujetos autodirigidos, en detrimento de afectos “depresivos” vinculados a sujetos alienados e improductivos en el contexto de la sociedad norteamericana. Siguiendo el imperativo etnográfico de estudiar prácticas, historias y escenarios locales, pero al mismo tiempo rastreando interconexiones conceptuales entre problemas y similitudes empíricas entre lugares, cuyos despliegues tecnológicos o biopolíticos pueden ser “globales”, Collier y Lakoff (2005) proponen el concepto *regímenes de vida* como una herramienta para cartografiar configuraciones situadas de elementos normativos, técnicos y políticos alineados en situaciones en las que se plantea la cuestión de *cómo vivir*.

La noción de *régimen* de Collier y Lakoff (2005) es deudora del pensamiento de Foucault (1981) en tanto campo de relaciones de fuerzas complejas que atraviesa cada dimensión de la experiencia y sus vías de acceso, es decir, formas de saber o prácticas discursivas, técnicas de conducción de los otros, formas de subjetivación, técnicas y saberes de sí. La idea de régimen sugiere, además, una ‘manera, método o sistema de gobierno’ con principios de razonamiento, valoración y práctica que, referidos en el caso de los regímenes de vida a problemas éticos, tienen

consistencia provisional por cuanto conciernen *medios vivos* exentos de la condición de estabilidad temporal o institucionalización concreta de un régimen político, como sucede, por ejemplo, en los conceptos de regímenes antes mencionados (Reddy, 2001; Besserer, 2015; Lordon, 2018).

De acuerdo con Collier y Lakoff (2005), las normas, prácticas y preceptos éticos que justifican los regímenes de vida son evocados con flexibilidad en situaciones problemáticas e inciertas caracterizadas por una brecha percibida entre lo real y lo ideal, que demandan nuevos medios para razonar, organizar y vivir. Dicho de otro modo, los regímenes de vida asumen una forma concreta y sustantiva relacionada con una situación específica que establece una relación de co-actualización en un permanente flujo de acontecimientos, donde la subjetividad emergente no es estudiada en términos de lo que es, sino de lo que está deviniendo en un espacio-tiempo particular. Por tanto, la finalidad metodológica de cartografiar regímenes de vida situados, radica menos en explorar las condiciones de una ética racional que en dilucidar implicaciones éticas concretas en situaciones que involucran políticas y prácticas del *buen vivir*. No obstante, una situación en la que está en juego el buen vivir no sólo involucra una dimensión ética, sino que también estética, donde la *distribución de lo sensible* (Rancière, 2009) traza imaginarios de una buena vida conforme a fantasías de soberanía que conducen a las fuerzas afectivas a alinearse con el *realismo normativo* (Berlant, 2020).

Cabe señalar que la noción de regímenes de afectos que aquí propongo, se distancia de la asunción de un giro hacia una contraposición entre lo textual y lo afectivo, pues ello podría derivar en descuidos epistemológicos de la dimensión inconsciente (Arfuch, 2015; Ahmed, 2004; Wetherel, 2013b), de los usos del lenguaje como expresión de formas de vida (Wittgenstein en Das, 2008) y la potencia transformadora de las *enunciaciones pasionales* (Cavell, 2003). De modo que la inclinación hacia el rastreo de los despliegues afectivos surge como respuesta a los límites de las nociones foucaultianas de régimen, gubernamentalidad y experiencia, al mismo tiempo que interroga algunas vertientes del giro afectivo que soslayan el lugar del lenguaje.

De acuerdo a Berlant (2020), considerar la dimensión de los afectos permite estudiar aspectos normativos en relación a procesos en los cuales las personas *negocian*, de modo consciente, inconsciente y dinámico, los principios que conforman su situación histórica. En tal

sentido, localizar el funcionamiento del *apego afectivo* concierne menos a aspectos normativos organizados, que al esclarecimiento de procesos *desorganizantes* en que estos se anudan y anclan objetos, escenas y formas de vida. Esto involucra atender *lo corriente*¹³ como una zona impregnada de contradicciones y tensiones a través de las cuales las personas se mueven, donde el encuentro entre modos de sentir y modos de saber, permite ubicar la *materialidad*¹⁴ sensorial en un lugar distinto de la consciencia soberana, es decir, en escenarios de significación histórica donde la subjetividad va desde la singularidad irreductible a los medios por los cuales la materialidad sensible se vuelve colectiva. Estudiar tal deriva no se reduce a la codificación del afecto en emociones o sentimientos normativos, sino que apunta a prestar atención a los modos de gestión afectiva en el proceso mismo de reproducción de la vida, en la cual los afectos con sus texturas y sutilezas actúan como articuladores de la experiencia con la potencia de transformar categorías culturales y formas de dominación (Berlant, 2020; Sedwick, 2003).

De modo que la dimensión afectiva de la experiencia, que propongo ensamblar bajo la denominación de *regímenes de afectos*, emerge en tanto complemento estético-sensible al registro de aspectos normativos-éticos propuestos por la noción régimen de vida, planteando un énfasis analítico respecto los órdenes exigenciales y modos de afección particulares que conciernen el cómo vivir (Cifuentes y Radiszcz, 2023, en proceso de publicación). Cabe advertir que no se trata sólo del registro emotivo de fantasías voluntaristas – por ejemplo, movilidad ascendente que se podría pensar en términos de un emprendedurismo universalizante –, sino que de animaciones situadas e inconscientes que involucran modos de adecuación a situaciones de intensificación y circulación de afectos en objetos, cuerpos y escenas particulares (Ahmed, 2004, 2010).

La noción de regímenes de afectos aquí propuesta rescata el carácter contingencial y abierto del acontecimiento afectivo (Berlant, 2020), en un proceso continuo de configuración de

¹³ La autora se inclina por esta noción en lugar de vida cotidiana.

¹⁴ Materialidad que deja de ser pensada en términos de una instancia estable. Así como lo sostuvieron Catherine Lutz (1988) o Arlie Hochschild (1983) que inauguraron el estudio antropológico de los afectos y, aún más, como lo han sostenido desde sus orígenes el psicoanálisis y sus (des)encuentros con las epistemologías feministas (Irigaray, 1985; De Lauretis, 1989; Grosz, 1999), los afectos están implicados en configuraciones socio-culturales al mismo tiempo que en estados del cuerpo, envolviendo experiencias que exceden lo lingüístico y que obligan pensar lo corporal como un espacio-territorio político en el que se expresan órdenes de exigencias, de dominación y agenciamientos posibles. En esta línea, una apelación a la materialidad no es sinónimo de esencialismo, ya que es entendida como “una materialidad que es fuerza tanto como entidad, energía tanto como materia, intensidad tanto como extensión”, involucrando “una inconmensurable no-identidad” (Bennet, 2022, p. 69). Esto permite otorgar un estatuto al cuerpo y los afectos como coordenada investigativa fundamental, en tanto atraviesan no sólo a sujetos, sino que también a dinámicas socioculturales y las cosas mismas (Haraway, 1988; Latour, 2008; Bennet, 2022).

modos de sentir, saber y hacer, que animados por exigencias propias de una situación y regulados por órdenes normativos, producen afectos en una escena de la vida cotidiana desplegada en un escenario afectivo más amplio, es decir, vinculado con un desarrollo histórico (Radiszcz y Sir, 2018). En consecuencia, el concepto regímenes de afectos constituye una herramienta estratégica que permite cartografiar entendimientos situados (Collier y Lakoff, 2004), en el sentido que propone Haraway (1988), es decir, como “situaciones articuladas por tensiones, resonancias, transformaciones, resistencias y complicidades” (p. 335), en este caso, referidas a modos de afección, técnicas de modulación y gestión de afectos, modos de acción y agenciamientos posibles.

En consecuencia, cartografiar los regímenes de afectos de un territorio particular, habilita una entrada para comprender los modos de circulación de los imperativos y afecciones situadas en un espacio-tiempo particular, las cuales configuran cuerpos (corporificación, embodiment) y subjetividades (subjetivación). A través del carácter estratégico de la cartografía (LaPSoS, 2020) de regímenes de afectos, la ilusión de conservar una posición de exterioridad o de interioridad respecto lo investigado se desliza hacia la consideración no sólo del registro de lo enunciado por los sujetos participantes o análisis documentales, sino que a su vez a la dimensión de los acontecimientos afectivos (Berlant, 2020). En efecto, la cartografía de regímenes de afectos involucra atender tanto a las características de un campo de estudio como a las intensidades y transformaciones efectuadas, rastreando el despliegue de juegos de lenguaje y redes de significación (Das, 2008) que a partir de los afectos crean sentido entre las dimensiones macro y micropolíticas implicadas (Guattari y Rolnik, 2014), o entre el microcontexto de la experiencia y las fuerzas políticas, socioeconómicas y culturales que a mayor escala que inciden en un mundo moral local (Kleinman, 1992).

Segundo momento: experiencia, antropología médica y conceptos intermedios

Kleinman (1992) señala que la “base conceptual” para el estudio de los mundos locales morales es la *experiencia*. Pero para el autor ésta es algo más que lo vivido “internamente” por

un individuo y su realidad subjetiva. Cito al autor extendidamente por el carácter esclarecedor de su reflexión:

Sí, la experiencia debe ser vista como *un flujo*, un *medio* que se mueve entre y dentro de las personas, que es la condición para, así como la realización de, *acciones y transacciones*. Por muy fragmentado y disputado que sea un mundo local, su flujo de experiencias interpersonales tiene una forma o coherencia, cuyos contornos, si los vemos desde lejos y los comparamos con otros mundos locales, son reconocibles como una forma particular de vida [...] Las categorías que aprendemos a utilizar para dar un sentido común a las cosas, las estructuras lingüísticas que dominamos y manipulamos, las relaciones, redes cotidianas y extraordinarias en las que nos involucramos, las instituciones sociales en las que participamos, todo ello *conecta nuestro mundo interior con las formas sociales a través de procesos de mediación*. Incluso las *emociones* están *mediadas* por procesos interpersonales como los significados populares, las formas lingüísticas y las maneras compartidas de expresar y afrontar los sentimientos, de modo que también están atrapadas en los retículos interpersonales, los *hilos vitales de mediación* que conectan el cuerpo/el yo y el mundo social (p. 129).

Reconocer esta concepción de experiencia, afectos e “hilos vitales de mediación”, me permitió iniciar el proceso de análisis relevando la riqueza y complejidad del material empírico. Pero además, me hizo clarificar, pero al mismo tiempo reafirmar, el valor del trabajo epistémico realizado, revitalizando una apertura a la creación de conceptos partiendo por lo que las experiencias ansiosas hicieron emerger. Asimismo, esta noción de experiencia me permitió evitar cerrar las interrogantes emergentes en categorías dualistas o reducidas exclusivamente a prácticas diagnósticas. Dicho de otro modo, la dimensión metodológica de la idea regímenes de afectos adquirió realce a la luz de la reflexión sobre el concepto fenomenológico de experiencia, en un intento por resguardar el no subsumir mi material empírico en la naturaleza prescriptiva de grandes teorías, relevando el valor heurístico de algunos conceptos-herramientas otorgados por la antropología médica a través de los cuales fui pensando, resignificando y “re-ensamblando” mi punto de vista que propuse en el primer momento.

Martínez-Hernández (2022)¹⁵, a partir de su trabajo investigativo, señala que es preferible trabajar con conceptos en lugar de grandes teorías, lo que puesto en diálogo con lo señalado por Kleinman (1992), otorga un valor a lo conceptual en tanto acto de representar e interpretar un material empírico. Esto adquiere aún más resonancia a partir del imperativo antropológico de entrar al trabajo de campo por una “visión de cerca”, o de “microcontexto”, es decir, una “etnografía de la experiencia” atenta a las palabras y marcos referenciales lingüísticos de l-s participantes, la que puede ser contextualizada por “una visión de lejos”, es decir, con un escenario en un nivel “macro” que incluye las fuerzas políticas, socioeconómicas y culturales que a su vez inciden en el mundo local (Kleinman y Kleinman, 1991; Kleinman, 1992; 1997).

De acuerdo con Good (1994), abogando por una alternativa antropológica al análisis del conocimiento médico, el tensionamiento del relato objetivista de las prácticas y ontologías médicas se torna evidente y necesario toda vez que se busca aumentar el lente de observación en la relación entre padecimiento y experiencia. Es en este espacio *entre*, donde formula la relevancia de la noción *mundo vital*. En efecto, propone que éste está mediado por las estructuras y prácticas sociales, lo que exige el ejercicio de una fenomenología crítica. Propone la noción de *mundo vital*, como parte de su desarrollo epistémico-antropológico centrado en un análisis fenomenológico de las experiencias de padecimiento y dolor, evocando el término *mundo*, desde la idea propuesta por Husserl, describiéndolo como “el mundo de las experiencias vividas, comunes e inmediatas” (p. 225). Sin embargo, al igual que Kleinman (1992), Good (1994) advierte que el término no se limita a la sola consideración de la experiencia individual, sino que implica mundos diversos con sus dimensiones simbólicas, prácticas sociales y modos de experiencia particulares. Siguiendo una línea de pensamiento con Merleau-Ponty, Good (1994), resalta que el mundo es también intersubjetivo, social y cultural. Para el autor, los mundos vitales se expresarían en la experiencia corporal-sensible, dimensión fundamental a relevar en el campo de la antropología médica. Señala:

[...] debemos explorar la organización de la sensibilidad personificada, de la experiencia en todas sus modalidades sensitivas, así como los objetos de las experiencias. Los ritmos y disrupciones de la

¹⁵ Clase del 20 de enero (2022), curso “Orientaciones Teóricas en Antropología Médica” del Máster en Antropología Médica y Salud Global. Asistencia como oyente en calidad de doctoranda en cotutela.

experiencia presuponen un mundo vital socialmente organizado, y una descripción de los contornos del mundo social tal como se experimenta requiere atención no sólo a la modelación cognitiva de la experiencia sino también del *cuerpo sensible* (p. 227).

La referencia a aquella “sensibilidad personificada” y “modalidades sensitivas”, es una manera que desde una vertiente epistémica distinta a la que incluí en el ensamblaje de la noción de regímenes de afectos – en tanto implica una conjunción entre la variante spinozista y psicoanalítica de la noción de afecto, con la noción de regímenes de vida de Collier y Lakoff (2004)— apunta a la relevancia de considerar, en términos materiales-corporales, el análisis de la *experiencia sentida*. Esto me permitió comprender, y expresar en mi trabajo de análisis, que en el concepto mismo de experiencia subyace la potencialidad de subvertir la aplicación sobre-determinante de hipótesis teóricas autocumplidas.

En este recorrido epistémico, cuya propuesta principal es la entrada por los afectos y la experiencia, adquirieron resonancias dialógicas entre las perspectivas fenomenológicas antes descritas y estudios empíricos en el campo de las investigaciones sobre afectos, teorías críticas y ciencias sociales de la salud mental. Una de esas investigaciones es la desarrollada por Brown y Tucker (2010), quienes proponen la noción de “conceptos intermedios” como alternativa y resguardo a la aplicación de perspectivas deluzianas –como por ejemplo la de autores como Brian Massumi o Manuel Delanda, señalando que algunos de sus análisis se tratan de “meros adornos teóricos” que “neutralizan el alcance analítico” del análisis de las modalidades de afección somática, llevando a anteponer lo virtual por encima de lo real. Pero el problema más relevante de estas perspectivas radica en las dificultades para engarzar el “empirismo trascendental” de Deleuze con “las formas más mundanas” de trabajo empírico aplicado en ciencias sociales. Estas críticas, si bien reconocen – y en eso concuerdo— que la versión de Deleuze sobre el afecto permite representar una forma de experiencia sin sujeto, al mismo tiempo que incluye la dimensión material, esto no puede traducirse del todo al ámbito de la investigación en ciencias sociales (Brown y Tucker, 2010; Wetherell, 2013a).

Tomando en consideración lo anterior, el proceso de análisis de mi trabajo de campo se orientó por la emergencia y uso de “conceptos intermedios” que me ayudaron a comprender el carácter dinámico, vivo y experiencial, y la riqueza de mi material empírico basado en la

indagación de experiencias ansiosas universitarias. En el apartado que sigue describo el proceso de entrada y proceso del trabajo de campo.

ENFOQUE Y PROCESO METODOLÓGICO

A principios de abril de 2021 comencé a contactar diversas instituciones universitarias para solicitar su participación en la investigación, obteniendo muy pocas respuestas. En una de las primeras reuniones *online* que logré realizar con autoridades académicas y profesionales de un dispositivo de salud mental universitaria, Magaly¹⁶, una de las encargadas de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de una Universidad Privada, me dice: “me parece muy interesante y necesaria tu investigación, pero como somos una universidad que funciona corporativamente, debemos consultar a las autoridades centrales y con cada una de las sedes si están de acuerdo con participar”.

En esa reunión, concretada a mediados de abril, expuse los objetivos, etapas de la investigación y los resguardos éticos que tendría. Además de Magaly, se integraron otr-s dos profesionales que trabajaban en algunas sedes regionales de esa misma universidad. Uno de ellos, que se mostró especialmente interesado, me dijo que estaban preocupados por la sobredemanda de atención y la escasez de “recursos humanos para responder a las necesidades de l-s estudiantes”, todo lo cual se tornaba especialmente preocupante durante la pandemia. Luego de este comentario, el otro profesional reforzó lo dicho por su colega, tras lo cual Magaly, en alusión al tiempo, me dijo: “Te informaremos en cuanto tengamos una respuesta”. Pasaron las semanas, pero no recibí respuesta alguna.

Algo similar me ocurrió con más de una treintena de universidades privadas y públicas, de las cuales la mayoría nunca respondió mis correos. La entrada al trabajo de campo no fue fácil, el 2021 iniciábamos un segundo año de confinamiento por la pandemia en Chile. En abril, las Universidades se encontraban por segundo año consecutivo realizando clases y evaluaciones online, en un contexto donde la desigualdad digital obligó a tomar “medidas de flexibilización” y,

¹⁶ Todos los nombres son pseudónimos.

en algunos casos, entregar recursos a l-s estudiantes con problemas económicos, problemas de conectividad y/o que no contaban con implementos tecnológicos. De hecho, en algunas universidades l-s estudiantes iniciaron movilizaciones por ese motivo, manteniéndose “en paro” durante semanas.

Antes de continuar, es importante agregar que en octubre de 2019 aconteció el “Estallido Social”, momento de gran impacto en todas las actividades de la vida cotidiana, entre ellas las académicas y de investigación. Cabe señalar, que producto de este acontecimiento social, en los establecimientos educativos superiores, se suspendieron las actividades académicas por largo tiempo, y se comenzaron a implementar clases online. Luego, en marzo de 2020, comenzó la pandemia y el confinamiento. En este contexto, mi examen de calificación¹⁷ tuvo lugar en diciembre de 2020, momento en que envié mi proyecto de investigación para ser evaluado por el CEI¹⁸, el cual fue aprobado en abril de 2021 bajo la condición de obtener la autorización firmada por las autoridades académicas y de los dispositivos de bienestar y/o salud mental en cada universidad, como condición para comenzar con las entrevistas.

En este contexto de post-estallido social, en plena pandemia, bajo confinamiento y actividades académicas completamente online, llevé a cabo mi investigación. El transcurso de estos acontecimientos me obligó a reformular el diseño metodológico y experimentar distintas fórmulas para que la investigación lograra andar. Dentro de esas reformulaciones, decidí realizar entrevistas solamente a profesionales y estudiantes, pues el proyecto original incluía a profesores y a profesionales de algunos programas de acompañamiento en el marco de las políticas de equidad.

Tras semanas de insistencia, dos Universidades Tradicionales, una ubicada en la Región Metropolitana (RM) y otra en la Zona Centro-Sur del país, aceptaron participar. En el caso de la Universidad Tradicional de la RM, me contacté con Alfonso, psicólogo educacional y coordinador de una de las DAEs, y Carmen, psicóloga clínica. En la Universidad Tradicional de Región, me contacté con Marta, psicóloga clínica y coordinadora de un dispositivo de atención psicológica. En ambos casos, la decisión de participar estuvo mediada por la historia particular de ambas

¹⁷ Instancia que consiste en una defensa del proyecto de investigación, cuya aprobación es condición para iniciar el proceso de evaluación del comité de ética, y luego, el proceso de trabajo de campo.

¹⁸ Comité de Ética de la Investigación, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

instituciones respecto de la implementación de estrategias en Salud Mental Universitaria. En ese momento, comencé con el proceso de entrevistas semiestructuradas a profesionales de diversos Dispositivos de Salud Mental Universitaria (SMU) en ambas universidades, momento en que continuaba insistiendo en instituciones privadas.

Recién en agosto de 2021 recibí un correo alentador que comenzaba así: “Antes que todo agradecer el interés y la persistencia en llegar hasta nosotros, me parece que llevas tiempo tratando de lograr esta respuesta”. La respuesta fue de Sebastián, trabajador social y Coordinador de la DAE de una Universidad Privada ubicada en la Región Metropolitana (RM). En la primera reunión que sostuvimos, destacó que había ocupado un cargo similar durante varios años en una universidad tradicional, por lo que le interesaba mucho poder contribuir su experiencia en una investigación en este campo. Alfonso, Carmen, Marta y Sebastián se transformaron en 4 de mis informantes clave no sólo respecto de los discursos y gestión institucional en SMU, sino que también en relación con el devenir histórico del malestar estudiantil, sus retóricas y prácticas de la salud mental en las universidades. Además, por su posición estratégica en las instituciones —en tanto aludieron a situaciones en las que debían mediar entre l-s requerimientos de l-s profesionales de la SMU, estudiantes, docentes y autoridades académicas— me contribuyeron a facilitar el proceso de convocatoria de entrevistas a profesionales y estudiantes.

Diseño y proceso de producción de información

La investigación tuvo un *enfoque cualitativo* con triangulación-intra método (Cohen y Piovani, 2008), en tanto busqué la combinación de instrumentos que permitieran caracterizar las modalidades diferenciales y situadas de regímenes de afectos en el contexto universitario chileno. Para este fin, me inspiré en un enfoque *multisituado* (Marcus, 1995) a partir del cual busqué la participación de tres instituciones universitarias. Consideré, además, un *diseño de Estudio de Casos*, de tipo múltiples (Hartley, 2004), el cual provee una perspectiva multidimensional sobre un fenómeno contemporáneo, propiciando la comprensión de dinámicas

en escenarios particulares (Yin, 1984; Eisenhardt, 1989; Kohlbacher, 2006); estrategia que habilitó la indagación en y desde la experiencia de los sujetos (Soto et al., 2017).

Comencé realizando una primera ronda de revisión de documentos y lineamientos institucionales disponibles libremente en las páginas web de las universidades que esperaba participaran de la investigación, con el propósito de aproximarme a los discursos formalizados como misión y visión institucional, los enfoques que adoptaban sus políticas de bienestar, de acompañamiento estudiantil y de salud mental. En ese proceso de rastreo, me encontré también con notas de prensa respecto la salud mental en estudiantes y manifestaciones por la Salud Mental Universitaria que ocurrieron entre abril y junio de 2019.

En el caso de los profesionales, realicé entrevistas *semi-estructuradas de final abierto* (Hammer y Wildavsky, 1990), con el objetivo de establecer un diálogo sobre sus discursos y prácticas institucionales, abordajes psicoterapéuticos y/o psicoeducativos, y sus representaciones acerca de los padecimientos estudiantiles. La entrevista contó con 5 ejes temáticos: 1) sus representaciones acerca de los problemas de salud mental en universitari-s; 2) sus experiencias en equipos de trabajo en SMU, enfoques y prácticas que orientan dicho trabajo; 3) los principales logros, dificultades y desafíos con los cuales se han enfrentado en la implementación de estrategias institucionales; 4) sus representaciones respecto el proceso de transición de l-s estudiantes a la Universidad, sus principales recursos y dificultades; 5) rol de la Universidad respecto la Salud Mental Universitaria y las principales estrategias que ha desplegado.

Realicé un total de 21 *entrevistas semi-estructuradas* a profesionales de diversos Dispositivos de Salud Mental de las 3 Universidades participantes, tales como: Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAEs), Unidades o Centros de Atención Psicológica, Unidades de Apoyo Psicopedagógico, Sistema de Tutores en Salud Mental Universitaria, entre otros. Las principales profesiones de l-s participantes fueron: psicólog-s clínicos/educacionales/sociales/comunitarios; trabajador-s sociales y psicopedagóg-s. En el caso de algunas DAEs, los cargos de coordinación eran ejercidos por algun-s docentes de las respectivas Facultades, por lo que sus profesiones en esos casos fueron diversas.

Conforme avanzaba en las entrevistas a profesionales, comencé a difundir una convocatoria interna en cada universidad, dirigida a estudiantes que hubiesen experimentado ansiedad y/o angustia durante su trayectoria universitaria. Los profesionales y sus redes de contacto internas a cada institución, ayudaron a compartir la convocatoria a través de canales informativos, plataformas académicas y redes sociales por universidad, facultades y/o carreras. El afiche difundido incluyó un código qr a través del cual l-s estudiantes interesad-s podían acceder a un formulario que recababa datos personales (nombre de pila, edad, carrera, cambios de carrera, nivel de la carrera, datos de contacto, disponibilidad horaria), antecedentes de salud mental (emociones principales, consultas en SM, diagnósticos, tratamientos) y motivos del interés por participar. Luego, entrevisté a tod-s l-s estudiantes que respondieron la convocatoria.

Realicé 44 *entrevistas en profundidad de tipo abierto* a estudiantes (Canales, 2006), es decir, sin una pauta que guiaba la conversación, apuntando a realizar preguntas que permitieran al/la/le participante hablar de su trayectoria relacionada con las experiencias ansiosas, indagando el sentido que dan a éstas, sus modos de nombrar sensaciones corporales, incluyendo además el ámbito de las relaciones sociales, valores y exigencias circulantes en la vida universitaria. La orientación de las preguntas atendió a los modos de expresión del/la/le participante, evitando la imposición de conceptos ajenos, y propiciando la obtención de *conceptos experienciales*, es decir, procurando que el/la/le participante usara sus propias palabras para nombrar su vivencia (Guber, 2001; Spradley, 2016). Si bien no realicé etnografías, mantuve un cuaderno de campo en el cual anotaba, tras finalizar cada entrevista, algunos elementos que me llamaban la atención tales como frases, gestos y elementos observables. Todas las entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma zoom.

Composición muestral

1.- Selección de Universidades

El proceso de selección de instituciones participantes estuvo orientado según tres criterios: tipo de universidad, nivel de selectividad y excelencia académica. En cuanto al tipo de universidad, intencioné la búsqueda de instituciones representativas de 3 configuraciones que

reflejan de manera general la variabilidad del contexto de la educación superior chilena: una Universidad Tradicional de la Región Metropolitana (RM); una Universidad Tradicional de Región; una Universidad No Tradicional Privada. Como parte de los resguardos de anonimación de las instituciones, opté por no diferenciar entre instituciones públicas y privadas, en tanto podría facilitar su identificación. Cabe señalar que en Chile existe el *Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)*, una organización a la cual pertenecen las universidades con mayor prestigio, tradición, vocación y nivel de excelencia, sin considerarse el carácter público o privado del finamiento de las instituciones. En base a esto, realicé la distinción Tradicional y No Tradicional, entendiendo por Tradicional, aquellas universidades que pertenecen al CRUCH, y No Tradicional, aquellas universidades privadas que no pertenecen al CRUCH¹⁹.

Con relación al nivel de selectividad, cada universidad contaba con niveles de exigencia de ingreso diferentes, en los casos de las Universidades Tradicionales esta se caracterizó por la exigencia de puntajes elevados en la Prueba de Selección Universitaria²⁰, mientras que en la Universidad Privada No Tradicional no era requisito. Respecto el nivel de exigencia académica, tomé en consideración el perfil de estudiantes de cada universidad, algunos elementos de sus historias institucionales y ranking académicos en que se posicionan. En el caso de las universidades tradicionales se caracterizaron por un perfil de estudiantes con trayectorias de excelencia académica en la educación secundaria, mientras que la universidad privada incluía un perfil de estudiantes en su mayoría sin trayectorias de excelencia. Las tres universidades estaban adscritas a la *política de gratuidad*²¹.

2.- Selección de Profesionales

¹⁹ Cabe señalar que en Chile, todas las universidades públicas son tradicionales, pero las tradicionales también incluyen algunas universidades privadas de elite.

²⁰ Examen que l-s estudiantes rinden al finalizar la educación secundaria (la ESO en España). De acuerdo con el puntaje obtenido, los estudiantes pueden postular a las universidades tradicionales. En el caso de las Universidades Tradicionales de la RM, estas son las que solicitan puntajes más elevados, seguidas de algunas universidades Tradicionales de otras zonas del país. En caso de las Universidades Privadas No Tradicionales, la mayoría de ellas no solicita puntajes específicos, y solo es requisito haber rendido la Prueba de Selección Universitaria.

²¹ Se refiere al beneficio estatal de gratuidad de los estudios universitarios. Se considera como principal requisito provenir de los hogares pertenecientes al 60% de menores ingresos del país. Para esto, se exige exceder la cantidad de semestres que dura la carrera cursada, por lo que l-s estudiantes deben procurar no reprobar ramos que los atrasen. En caso de cambiarse de carrera, esto sólo es posible una vez, y en un institución adscrita al beneficio. En este caso, se descuenta de la duración de la carrera siguiente los semestres ya cursados con el beneficio, de modo que la gratuidad cubre la totalidad de la duración nominal de la carrera solamente cuando l-s estudiantes comiencen y se mantengan estudiando en esta misma. Fuente: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/gratuidad>

En total participaron 21 profesionales distribuidos en las 3 universidades, como mencioné, la mayoría psicólogos clínicos, psicólogos educacionales, psicólogos socio-comunitarios, trabajador-s sociales y psicopedagog-s, todos los cuales se desempeñaban en cargos de gestión y/o atención directa en los Dispositivos de Salud Mental Universitaria (SMU). Los criterios de selección se fundamentaron en la identificación de actores claves en el campo, para lo cual decidí priorizar las Direcciones de Asuntos Estudiantiles (DAE) o instancias a fines (en algunas universidades varían sus nombres, pero cumplen la misma función, principalmente abocada al acompañamiento de l-s estudiantes y propiciar bienestar estudiantil). La decisión de iniciar el proceso de investigación contactando a las DAEs se sustentó en tres motivos:

- 1) Son el canal principal de demanda de ayuda por parte de l-s estudiantes ante dificultades psicosociales y/o emocionales;
- 2) Son los dispositivos encargados de realizar una primera evaluación y determinar las acciones de abordaje (sesiones de acompañamiento psicológico o derivación a dispositivos especializados);
- 3) Con el tiempo, se han convertido en dispositivos encargados de gestionar problemas de Salud Mental, cumpliendo muchas veces un rol de mediación entre profesores, estudiantes y autoridades académicas;
- 4) Aun cuando difieren según las características de cada universidad, están presentes en todas las instituciones, no así las unidades especializadas de atención en salud mental con la que cuentan sólo algunas universidades.

3.- Selección estudiantes

En el caso de l-s estudiantes, intenté maximizar diferencias según género, carreras, nivel de la carrera, primeras generaciones de sus familias en acceder a la universidad o no (EPG/NO-EPG), procurando equiparar en cada universidad estas condiciones de modo de poder comparar entre instituciones. Sin embargo, como se trató de una *convocatoria abierta*, en el caso de la *U. Tradicional de la RM*, como mencioné antes, sólo llegaron estudiantes mujeres, aun cuando la convocatoria se difundió en todo tipo de facultades. Este sesgo de género, puede ser leído en base a tres hipótesis principales no excluyentes entre sí: mayor expresividad del malestar (las

mujeres por socialización tienden a verbalizar más sus padecimientos y demandar ayuda); mayor intensidad del malestar universitario (mujeres sufrirían más por tratarse de una cultura académica altamente exigente, sustentada en un ethos de excelencia históricamente masculino; y por asumir mayores responsabilidades de cuidado (hijos, familiares) (Pujal, Calatayud y Amigot, 2020).

Tabla nº1: Descripción Composición Muestral Estudiantes

	Universidad Tradicional RM	Universidad Tradicional Región	Universidad Tradicional	No	Total
Mujeres Clase Baja	2	6	1		9
Mujeres Clase Media	7	2	5		14
Mujeres Clase Alta	5	0	3		8
Total Mujeres	14	8	9		31
Hombres Clase Baja	0	5	1		6
Hombres Clase Media	0	2	3		5
Hombres Clase Alta	0	0	2		2
Total Hombres	0	7	6		13
Gratuidad	9	11	6		15
EPG	9	13	9		33
NO-EPG	5	2	5		12
LGBTIQ+	1	0	1		2
Etnicidad	1	0	0		1
Migrante	0	1	0		1
Región	2	3	2		7
2da carrera	1	2	6		9
Diagnóstico antes Universidad	1	3	2		6
Diagnóstico en la Universidad	5	2	0		6
No Diagnosticad-s	8	10	14		33
TOTAL Nº ESTUDIANTES	14	15	15		44

4.- Selección de casos

Realicé una selección de casos por contraste según heterogeneidad del perfil de estudiantes en cada universidad. Es decir, si en la Universidad Tradicional de la RM su perfil de estudiantes era más bien heterogéneo, seleccioné estudiantes de los extremos sociales (clase alta y clase baja); en la Universidad Tradicional de Región, su perfil de estudiantes era principalmente de clases medias y bajas, por lo que seleccioné uno de cada una; y en la Universidad Privada, seleccioné un estudiante de clase media y clase alta, debido a que no fue

posible contar con entrevistas de seguimiento en los casos de clase baja en esa universidad (principalmente por dificultades horarias, ya que la mayoría trabajaba). Esta opción metodológica se relacionó además con que la composición muestral por convocatoria no arrojó estudiantes de clases altas ni hombres en todas las universidades.

Tabla Nº2: Selección y descripción general de casos

Seudónimo	Universidad / Ethos universitario	Carrera	Género	Clase social	Representación de la Universidad
Laura	Universidad Tradicional de RM / Tradición Excelencia	Medicina	Mujer bisexual	Baja	Como espacio de reconocimiento y superación personal
Maite	Universidad Tradicional de RM / Tradición Excelencia	Ingeniería	Mujer cisgénero	Alta	Vaciada de sentido y centrada en el rendimiento
Mercedes	Universidad Tradicional de Región / Vocación Excelencia	Enfermería	Mujer cisgénero	Media	Primera Carrera: violenta y centrada en el rendimiento Segunda Carrera: inclusiva y contenedora
Ángel	Universidad Tradicional de Región / Vocación Excelencia	Ingeniería	Hombre cisgénero	Baja	Como un espacio sancionatorio
Isabel	Universidad No Tradicional Privada / Profesional con compromiso social	Arte	Mujer cisgénero	Alta	Como un espacio de encuentro con otros diferentes (“Salida de la burbuja de privilegios”)
César	Universidad No Tradicional Privada / Profesional compromiso social	Psicología	Hombre cisgénero	Media	Primera experiencia: centrada en el rendimiento y competitiva Segunda experiencia: flexible pero con bajo prestigio y horizonte de futuro

Análisis de la información

Todas las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas a través del software de análisis de textos *Atlas ti*, con el cual realicé un *análisis de contenido emergente* (Byrman, 2004) para tratar la información producida tanto desde el análisis documental como de las

entrevistas. Esta metodología de análisis de tipo inductiva, generó categorías descriptivas y conceptuales, a través de la cual hice un mapeo general de los principales hallazgos.

Luego, a partir de las categorías referidas a los discursos de I-s profesionales, realicé un Estudio de Caso, donde *cada universidad fue considerada como un caso*, en el cual analicé los modelos situados de representación, es decir, sus modelos explicativos y de gestión de los problemas en salud mental de estudiantes.

Del análisis de las entrevistas a estudiantes, se desprendieron tres grandes dimensiones que configuraron lo que denominé *economías ansiosas de la vida universitaria*:

- 1) elementos descriptivo-fenomenológicos (dimensión corporal);
- 2) usos gramaticales de la ansiedad (dimensión semántica) y
- 3) modos de hacer con los afectos ansiosos (tecnologías de gestión).

En base a los principales hallazgos de dicho mapeo, posteriormente seleccioné 6 casos paradigmáticos (2 por cada universidad), en tanto, representaban la articulación entre tipos de exigencias principales experimentadas y el ethos universitario de cada institución. Intencioné una diferenciación según género y clase, en tanto en el mapeo general la intersección entre dichas dimensiones constituyó un hallazgo transversal.

Una vez seleccionados los casos, realicé un *análisis intracaso* orientado a reconstruir las trayectorias del devenir estudiante universitari- y la representación que cada estudiante tiene sobre su Universidad. En la construcción de cada caso realicé una articulación entre elementos de la trayectoria biográfica, trayectoria académica anterior y la experiencia de transición a la universidad, considerando elementos normativos percibidos, es decir, referentes al ethos de cada universidad y cultura académica.

Posteriormente, realicé un *análisis intercaso* en el cual analicé elementos diferenciales según clase social, género y ethos universitario, analizando tres dimensiones relevantes de la vida universitaria que denominé *dispositivos afectionales*: rendimiento cuantificado, diferenciales de grupo y expectativas.

Finalmente, como herramienta integradora, analicé los *regímenes de afectos* universitarios, considerándola como estrategia metodológico-epistémica inspirada en la cartografía de *regímenes de vida* (Collier y Lacroff, 2004). Esta etapa integradora dio lugar a ejes

de discusión al final de cada capítulo, retomados finalmente en las Conclusiones. De esta manera, la idea de *régimen* fue útil como herramienta para establecer vínculos entre el material empírico y las conexiones conceptuales entre los problemas emergentes históricamente situados.

Resguardos éticos

La investigación contó con la aprobación del estudio por parte del Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Para garantizar la seguridad y el bienestar de l-s participantes, el marco ético se basó en los principios planteados por el Código de Nuremberg (1947), la Declaración de Helsinki (1964) y el Informe Belmont (1979), a partir de los cuales se consideró de manera transversal: la *autonomía, beneficencia y justicia*. En relación al principio de autonomía, el proceso de investigación promovió la participación voluntaria tanto de l-s estudiantes universitari-s como de l-s profesionales entrevistad-s, explicitándose que ésta de carácter revocable en cualquier momento. El principio de beneficencia se expresó en la producción de beneficios reconocibles, – en este caso referidos a la aplicación del conocimiento en posibles iniciativas que busquen contribuir a la salud mental universitaria y/o tener incidencia en debates públicos en esta materia—, y al resguardo de la no producción de daño o perjuicio alguno de l-s participantes. En cuanto al principio de justicia, la investigación procuró la distribución igualitaria de los beneficios resultantes, junto con el compromiso de no exclusión por motivos culturales, sociales, sexuales o étnicos.

Conforme a la legislación nacional (Ley 19628 “Sobre protección de la vida privada”, 2012) e internacional (Pautas éticas de investigación en sujetos humanos desarrolladas por CIOMS, 2002 y OMS-OPS, 2003; Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO, 2005; Principios Éticos de la Declaración de Singapur sobre Integridad de la Investigación, 2010) vigente y actualizada, realicé todas las acciones pertinentes para resguardar la integridad, dignidad, respeto universal y efectivo de los derechos humanos de l-s participantes. Para el resguardo de lo anterior, empleé tres tipos de documentos principales, co-sustanciales a *tres momentos procedimentales éticos de la investigación*:

1.- *Documento de autorización institucional:* en un primer momento del proceso de producción de información, contacté a las tres instituciones académicas antes descritas, a las cuales solicité la autorización para llevar a cabo la investigación. La firma de dicho documento fue condición para comenzar con el proceso de entrevistas. Dicho documento contenía la descripción de los objetivos y relevancia de la investigación, junto con los beneficios proporcionados por ésta, a saber: el levantamiento de información relevante en materia de salud mental universitaria; la producción de conocimiento aplicado, situado y propositivo, resguardando las particularidades y confidencialidad de cada institución; la articulación de toda la información registrada en un informe final de la investigación, cuyo contenido se entregará mediante un documento impreso y una devolución presencial.

2.- *Consentimiento informado para profesionales:* en un segundo momento, di a conocer el consentimiento informado a l-s profesionales de los dispositivos de salud mental universitaria. El documento describía en un lenguaje claro y pertinente, los objetivos, relevancia y alcances de la investigación, declarando la posibilidad de no aceptar su participación en ésta. Explicité además los preceptos éticos que rigen la investigación, enfatizando el respeto a la *confidencialidad y el anonimato*. A su vez, contenía una argumentación precisa sobre los beneficios de la investigación, junto con los riesgos potenciales de ésta. Finalmente, el documento explicitó que los hallazgos serán presentados en un informe final de la investigación, el cual se les entregará mediante una copia impresa, junto con la posibilidad de devolución presencial o vía telefónica en caso de ser requerido.

3.- *Consentimiento informado para estudiantes universitari-s:* en un tercer momento, antes de comenzar cada entrevista en profundidad con estudiantes, les envié de manera digital el consentimiento informado, para que lo leyeran y firmaran previamente a la cita virtual concertada. El consentimiento describía de modo apropiado, tanto los objetivos, como la relevancia y alcances de la investigación, declarando la posibilidad de no aceptar su participación en ésta. Además, explicitaba enfáticamente el *respeto a la confidencialidad y el anonimato* como principios rectores de la investigación. A su vez, describía los beneficios de ésta – referidos a la generación de conocimiento aplicado en beneficio de la comunidad estudiantil- , junto con los riesgos potenciales, explicando que era posible que la entrevista condujera a reflexionar y

recordar temas que pudiesen resultar embarazosos o sensibles. El documento hacia explícito que en caso de que eso sucediera, la investigadora era también psicóloga clínica, por lo que contaba con las habilidades pertinentes en contención emocional y el resguardo de un clima de confianza e imparcialidad. En caso de ser necesario, la investigación también contaba con un protocolo de derivación, lo que estaba enunciado en el documento. Finalmente, el documento explicitó que los hallazgos de la información serán presentados en un informe final el cual se les entregará mediante una copia impresa, junto con la posibilidad de devolución presencial o telefónica en caso de ser requerido.

Respecto de la *protección de datos y la confidencialidad de la información*, se anonimizaron todos los datos requeridos a los participantes de la investigación, modificándose cualquier antecedente que pueda aportar a identificar potencialmente a un participante. Para esto empleé un sistema de codificación cifrada de los datos personales, de modo que el nombre real tanto de los profesionales como de los estudiantes entrevistados, fue reemplazado por un pseudónimo tanto al registrar la información, en el proceso de transcripción de entrevistas, en el análisis de éstas, en el proceso de redacción de la tesis y en todas las actividades de divulgación de los resultados. No se almacenó ninguna información en sistemas de almacenamiento en línea como Dropbox, iCloud o similares. Se protegieron los datos recopilados contra cualquier acceso no autorizado, guardándolos en un disco duro externo protegido con contraseña.

Sobre el *acceso a la información*, cabe destacar que sólo la investigadora y los profesores guía tuvieron acceso a los datos de la investigación. Los datos cifrados se utilizarán exclusivamente con fines académicos, lo cual incluye la escritura y publicación de la tesis doctoral, así como artículos científicos, seminarios y otras actividades académicas. Además, se entregará de manera formal un informe de los hallazgos principales a las autoridades de las instituciones académicas, así como también a cada uno de los participantes de la investigación.

El marco ético que guio la presente investigación buscó no sólo el cumplimiento legal de protocolos y principios éticos generales, sino que además contempló – en tanto estrategia metodológica cualitativa – una *aproximación ética situada* (Abad, 2016) durante todos los momentos de la investigación, que estuvo atenta a las singularidades subjetivas, particularidades de los escenarios académicos y de la contingencia social, procurando desplegar transversalmente

el carácter pragmático de la reflexión ética, es decir, su dimensión relacional y contextual, todo lo cual exigió una permanente actitud crítica, responsable e informada para resolver cada una de las situaciones que se fueron presentando.

Limitaciones de la investigación

Tal vez la limitación más importante de este estudio estuvo dada por las dificultades para lograr la participación de las universidades, en un contexto de pandemia, con altas demandas y situación de confinamiento. Esto se expresó, por ejemplo, en la imposibilidad con contar con académicos/as que quisieran participar en la investigación en las tres universidades, lo cual constituyó una limitación para el propósito original de incluir la mayor parte de actores relevantes de la vida universitaria.

Asimismo, la dificultad para lograr que una universidad privada aceptara participar fue uno de los aspectos que retardó el proceso y que finalmente derivó en la participación de una universidad privada con características particulares respecto de su tipo. La universidad privada participante de la investigación presentaba una sensibilidad particular por reflexionar sobre sus prácticas, lo que se vincula con una trayectoria de compromiso social expresada en una oferta y potenciación de carreras principalmente vinculadas al ámbito de las ciencias sociales. Esta característica es relevante puesto que es un aspecto diferencial respecto de otras universidades privadas que ofrecen todo tipo de ofertas de carreras y se orientan principalmente por una máxima rentabilización, sin desarrollar políticas específicas de acompañamiento o soporte en la salud mental de sus estudiantes.

Dicho de otro modo, la conformación muestral de universidades contó con universidades que han desarrollado estrategias de acompañamiento y dispositivos específicos de SMU. Se trató de instituciones comprometidas con este ámbito a diferencia de buena parte de las universidades no tradicionales privadas. Como mostraré en el siguiente capítulo, las tecnologías de evaluación y acreditación de las universidades constituyen una dimensión que atraviesa el campo de la educación superior. En dichas tecnologías, uno de los criterios que se toman en cuenta, es la implementación de servicios de bienestar que acompañen la integración de l-s estudiantes a la

vida universitaria. Pese a que las 64 universidades existentes en Chile, cuentan con ese requerimiento como condición de acreditación, el nivel de desarrollo y trabajo con l-s estudiantes escasamente se evalúa de manera específica y profunda. Esta investigación, orientada cualitativamente a conocer el trabajo de l-s profesionales y las instituciones en el ámbito de la SMU, por tanto, representaba una potencial visibilización de ese contexto, despertando resistencias institucionales.

Por otra parte, aunque la universidad privada participante cuenta con un perfil estudiantil que se buscaba incluir en la muestra (clases medias y medias-altas), aun así tiene un nivel de heterogeneidad mayor que otras universidades privadas. Además, esta universidad no contaba con carreras de alto rendimiento como Medicina o Ingeniería, que en las universidades tradicionales fueron en las que se observaron mayores niveles de angustia. Dichas carreras son especialmente relevantes de incluir en investigaciones en salud mental universitaria, por cuando registran los mayores niveles de ansiedad y estrés vinculadas a las exigencias de rendimiento. De modo que hubiese sido interesante comparar esa dimensión en las tres universidades.

Otra limitación del estudio se relaciona con el proceso de composición muestral ya que, debido a la contingencia, la principal modalidad de reclutamiento de participantes fue a través de una convocatoria abierta, difundida en cada institución. Esto hizo que no llegaran una cantidad relevante de estudiantes de todas las universidades con características que, de acuerdo con el estado del arte, son parte de la población de riesgo en salud mental, por ejemplo jóvenes LGTBQ+, de minorías étnicas o racializadas.

Imagen N°2

Fotografía de pancarta “#No es Normal”.

Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Pérez (2019).



CAPITULO II

EL DEVENIR DE LA SALUD MENTAL UNIVERSITARIA COMO OBJETO DE PREOCUPACIÓN EN EL CHILE NEOLIBERAL

“Cuando se habla de bienestar en realidad puede haber una infinidad de temas o de problemáticas [...] como llevo tantos años ya, he visto que los tipos de problemáticas también han ido cambiando, justamente han ido cambiando hacia la salud mental universitaria, pero en otros momentos ha habido otros”, me dice Alfonso, uno de mis informantes claves en la *Universidad Tradicional de la RM* y coordinador de uno de los dispositivos en SMU. Antes de que las quejas tanto institucionales como de l-s estudiantes y docentes les tuvieran como destino, los dispositivos de bienestar estudiantil se abocaban principalmente a la consejería y orientación vocacional, junto a otras labores psicosociales destinadas a acompañar el proceso de integración y continuidad de l-s estudiantes en la universidad.

Alfonso y los profesionales de las otras universidades me hablan de lo alarmante del problema, obligándolos a generar espacios de reflexión y la implementación de medidas concretas, tales como la instauración de pausas o recesos académicos denominadas por l-s estudiantes como “pausas antisuicidios”. Con pesar Alfonso señala: “ que terrible que haya tenido que ocurrir algo así para poder hacerlo, pero está ocurriendo”. Situaciones como las que describe son recurrentes en las todas las instituciones participantes. Gran parte de l-s profesionales recalcan que durante los últimos años han debido aumentar las horas destinadas de atención psicológica y, ante la sobredemanda, los dispositivos que antiguamente se configuraban en torno a labores de orientación y derivación de casos más graves a centros de atención psicológica privados o públicos, han debido extender la cantidad de sesiones y realizar intervenciones cercanas a un proceso clínico-terapéutico.

Martín, psicólogo clínico de la *Universidad Tradicional de Región*, quien trabaja hace tres años como profesional de atención clínica en el departamento de bienestar estudiantil señala: “yo salí de la universidad el 2010, y nunca tuve la instancia de consultar con un psicólogo dentro

de la universidad, de hecho, no había en ese momento”. Su jefa Marta, coordinadora de la unidad de atención psicológica, agrega: “por suerte ha sido parte de uno ser ‘catete’²² [...] las autoridades de la universidad en cierta medida han sido sensibles en relación al programa de salud mental, por lo tanto, en los presupuestos nos han ido aprobando en el fondo a hacer crecer los equipos”. En la *Universidad Privada*, Fabiola, psicóloga clínica, me habla sobre la expansión de horas de atención psicológica que ha experimentado la institución los últimos años. Si antes atendía solo 11 horas, actualmente atiende el doble, cantidad que de todos modos es baja para la alta demanda de estudiantes. Señala que l-s psicólog-s del equipo han ido adquiriendo roles específicos, aumentándose recursos no sólo para atenciones psicológicas clínicas, sino también para la diversificación de tipos de apoyo principalmente en las áreas de género y psicopedagógica. “La universidad hace lo que puede [...] a mi me parece que por lo menos hay una intención”, concluye.

En este capítulo abordo cómo los discursos de la Salud Mental Universitaria, han ido tomando realce en el transcurso de los procesos de neoliberalización de la Educación Superior en Chile durante los últimos 40 años. En primer lugar, abordo un escenario general que permite identificar algunas tensiones globales con potenciales expresiones locales, para posteriormente indagar en algunos antecedentes históricos que permiten comprender el nudo entre Estado-Bienestar-Universidad, el lugar simbólico de la Universidad y la deriva de la individualización del bienestar universitario. En segundo lugar, profundizo en el malestar y sus destinos en clave de Salud Mental Universitaria, abordando algunas transformaciones históricas relevantes, creación de políticas de equidad y su articulación con las demandas de movimientos sociales en Chile. Finalmente, a partir de la perspectiva de l-s profesionales, emergen algunas controversias en las cuales se anudan elementos históricos y contingentes que tensionan cotidianamente sus prácticas. Concluyo discutiendo sobre el carácter paradójico del campo de la SMU.

²² [Insistente].

UNIVERSIDAD Y SALUD MENTAL

Problemas de salud mental en universitari-s: ¿Una epidemia global-local?

En la actualidad, la salud mental universitaria es un problema de relevancia global, discutiéndose cada vez con más fuerza desde una retórica de crisis (Masco 2017; Bolton & Hubble, 2021; Shackle, 2019; Callard et al., 2022). Esto se refuerza por los datos de investigaciones internacionales que evidencian un aumento de las prevalencias en ansiedad, depresión y estrés (Pedrelli et al., 2015; January et al., 2018) y un agravamiento progresivo de los padecimientos (Sarmiento, 2015; Greenbaum, 2018; Alonso et al., 2018). Con la pandemia mundial del COVID-19, la gramática de la crisis se intensificó especialmente como consecuencia de un malestar que afectó principalmente a l-s jóvenes universitari-s. En efecto, las investigaciones internacionales recientes han demostrado un agravamiento de la salud mental en estudiantes universitari-s durante la pandemia (Elmer et al., 2020; Xiong et al., 2020), situación que se replica en Chile (Mac-Ginty et al., 2021; Azún, Aceituno y Palma, 2022).

Por otra parte, los estudios descatacan que las tasas de tratamiento son sistemáticamente bajas en términos globales, incluso en las universidades que disponen de servicios en salud mental (Bruffaerts et al., 2018), demostrándose que sólo uno de cada seis estudiantes reciben algún tipo de atención (Auerbach et al., 2018). Sin embargo, esta cifra empeora aún más en los países de bajos y medios ingresos (Auerbach et al., 2016; Cuijpers et al., 2019), explicándose por el crecimiento exponencial del número de universitari-s y el cambio acelerado del sistema educativo en los los países de renta media y baja, contexto que los estudios sugieren leer como un riesgo potencial para la salud mental de est-s jóvenes (Evans-Lacko & Thornicroft, 2019).

Asimismo, se describe que la mayor parte de l-s jóvenes universitari-s en los países de ingresos bajos y medios, son los primeros de sus familias en asistir a la universidad (EPG) —como demostré también en Capítulo I respecto al contexto de Chile—, motivo por el cual serían propensos a un estrés elevado (Cuijpers et al., 2019). Tomando en consideración este escenario, investigadores de la iniciativa “World Mental Health Surveys International College Student” (WMH-ICS), proponen que la implementación de intervenciones digitales contribuiría especialmente en las universidades de los países con menores ingresos, esto, gracias a que su

coste relativamente bajo favorecería especialmente a estudiantes vulnerables (Evans-Lacko & Thornicroft (2019)

La “World Mental Health Surveys International College Student” (WMH-ICS), implementada por la OMS desde el año 2012, es una de las primeras investigaciones sistemáticas sobre salud mental en estudiantes universitari-s, desarrollada en base a tres ejes a nivel global: estudios epidemiológicos, infraestructura para el desarrollo y evaluación de intervenciones digitales en salud mental, y la promoción de intervenciones basadas en evidencias en las universidades participantes (Cuijpers et al., 2019). Cabe destacar que en Chile, esta iniciativa de la WMH-ICS ya se ha comenzado a implementar, aplicándose en 6 universidades. La elección de este tipo de intervenciones se argumenta por su carácter innovador que proporcionaría una manera privada de gestionar los padecimientos justificada con la evidencia de que l-s estudiantes tendrían una preferencia por tratar sus problemas de manera individual, asumiendo que tales acciones ayudarían a disminuir las barreras al tratamiento en estudiantes universitari-s (Ebert et al., 2018).

Algunas investigaciones de la WMH-ICS, hacen especial énfasis en estudiantes con *trastorno de ansiedad social*, lo que se justifica por los efectos perjudiciales que este trastorno tendría en el rendimiento académico. Kählke et al. (2019), sugieren que las intervenciones digitales serían efectivas en estos casos, ya que los síntomas de ansiedad social crearían una barrera psicológica para el tratamiento, lo que infieren de los bajos índices de estudiantes diagnosticados con este trastorno que busca tratamiento. A través de anuncios masivos por internet, dicha investigación intentó captar a estudiantes con estos síntomas, mostrando un aparente valor potencial del WMH-ICS en el uso de este tipo de estregias especialmente en estudiantes ansios-s (Kählke et al., 2019).

Sin embargo, en los países del Reino Unido, este tipo de iniciativas, basadas en la digitalización y la participación de actores corporativos para abordar la salud mental universitaria, llevan un buen tiempo implementándose, siendo objeto de crítica por sus múltiples implicaciones éticas y políticas (Callard et al., 2022). Desde aquí, se ha hecho hincapié, por ejemplo, en problematizar la retórica de la crisis de la salud mental universitaria basada desde una perspectiva biomédica, incorporando en los análisis los factores institucionales, sociales e

históricos más amplios que participarían del malestar universitario (Callard et al., 2022). Este tipo de investigaciones sugieren incorporar al debate el cuestionamiento a las infraestructuras, marcos y enfoques “neuro” promovidos por la psicología positiva, incorporados recientemente en el campo de la salud mental universitaria (Ahern, 2020; Kotouza et al., 2021; Callard et al., 2022). Pese a que en el campo de las ciencias sociales se ha estudiado cómo las configuraciones político-económicas neoliberales generan consecuencias psicosociales negativas al centrarse en la productividad y cuantificación del “bienestar” de las personas, los abordajes predominantes en salud mental universitaria en el Reino Unido no han considerado estas consecuencias, hipotetizándose que esto se debe a que se sitúan en un contexto excesivamente financiarizado, especialmente en el último cuarto de siglo (McGettigan, 2015; Callard et al., 2022; Haiven y Komporozos, 2022).

El caso del Reino Unido es paradigmático en cuanto a cómo las gramáticas de la crisis de la salud mental universitaria han devenido al compás de la financiarización de la universidad. Algunos estudios desarrollados en ese contexto no sólo permiten tensionar la actual gramática de crisis en el campo de la salud mental universitaria, sino que también permite interrogar las posibles implicaciones locales de la replicación de algunas de las iniciativas implementadas desde hace algunos años en Reino Unido. Aunque en ese contexto existen registros de una preocupación por la salud mental universitaria desde la década de 1940 (Crook, 2020), las transformaciones a la educación superior en un nuevo régimen laborista, dio paso a nuevas exigencias legales para las universidades en cuanto a la salud mental estudiantil, integrando enfoques individualizados basados en un nexo entre salud mental y empleabilidad (Baker et al., 2006; Callard et al., 2022).

La proliferación de documentos e investigaciones relativas a la salud mental universitaria se sitúa a partir de 2017 – dato, de hecho, similar en Chile – explicada en parte como efecto de numerosos suicidios de estudiantes, pero intensificada en los años siguientes por investigaciones que explicaban la deserción estudiantil como efecto de la salud mental, y por un incentivo financiero a investigar e implementar enfoques digitales y acciones sustentadas en vínculos con instituciones privadas (Callard et al., 2022). Si bien se ha enfatizado desde las mismas instituciones la consideración de un enfoque integral que incluya la promoción de la salud y la

potenciación de culturas y comunidades saludables, en los últimos años, los servicios de salud mental y asesoramiento de las universidades han experimentado una reestructuración que ha incluido una creciente participación de agentes corporativos (Cone y Brøgger, 2020).

El giro hacia la adquisición de herramientas digitales, tales como aplicaciones sobre salud y bienestar, han ido acompañados de análisis de datos orientados a “medir y reducir el riesgo, no sólo los riesgos clínicos para los estudiantes, sino también el riesgo para las tasas de “abandono” universitario derivado de una mala salud mental de los estudiantes y el riesgo para la reputación de las universidades por los casos de suicidio” (Callard et al., 2022, p. 2). A esto se suma un predominio actual de enfoques basados en psicología positiva, “mindfulness” y aplicaciones para smartphones para practicar el “mental fitness”²³ (Seldon y Martin, 2017). La circulación de datos basados en evaluaciones de riesgo, automatizadas en base a algoritmos, vinculan el malestar psíquico con el rendimiento, articulando psicología positiva con un modelo empresarial de gestión de la salud mental (Pykett y Enright, 2016). A través de este medio, el análisis de datos se ha desplegado conforme aumenta una preocupación por las *exigencias de retención* de los estudiantes en las universidades y la futura empleabilidad, reforzando no sólo la relación entre bienestar y productividad económica, sino también intensificando la ansiedad de los estudiantes asociadas a la obtención de logros académicos y económicos (Callard et al., 2022; Haiven y Komporozos, 2022).

En síntesis, Callard et al. (2022) señalan que un contexto de privatización de bienes – que hasta hace algún tiempo en UK eran públicos—, junto con la apertura a nuevos mercados que incitan el uso de tecnologías digitales de autogestión del malestar emocional orientados a la maximización de competencias/competitividad (entre universidades, empresas y estudiantes), forman parte de las condiciones que podrían agravar el malestar, y en especial la ansiedad, de estudiantes y trabajadores de las instituciones universitarias (Mannevu y Valovirta, 2019;

²³ En Chile, hace un par de años esto ha comenzado a tomar fuerza. En una nota de prensa del 14-07-2020 en el diario chileno La Tercera, titulada “Fitness mental: la importancia de mantener la mente en forma”, se describe de la siguiente manera: “Según la teoría del fitness mental, de la misma manera en que las personas nos enfermamos si no mantenemos un ritmo de ejercicio o una dieta balanceada, podríamos sufrir a nivel cognitivo si no ejercitamos el poder mental. Y en un país como Chile, donde la *Encuesta Nacional de Empleo, Trabajo, Salud y Calidad de Vida* apuntó como los principales síntomas o problemas de salud declarados por los trabajadores a aquellos del ámbito de la salud mental, esto cobra especial relevancia. Más aún cuando los principales síntomas o problemas de salud que declararon los trabajadores nacionales se refiere en un 30% a una sensación continua de cansancio y a un 21% a sentirse melancólico, triste o deprimido por un periodo de al menos dos semanas en el último año” (Hartung, 2020). Para ver la nota completa: <https://www.latercera.com/paula/fitness-mental-la-importancia-de-mantener-la-mente-en-forma/>

Valero, et al., 2019; Whittle et al., 2020; Haiven y Komporozos, 2022). Asimismo, los abordajes implementados basados en la autovigilancia y autogestión, hacen que se pierda de vista la relación entre salud mental universitaria y problemas vinculados a desigualdades estructurales (Cant, 2018; Callard et al., 2022; Valovirta y Mannevu, 2022).

La individualización del bienestar en la universidad neoliberal chilena: algunos antecedentes históricos

En el contexto universitario, el peso del progreso puesto sobre el individuo a través de la lógica del emprendimiento y del acceso a bienes y servicios vía endeudamiento, ha ido de la mano de una “una creciente individualización del bienestar a costa de un menoscabo sostenido de los soportes sociales o comunitarios” (Aceituno, 2022, p. 13). Es decir, la tendencia de individualización del Bienestar en el transcurso de la transformación del Estado chileno en los últimos 50 años, ha transformado radicalmente la dimensión del bien común, afectando a la Universidad en tanto institución históricamente articulada a una idea de *universitas*. Sin embargo, si bien el principio teleológico de la universidad moderna global involucra un metarrelato de unidad, plenitud y saberes reunidos como divisa moral del conocimiento occidental, al mismo tiempo se compone de sedimentos históricos de una economía de la captación y capitalización de cualquier otro mundo posible impulsado por parte una clase social, género, raza o cuerpo otro (Thayer, 2019).

La universidad moderna occidental global, y la de Chile, se configuró como un espacio de reunión, acumulación de saber y de bien común generado por “sus miembros más destacados” provenientes de las clases altas, a lo cual cabe agregar sus sedimentos coloniales y patriarcales en su origen²⁴. Sin embargo, la escritora Guadalupe Santa Cruz (2019) señala, en respuesta al

²⁴ En este sentido, vale la pena recordar, el origen colonial, patriarcal y eclesiástico de la Universidad en Chile: La universidad de “Santo Tomás de Aquino” fue la primera universidad en Chile, creada en 1622 por la congregación católica de los dominicos, siendo la primera antecesora de la Universidad de Chile. En 1738 el rey Felipe V funda la universidad real, docente y de claustro, la Universidad de San Felipe. Con la instauración de la República, en 1839 se cambió oficialmente el nombre a Universidad de Chile, lo cual se revitalizó con la dictación de una nueva ley orgánica en 1842 (Ávila, 1979). En 1843 el intelectual venezolano Andrés Bello asume como su primer rector, quien en su primer discurso pronuncia un compromiso de la universidad con “la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas, la gran mayoría del género humano”, donde “una sociedad bien organizada la riqueza de la clase más favorecida de la fortuna es el manantial de donde se deriva la subsistencia de las clases trabajadoras, el bienestar del pueblo” (Ávila, 1979).

escaso análisis sobre aquello que queda fuera del contrato social-universitario²⁵, lo que Cecilia Amorós (1991) define como “logos patriarcal”, que este promueve una representación de las mujeres como naturaleza que se exalta y excluye a la vez, es decir, como guardianas de la virtud familiar-doméstica y como naturaleza a dominar. En consecuencia, cuando se habla de universidad y sujeto moderno, los relatos a menudo evocan una matriz androcéntrica (Grijalva, 2019).

La formalización del bienestar como semántica y gestión universitaria en Chile, se despliega en el año 1931 en un contexto de creciente malestar social y económico en el país. En ese momento, la Universidad de Chile creó la Secretaría de Bienestar Estudiantil, donde la protección y procuración de bienestar de los “miembros más destacados” de la sociedad, forman parte de sus principios fundamentales:

La Universidad debe protección a los estudiantes [...] y procurará su bienestar y perfeccionamiento. La Universidad ha dejado de ser una Institución exclusivamente ‘docente’, para convertirse en una entidad que resguarda el *patrimonio humano* que la sociedad deposita en sus manos durante un período de preparación para la vida plena de sus *miembros más destacados* [...] (Universidad de Chile, 1941).

La cita anterior, refleja el nudo que en ese entonces ataba a la Universidad y el Estado en Chile, siendo su primera universidad algo así como una expresión de lo que en ese entonces se erigía como horizonte civilizatorio. Ahora bien, la relación entre Bienestar y Estado, en un nivel global, se registra con la implantación del modelo keynesiano que, tras la segunda guerra mundial, propendía a la consolidación de un Estado fuerte y regulador de las transacciones económicas (Villasana et al, 2018). Resulta interesante que el núcleo afectivo-moral de la semántica del bienestar, en ese entonces, trajera consigo la promesa capitalista de *felicidad* – sentimiento con herencia iluminista – realizable a través del *progreso* de las naciones y el resguardo de la seguridad de sus ciudadanos a través del monopolio estatal de la violencia (Elias,

²⁵ Este señalamiento, fue mencionado *a posteriori*, en el posfacio a la segunda edición del libro “La crisis no moderna de la universidad moderna” (Thayer, 2019), en la cual su autor señaló que: “el marco antropológico de la universidad moderna en su comprensión naturalizada de la diferencia sexual binaria hombre/mujer, masculino/femenino; es un pacto social y un contrato universitario que ‘dejaban fuera a las mujeres’” (p. 263).

1977; Papalini y Echabarría, 2016). En efecto, el concepto de bienestar fue apropiado por las potencias mundiales y los organismos internacionales que definieron el Estado de Bienestar como una nueva utopía y promesa de superación de la crisis ocasionada por la guerra (Gómez, 2018).

Sin embargo, la homofonía del término *welfare state* - Estado de Bienestar — con *warfare state* – Estado de Guerra – quizás tensiona la aparente superación de los autoritarismos bélicos. Vale la pena recordar a Walter Benjamín, quien concibió el capital no sólo como producción sino como guerra, es decir, como creación y poder de destrucción a la vez (Lazzarato, 2020) que, expresado en su posterior despliegue neoliberal como un “ataque polifacético” a la democracia, ha ido de la mano de una reactivación de la moralidad tradicional en el proceso de desmantelación de los proyectos de justicia social (Brown, 2020). Si se consideran estos estratos históricos, no resulta extraño que el paradójico concepto de Bienestar, en tanto coexistente con el avance de políticas de exclusión e injusticia social, conserve como cualidad del Estado algunos preceptos religiosos y morales – por ejemplo, la idea de Estado Benefactor o Estado Providencia, que evoca la protección de Dios –, y de las teorías de los sentimientos, en particular la noción de felicidad (Papalini y Echabarría, 2016). De hecho, el concepto condensa significaciones asociadas tanto a elementos subjetivos/afectivos - plenitud, dicha, realización, dignidad y esperanza - como elementos objetivos – acceso a bienes materiales, salud, educación, ocio, etc. – (Valdés, 1991), los cuales en el proyecto previo a la deriva neoliberal se entrelazaban.

El Estado de Bienestar tuvo alcances relevantes en el Chile de la década del 50'. Teniendo como base el *National Health Service* británico, en 1952 el Estado chileno creó el Servicio Nacional de Salud (SNS) –considerado en ese entonces como el más organizado y eficiente de Latinoamérica— sustentado sobre la idea de que el desarrollo era consecuencia de una fuerza productiva sana y, por tanto, se justificaba la inversión en salud como parte del progreso del país (Larrañaga y Contreras, 2015). En la década de los 80', el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional comenzaron a favorecer las reformas sanitarias en América Latina, condicionando el traspaso de fondos a la aplicación de políticas de privatización y trasladando la responsabilidad financiera a la responsabilidad del individuo (Homedes y Ugalde, 2005). En Latinoamérica, Chile fue el primer país en implementar estas transformaciones a través del “plan de las 7

modernizaciones” (1979), momento en que el régimen militar comenzó una reforma que, sustentada en la idea de Estado subsidiario, transformó radicalmente tanto al sector sanitario como educacional (Jiménez y Cubillos, 2016).

En el ámbito de la educación superior, la privatización del Estado impulsada por la dictadura, desmanteló el concepto de bienestar estudiantil que, a partir de las movilizaciones estudiantiles universitarias de 1967²⁶, habían impulsado las reformas (1967-1970) del primer movimiento de democratización del acceso a la educación superior – de 20.000 en el año 1957 llegaron a 55.653 estudiantes –, proceso que había derivado en la consagración de la Universidad como espacio de politización (Riffo, 2017). El reconocimiento, resguardo e implementación de políticas participativas del bienestar estudiantil, fue erradicado por la dictadura militar y sus políticas autoritarias, momento en que las universidades estatales y sus sedes regionales fueron violentamente intervenidas, desarticulándose en su funcionamiento y cambiando por completo el sistema de financiamiento (Salazar y Riffo, 2019)

La cúspide de tales transformaciones se vio reflejado en el Estatuto de 1981, el cual sigue vigente en la actualidad, estableciendo “los mecanismos para conformar una Universidad alejada del Estado y de escaso compromiso con el desarrollo nacional, promoviendo un régimen de autofinanciamiento en un escenario de competencia regulado por el mercado” (Universidad de Chile, 2022). En ese momento, los avances en materia de participación estudiantil fueron derogados, y las políticas universitarias comenzaron a gestionarse desde Juntas Directivas. Con la creación del Crédito Fiscal, a partir de Ley General de Universidades (1981), surge una proliferación de universidades privadas e institutos técnicos, desarticulando el rol de las universidades públicas (Espinoza y Gonzalez, 2016; Salazar y Riffo, 2019).

En este contexto, se instala una nueva semántica de bienestar estudiantil, orientado a la responsabilidad individual de l-s estudiantes y sus familias. La intervención de las universidades por el régimen militar, suspendió las investigaciones que se estaban llevando a cabo sobre problemáticas de l-s estudiantes y se desmantelaron las Secretarías de Bienestar Estudiantil implantando en su lugar el “Departamento de Servicios Estudiantiles” que inauguraron una visión

²⁶ Manifestaciones originadas en la Universidad Católica de Valparaíso, y luego en la Universidad Católica de Santiago, Universidad de Chile y Universidad de Concepción, que interpelaron los modos de relación jerárquica entre profesores y estudiantes, la necesidad de una mirada interdisciplinaria y de mayor compromiso social.

asistencialista. Los propósitos de los "Servicios Estudiantiles" se focalizaban principalmente en "apoyar a los alumnos en la continuación de sus estudios y brindar atención en sus múltiples necesidades", vinculando la noción de bienestar al "desarrollo personal y social" (Universidad de Chile, 2022).

En consecuencia, el proceso de individualización del bienestar en el contexto universitario tuvo como efecto una dislocación del plano subjetivo-moral y el plano económico-material, afectando y tensionando las formas de administrar el bienestar estudiantil. Desde entonces, la noción de bienestar circula en los discursos universitarios tanto para referirse a la "prestación de servicios de apoyo estudiantil" – en gestión de recursos (becas, beneficio de equidad y/o políticas internas de equidad) nivelación académica, integración a la vida universitaria, actividades recreacionales y/o deporte, entre otras – , como en las definiciones de los servicios de atención especializados en salud mental.

EI MALESTAR Y SUS DESTINOS EN CLAVE DE SALUD MENTAL UNIVERSITARIA EN CHILE

Malestar, educación de mercado y las paradojas de la gratuidad: (breve) genealogía la neoliberalización de la universidad en Chile (1981-2017)

La noción de malestar ha tenido múltiples acercamientos y perspectivas en ciencias sociales. La referencia al Malestar en la Cultura de Freud (1929), ha parecido indefectible no sólo respecto de las fuentes y condiciones referidas por o en el malestar, sino que también por sus declinaciones y fuerza política portadora de una exigencia de elaboración social, cultural y subjetiva, lo que permite analizar sus destinos, es decir, el conjunto de maniobras socio-subjetivas que la cultura propicia o restringe ante éste (Radiszcz, 2016). Cada sociedad dispone de juego de lenguajes y códigos semánticos para expresar modos compartidos de sufrimiento, por lo que la idea de malestar responde a una representación colectiva que algunas sociedades realizan sobre sí mismas para entrelazar el mal individual y el mal común, donde las formas que

adoptan tales representaciones, y la gramática de su lenguaje, será singular en cada una (Ehrenberg, 2016).

El malestar social implica, además, una transformación en el estatuto de los afectos y las emociones al interior de la vida social (Mauss, 1979; Elias, 1977; Ehrenberg, 2010). Esto no quiere decir solamente que los conceptos cambien de una cultura a otra, sino que los juegos de lenguaje respecto del sufrimiento, estarán articulados a modos de organización social específicos a aspectos históricos, económicos y sociopolíticos – afectos, ideales, normas y valores – en que se articulan aspectos globales y locales. En Chile, Lechner (1998) inauguró una de las tesis con mayores resonancias en las perspectivas en torno al malestar en Chile. En el Informe de Desarrollo Humano del PNUD, plantea que el miedo y la incertidumbre contrastan con los auspiciosos índices macroeconómicos y macrosociales que surgen como consecuencia del proceso de modernización del país.

No obstante, las condiciones de los años 90' no eran las mismas que hoy, obligando a reconsiderar sus particularidades y las pretendidas paradojas, para dar lugar a la pregunta por aquello capaz de haberlas hecho persistir en el silencio (Radiszcz, 2016). Lo cierto es que los lazos que se tejen entre la vida diaria de las personas, la violencia de la dictadura y la implantación del sistema neoliberal, reproducen cotidianamente sus efectos en el orden simbólico, así como en procesos de precarización de la vida (Han, 2012; 2022), escenario en el cual todos los espacios sociales e institucionales – entre ellas la Universidad - no quedan exentos de las transformaciones propiciadas por las nuevas gramáticas gerenciales.

En consideración de un contexto particular de malestar como el chileno, donde estos últimos años han coexistido manifestaciones politizadas de descontento, expresiones democráticas y fracasos de proyectos políticos de justicia social (como lo fue el rechazo de una nueva constitución que buscaba dismantelar la privatización de la educación, salud, sistema de protección social, entre muchas otras cosas), es que se torna fundamental hacer un recorrido por las condiciones histórico-políticas implicadas específicamente en el campo del malestar universitario.

En 1979, Milton y Rose Friedman escriben “La libertad de elegir”, panfleto en el que -entre otras cosas- anuncian la educación como bien de consumo y los estudiantes como clientes. A su

vez, ciento setenta años después de que Humboldt escribiera su “Solicitud de institución de la Universidad de Berlín”, Lyotard concluía que la reflexión que dio lugar a las funciones de investigación de la Universidad ha claudicado en la medida de la instauración del modelo de competencias y habilidades demandadas por la economía de mercado (Rodríguez-Freire, 2012). Desde entonces, el saber deja de centrarse en el “acto de liberar” para ocupar su lugar la acumulación generalizada de capital, avicinándose lo que Thayer (1996) nombra “crisis de la Universidad moderna”, donde ya no es posible hablar de la idea de la universidad como “vigía crítico y autónomo, centro enciclopédico del saber, conductora y educadora del espíritu del pueblo y de las fuerzas de trabajo, motor del progreso” (p. 12).

Los orígenes de las transformaciones neoliberales a la universidad en Chile, se sitúan en plena discusión reformista por parte de la dictadura, promulgándose en 1981 la nueva Ley general de Universidades, cuyo centro está comandado por la idea de “libertad de enseñanza”, que por cierto no tiene relación alguna con la libertad de cátedra, sino con el empuje a crear “unidades básicas y superiores productoras de servicios educacionales”. No obstante, la consolidación de las fuerzas que promovieron la privatización de la educación en Chile no puede entenderse sin considerar una estrategia de privatización mayor: el capital humano (Rodríguez-Freire, 2012), horizonte ideal para los gestores del modelo neoliberal en Chile, tal como se aprecia en los dichos de los ideólogos de la dictadura, Guzmán y Larraín (en Rodríguez-Freire, 2012): “la competencia constituye un poderoso estímulo de superación personal en el ser humano” (p. 115).

En ese entonces, una nueva retórica comienza a desplegarse masivamente, denotando la producción del sujeto empresario de sí mismo, cuyo capital –en este caso el saber o capital cognitivo— debe ser desarrollado para un mercado altamente competitivo (Foucault, 1979; Ferragutti, 2012). En efecto, para los Chicago boys chilenos y de Harvard, el capital humano contribuiría al mejoramiento de la calidad de la fuerza de trabajo, potenciando el crecimiento económico, lo que se plasma en la teorización de la Ley General de Universidades de 1981 y la puesta en marcha de las políticas gubernamentales desplegadas desde entonces. De modo que el rol subsidiario del Estado, ante la demanda de los estudios superiores como bien de consumo, ha promovido una oferta que dio paso a una verdadera “industria de la ES”, cuyas lógicas,

prácticas y reglamentaciones orientadas en base al capitalismo académico, atañe a todas las instituciones universitarias, incluyendo las estatales (Cottet, 2018).

Diversas han sido las discusiones e intentos por cuestionar el modelo educativo implantado en dictadura. Por motivos de espacio no me extenderé en cada uno de ellos, pero si mencionaré algunas de las últimas transformaciones, que entrega elementos para comprender las condiciones del malestar universitario actual. La instalación del modelo educativo neoliberal tuvo continuidad durante los denominados gobiernos de la “transición” a la democracia, los cuales no sólo continuaron la mercantilización de la Educación Superior, sino que además promovieron el financiamiento por parte de las propias familias y estudiantes implementado un régimen de préstamos estudiantiles que derivó en el endeudamiento de muchos estudiantes.

No obstante, durante los años 2006 y 2011, se comenzaron a levantar demandas cuya consigna de “fin al lucro” en la educación, tuvo repercusiones en los debates públicos y en las políticas impulsadas por el gobierno de Michelle Bachelet. En efecto, en el año 2014, se impulsó la política que buscaba responder al derecho a la gratuidad universal, anunciándose que la gratuidad se limitaría a los seis primeros deciles de la población según la distribución de ingreso, generándose un compromiso de poner fin al lucro y extender la gratuidad para los estudiantes del percentil 90 inscritos en universidades estatales o privadas que voluntariamente hubiesen adherido al régimen de gratuidad.

Ante este escenario, se generaron profundos debates: por una parte, quienes señalan que eliminar por completo la actual participación de privados demanda al país un esfuerzo descomunal e inviable (Brunner y Labraña, 2018); por otra, los defensores de la gratuidad, quienes aducían que mediante ésta se lograba el pleno reconocimiento de la ES como un derecho social, suponiendo que cualquier pago iba en contra de su cumplimiento (Salazar, 2015). Lo cierto es que la incorporación de la política de gratuidad ha generado consecuencias no sólo en el acceso, disparándose el número de estudiantes de estratos bajos que ingresan a la universidad y con ello, el aumento de ofertas en instituciones con fines de lucro que acaparan buena parte de los recursos del sistema de gratuidad, sino que además, ha revitalizado retóricas meritocráticas que algunos defienden fervorosamente. Como dice Brunner y Labraña (2018):

La gratuidad implementada [...] no ha significado una expansión real de oportunidades para los grupos menos aventajados, que con anterioridad contaban con becas y créditos si cumplían ciertos criterios de mérito, sino sólo una ventaja para quienes antes quedaban fuera de la ET por no satisfacer dichos criterios, mientras ahora pueden ingresar a las instituciones menos selectivas, y [...] debido a la brecha entre aranceles regulados y aranceles reales, las universidades que no cuentan con AFD y/o no tienen suficientes compensaciones de parte del presupuesto gubernamental, corren el riesgo de un deterioro de calidad en el mediano plazo.

Dos cuestiones centrales se extraen de lo anterior. Por una parte, no se considera la estructura segregacionista y desigual del modelo educativo chileno implantado por la dictadura, reproduciendo irreflexivamente la idea de que el mérito personal – basado en el esfuerzo y el talento— permite distinguir entre quienes *merecen* lograr una carrera universitaria, soslayando por completo la economía política, la desigualdad estructural, que sostiene y legitima tal lógica. Es más, el ingreso de estudiantes más desfavorecidos ha constituido una amenaza a la “calidad” educativa de ciertas casas de estudios, tal como fue posible apreciar en algunas instituciones que en ese entonces decidieron restarse de ser incorporadas en la política de la gratuidad²⁷.

Cabe agregar que, recientemente, ha emergido además un debate sobre cómo la gratuidad, en principio demandada por los movimientos sociales como un derecho, ha sido capturada en el engranaje de la educación de mercado chilena. Contreras (2022) describe una serie de complicaciones paradójales que presenta la política de gratuidad actualmente:

- 1.- *Complicaciones económicas para las universidades públicas:* Inyectar recursos estatales a universidades privadas con fines de lucro, ha ido en detrimento del financiamiento de algunas casas de estudio principalmente estatales de regiones que reciben menos recursos que las universidades ubicadas en la Región Metropolitana (RM).
- 2.- *Complicaciones para l-s estudiantes con el beneficio:* la gratuidad actual cubre solamente la duración nominal (años totales de la carrera), permitiendo reprobar un máximo del 40% de

²⁷ Una nota de prensa del Diario Concepción, en diciembre de 2017, describe los dichos de algunos rectores de universidades privadas de elite chilenas en ese entonces: “en la U. Adolfo Ibáñez ‘sin gratuidad hemos podido tener los mismos alumnos y subir los puntajes, lo que habla de que hay un sector de la población que está apostando a la calidad más que a la gratuidad’. Argumento similar es el que manifiesta el rector José Antonio Guzmán, de la U. de los Andes, otro de los cuatro planteles que optó continuar fuera del beneficio. ‘La gratuidad, tal como está concebida hasta ahora, mantiene abiertas muchas interrogantes y gran incertidumbre acerca de los flujos futuros de financiamiento. Las instituciones que se han adherido al régimen de la glosa presupuestaria han tenido problemas importantes’, dice Guzmán. Ver nota completa en <https://www.diarioconcepcion.cl/pais/2017/12/15/cuatro-universidades-no-se-adscriben-a-gratuidad-a-pesar-de-cumplir-requisitos.html>

asignaturas en el 1er año, y un 30% en los años siguientes. Esto no sólo implicaría un problema económico, sino que también propios del proceso educativo, ya que si bien puede ser un incentivo para egresar a tiempo, al mismo tiempo puede significar un castigo para l-s estudiantes que no lo logran. Cabe mencionar al respecto que Chile se caracteriza por una inequidad educativa estructural, donde los estudiantes que cursan la educación secundaria en instituciones públicas o particular-subsencionadas, presentan evidentes brechas educativas respecto de l-s estudiantes que estudian en colegios privados o emblemáticos²⁸.

3.- ¿Debe seguir considerándose la gratuidad como un “beneficio de mercado”? se estima que, en el mejor de los casos, la gratuidad llegue a un 70% de la población más vulnerable, lo cual reactiva un debate iniciado antes de la implementación de la política en relación a si el Estado debe considerar la educación como un “derecho” o continuar con un sistema subsidiario.

Management universitario y el imperativo cuantificado excelencia-calidad

Como señala Thayer (2006), la transición del Estado al mercado, que propició crisis de la universidad moderna, deviene luego de que la universidad sustentada en el “género humano” de Andrés Bello fuera reemplazada por el *capital humano*, abriendo paso a la Universidad Empresa. Esto ya lo había anunciado Foucault (1979):

...una política de crecimiento [...] ya no se ajustará simplemente al problema de la inversión material del capital físico, por una parte, y del número de trabajadores, [por otra,] se tratará en cambio de una política de crecimiento centrada en una de las cosas que justamente Occidente puede modificar con mayor facilidad, a saber, el nivel y la forma de la inversión en capital humano. Y se adviene con claridad, en efecto, que hacia ese aspecto se orientan las políticas económicas, pero no sólo ellas sino también las políticas sociales, las políticas culturales, las políticas educacionales de todos los países desarrollados. De igual manera, asimismo, a partir del problema del capital humano, pueden repensarse los problemas de la economía del Tercer Mundo. (p. 273).

²⁸ El sistema de educación primaria y secundaria en Chile está conformado por colegios públicos (financiamiento estatal y municipal) y particular-subsencionados (financiados de manera mixta entre el Estado/municipios y las familias), colegios públicos emblemáticos (con una historia de excelencia académica, los cuales son muy pocos) y colegios privados (financiados 100% por las familias. En Chile hay de diversos aranceles y modelos educativos, diferenciados según clase social media-alta/alta).

Para Foucault (1979) el capital humano está compuesto por elementos innatos y adquiridos, donde los primeros - representados por el rol de las disciplinas biologicistas - contribuyen a una comprensión fija y estable de los individuos; mientras que los segundos, conciernen a la perspectiva del *desarrollo de competencias*, objeto de intervención y entrenamiento para la adecuación del individuo a las exigencias del mercado. Esto es lo que ha llegado a convertirse en objeto de las *reformas educativas universitarias*, donde la adquisición de competencias pasa a ser responsabilidad de los sujetos, y a su vez, la justificación de “estrategias de flexibilización” (Amigot y Martínez, 2013).

La instauración del capital humano, de sus discursos y estrategias de gobierno, propició la transformación del ethos y la labor universitaria, desplazando sus funciones de producción de conocimientos y acción formadora hacia un rol de mercantilización de productos que puedan ser vendidos a estudiantes, empresas y gobiernos (Ibarra, 2002; Sousa, et al., 2010), desempeñando un lugar fundamental aquello que pueda ser visible mediante los *indicadores de productividad* a los cuales está actualmente sometido el trabajo académico (Fardella, Sisto y Jimenez, 2017). A esto se suma la apertura de un nuevo campo de acumulación de capital característico de la transformación de las universidades en fábricas de producción de “saber eficaz” (Laval, 2004, p. 69), una conformación de prioridades sobre la eficacia y la productividad innovadora, de lo cual dependerá su financiación (Amigot y Martínez, 2013; Fardella, 2020).

En este contexto, la “idea de excelencia” ya sea defendida ferozmente apelando a la “tradición republicana” de algunas universidades que reivindican la educación pública, o como objeto de deseo de las universidades privadas que compiten por su acreditación a modo de obtener prestigio y así capturar mayor número de estudiantes y potenciar su rentabilidad, no sólo se ha convertido en un consigna transversal de las universidades a nivel global, sino que además en un indicador que circula en el mercado y la arena que funciona localizando a las instituciones según su posición en los rankings internacionales. En efecto, la apelación a la excelencia no surge sin invocar la *calidad* y su gestión, cuyo despliegue procedimental la convierte en algo medible y sujeto a permanente evaluación (Readings, 2012).

Particularmente en Chile, la organización de la vida universitaria actualmente está atravesada por la primacía de indicadores de evaluación de calidad y excelencia académica –

como por ejemplo los impulsados por la CNA (Consejo Nacional de Acreditación de Universidades)— los cuales son condición de financiamiento de las universidades. La lógica del desempeño y los resultados “visibles” ha impuesto normas económicas y políticas vinculadas a la efectividad institucional (Sousa et al., 2010), descuidando los efectos de esto en las subjetividades que constituyen el espacio universitario (Fardella, Sisto y Jimenez, 2017). De esta manera, *el management universitario* (Sisto, 2007; Amigot y Martínez, 2013), se ha impuesto como un nuevo régimen de veredicción²⁹.

Las demandas de equidad: movimiento universitario, feminismos y gratuidad universitaria

En Chile, ante el escenario social neoliberalizado antes descrito, la historia reciente del movimiento estudiantil universitario ha tenido un tránsito incisivo en la agenda política. Tal es el caso de las movilizaciones de 2011 con su consigna “por una educación pública, gratuita y de calidad”, afectando – al menos en ese momento – la gramática neoliberal de la rentabilidad y movilizando la instauración de la *política de gratuidad*. Esta iniciativa promulgada por la presidenta Michelle Bachelett, mejoró las posibilidades de acceso y continuidad de estudios de l-s estudiantes socioeconómicamente más desfavorecid-s. Se saldaba así en parte, o al menos en apariencia, la deuda social contraída por el Estado chileno que –en su neoliberalización impulsada por la dictadura e intensificada con los gobiernos de la “transición” a la democracia— transformó la educación en un bien de consumo. No obstante, las demandas de “¡fin al lucro!” terminaron siendo sofocadas por “la razón práctica de los arreglos presupuestarios y de las correcciones legislativas” (Richards, 2018, p. 116).

Tras un periodo de desvitalización del movimiento estudiantil y una clase política que no lograba leer la complejidad del malestar social, las estudiantes feministas reactivaron el

²⁹ En concepto *régimen de veredicción* denota un acontecimiento/momento históricamente situado, que estructura la problematización de cada una de las dimensiones de la experiencia, donde la articulación de una serie de prácticas discursivas lo constituye como conjunto ligado por un lazo inteligible, al mismo tiempo que “legisla y puede legislar sobre esas prácticas en términos de verdad o falsedad” (Foucault, 1979, p. 35). El análisis de los regímenes de veredicción del liberalismo y neoliberalismo atraviesa el último momento de su obra. Así, en “Seguridad, territorio y población” (1977-1978) y “Nacimiento de la biopolítica”(1978-1979), destaca que si bien en el liberalismo clásico -de comienzos del siglo XVIII- el principio de verificación de la práctica de gobierno es el mercado, en el neoliberalismo –alemán, francés y norteamericano del siglo XX— el mercado se transforma en la matriz de inteligibilidad de toda conducta humana (Garniglia, 2015). El acoplamiento entre prácticas neoliberales y régimen de verdad forma un dispositivo de saber-poder que “marca en lo real lo inexistente”, sometiéndolo en forma legítima a la división de lo verdadero y lo falso, donde la verdad económica en tanto régimen general constituirá lo que él denomina *razón gubernamental* (Foucault, 1979).

movimiento estudiantil (Zerán, 2018; Richards, 2018). Ciertamente, las respuestas estatales a las demandas estudiantiles de 2011 acogieron las demandas de mejorar las condiciones de acceso y financiamiento de la superior superior, no así las referidas a la “calidad”, “cuyos valores de abuso se ponen al servicio del conocimiento con valor de mercado, reforzando con él los procesos de tecnocratización y mercantilización de las universidades-empresa (Richards, 2018, p. 117).

En consecuencia, las recientes movilizaciones universitarias feministas de Mayo de 2018 propiciaron una atmósfera de expresión de malestar e interpelación a lógicas patriarcales y autoritarias que naturalizaban y solapaban situaciones abusivas. Un año más tarde, surgieron demandas estudiantiles universitarias, pero esta vez formuladas en clave “psi”. Las protestas por la salud mental universitaria, se entramaban a una semántica del “agobio académico” consustancial tanto a la estructura normativa del proceso de enseñanza-aprendizaje como a la relación docente-estudiante que media dicho proceso. Pese a la diferencias dadas por la naturaleza de sus demandas, tanto el mayo feminista de 2018 como las protestas por la salud mental de abril-junio (2019) convocaron formas de desobediencia y *demandas de reconocimiento* de los efectos subjetivos del funcionamiento de una cultura universitaria con enclaves autoritarios. Si bien las protestas por la salud mental universitaria no tuvieron la misma propagación, potencia y extensión temporal como sucedió con la revuelta universitaria feminista de Mayo (2018), lo cierto es que generaron un estrepitoso eco en las discusiones públicas que ponían de relieve el carácter meritocrático, autoritario y desigual del sistema educativo chileno, todo lo cual se retomaría en la revuelta social de octubre de 2019 bajo la consigna: “no era depresión era capitalismo”.

Es posible identificar un hilo articulador entre ambos movimientos. Durante las manifestaciones feministas se generaron amplios debates y producciones académicas en las cuales se analizaban los vínculos entre las huellas de la dictadura en la educación chilena, las desigualdades sociales y las expresiones actuales de descontento. Al respecto la reconocida escritora chilena Diamela Eltit (2018) entrega algunas pistas interesantes entre las reivindicaciones de la gratuidad de la ES, donde se demandaba la consideración de la educación como un derecho y las posteriores manifestaciones del Mayo Feminista:

Quisiera relacionar la explosión feminista con la gratuidad³⁰ como un elemento fundamental en la reincorporación de un derecho (todavía insuficiente) que se había perdido por décadas. Porque la todavía incipiente gratuidad transita e impacta en todo el espacio universitario. Incorpora la memoria de años de lucha estudiantil inscrita en la estructura social como deber del Estado y alivio para los sectores más vulnerables. Considero que de manera impensable, la gratuidad modifica las atmósferas y los transcurso universitarios y genera *una diferencia* con la noción de educación emanada de la dictadura. Así, no dejaría de pensar también en *una conexión* (fundamental) *entre la irrupción feminista y la gratuidad universitaria como rasgo emancipador, como memoria de un movimiento que logró remecer y afectar la estructura neoliberal.* (p. 61).

Por su parte, Nelly Richards (2018) propone pensar que la revuelta feminista universitaria propició un deslizamiento semántico desde la exigencia tecno-operativa de la “calidad” a la demanda feminista de una “educación no sexista” que interpelaba las exigencias y normalizaciones culturales emanadas de una cultura universitaria patriarcal. De acuerdo a la autora, por ese entonces las demandas feministas desbordaban lo procesable mediante procedimientos técnicos gubernamentales tales como decretos de leyes o políticas públicas. Pese a ello, o más bien gracias a ello, la fuerza del movimiento feminista desplegó no sólo quejas, sino que propuestas de un “rediseño simbólico” cuyo exceso dificultaba su reabsorción tecno-operativa:

El feminismo de las tomas y marchas estudiantiles de mayo de 2018 hizo de cierta manera revolución en el acto mismo de tomarse la palabra, de producir efectos de lenguaje en la esfera de la representación pública que cambiaron polémicamente el orden de las categorías morales y de las definiciones sexuales trazadas patriarcalmente... abriendo brechas e intersticios en las fachadas de sus codificaciones oficiales [...] El evento de las tomas feministas de mayo 2018 habló el lenguaje de las insurgencias que buscan dislocar –aunque sea por un momento – el régimen de sociedad vigente [...] (p. 119).

³⁰ La autora se refiere a las políticas de gratuidad implementadas en 2016 durante el gobierno de Michelle Bachelet tras las protestas universitarias de fin al lucro, con lo cual se intentaba saldar en parte la deuda del Estado en materia de inequidad en el acceso a la educación superior.

Pareciera ser que la secuencia gratuidad/mayo feminista/salud mental universitaria implicara un proceso de algo así como una sedimentación, donde al núcleo de la desigualdad estructural se le van agregando diversas capas y modos retóricos que actúan recubriendo los vestigios de las desigualdades aún activas. La potencia del mayo feminista, por cierto, así como las manifestaciones por el fin al lucro, tuvieron una incidencia relevante no sólo en las políticas implementadas institucionalmente, sino que también dieron lugar a transformaciones culturales relevantes. Habrá que ver cómo continúa la historia respecto de las demandas de salud mental universitaria a nivel nacional y global, cuyas gramáticas incorporan y, al mismo tiempo, exceden el campo de lo “psi” conformando los sedimentos de una historia social de desigualdades, acontecimientos, violencias e injusticias necesarias de atender.

Como mencioné en el apartado anterior, la implementación de la política de gratuidad no estuvo exenta de críticas y resistencias institucionales ante lo que tomaba forma de una amenaza: la inminente baja de la calidad y excelencia de la educación superior. Ahora bien, resulta interesante atender algunos de los elementos de éste recorrido histórico que emergen en los relatos de parte de los actores principales en el campo de la salud mental universitaria: los profesionales de los dispositivos de bienestar estudiantil.

Cabe señalar, que el movimiento feminista en Chile ha jugado un rol fundamental no sólo en los acontecimientos más recientes, sino que a lo largo de los últimos cuarenta años. En la dictadura militar, por ejemplo, fueron las organizaciones de mujeres quienes problematizaron las distintas maneras en que el dominio neoliberal afectaba los procesos de sostenibilidad de la vida, en términos materiales, a través de las violaciones de los derechos humanos, los límites de la democracia formal y la reproducción del autoritarismo en el espacio doméstico. Cabe señalar que en el contexto reciente de la revuelta popular de octubre de 2019, una de las consignas emergentes fue “hasta que valga la pena vivir”, donde la idea de “vida digna” se situó como horizonte moral (Follegati & Ferreti, 2022).

Más allá de una reivindicación de igualdad, o una queja respecto del sexismo en las instituciones universitarias (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019), los feminismos en Chile a través de su historia han levantado demandas políticas de justicia social (Sadler y Acuña, 2003), interpelando el monopolio del poder del Estado. En efecto, la pregunta por la democracia

configura una exigencia, especialmente en momento de expresión de malestar social (Follegati & Ferretti, 2022), contexto en el cual se sitúa el devenir de los últimos años. La articulación histórica, la contingencia y las controversias en torno al lugar simbólico y normativo de la Universidad, así como el devenir managerial del Bienestar Estudiantil en el escenario histórico expuesto hasta ahora, son algunos elementos que mostraré a continuación desde la perspectiva de l-s trabajador-s de la Salud Mental Universitaria.

CONTROVERSIAS EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE L-S PROFESIONALES

En este apartado expongo algunas configuraciones controversiales referidas a las transformaciones en el campo de la gestión del bienestar estudiantil universitario, y la progresiva amplificación de los discursos del malestar universitario en clave de salud mental, en las 3 universidades participantes de ésta investigación: una Universidad Tradicional de la Región Metropolitana (RM), una Universidad Tradicional de una Región de la Zona Centro-Sur del país, y una Universidad No Tradicional Privada de Santiago.

Lo que sigue, corresponde a las dimensiones de análisis emergentes de análisis de los discursos de actores claves y algunos documentos claves, que aportan con elementos históricos y experienciales que permiten comprender el proceso de implementación de políticas en salud mental y el despliegue de discursos “psi” en las universidades. Buena parte de l-s profesionales aquí citad-s, tienen trayectorias de varios años en este campo, ya sea en la universidad en la que actualmente trabajan como también experiencias anteriores en otras instituciones. De modo que, el propósito de este apartado es reconstruir, desde el punto de vista de profesionales de la SMU, las principales y actuales controversias sobre la gestión y comprensión del fenómeno de la salud mental en estudiantes, situando además las claves de su devenir histórico en Chile.

Equidad e inclusión: una atmósfera promisoría

Para Alfonso, si hace algunos años se discutía sobre los problemas de acceso a la educación superior, como la implementación de la política de gratuidad y sus amenazas a la

excelencia académica, en la última década, este interés se ha ido desplazando hacia un asunto de acceso de l-s estudiantes a la salud mental. Alfonso me dice que la *Universidad Tradicional de la RM*, donde trabaja hace más de 10 años, estaba acostumbrada a recibir a estudiantes principalmente de los estratos socioeconómicos altos, los cuales pese a que “podían tener problemas como cualquier persona [...] tenían condiciones materiales que les permitían resolverlas”. En consecuencia, l-s estudiantes de sectores menos favorecidos serían precisamente aquel-s adscritos al sistema público de salud y que tienen mayores dificultades para acceder a atenciones en salud mental en el sector privado.

Según la experiencia de Alfonso, el aumento de la demanda en salud mental universitaria coincide con la implementación de las políticas de gratuidad y, un tiempo antes, con políticas institucionales que buscaban mejorar las condiciones de acceso para l-s estudiantes de clases desfavorecidas. Relata: “ya por el 2016, 2017 nos dábamos cuenta de que iba creciendo en términos proporcionales las solicitudes de atención individual en el espacio de consejería y que proporcionalmente iban creciendo las problemáticas asociadas a la salud mental”. Alfonso se refiere a cómo el precario funcionamiento del sistema público de atención en salud mental en Chile, pese a ofrecer prestaciones especializadas como las que otorgan las Garantías explícitas de salud (GES)³¹ implican un largo tiempo de espera, generando que los estudiantes desistan de consultar por ese medio.

Sofía, directora de la DAE de otra facultad de la misma universidad, describe que, si bien las políticas de equidad e inclusión implementadas se han tratado de instalar sistemáticamente en su unidad académica, a los estudiantes de menores ingresos “se les dificulta mucho más, porque las expectativas que tienen ante la creación de una política, o la implementación de la política es mucho mayor a lo que nosotros como estamento administrativo podemos soportar”. De acuerdo a lo que describe Sofía, las expectativas de l-s estudiantes que ingresan vía el beneficio de gratuidad o becas, entran en tensión al constatar las inconsistencias de la promesa de igualdad en el espacio universitario movilizadora por las políticas de equidad, viéndose

³¹ Las Garantías Explícitas de Salud (GES) son cuatro garantías de salud estatales exigibles por ley para las personas afiliadas a Fonasa (sistema de salud público) y a las Isapres (sistema de salud privado): 1) Acceso, 2) Oportunidad, 3) Protección financiera y 4) Calidad. Éstas, se encuentran asociadas a 85 problemas de salud vigentes por Decreto. En el ámbito de la salud mental, cubren: Esquizofrenia; Depresión en personas de 15 años y más; Consumo perjudicial o Dependencia de riesgo bajo a moderado de alcohol y drogas en personas menores de 20 años; Trastorno Bipolar en personas de 15 años y más; y Enfermedad de Alzheimer y otras demencias.

resquebrajado, en muchos casos, el proyecto de superación personal depositado en la obtención de una carrera en una universidad de prestigio.

En un documento realizado por un grupo conformado por psicólogos de todas las facultades de la Universidad Tradicional de la RM, resaltan que, pese a que la política institucional para el desarrollo de equidad e inclusión estudiantil busca propiciar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y generar condiciones que faciliten la participación en la vida universitaria, el resguardo del bienestar estudiantil se realizaría mediante el aumento gradual de atención “psicoemocional y psiquiátrica asegurando el acceso a los estudiantes que lo necesiten”. En efecto, los psicólogos critican que estas propuestas sean las únicas presentadas a nivel de políticas institucionales, considerando tangencialmente abordajes verdaderamente comprometidos con la Salud Mental estudiantil.

Pese al crecimiento exponencial de la asignación de horas psicológicas y del porcentaje de estudiantes atendidos, las políticas de equidad generaron la puesta en circulación de una expectativa de acceso a psicoterapia individual para todo aquel estudiante que la necesitara, permeando, según describen los psicólogos, los distintos estratos de la cultura universitaria, es decir, no solamente lo esperado por los estudiantes, sino también por los docentes y autoridades académicas. Para los psicólogos de dicha universidad, esto derivó en la exigencia de tener que *ajustar sus funciones* a tales expectativas y realidades contextuales, junto con desarrollar “modelos de trabajo que se adaptaran tanto a las necesidades de los y las estudiantes, como a los objetivos institucionales”. En tan escenario, los profesionales se muestran críticos a las estrategias aisladas, calificándolas de “asistencialistas y curativas de casos individuales”, proponiendo la urgencia de abordar la promoción, prevención primaria, de detección precoz e “intervención mínima en salud mental”.

Excelencia, calidad y el imperativo de retención.

Sofía señala que si bien se han implementado programas específicos de apoyo al aprendizaje y de nivelación de contenidos, con el acceso gratuito “hay un ‘gap’ que deberíamos estar cubriendo y la verdad es que nos cuesta mucho”. Esto ha llevado al replanteamiento de las exigencias curriculares y flexibilización de las modalidades de evaluación lo que ha traído consigo

“resistencias al cambio” por parte de los docentes, inteligibles según ella en la medida en que suponen un desafío en el proceso de enseñanza en una universidad de tradición de “excelencia”.

Dice Sofía:

Ante la necesidad de adecuaciones curriculares para ciertos estudiantes nos toca resistencia para poder ejecutarlas, en el entendido de que más bien las clases se hacen de una manera y son los estudiantes los que se tienen que adaptar. Nosotros somos los que les estamos pidiendo [a l-s profesores] en este momento que las clases se tienen que adaptar a los estudiantes, ósea, es un paradigma un poquito al revés, desde otra posición. Es difícil, porque no es una versión de la clase para todos, sino que más bien son adecuaciones específicas, para estudiantes específicos [...] por lo tanto pensar en clases más bien, no personalizadas, pero si tratar de customizar en algunos casos, evaluaciones, tiempo, metodologías de estudio, metodologías de aprendizaje, metodologías de evaluación; se hace costoso y le pone una exigencia nueva al cuerpo académico [...] cuesta convencer a las personas que lo que nosotros estamos haciendo es un apoyo al estudiante más que, digamos, facilitarle las cosas...

Por su parte Osvaldo, director de la DAE de otra facultad vinculada a las ciencias médicas de la misma universidad, señala que las políticas de equidad e inclusión produjeron “mucho inquietud” por parte las autoridades académicas, “porque los estudiantes venían de colegios incluso no científicos humanistas, entonces no habían tenido química en su vida, biología menos, entonces chocaban con mucho fracaso”. Lo anterior es particularmente significativo en facultades de todas las universidades en las cuales hay carreras de “alto rendimiento” que además del beneficio de gratuidad han implementado otras vías de acceso especiales para estudiantes con excelencia académica provenientes de colegios públicos. De acuerdo a lo que describen l-s profesionales de las Universidades Tradicionales, las “inquietudes” docentes se intensifican especialmente en carreras del área de la salud, ciencias e ingenierías, donde las culturas académicas están conformadas en base a un *ethos universitario* que se corresponde con el de colegios emblemáticos³² y de elite³³.

³² Término usado en Chile para referirse a un colegio público que reúne a estudiantes con excelencia académica y que tiene como base valores como la tradición, la calidad de la educación y el prestigio.

³³ Colegios privados a los cuales acceden sólo las clases altas, en general la elite política y económica.

En la *Universidad Tradicional de la RM* aquellas “inquietudes docentes” se condicen con los valores de la tradición y la excelencia académica que han llevado a este tipo de universidades a tener reconocimiento nacional e internacional. En esta universidad, según describen l-s profesional, el ingreso de estudiantes de clases bajas y medias (EPG)³⁴ con “deficiencias” no sólo académicas sino que además culturales, han significado una amenaza a la calidad y la excelencia que define a la institución. Sin embargo, en la *Universidad Tradicional de Región* el panorama es algo distinto. No se trata de una inquietud sobre la excelencia como un asunto principalmente moral (prestigio y tradición de la cultura académica), sino más bien un criterio que puede verse amenazado por el empeoramiento de los “índices de retención”. Martín, psicólogo clínico de la Universidad Tradicional de Región, señala:

Yo creo que se ha avanzado muchísimo en incorporar el área de salud mental en las universidades, no solamente acá, ha sido algo generalizado que las universidades han empezado a darle importancia a la salud mental y ver que eso también *impacta directamente en el rendimiento y en la permanencia* de los estudiantes en la universidad. Bueno y no hay que ser ingenuo de que evidentemente también, por ahí puede haber una motivación en como en la universidad se ha ido abocando a la salud mental.

Si bien Martín entiende los problemas de salud mental estudiantil como un asunto principalmente individual³⁵, es decir, en relación a la historia de vida de l-s estudiantes, considera que la mayor preocupación actual de la Universidad –y por ende la mayor asignación de recursos— surge en respuesta a los intereses institucionales para mejorar las tasas de permanencia de l-s estudiantes. Los “índices de retención” o de “permanencia” son algunos de los criterios de evaluación por parte de la *Comisión Nacional de Acreditación (CNA)*³⁶ de las universidades en Chile y como criterio de eficacia de las políticas de equidad e inclusión al interior

³⁴ Primera Generación Universitaria en ingresar a la universidad, respecto de sus padres.

³⁵ Los modelos explicativos de enfermedad de los dispositivos de SMU en cada universidad, los analizo en el capítulo siguiente.

³⁶ La CNA es un organismo dependiente del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), establecido a través de la Ley N° 20.129 y modificado por la Ley N°21.091, el cual tiene como objetivo evaluar las instituciones de ES según parámetros de calidad y excelencia educativa. Dicha ley, establece la posibilidad de crear organismos privados para la acreditación de carreras y programas de formación, lo que ha dado espacio para malas prácticas como acuerdos entre las instituciones y las entidades fiscalizadoras, a lo que se suma que la CNA no ha contribuido de manera contundente a la certificación de calidad de las instituciones, ni tampoco ha cumplido un rol de fiscalización y sanción al incumplimiento de las normativas de la ES (Espinoza, 2017b).

de las instituciones. A su vez, la centralización de los problemas de salud mental universitaria en consideración de su impacto en el rendimiento, toma realce ante las motivaciones económicas de las instituciones incorporadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) como beneficiarias de las políticas de gratuidad. En el caso de la Universidad Tradicional de Región, es una universidad que recibe aproximadamente entre un 60-70% de estudiantes con ese beneficio, muchos provenientes de sectores rurales y de colegios municipales de la zona centro sur del país. Los estudiantes de mayores ingresos económicos con rendimiento académico de excelencia optan con mayor frecuencia a las universidades con mayor prestigio social ubicadas en la Región Metropolitana. De modo que “retener” a los estudiantes se torna una exigencia para que la CNA le otorgue la “acreditación” a las instituciones.

Sebastián, Trabajador Social y encargado de una de las DAEs de la Universidad Privada, describe una amplia trayectoria en dispositivos de SMU tanto de universidades privadas y estatales, además de una experiencia laboral en el *Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)*³⁷, respecto del cual enfatiza conocer cómo las políticas de equidad e inclusión se imbrican a las exigencias de evaluación de la *Comisión Nacional de Acreditación (CNA)*, cuyos criterios, de acuerdo a Sebastián, pierden de vista la dimensión subjetiva de las experiencias estudiantiles. De acuerdo a su experiencia laboral actual, me dice que la relevancia de las tasas de retención no sólo están implicadas en la acreditación de la Universidad y, por ende, en el logro de cierta valoración social que le permite rentabilizarse como una institución seria y con “vocación de excelencia”, como suele decirse cuando no se trata de una de las universidades con “tradición de excelencia”. Por sobretodo, me dice que la “retención” se convierte en el criterio principal de evaluación del impacto del trabajo realizado por las DAEs para contribuir con el *bienestar* de los estudiantes:

Los procedimientos que son necesarios en la educación superior cada vez se están homogeneizando más, hay criterios de acreditación que también son un referente para instalar ciertos servicios [...] Nos ha pasado mucho, y en mis experiencias anteriores, que las DAEs están

³⁷ Como parte de las políticas de acceso y equidad en la ES, el PACE Es un programa que busca permitir el acceso a la educación superior a estudiantes de enseñanza media destacadas y destacados, provenientes de contextos vulnerables, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanente, y el aseguramiento de cupos, por parte de las 29 instituciones de educación superior participantes del programa.

en función de los indicadores de retención. Y cuando hay altos o buenos indicadores de retención se asume que la DAE está haciendo un buen trabajo y hay bienestar estudiantil entre su alumnado, pero muchas veces ese propósito o esos indicadores y esa noción puede contravenir el bienestar del estudiante. [En su institución actual] nosotros no hacemos nuestro servicio, no brindamos nuestro apoyo solo por retener al estudiante. Si vemos que en el ejercicio de su carrera o el tener que ser un estudiante vigente está dañando su integridad emocional o su integridad física, no vamos a escatimar en sugerir y orientar al estudiante para que congele. Entonces nuestro fin no es retener por retener, sino que retener siempre y cuando ese proceso sea positivo para el estudiante, entonces eso hemos también instalado, que desconozco si también existe en otras instituciones.

De modo que la evaluación cuantificada de la excelencia, la calidad y los índices de retención, de acuerdo a los profesionales componen la maquinaria procedimental de la administración universitaria, que no sólo se trata de un rasgo definitorio la universidad del management, sino que compone tanto un engranaje normativo como una economía afectivo-moral respecto de lo que se consideran buenas acciones de aseguramiento de bienestar estudiantil (retención como índice de efectividad del trabajo de bienestar). Mientras que, en la Universidad Tradicional de la RM que conserva “una tradición de excelencia” como sus principios rectores, si bien la exigencia procedimental desplegada por la acreditación y la entrada en el circuito de los rankings nacionales y mundiales la sitúa en un campo de competitividad comandada por el mercado, a diferencia de las otras dos universidades, adquieren más realce las resistencias y preocupaciones de los docentes ante sus acciones y demandas de flexibilización en estudiantes con dificultades de ajuste al rendimiento, lo que muestra una posición de permanente tensión y mediación ante las exigencias institucionales de lograr la integración de los estudiantes a la vida universitaria.

La gestión fragmentada en unidades de servicios

Actualmente, la semántica managerial es transversal a las instituciones tradicionales y privadas, con ciertos matices e hibridaciones dependiendo de la historia de cada institución. Las

dos universidades tradicionales participantes manifiestan en sus discursos públicos una resistencia al “capitalismo académico”, el “clientelismo” y la defensa de la “educación como un derecho y no un bien de consumo”, discursos que coexisten con semánticas de la administración universitaria que entienden las labores de los dispositivos de bienestar estudiantil en el marco de la gestión corporativa. Así, por ejemplo, uno de los documentos de la *Universidad Tradicional de la RM*, plantea la necesidad de crear “políticas corporativas” destinadas a mejorar la “convivencia”, generar un “sentido de proyecto compartido”, “mejor calidad” y propender a “la integración” de sus estudiantes atendiendo a “la diversidad”. La misma semántica se repite en el caso de las otras dos universidades. Al mismo tiempo, en todas se hace alusión a generar las condiciones de “igualdad de oportunidades”.

La gestión del bienestar en las universidades ha derivado en el imperativo de incrementar la posibilidad de acceso a la ES y fomentar la continuidad/permanencia/retención de l-s estudiantes en la universidad, buscando apoyar, por una parte, las condiciones materiales desfavorables y sus efectos en lo académico (gestión de becas, gratuidad, nivelación académica, políticas de inclusión) –*vector económico/integración académica*– y, por otra, las condiciones individuales de sufrimiento –*vector subjetivo*– plasmadas en el creciente interés e inversión en programas de Salud Mental Universitaria. A lo anterior, identifico un tercer *vector de equidad de género* presente en la mayoría de las universidades – como efecto de las demandas universitarias feministas de mayo (2018) –, que remite a la gestión de denuncias por acoso sexual y violencia de género al interior de las instituciones. Éste último apela menos a la semántica bienestarista managerial que a un sentido de justicia social específico de género, aunque a menudo sin intersectar con la dimensión de clase social, constituyendo una parte del engranaje de “servicios” fragmentados que la institución universitaria ofrece.

Lo anterior se materializa en la realidad cotidiana de la gestión de estos dispositivos, caracterizada, de acuerdo a l-s profesionales, por un exceso de reuniones administrativas y la escases de espacios de diálogo constructivo con las autoridades institucionales sobre la necesidad de reconocer institucionalmente la complejidad de los problemas estudiantiles. Como me dice Alfonso:

En general, no encontramos muchos lugares con quienes poder dialogar, o quizás sí poder dialogar, pero no construir algo en común con las instancias centrales, hasta el día de hoy todavía las iniciativas son muy, bueno, es un reflejo de cómo la universidad está estructurada. Como muy fragmentado todo, entonces no hay una política común, lo que hay son espacios de atención, servicios. Recursos o no recursos, pero, pero tampoco hay orientaciones tan claras, ni siquiera está claro cuáles son los contornos del problema, o dónde surge el problema, o quién tiene el problema.

En efecto, en la labor administrativa de los Dispositivos de Bienestar los vectores que mencioné al inicio –material, sufrimiento subjetivo, género– escasamente se cruzan. De acuerdo a lo que escuché en l-s profesionales, así como de los lineamientos institucionales que analicé, las dificultades que presentan estos dispositivos radican en su composición: tecnologías que gestionan problemáticas específicas y aisladas, con un despliegue burocrático que compartimentaliza ámbitos de apoyo estudiantil al modo de “unidades de servicios” destinadas a distintos “niveles de intervención”, que si bien tienen un sólido argumento estratégico, escasamente abordan modalidades de articulación de estos servicios.

En este contexto, la promoción de “habilidades de estudio”, “gestión del tiempo”, “integración a la vida universitaria”, “autocuidado del bienestar”, “manejo de emociones”, “salud mental positiva”, son las más frecuentes, teniendo todas en común el requerimiento universitario primordial, es decir, obtener un buen rendimiento académico y potenciar la integración estudiantil a la vida universitaria, que en el caso de l-s estudiantes con el beneficio de gratuidad se torna una exigencia primordial, por cuanto la institución, a través de sus gestores de bienestar, debe propiciar las condiciones académicas para prevenir la deserción.

La individualización del bienestar se expresa aquí no sólo como parte de la experiencia estudiantil, sino que también conformando la experiencia de l-s profesionales en la gestión del malestar. Los modos en que circulan las quejas y demandas dirigidas a los Dispositivos de Bienestar –especialmente aquellos abocados al vector subjetivo-emocional– los ubican como instancias de destino, mediación y apaciguamiento del sufrimiento estudiantil, todo lo cual contribuye a normalizar la privatización de la experiencia de malestar universitario. Esto es puesto en tensión por algun-s profesionales de las tres universidades, quienes relevan la

necesaria responsabilidad institucional. Como señala Jazmín, Trabajadora Social y coordinadora de una unidad de bienestar de la *Universidad Privada No Tradicional*, señala:

Esto ha llevado a cuestionarse cómo nos hacemos cargo del bienestar emocional de nuestros estudiantes, porque lo que muchas veces pasa es que institucionalmente se cree, por ejemplo, que ese tema es abordable y es responsabilidad solamente los programas de acompañamiento. [Se cree que] este concepto de salud mental es solamente el nicho de un equipo de ciertos profesionales y no se entiende por qué es un tema transversal, que es responsabilidad, por ejemplo, de las facultades, de los docentes, de que finalmente está en cómo alguien acoge, recibe, se vincula, se comunica con l-s estudiantes.

En las tres universidades participantes, los documentos de las políticas de Bienestar enuncian la necesidad de entenderlo como un asunto transversal que concierne a la “comunidad universitaria”, la “convivencia” y no sólo como un asunto individual. Sin embargo, l-s profesionales dicen que en la práctica esto no se materializa, expresándose en la fragmentación de las unidades de gestión, la primacía de una cultura académica individualista y la ausencia de espacios de diálogo articulado que incluya todos los vectores de la gestión del bienestar.

Sobre la responsabilidad de la universidad

La introducción de la semántica de la Salud Mental al contexto universitario, concierne un asunto de individualización de los padecimientos –respecto de lo cual l-s profesionales, algunos más que otros, se posicionan de manera crítica— al mismo tiempo que buena parte de l-s profesionales relevan la necesidad de considerar la dimensión colectiva, comunitaria o de convivencia. Como señala Marta, psicóloga coordinadora de la unidad de atención psicológica de la Universidad Tradicional de Región:

Como institución también tenemos que hacernos cargo finalmente [...] en algún momento en reuniones se cuestiona cómo institucionalmente, hasta dónde podemos hacernos responsables, comprendiendo, por ejemplo, que el bienestar de un estudiante es una figura que también depende de los sistemas familiares, de un sistema territorial donde también se desenvuelve. Pero

en ese sentido, lo que tiene que ver con la experiencia estudiantil sí es de responsabilidad de la Universidad, y esa experiencia estudiantil involucra todo, la convivencia, el sentirse identificado en una institución que sea partícipe de los procesos, que se tome en consideración su opinión, por ejemplo, en todos esos planes que radican en la salud mental, yo creo que ha ido de alguna manera incorporándose en una perspectiva más institucional.

Para otr-s profesionales, el “Mayo feminista de 2018” emergió como un importante precedente histórico de las interpelaciones a la Universidad respecto de sus responsabilidades en el bienestar estudiantil. El mayo feminista precedió tanto las movilizaciones universitarias por la salud mental en abril-junio de 2019 como del posterior “estallido social” en octubre de ese mismo año. Particularmente, el mayo feminista significó un fuerte dolor de cabeza para las autoridades académicas universitarias, debido a las masivas movilizaciones y “tomas”³⁸ de diferentes casas de estudio lideradas por estudiantes que, en su mayoría mujeres y en algunos casos incluyendo a disidencias³⁹, denunciaban una serie de abusos de poder y formas de violencia –de conotación sexual, relacional, epistémica y simbólica– ejercidas por algunos académicos y compañeros varones⁴⁰. A partir de la interpelación de lógicas abusivas al interior de la universidad, se implementaron dispositivos institucionales específicos para gestionar las denuncias, espacios de escucha y modificaciones curriculares que buscaban incidir en la reproducción de desigualdades de género⁴¹.

Pedro, psicólogo que se desempeñaba en una unidad de bienestar de la *Universidad Tradicional de la RM*, me dijo: “hay una interpelación de manera muy importante a los modos autoritarios de ejercer la docencia, cosa que antes no era menos, sino que uno aceptaba someterse a esas dinámicas”. En efecto, la impronta generacional a la que apuntaba Pedro en su comprensión de los reclamos por una mejor salud mental universitaria, contiene “muchas

³⁸ En Chile se denomina “toma”, en el contexto educacional, a la acción de ocupar y habitar momentáneamente infraestructuras institucionales, como una estrategia de presión a las autoridades ante las demandas estudiantiles.

³⁹ En algunos casos desató algunas tensiones entre movimientos denominados TERF y mujeres trans que exigían participación en el movimiento.

⁴⁰ Los casos que adquirieron mayor indignación y connotación pública se trataron fundamentalmente de denuncias por acoso y abuso sexual principalmente de académicos, quienes habían permanecido en sus cargos en absoluta impunidad gracias a las redes de protección al interior de las instituciones universitarias.

⁴¹ “Los alegatos por acoso sexual por parte de las estudiantes ya se habían hecho públicos con resultados débiles marcados por sumarios lentos de ambiguas resoluciones. Frente al descontento estudiantil se generaron protocolos, pero sin duda lo más importante fue la instalación de espacios reflexivos y comunitarios que dieron reconocimiento a un problema agudo e irresuelto y permitieron visibilizar el abuso de poder como un signo recurrente a nivel nacional. A esto hay que agregar los métodos, inflexiones, cánones y matices que permiten asegurar el sexismo en toda escala de la enseñanza” (Eltit, 2018, p. 60).

capas” referidas a “lo que está pasando en Chile actualmente”. En el período pandémico en que realicé mi trabajo de campo, aún estaba latente la potencia de la revuelta popular de Octubre de 2019. En mayo de 2021 se había desarrollado la elección de convencionales para el inicio de un proceso constituyente que incluyó –por primera vez en Chile y en el mundo– el principio de paridad entre hombres y mujeres, incluyendo escaños reservados para los pueblos originarios.

No fue casualidad, entonces, que durante las entrevistas emergiera el imperativo social levantado por el movimiento feminista chileno no sólo en torno a la paridad/igualdad/equidad, sino que respecto la urgente transformación de los modos de relación abusivos, autoritarios y patriarcales. En torno a esto Pedro me dice que “para los docentes también ha sido toda una sorpresa y un desafío las temáticas respecto al feminismo, ya que han surgido problemas en cursos a propósito de vínculos más patriarcales, autoritarios, machistas”. Para Pedro, las transformaciones culturales impulsadas por la revuelta feminista de mayo de 2018 exigió a los docentes “posicionarse desde otro lugar”; sin embargo, con un tono un tanto pesimista, agrega: “no estoy tan seguro que ese lugar esté tan disponible para ellos”. En relación a esto último, se refiere a las jerarquía de poder y las condiciones de la cultura académica, especialmente machista y clasista en la facultad en que Pedro trabaja, respecto de lo cual señala que es fundamental abordar como parte del fenómeno del creciente malestar estudiantil.

DEL BIENESTAR MANAGERIAL A LA SALUD MENTAL UNIVERSITARIA

La implementación de la política de gratuidad transformó la atmósfera universitaria intensificando el optimismo por una educación más igualitaria y la promesa de movilidad social vía estudios superiores activada en la dictadura. En tal escenario, resulta insoslayable que el ethos universitario se compone por sedimentos de múltiples temporalidades, es decir, no sólo por el individualismo emprendedurista neoliberal caracterizado por una incitación a la flexibilidad, productividad y competencia, sino también por elementos normativos ya presentes en los albores del nacimiento de la universidad chilena: meritocracia, excelencia asociada al éxito, clasismo, racismo, machismo, etc. Las exigencia de cumplimiento con tal ethos tiene lugar en un

ambiente, en una cotidianidad – la vida universitaria— donde la *circulación de la palabra bienestar* parece indicar el punto de encuentro donde se gestionan sus ideales y ajustes normativos.

En los documentos institucionales revisados, el concepto bienestar posee un alcance polisémico en la definición de misiones, visiones, propósitos y líneas de acción de los dispositivos de apoyo estudiantil, donde propiciar una mejor “calidad de vida” estudiantil se imbrinca a ideas como “desarrollo integral”, “fortalecimiento de la autonomía”, junto con tecnologías de prevención y promoción importadas desde la semántica de las políticas sanitarias. Los discursos sobre el bienestar estudiantil no sólo evocan su versión puramente managerial, sino que experiencias y epistemes diversas que, entrelazadas, han ido propiciando las condiciones de posibilidad del paradójico devenir “psi” de los sufrimientos estudiantiles.

Se podría pensar que con la neoliberalización de la Universidad, la gestión del Bienestar Estudiantil experimentó el demantelamiento de la antigua noción de bienestar entendida como bien común, implantando en su lugar la lógica managerial. Sin embargo, de acuerdo a lo que señalan l-s profesionales que entrevisté y lo relevado recientemente por investigaciones cualitativas (Aceituno y Jáuregui, 2022; Allende, 2022), aún cuando estos dispositivos han devenido unidades de servicios fragmentadas, la incorporación de la semántica de la salud mental ha puesto, al mismo tiempo, la urgencia de relevar perspectivas comunitarias y colectivas.

Los usos del concepto Bienestar Estudiantil y las críticas esbozadas por algunos profesionales, evocan diversos sedimentos que componen el nudo histórico entre Estado-Bienestar-Universidad. En las instituciones universitarias, desde el punto de sus profesionales, el bien común se releva actualmente como eje insoslayable y urgente ante el sufrimiento universitario, al mismo tiempo que circulan exigencias y promesas revestidas de un cariz individual, cuyo lenguaje se despliega en ideas como “desarrollo personal” y “calidad de vida”. Por cierto, la vida en la universidad ha derivado en una “calidad” cuantificable, medible, transformable en objeto de intervención, competitividad y evaluación de las universidades. Cabe recordar, que la traducción de la dimensión afectiva del bienestar, la felicidad, deviene parte del núcleo individualista y cuantificador del *wellness* y la lógica del logro individual (Papalini y Echabarría, 2016). De modo que, el bienestar managerial promovido por las semánticas del

optimismo, la felicidad, flexibilidad, proactividad y productividad exacerbadas, conllevan un alto costo en la economía emocional de un sujeto exigido a ajustarse a los incesantes cambios de su entorno (Martin, 2009; Papalini y Echabarría, 2016, Ehrenberg, 2014; 2016; Berlant, 2020; Ahmed, 2019)

Sin embargo, escuchando a mis entrevistad-s, pese al contexto generalizado de gestión corporativa, es un error pensar que el engranaje normativo-moral de antaño se diluye completamente convirtiendo a la universidad en pura vacuidad mercantil. Imperativo mercantil, competitividad, productividad, rendimiento ¿acaso no podríamos pensar que se trata de una semántica donde neoliberalismo y patriarcado se funden, por ejemplo? Evidentemente el engranaje universitario ha cambiado, pero la mecánica institucional la componen y transforman, o no, las personas (Ahmed, 2021), no el neoliberalismo en tanto abstracción o cosa difusa.

Como sugiere Latour (2014), antes de todo, las maneras de hablar sobre el capitalismo neoliberal es un modo de ser afectad-s, por lo que apelar irreflexivamente –e insensiblemente– a él puede conducir a impotencia o a “profesías autocumplidas” (Menedez, 2018). Por cierto, el neoliberalismo y el capitalismo académico tienen consecuencias materiales, pero tal afirmación no quiere decir que sea aprehensible sólo en el análisis de la burocracia procedimental de la técnica –la cuantificación de la excelencia-calidad–, sino que también en el despliegue de los modos de ser afectad-s, modos de relación, de representaciones colectivas, de actuación o paralización.

Desde las perspectivas de l-s profesionales aún queda mucho por hacer, pues la apelación “feliz” de lo comunitario, muchas veces se expresa sólo en el papel o en interesantes reflexiones de conversatorios y encuentros entre profesionales y expertos. Aun cuando las instituciones universitarias chilenas han optado por políticas principalmente asistencialistas y clientelares de la gestión del bienestar estudiantil, esta perspectiva es severamente cuestionada por l-s profesionales entrevistados. En el escenario actual de proliferación de programas de salud mental universitaria, pese su progresiva autonomización respecto de las unidades centrales de gestión del bienestar estudiantil – es decir, la separación radical del vector económico-académico y subjetivo-emocional–, ha desplegado modos de sensibilización e interpelación a las

autoridades institucionales, haciendo un llamado a su responsabilidad en la gestión y entendimiento de las expresiones de malestar estudiantil.

De manera transversal en las universidades participantes, han sido los discursos de la salud mental los que han empujado discusiones sobre la necesidad de crear políticas de salud mental donde lo individual y lo colectivo se enlacen, no sólo a nivel epistémico o discursivo, sino que sobre todo en los modos concretos de gestionar el malestar, donde el sufrimiento universitario se sitúe como verdadero objeto de preocupación. En los casos en que esto adquiere mayor fuerza, emergen experiencias colaborativas entre profesionales donde el malestar y el bienestar no se reducen a la labor de disciplinas e individuos específicos, sino que se hacen pensables a partir de un diálogo abierto entre actores de todos los vectores que componen los dispositivos de bienestar estudiantil. A la luz del vertiginoso contexto actual de transformaciones y ante la radicalidad de los acontecimientos recientes, lo colaborativo, las alianzas e interdependencias, lejos de una añoranza nostálgica por un pasado mejor, se torna un imperativo pragmático.

Propongo que el fenómeno del creciente interés por la salud mental universitaria sea comprendido bajo estas coordenadas: la universidad es demandada (por l-s estudiantes), la que al mismo tiempo *demand a sus profesionales un ajuste al cumplimineto del ajuste de l-s estudiantes*, es decir, a hacerse responsable a otorgar servicios que el sistema sanitario público no puede abordar.

Imagen N°3:

Fotografía de pancarta “La Universidad vive Ansiedad y De-presión”.

Pancarta Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Magnet (2019).



CAPÍTULO III:

“LA UNIVERSIDAD VIVE ANSIEDAD Y DE-PRESIÓN”: NEGOCIACIONES DIAGNÓSTICAS Y PRÁCTICAS AFECTIVAS EN DISPOSITIVOS DE SALUD MENTAL UNIVERSITARIA EN CHILE

El tránsito del bienestar managerial estudiantil, impulsado desde la reforma educacional impuesta en la dictadura, hacia la progresiva y reciente intensificación de la psiquiatrización del sufrimiento universitario, no sólo indica un proceso de medicalización del malestar. De acuerdo a Béhague y MacLeish (2020) la “psiquis global” se ha extendido involucrando nuevas fuerzas políticas, tecnológicas, neurobiológicas, ecológicas, entre otras, las cuales desbordan los marcos interpretativos hasta ahora vigentes, así como las reivindicaciones relativas a la vida mental exceden a la globalización de la psiquiatría y la farmacéutica transnacional. En efecto, la psiquis global incluiría “ensamblajes” que circulan, se transforman y asientan en diversos contextos, interactuando con sistemas amplios de gobernanza, inclusión/exclusión, creación de identidad y ciudadanía (Lovell, 2013, en Béhague y MacLeish, 2020). De modo que el trabajo cultural y político subyacente a la objetivación de los discursos de la salud mental a escala planetaria, y las nuevas epistemes emergentes, se entraman a los proyectos culturales locales con diversas y específicas aplicaciones (Ortega, 2020).

Tal como sucede a nivel global, la sociedad chilena está psiquiatrizada hace décadas, por tanto no es de sorprender la integración del lenguaje “psi” a la vida cotidiana universitaria. Tanto a nivel global (Cant, 2018; Cuijpers et al., 2019) como local (Jáuregui y Williams, 2020), el aumento de la demanda de atención en salud mental estudiantil ha surgido en un contexto de ingreso masivo de jóvenes de clases bajas y medias a raíz de la implementación de políticas de equidad, desplazando lo que en un inicio era un asunto de acceso o democratización de la educación superior a un problema de acceso a la salud mental en las universidades. Como señalé en el capítulo II, las políticas de equidad y gratuidad en la educación superior desplegaron una atmósfera promisorio caracterizada por la circulación de expectativas de igualdad, cuyas

tensiones y efectos se fueron tornado visibles en la urgencia de las expresiones de sufrimiento en el contexto universitario.

En consecuencia, el espacio universitario en los últimos años se ha ido transformando en un territorio de cumplimiento de compromisos en materia de acceso igualitario a los servicios de bienestar estudiantil (Jáuregui, 2022). Asimismo, las desigualdades en la educación secundaria, pesquizados en las universidades como déficits académicos y vulnerabilidades psicosociales en estudiantes provenientes de colegios públicos y subvencionados (Abarzúa y Cifuentes, 2022), se transformaron en una deuda del Estado “cobrada” por los estudiantes y sus familias a las universidades (Apablaza, 2020). Pero más allá de “lo clientelar” que supone tal “cobro”, entraña un excedente real-material-corporal implicado en el sufrimiento estudiantil, el cual ha impulsado la creciente demanda de atención psicológica en las universidades. Algunas de éstas coordinadas permiten comprender, por ejemplo, cómo las quejas estudiantiles formuladas desde la semántica “psi”⁴² en las manifestaciones por la SMU de 2019, referían principalmente a las “presiones” académicas y a un “sin tiempo” para la vida fuera de las exigencias de rendimiento.

La consideración de este presente histórico resulta fundamental pues –pese a las limitaciones de estudiar fenómenos en el curso de los acontecimientos y procesos de transformación: pandemia, estallido social, etc.– otorga densidad e inteligibilidad a la dimensión ético-sensible y transaccional presente en las prácticas diagnósticas y de tratamiento en el contexto universitario. Debo advertir que con esta aproximación no pretendo incurrir en una lectura “compasiva” o “sentimentalista” del quehacer profesional, así como tampoco es mi interés demonizar sus prácticas diagnósticas y de tratamiento desde una óptica vertical y sobregeneralizadora de control social⁴³. Tampoco propongo pensar que las transformaciones en este campo suponen una traducción de problemas sociales a una semántica “psi” de escucha compasiva (Fassin, 2004), pues tal traducción, como mostraré, contiene epistemologías híbridas que circulan en un campo de controversias profesionales que van desde una crítica al paternalismo institucional (al acusar a las universidades de impulsar la sobredemanda de atención clínica) e inmediatez de la respuesta psicologizante, hacia una mirada que –desde los

⁴² En el capítulo IV demostraré cómo esto concierne no sólo a las prácticas diagnósticas de los dispositivos de SMU, sino también al autodiagnóstico y usos diversos del lenguaje “psi” en l-s estudiantes.

⁴³ Como abordaré en el capítulo IV, la noción de *dispositivo* exige una revisión a la luz de las contribuciones de las teorías críticas de los afectos y la antropología.

obstáculos y agotamientos de l-s trabajadores— exige a la institución una perspectiva socio-comunitaria articuladora de todos los actores que componen el espacio universitario.

En este capítulo, doy cuenta del Estudio de Caso de 3 Dispositivos de Salud Mental Universitaria, cada uno correspondiente a las universidades participantes de la investigación. De modo que exploro cómo las prácticas de l-s profesionales involucran una dimensión pragmática y afectiva entramada al ensamblaje de valores, normas y ethos estudiantil que componen los repertorios por los cuales realizan y negocian diagnósticos, tratamientos, derivaciones y diversas gestiones en el campo de la salud mental universitaria. Mostraré que, pese a las dificultades institucionales, las prácticas de l-s profesionales contienen potencialidades que buscan promover acciones congruentes y comprometidas con las particularidades de cada universidad.

En primer lugar, abordaré cómo la preocupación por la salud mental universitaria en las instituciones se ha intensificado con el acontecer reciente de demandas estudiantiles expresadas desde la semántica “psi”, las cuales propiciaron espacios de encuentro entre estudiantes y profesionales de los dispositivos de bienestar. En segundo lugar, abordaré tres casos de universidades cuyas modalidades de gestión de la salud mental, si bien tienen elementos en común, revelan particularidades vinculadas tanto a aspectos históricos, normativos y político-administrativos de cada institución, así como a las experiencias de l-s profesionales. En tercer lugar, analizaré cómo a nivel transversal se despliegan negociaciones pragmáticas de los diagnósticos y tratamientos (Ortega, 2020), las cuales distan de la verticalidad que supone la noción de medicalización. Finalmente, propongo el concepto de *práctica afectiva* (Wetherell, 2013a) que, aplicado al estudio de los Dispositivos de Salud Mental Universitaria, permite comprender la dimensión sensible del encuentro profesional-estudiante y la potencia experimental e impugnatoria del quehacer profesional.

“La Universidad vive ansiedad y de-presión”

Entre abril y junio de 2019 un grupo de estudiantes de universidades chilenas tradicionales y no tradicionales⁴⁴ realizaron una serie de protestas en las cuales exigían a las autoridades universitarias el reconocimiento e implementación de medidas ante la sobrecarga académica y sus efectos en la salud mental. “La Universidad vive Ansiedad y De-presión”, decía una de las pancartas levantadas por algunos estudiantes que reclamaban por lo que ellos indicaban como sobrecarga académica, la sordera de las autoridades y la escasez de espacios de atención especializada para sus padecimientos. Las quejas, enunciadas desde gramáticas diagnósticas – “ansiedad”, “angustia”, “de-presión”, “crisis de pánico”, “estrés” –, exigían poner atención a un estado psíquico caracterizado por un agobio que, de acuerdo a los estudiantes, surgía como consecuencia del secuestro de la vida por los requerimientos académicos.

Ciertamente, las expresiones politizadas de descontento no tuvieron lugar en todas las universidades, así como tampoco las respuestas institucionales fueron homogéneas ni acorde a lo demandado por los estudiantes. El contexto de la educación superior en Chile, tal como vimos en el Capítulo II, actualmente se caracteriza por una amplia oferta de instituciones universitarias, donde la mayoría no cuenta con las condiciones de posibilidad –históricas, socioeconómicas, arquitectónicas, institucionales, etc.– que favorecen la participación y sensibilización política por parte de los estudiantes. Dicho de otro modo, lo que en algunas universidades se desplegó como demanda colectiva, particularizando las formas de malestar en referencia a la maquinaria universitario-académica, en otras instituciones las demandas se mantuvieron contenidas en los bordes trazados a partir del dispositivo terapéutico individual. Sin embargo, todas las universidades han debido implementar acciones para mejorar la SMU a raíz del aumento exponencial de las demandas de atención psicológicas en las unidades de bienestar, lo que ha llevado al despliegue de modos de gestión diversos.

En julio de 2021, mientras desarrollaba mi trabajo de campo, – virtual, debido a las condiciones de confinamiento impuesta por la pandemia (ver Capítulo I) – contacté a Alfonso,

⁴⁴ Si bien en Chile existe la distinción entre las instituciones académicas públicas y privadas, en Chile adquieren mayor relevancia y reconocimiento social las universidades pertenecientes al CRUCH (Consejo de Rectores), es decir, universidades con tradición de excelencia académica y por lo general, fundadas previamente a la dictadura militar.

psicólogo de una Unidad de Apoyo Estudiantil de la Universidad Tradicional de la RM, una de las instituciones donde las protestas por la salud mental universitaria se desplegaron con mayor intensidad. Durante la primera entrevista Alfonso enfatizó que si bien la preocupación por la salud mental universitaria se incrementó desde 2016 con la entrada en vigencia del beneficio gubernamental de la gratuidad, no fue hasta inicios del 2019 que se hizo oír con mayor fuerza en las manifestaciones estudiantiles. Al respecto, Alfonso me sugirió conversar con Josefina, una de las estudiantes voceras de la Universidad Tradicional de la RM. Josefina participó en la creación de una asamblea de salud mental que posibilitó la articulación de diversas instancias participativas que levantaron un diagnóstico local sobre los problemas de salud mental del estudiantado.

Durante nuestro primer encuentro online, Josefina me dijo: *“en realidad el tema del bienestar estudiantil, más allá de la salud mental, es algo que me interesa desde desde mi universidad anterior. De hecho, estuve participando en la federación, hacíamos talleres de salud emocional”*. Josefina, al momento de la entrevista se encontraba realizando su tesis de grado en una carrera humanista, pero me dice que anteriormente estudió 3 años ingeniería en una universidad reconocida por promover un “alto rendimiento y excelencia” en ese campo disciplinar. El epíteto “alto rendimiento” es subrayado por ella al describir que se trataba de una institución “altamente competitiva”, incluso en las actividades promovidas como parte de la agenda promotora de “bienestar” de la universidad –principalmente deporte–, todo lo cual la llevó a “congelar”⁴⁵ y cambiarse tanto de universidad como de carrera. Para Josefina, su experiencia en la actual universidad en una carrera humanista, la llevó a pensar que la búsqueda de “bienestar” es un asunto que va “más allá de la salud mental”, al implicar el cuestionamiento de “la sociedad, el sistema económico y el sistema político”. Sin embargo, en su actual escenario universitario darse cuenta de “las injusticias sociales resultaba abrumador”, pues si bien el pensamiento crítico es parte de los valores de la universidad, al mismo tiempo los docentes a menudo no consideran admisible la relación entre “carga académica” y el malestar estudiantil.

⁴⁵ En Chile, se denomina “congelar” cuando un- estudiante solicita a la institución universitaria suspender sus estudios. A diferencia del abandono de la carrera, l-s estudiantes pueden optar retomar sus estudios.

Josefina relata que mientras cursaba su segundo año de la carrera actual, en mayo de 2018, participó activamente de la toma feminista. Señala además que a fines de ese año y comienzos del 2019, “*ya se venía hablando del tema de la salud mental, el estrés y problemas de depresión*”, momento en que “el claustro” académico comienza a preocuparse por la gran cantidad de estudiantes que estaban congelando y otr-s tant-s “*presentando licencias psiquiátricas*” particularmente en carreras de alto rendimiento donde precisamente estallaron los primeros focos de manifestaciones. Recuerda que al conversar con un profesor sobre los problemas de salud mental en el estudiantado, éste le comentó que llegaban cada vez más estudiantes llorando a su oficina y que “*él también sentía como ‘¿oye, qué esta pasando con los estudiantes?’*”. Pese a la comprensión de una parte del claustro, recuerda con pesar que su rol como vocera conllevó el costo de que algun-s profesor-s, con quienes tenía una relación de reconocimiento mutuo, manifestaran cierta animadversión hacia ella en tanto vocera de sus compañer-s y por haber decidido irse a “paro”. Sin embargo, de acuerdo a Josefina, tanto el paro como las movilizaciones habilitaron instancias de acercamiento entre estudiantes y l-s profesionales que formaban parte de los dispositivos de bienestar y apoyo estudiantil.

Retomando la frase que da título a este capítulo —“La Universidad *vive* Ansiedad y Depresión”—, remarco en cursiva el *vive*. De acuerdo a Josefina y l-s 44 estudiantes que entrevisté, aquello vivido excede lo evidente de la demanda enunciada en base a categorías diagnósticas como ansiedad y depresión (lo cual profundizo en el capítulo IV). Como vemos en la imagen de una pancarta estudiantil (ver imagen N°3), la categoría depresión es escandida sugiriendo que, en lugar de constituir exclusivamente un problema de salud mental, es un problema “*de presión*”. En efecto, durante las entrevistas mi atención se dejó conducir por la figuración de aquello que l-s profesionales comprenden como Salud Mental, así como también hacia aquellas *presiones* que quedan *fuera del plano*⁴⁶ de lo que las categorías “psi” capturan como malestar estrictamente académico y que, asomándose como fondo del problema, exigían atravesar las dicotomías de normalidad/anormalidad, sufrimiento social/enfermedad mental: las

⁴⁶ Teresa De Lauretis (1987), desde la teoría cultural, los estudios feministas y del cine, propone la noción “fuera de plano” para indicar aquel espacio no visible en el cuadro de una escena cinematográfica, es decir, aquello que se omite o se vuelve no representable en una determinada representación/imagen. Pero en lugar de algo excluido, lo fuera de escena involucra espacios discursivos y sociales otros potencialmente (re)construibles en los márgenes de los discursos oficiales, de las instituciones, a partir de prácticas de impugnación y/o de nuevas formas de colaboración.

negociaciones pragmáticas de diagnósticos y tratamientos (Ortega, 2020) entre profesionales y estudiantes, junto con las tonalidades o dimensiones afectivas implicadas (Cifuentes y Abarzúa, 2022). En lo que sigue, intentaré aproximarme a tales dimensiones a partir del punto de vista de l-s profesionales.

MODELOS EXPLICATIVOS⁴⁷ DE LA SMU

Los dispositivos encargados de gestionar el bienestar estudiantil se componen de diversos servicios estudiantiles que abarcan un amplio espectro de prácticas: políticas de acompañamiento de integración e inclusión, actividades de deportes y distensión, soporte psicoeducacional y/o actividades de nivelación académica, junto con dispositivos de consejerías, acompañamiento psicoemocional y/o intervenciones psicoterapéuticas de corto o mediano aliento. En la última década, éste último ha alcanzado un mayor realce y demanda en las instituciones.

Para l-s profesionales de las universidades participantes, los problemas de salud mental en estudiantes deben ser entendidos en una multicausalidad referida en todos los casos a los determinantes sociales de la salud, aunque en el caso de la Universidad Tradicional de RM agregan la relevancia política de un enfoque multidimensional. Respecto de las prácticas diagnósticas y modalidades de abordaje de los problemas de salud mental estudiantil, cada universidad cuenta con modelos explicativos híbridos y modos de gestión diversos. De las entrevistas con l-s profesionales entrevistados, emergieron tres maneras particulares de comprender los problemas en SM en estudiantes, sus prácticas diagnósticas e intervenciones terapéuticas. Dentro de estos modos de comprensión, surgieron tensiones, desacuerdos y críticas, de las cuales intentaré dar cuenta las más relevantes.

⁴⁷ El concepto de *modelos explicativos* se inspira en el trabajo del antropólogo médico Arthur Kleinman (2013) sobre cómo las representaciones culturales de la sociedad, las disciplinas y las instituciones, promueven un cierto tipo de realidad clínica que adquiere vida propia tanto para pacientes y profesionales (en el caso del autor, específicamente en médicos), en función de sus distintos antecedentes culturales y sociales.

~ **Caso Universidad Tradicional de RM: salud mental, agobio académico y la crítica a la medicalización**

En la Universidad Tradicional de la RM los dispositivos encargados de la salud mental universitaria se componen por equipos interdisciplinarios, aunque con predominancia de una gran cantidad de psicólogos clínicos principalmente de orientación psicoanalítica o sistémica. Además, la institución cuenta con diversos dispositivos internos y externos de derivación especializada, con los cuales los profesionales trabajan en conjunto para abordar los casos más graves. De las tres instituciones participantes, esta es la universidad que cuenta con mayores recursos y unidades específicas de atención en salud mental.

Pedro, psicólogo de una facultad vinculada a las ciencias naturales, señala que “sintomatológicamente hablando” los estudiantes consultan principalmente “por problemas para dormir, ansiedad y depresión”, demandando una “necesidad de terapia” ante lo cual se evalúa si es pertinente su atención en el dispositivo o si hay otra vía de derivación disponible. Al consultarle sobre los criterios de derivación, me dice que dado el contexto de atenciones online producto de la pandemia, “solamente en los casos más complejos se toma una decisión de continuar ese proceso”, aunque advierte que “la idea es que el dispositivo no se convierta en un centro clínico”. En este caso, la *complejidad de un caso*, en lugar de la *severidad de un trastorno*, radica en un *criterio de disponibilidad* de las redes de derivación, que en el caso de las redes internas y externas en salud pública, se encuentran, por lo general, sobredemandadas. En efecto, desde el estallido social y luego de manera más intensa con la pandemia, los Dispositivos de SMU se han ido transformando en dispositivos de bienestar exigidos a brindar atención a aquellos estudiantes que no disponen de recursos económicos para costear un tratamiento en el sistema privado y que no alcanzan la gravedad psicopatológica que demande gestionar cupos en dispositivos especializados. En cuanto a los *criterios de severidad o gravedad*, estos consideran como “leves” a las diversas manifestaciones de ansiedad-angustia, coexistentes en algunos casos con síntomas depresivos, estrés académico y bajo riesgo de suicidio, problemáticas con las que usualmente trabajan l-s psicólog-s de estos dispositivos.

Los síntomas ansiosos son tratados mediante prácticas diversas, como por ejemplo talleres grupales psicoeducativos de manejo de ansiedad, mindfulness, psicodrama, entre otros. Para el caso de las denominadas “crisis de pánico” o “crisis de angustia”, algunas facultades han realizado protocolos de acción donde se dan sugerencias a profesores y estudiantes de cómo enfrentarlas e incluso han implementado un sistema de atención en “primeros auxilios en salud mental”, el cual tiene el formato de intervención en crisis y sesiones limitadas con posibilidad de derivación a dispositivos en SM especializados.

La mayoría de los profesionales entrevistados en esta universidad manifiestan una postura crítica respecto de las concepciones oficiales e institucionales de la salud mental, en especial respecto de las “tendencias a la individualización” como consecuencia de la “medicalización y descontextualización de las problemáticas”, atribuyendo a la historia de la universidad y el poder que tiene la facultad de ciencias de la salud, la proliferación de discursos psiquiatrizantes que han tenido mayor impacto en la elaboración de algunos lineamientos oficiales. Carmen, psicóloga clínica con varios años de experiencia en esta institución, ha vivido y participado activamente de diversos procesos políticos en la universidad. Me dice que recientemente la universidad elaboró un documento que reúne el trabajo multidisciplinario de diversas autoridades académicas y un comité de expertos en SMU. Describe haber recibido con sorpresa dicho informe al ver que no se tomó en consideración un documento realizado un año antes por una agrupación de psicólogos de Dispositivos de SMU de la universidad, en el cual expresaban sus demandas a la institución e identificaban nudos críticos en el campo de la SMU, como por ejemplo “el predominio del lenguaje biomédico y academicista” de los lineamientos institucionales, y la desconsideración de la experiencia de los profesionales de los dispositivos de bienestar estudiantil, quienes trabajan directamente y cotidianamente con los estudiantes.

Carmen comparte conmigo ambos documentos. El documento institucional se trata de un informe del estado del arte en epidemiología, modelos de abordajes de la SMU en universidades del norte global, factores riesgo y protectores en estudiantes universitarios, entre otros. El informe incluye un apartado en el cual sistematizan lo recabado por un grupo de expertos y un sondeo de las percepciones estudiantiles respecto sus factores protectores y de riesgo. El texto identifica una causalidad preponderantemente individual sobre las fuentes contextuales de los

problemas en SMU, mencionando como parte del contexto institucional: “la disparidad de criterios en la acogida de las Secretarías de Estudio de las distintas unidades académicas a las solicitudes relacionadas con la salud mental estudiantil”. En la mirada de l-s expertos, aun cuando describen el contexto de democratización en el acceso a la educación superior y relevan los determinantes sociales de la salud, no aborda la relación entre problemas de salud mental y desigualdad reproducida en las particularidades de esta institución. En este mismo documento, por su parte, l-s estudiantes relevan que los factores que estarían directamente relacionados con los problemas en salud mental son: las desigualdades, el “sentimiento clientelar” (con el que denuncian ser tratados como “números”), las preocupaciones económicas por la continuidad en la universidad y las condicionantes de la vida universitaria en cuanto a las exigencias de rendimiento.

La crítica a la individualización del problema y el desconocimiento de las experiencias profesionales que Carmen acusa, coincide con lo expresado por otr-s profesionales no psicológ-s. Ignacio, ingeniero y director de la Dirección de Asuntos Estudiantiles en otra unidad académica, me dice que el 90% de las consultas de estudiantes por demanda espontánea se vinculan directamente con la vida universitaria –lo que él define como “agobio académico”– y con los “ideales exististas” que serían propios de esta universidad. Lo señalado por Alfonso, psicólogo educacional, refuerza lo anterior, agregando además que “la salud mental aparece como una consecuencia de problemas situados en la convivencia”, siendo relevantes problemas vinculados a la “violencia de género” dentro de la universidad, la “relación autoritaria” que algunos docentes establecen con sus estudiantes y, recientemente, las nuevas condiciones de la vida académica impuestas por la pandemia.

Teresa, psicóloga clínica, lleva trabajando más de dos décadas en esta universidad, desempeñándose en diversos cargos. Actualmente es la encargada de un dispositivo de atención psicológica en la facultad de ciencias de la salud. Es abiertamente crítica de la “patologización” de los problemas que presentan los estudiantes en su encuentro con la universidad y, debido a las características de aquella Facultad, sus gestiones se han situado en un campo de disputa permanente con el saber médico. Me describe una reunión con autoridades académicas en la que al plantear su postura describe que la “miraron como si estuviera loca”. En la descripción de

este encuentro, ella parece revivir con rabia el que las autoridades académicas no hayan entendido el contexto de sobrediagnóstico y patologización l-s estudiantes respecto a su expresión de malestar frente a ciertas prácticas docentes:

Fue imposible lograr que se centraran en que yo no puedo trabajar con la salud mental de un estudiante que le están prometiendo que lo van a tratar cuando no necesita tratarse. Si está necesitando tratarse debido a la vida universitaria entonces estamos mal, ósea lo que hay que cambiar no es al estudiante, lo que hay que cambiar es el sistema [...] no me puedo hacer cargo de la salud mental y de la calidad de vida de un estudiante si al mismo tiempo le ‘vendo la pomada’ y está viviendo u observando violencia explícita o implícita entre estamentos. Acá tendría que haber una sola mirada, un solo lineamiento, habría que tomar conciencia de lo que está ocurriendo y hablar de muchas cosas incómodas.

Teresa enfatiza que la influencia del discurso médico en la universidad ha propiciado la medicalización de los padecimientos de l-s estudiantes. Esto, ha llevado a que muchos estudiantes busquen la privacidad de un box de atención psicológica para revelar experiencias de malos tratos de algun-s docentes, frustraciones y presiones académicas. Se muestra crítica frente a esto, pero también exhausta. Como coordinadora del equipo de atención psicológica dice abogar por el cuidado de la salud mental de sus trabajador-s, para lo cual destaca la necesidad de diferenciar entre dificultades propias de la vida universitaria y los problemas de salud mental propiamente tal.

Al igual que Teresa, la mayoría de los psicólog-s entrevistad-s en esta universidad se adhieren a una visión crítica de la medicalización del sufrimiento, al mismo tiempo que aparece una polarización entre comprenderlo como un asunto exclusivamente de “salud mental” v/s “problemas de convivencia” o de “agobio académico”, estos últimos comprendidos como efecto de exigencias de rendimiento/competencia rígidas y de malas prácticas docentes. Es decir, la crítica de la medicalización tiene como límite la consideración de problemas “reales” de salud mental, versus problemas referidos al ámbito mismo de la vida universitaria.

La mayoría de l-s profesionales describen sus experiencias frente los requerimientos técnico-administrativos, explicando sus prácticas diagnósticas como consecuencia de una

posición –asignada por la institución– de disponibilidad a la “sobre-demanda” no sólo de parte de l-s estudiantes, sino también de las autoridades académicas. Dicho de otro modo, se espera de ell-s no sólo la escucha privada y el saber “psi”, sino también resolutivez y asertividad individual ante la urgencia y eficiencia en la gestión de un sufrimiento que interfiere con lo académico. En este contexto, las prácticas diagnósticas en lo cotidiano de este espacio universitario, no parecen ser sólo desplegar una visión “en contra” o “a favor” del saber médico, sino más bien una práctica estratégica, un modo de navegar ante las exigencias dirigidas desde los distintos actores universitarios. En efecto, incluso los profesionales más críticos diagnostican, ya sea para poder derivar en los casos que sea posible o para acompañar procesos de de “congelamiento” o cambio de carrera.

~ **Caso Universidad Tradicional de Región: rendimiento como “catalizador” de malestar, semántica ‘psi’ y vulnerabilidad.**

Marta, es psicóloga clínica y desde hace unos 4 años es la coordinadora del equipo de salud mental de la Universidad Tradicional de Región, el cual está compuesto por 11 psicólog-s clínic-s. En nuestro primer encuentro relata su trayectoria en salud mental y su colaboración con diversos equipos de investigación en salud mental universitaria. Al preguntarle sobre los principales problemas que atiende esta unidad, señala: “las prevalencias nuestras no tienen ninguna novedad en salud mental, o sea, vemos principalmente ansiedad y sintomatología mixta ansiosa-depresiva, además tenemos un problema de consumo, acorde con las encuestas del SENDA⁴⁸”. Describe que la unidad cuenta con un gran cantidad de psicólogos clínicos, lo que les ha permitido atender casi la totalidad de casos consultantes sin necesidad de derivación. Sin embargo, durante el periodo de pandemia las consultas se han incrementado, por lo que en estos momentos se encuentran por primera vez con lista de espera. Describe que han desarrollado “un modelo escalonado de atención”, basado en la gravedad de los motivos de consulta de l-s estudiantes: un grupo de estudiantes que es “muy grave, que tiene patologías psiquiátricas

⁴⁸ Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Gobierno de Chile.

severas”, otro grupo “que es sano, sano entre comillas, y que quiere asistir a psicoterapia con el objetivo del desarrollo personal”, y un grupo más numeroso de estudiantes –alrededor del 50%– que asisten a la primera entrevista “como una necesidad de desahogo y de catarsis bastante intensa”, pero que no asisten más de 4 sesiones.

Las prácticas de tratamiento implementadas son fundamentalmente atenciones psicoterapéuticas individuales, las cuales se han ido combinando con la implementación de intervenciones focalizadas en prevención y promoción de salud, las cuales combinan un sistema de tutores-pares en salud mental –centrado en psicoeducación, técnicas de estudio, manejo del tiempo, control de la ansiedad, etc.– con la puesta en marcha de una cuenta en instagram, en la cual entregan “tips”, debaten mitos y realidades sobre las afecciones mentales, entre otros.

Martín, uno de los psicólogos clínicos de la unidad, describe que muchos estudiantes “presentan dificultades de salud mental que han comenzado en la adolescencia”, los cuales han sido abordados en el servicio público con tratamientos muy discontinuos, con “un énfasis más farmacológico que terapéutico” y que, por tanto, no se han tratado “correctamente”. Las prácticas diagnósticas y la comprensión de los problemas de salud mental en estudiantes, surgen como parte de una pesquisa de psicopatología adolescente intensificada por las exigencias de la vida universitaria y/o por no haber recibido tratamiento oportuno. Algunos profesionales de esta universidad atribuyen lo anterior a la ineffectividad de las políticas en salud mental en los colegios y el colapso de la atención en salud mental pública en Chile.

El modelo atención psicoterapéutica por la unidad de atención psicológica dispone de un máximo de 16 sesiones por paciente, lo que de acuerdo a Martín es insuficiente en casos graves que “requieren un tratamiento intensivo”, enfrentándose al dilema de recibir o derivar estos casos al sistema público de salud aún sabiendo de la escasez de horas disponibles. Ante los casos más graves como “trastornos de personalidad grave, trastornos bipolares, consumo de drogas problemático”, la trabajadora social de la unidad ha sido la encargada de gestionar las redes de derivación, asignación de becas y ayudas internas que otorga la universidad a los estudiantes de clases más desfavorecidas.

Si bien la mayoría de l-s profesionales se muestra de acuerdo con que los problemas de l-s estudiantes son de origen “multicausal” y transversal a las clases sociales, Martín describe una

etiología que combina principalmente conflictos psíquico-individuales y factores socio-económicos, con un curso de enfermedad de inicio en la adolescencia; etiología en el cual la “carga académica” o las exigencias de rendimiento actúan como un “catalizador” de problemas vinculados a “vulnerabilidad” y “baja autoestima”:

La carga académica funciona como un *catalizador*, como un gatillante para activar otras vulnerabilidades u otras dificultades que puedan estar experimentando [...] me cuesta pensar que es sólo la carga académica digamos, por eso le digo como un catalizador porque para muchos, por ejemplo, esta carga académica implica empezar a contactarse con dificultades por ejemplo como para sobrellevar ciertos cursos, que lo hace contactarse con una autoestima más disminuida, que ya se venía como gestando desde la adolescencia, entonces ahí es como que se activa el conflicto, entonces la carga académica funcionó como una fuente de frustración que los contactó con otras frustraciones que ya venían arrastrando a lo largo del tiempo. [...] en temas de autoestima que es algo súper frecuente, el tener bajo rendimiento, el no poder responder a las exigencias [...] empiezan a desvalorizarse mucho, cuestionarse mucho, a criticarse mucho, y generalmente empiezan a expandirse también a otras áreas, no solamente en lo académico: entonces "no soy inteligente" entonces "me va a ir mal en la vida, no voy a poder triunfar más adelante".

Agrega que una gran cantidad de estudiantes consulta por “déficit de habilidades sociales, con harta ansiedad social, principalmente expresada en “las disertaciones orales”. La retórica “psi” del “déficit” aparece en su discurso anudando ciclo vital, ansiedad, carencia de destrezas sociales, baja autoestima y vulnerabilidad. Sin embargo, resalta Martín, la universidad se caracteriza por recibir una mayoría de alumnos que provienen “de los sectores más vulnerables, localidades rurales y contextos familiares disfuncionales”, lo cual reflejaría serias carencias económicas y sociales. Para Martín, la vulnerabilidad socioeconómica es un determinante social de la salud que se añade a factores individuales carenciales (familia disfuncional, déficit de competencias sociales, problemas de autoestima) y efectos emocionales de conflictos normativos y/o maduracionales.

Al consultarle por los desafíos con los cuales se enfrenta la universidad en materia de salud mental, Martín se refiere a la necesidad de establecer límites respecto de lo que la

universidad puede hacerse cargo, planteando como una medida a discutir la posibilidad de realizar “evaluaciones psicológicas previas”, tema controversial y que, según señala, se eliminó en otras universidades hace años:

Al no tener ningún tipo de evaluación, también eso hace que entren muchos chicos a la universidad que ya vienen con dificultades no tratadas de larga data, y que difícilmente la universidad puede hacerse cargo también porque eso implicaría tener un equipo de salud mental muy grande y tal vez tratamientos muy extensos que en la mayoría de los casos no es así [...]. Pero creo que tal vez es un desafío, pues en algún momento va a ver que ir definiendo ciertos límites, hasta qué punto puede hacerse cargo la universidad. Yo creo que va a ser necesario que tenga algún convenio, buenos convenios con centros de salud mental, donde puedan también derivar y donde puedan hacer un trabajo en conjunto con las universidades, yo creo que también va a ser sano que en algún momento eso se empiece a externalizar y a delimitar.

De acuerdo a lo que me describen l-s profesionales, esta universidad no dispone de muchos canales de derivación, debido a las falencias en salud mental pública que particularmente tiene la región. En el contexto de pandemia las prácticas de derivación se han vuelto más complejas debido al “empeoramiento de servicio público de salud”, contexto en el cual han debido adoptar “un rol intermedio” que consiste en hacer seguimiento y acompañamiento mientras dura el proceso de derivación. Esto, sumado a las características de l-s estudiantes, ha impulsado presiones institucionales sobre el fortalecimiento del servicio de atención psicológica. De acuerdo a lo señalado por Martín tales presiones se relacionan con tener buenos índices de *retención académica*, el cual es un indicador relevante en el proceso de acreditación de la universidad.

En efecto, la crítica al paternalismo universitario que Martín y otros profesionales de esta universidad realizan se entraman a las exigencias administrativas que enfrentan en su trabajo cotidiano, donde el realizar procesos psicológicos individuales y alcanzar el alta terapéutica son indicadores que toman realce no sólo en términos clínico-terapéuticos, sino como parte del engranaje institucional que exige la integración y continuidad de sus estudiantes por algo más que el logro de equidad: la supervivencia de la institución en un contexto de competitividad e

incertidumbre económica. Sin embargo, la pregunta por los límites de la universidad para asumir la atención de los problemas de salud mental en estudiantes, es abordada de manera diferente por Marta, argumentando que el estado actual de la situación demanda a la universidad encargarse del problema, y que efectivamente lo ha hecho no sólo aumentando recursos destinados a la contratación de psicólogos, sino también haciendo modificaciones curriculares que han otorgado mayor flexibilidad a los procesos evaluativos:

Yo sí creo que a las universidades no nos queda otra que hacernos cargo de una parte de esto, pero por otro lado trabajando intensamente en ir logrando mayor salud mental en nuestros jóvenes, sabiendo que además es una etapa crítica en el desarrollo, así como lo es la infancia en algunos períodos, esta etapa de entrar a la universidad también es una etapa bien permeable para poder hacer cambios en tu salud mental, en tu personalidad [...] La institución entiende esto y hay mucha facilidad, los profes en general dan hartas facilidades, o sea hay veces que igual uno lo habla con los chiquillos, es como... a ver si nos dan ganas de que pasen unos días en otra universidad para que vean lo que es estar en esta universidad, que obviamente hay problemas, pero yo te diría que hay una muy buena voluntad, y hay una muy buena intención de ayudar, de que puedan sacar adelante las carreras.

Aquí, el entramado de saberes “psi” que apela a los discursos de la psicología del desarrollo y de la personalidad, permean la toma de decisiones en el ámbito formativo-académico, desplegando demandas de flexibilidad al cuerpo docente quienes acceden al demostrar mayor sensibilidad con el *perfil de vulnerabilidad* de muchos de sus estudiantes. A esto se suma que en las gestiones que realizan tanto con las autoridades académicas como con l-s estudiantes, l-s profesionales dan cuenta de un trabajo moral en los espacios clinico-terapéuticos impulsado por transmitir a l-s estudiantes los beneficios de disponer de un servicio psicológico que atienden sus padecimientos.

~ **Caso Universidad Privada No Tradicional: management emocional, hibridez “psi” y la perspectiva socio-comunitaria**

El dispositivo de bienestar estudiantil de la Universidad Privada está liderado por un trabajador social y compuesto por un equipo de 5 psicólogas – dos clínicas y 3 educacionales— y una psicopedagoga. Durante las entrevistas, tod-s enfatizan que los intentos e ideaciones suicidas han aumentado los últimos 5 años, intensificándose durante la pandemia. Sofía, encargada de la unidad de apoyo psicológico y de bienestar, identifica diversos motivos de consulta de los estudiantes, principalmente “altos niveles de ansiedad, sobre todo en periodos de evaluación”, agregando que durante el inicio de año y cierre de semestre son los momentos en que un gran porcentaje de estudiantes “llegan por temas de ansiedad y autoestima académica”, y por sintomatología depresiva.

Graciela, psicopedagoga de profesión, ocupa un lugar relevante en el flujo de atenciones brindadas a l-s estudiantes. Realiza intervenciones individuales y grupales a estudiantes derivadas por las psicólogas, en particular a aquell-s que solicitan apoyo psicoeducativo en temas vinculados al aprendizaje. Refiere que las dificultades de l-s estudiantes tienen que ver principalmente con problemas de “autoestima académica” y de “concentración”:

Siempre me dicen los estudiantes que todo el mundo les dice “tienes que relajarte, tienes que hacer esto, tienes que estar mejor, tienes que concentrarte”, pero nadie les dice cómo. Me ha tocado que me han llegado estudiantes que han estado durante años, que son adultos igual que yo, adultos con déficit de atencional, entonces me dicen “sabes Graciela, he estado años con especialistas que nunca me habían dicho cómo”, así que quedan súper agradecidos, les gusta mucho cuando les dan técnicas reales, les dices cómo tienes que hacer esto y eso les gusta, los pasos a seguir.

Los efectos de alivio que, frente al agobio académico, tienen las intervenciones psicopedagógicas de Graciela, no se remiten sólo a lo académico sino que sobretodo “a la parte emocional”. Me da como ejemplo la realización reciente de un taller de “lenguaje interno para el aprendizaje” el que consistía en abordar “lo importante que es el autoconocimiento primero para

gestionarse, porque *yo siempre digo que ellos son su mejor producto*, entonces la única forma de *auto-gestionarse* es conocerse a cabalidad”. Me dice que los límites entre una intervención psicológica y una psicopedagógica es muy compleja de delimitar, pues la dimensión emocional y la de aprendizaje se vinculan directamente. Me dice como ejemplo: “cuando estamos hablando de un tema, se emocionan, lloran, están como con mayor angustia contenida, tienen una necesidad de afecto, de comunicación, de tener un feedback o de sentir una retroalimentación positiva, de que alguien le diga ‘dale, lo estas haciendo bien’, tan simple como eso”. Este proceso de reconocimiento emocional enlazado al aprendizaje lo define como “alfabetización emocional”, el cual consiste en “reconocer emociones”, cuyo valor recae en que es algo que “nadie se los ha enseñado” en sus experiencias vitales anteriores.

La incorporación de Graciela es ampliamente valorada por equipo de la DAE. Además de generar cercanía con l-s estudiantes – que se traduce en buena adherencia al tratamiento –, ha problematizado cuestiones difíciles de abordar institucionalmente, como por ejemplo el temor de l-s estudiantes a algunos profesores. Al respecto, Graciela me cuenta que parte de su trabajo se basa también en intentar “sacarles esa lógica, ese patrón impuesto de decir y comportarse académicamente de acuerdo a lo que el profesor espera”. Para Graciela, las reglas y normas involucradas en las exigencias académicas se tratarían de “reglas con las que se debe aprender a jugar”, lo cual para ella involucra focalizarse en el proceso de construcción de aprendizaje, en la emoción y motivación que se ponen en juego.

Sofía, trabajadora social, señala que el enfoque de la unidad “tiene un desarrollo primario”, es decir, consiste en la realización fundamentalmente de “acompañamiento” relacionado “a la inserción a la vida universitaria, el manejo de las emociones y el manejo de la ansiedad”. Por su parte, Magaly, psicóloga clínica-educacional, describe que es la encargada de realizar el “filtro” de estudiantes que se ajustan a las problemáticas que pueden atender y hacer las derivaciones a la red privada (en caso de que el estudiante disponga de recursos) o interna de la universidad (principalmente el centro de atención psicológica de la escuela de psicología). Además de intervenciones individuales de contención, realiza “talleres mensuales sobre el manejo el manejo del estrés y pausa activa”, empleando “terapia corporal y meditación”.

Rubén, trabajador social, comenta que ante el aumento de la demanda de atención, desde el estallido social y luego aún más en la pandemia, pese a la existencia de protocolos específicos de atención y derivación ha debido gestionar situaciones “que se escapan completamente de la norma”, donde no es posible derivar “o seguir los conductos regulares o los tiempos usuales para la atención”, viéndose obligado a realizar “la primera intervención en crisis”. Efectivamente, Sofía resalta que “el equipo no da abasto con todas las demandas estudiantiles en términos de salud mental”, viéndose “desafiados” a capacitarse y actualizar muchos conocimientos, principalmente sobre intento suicida: “eso te lleva también a cuestionarte que institucionalmente existan, por ejemplo, marcos normativos, protocolos, seguimientos”. Sofía y Rubén se muestran críticos respecto de cómo las presiones institucionales en clave de salud mental recaen sobre ellos, ya que en tanto dispositivo de bienestar son los únicos responsables, según las autoridades académicas, de brindar acciones de “acompañamiento”. Esto, los lleva a criticar el concepto de salud mental como “nicho de un equipo de profesionales”, resaltando que en realidad el problema demanda acciones que deben involucrar a toda la comunidad educativa.

El lenguaje managerial de autogestión emocional se entrama a discursos y prácticas centradas en el proceso de “acoger”, “contener”, “acompañar”, “vincularse” y “educar emocionalmente”, movilizadas por un llamado a la gestión de la salud mental universitaria como un asunto de integración y aprender a lidiar emocionalmente con las exigencias, sostenido por tecnologías “psi” diversas e híbridas. Sin embargo, si bien aparece una pedagogía emocional aliada con modos de gestión individualizantes, al mismo tiempo éstos se mezclan con el cuestionamiento del enfoque tradicional de la salud mental, pensando, en su lugar, que el trabajo de los dispositivos de bienestar debe atender a las relaciones sociales dentro de la universidad, siendo de suma urgencia asumir institucionalmente que la “responsabilidad” por el “bienestar” es un asunto socio-comunitario que implica a todos los agentes que componen el espacio universitario.

NEGOCIACIONES PRAGMÁTICAS EN DISPOSITIVOS DE SMU: MÁS ALLÁ DE LA MEDICALIZACIÓN

Los discursos y prácticas de l-s profesionales en los dispositivos de bienestar de las tres universidades dan cuenta de *usos y negociaciones pragmáticos* de los diagnósticos (Ortega, 2020): mantener registros internos de los principales síntomas que aquejan a l-s estudiantes, delimitación de las problemáticas según su gravedad, pertinencia y disponibilidad de los tratamientos; para derivar casos graves que requieren de intervenciones más especializadas; para ser considerados en modificaciones curriculares y gestionar estrategias de flexibilización con las unidades académicas; y para acompañar los procesos de estudiantes que deciden “congelar” —es decir, suspender momentáneamente el proceso académico— o cambiarse de carrera por motivos de salud mental. En consecuencia, lo expresado por l-s profesionales da cuenta de que las categorías diagnósticas y los procesos de psiquiatrización del padecimiento actúan no sólo como herramientas de gobierno e individualización del malestar, sino también como *medios de queja y reparación* (Béhague y MacLeish, 2020). Desde aquí, los síntomas psicopatológicos y las etiquetas diagnósticas, tienen diversas consecuencias pragmáticas involucrando concepciones de la vida mental diversas y complejas, cuyos usos diagnósticos que se convierten en lugares de reconocimiento moral y reconfiguración ética (Béhague y MacLeish, 2020).

De acuerdo a l-s profesionales, el contexto de pandemia ha intensificado l-s padecimientos de l-s estudiantes que ya preocupaban antes del confinamiento, dificultando las posibilidades de derivación. Dos situaciones se desprenden de este panorama: si en las universidades tradicionales que cuentan con mayor cantidad de psicólogos l-s profesionales se han visto obligad-s a extender las cantidades de sesiones y tiempo disponible para las atenciones excediendo los “recursos humanos” disponibles; en el caso de la universidad privada l-s trabajador-s sociales y otros profesionales se han visto exigidos a capacitarse en intervenciones de primeros auxilios psicológicos ante el incremento de casos con riesgo suicida.

En este contexto, las decisiones terapéuticas sobre la severidad de los casos no está dada por un criterio clínico-psicopatológico, sino por un *criterio de disponibilidad* de las redes de cuidados del estudiante, ya sea en sus familias, salud pública-privada y al interior de la institución universitaria. Pese a que el diseño institucional de los dispositivos de SMU está centrado en

brindar atenciones de acompañamiento, contención emocional, consejería y/o orientación vocacional, a raíz al aumento progresivo de la demanda de atención de estudiantes, se han visto obligados a atender estudiantes que padecen “síntomatología ansioso-depresiva” vinculada a las exigencias de rendimiento, pero también a “problemas de convivencia” (problemas relacionales con profesor-s y compañer-s) y situaciones vitales complejas –tales como provenir de regiones o sectores rurales, dificultades económicas, ejercer labores de cuidados (principalmente en el caso de las estudiantes), situaciones de violencia, entre otros— todas las cuales se han “agravado” por las condiciones vitales impuestas por la pandemia.

Respecto de las concepciones de salud mental, las complejidades indicadas por l-s profesionales reflejan hibridaciones concernientes a controversias globales que toman forma local⁴⁹ (Ortega, 2020), en este caso, según las características nacionales e institucionales. Respecto de las características locales, cabe destacar que el campo “psi” y de la salud mental en Chile si bien se caracteriza por una predominancia de enfoques sistémicos y cognitivo-conductuales, de las universidades participantes esto sólo se expresa en la Universidad Tradicional de Región (salvo la excepción de un par de psicólogos formados en psicoanálisis focal). Desde estas semánticas, las etiologías son comprendidas en base a discursos centrados en teorías de la personalidad, del desarrollo y la autoestima, donde la vulnerabilidad psicosocial de l-s estudiantes es comprendida como un determinante social de la salud. Algo similar ocurre en la Universidad Privada en la que por sobre los discursos psicológicos tradicionales adquiere protagonismo la perspectiva del management emocional (inteligencia y pedagogía emocional, *mindfulness*, etc.), aunque coexistente con perspectivas psicosociales que resaltan la necesidad de una mirada colectiva. La mirada más crítica de la medicalización de l-s sufrimientos psíquicos se observa en la Universidad Tradicional de la RM, lo que se vincula a una mayor cantidad de psicólogos con formación en teorías críticas de la salud mental. Algun-s de estos profesionales plantean una necesaria impugnación a la hegemonía médica –que según refieren es marcada en

⁴⁹ Como señala Ortega (2020): “las polémicas se dan a través de espacios y epistemologías globales y locales. A pesar de que local y global son a menudo conceptualizados como esferas distintas, ir más allá de la polarización global/local ha resultado en una rica teorización en la antropología, como queda ilustrado en las nociones de ‘glocalidad’ (glocality) de Escobar (2001), de ‘fricción’ (friction) de Tsing (2005) y la de Ong de ‘ensamblajes globales’ (global assemblages) (Collier y Ong, 2005) en cuanto marcos teóricos alternativos” (pp. 105). Desde aquí, considerar los aspectos controversiales de las prácticas diagnósticas en calidad de ensamblajes globales, permite relevar su heterogeneidad y permanente movimiento.

las políticas de salud mental que se han discutido hasta ahora—, en un contexto de falta de reconocimiento institucional de las experiencias de trabajo de quienes realizan intervenciones directas con l-s estudiantes. Además, responsabilizan a la propia universidad en la circulación de expectativas de atención clínico-individual como consecuencia de una mirada predominante de medicalización y como parte de políticas inclusivas desatentas a la realidad cotidiana de la gestión en SMU.

Las negociaciones pragmáticas de las prácticas diagnósticas, de tratamiento y derivación surgen en un territorio controversial marcado por polarizaciones (Ortega, 2020) e hibridaciones en las formas de comprensión de los problemas de SMU en los tres casos: como un asunto de “salud mental” v/s “sufrimiento de la vida cotidiana universitaria” o entre “salud mental” v/s “agobio académico”. Sin embargo, de manera transversal l-s profesionales señalan que las exigencias de rendimiento y los problemas de convivencia constituyen un *catalizador* de los problemas de SMU, lo cual sumado al contexto de transformaciones sociales y las condiciones de confinamiento impuestas por la pandemia, incide en la sobredemanda de atención por parte de estudiantes, teniendo como consecuencia una sobrecarga de trabajo y disputas con las perspectivas institucionales predominantes que promueven los tratamientos psicológicos individuales por sobre iniciativas que integren las particularidades culturales de la institución.

Sin embargo, la proliferación de las semánticas “psi” en el espacio universitario excede la comprensión de la medicalización como un asunto lineal y con una significación unívoca de la influencia del poder médico (Reyes et al., 2019). En el campo de los malestares estudiantiles que han pasado a ser entendidos en la semántica de la salud mental, se ha dicho que la medicalización implica una despolitización del campo universitario chileno y una primacía del clientelismo estudiantil (Apablaza, 2020). Sin embargo, de modo contrario se podría pensar en una “repolitización” (Fassin, 2016). Antes de profundizar en aquella repolitización, una pequeña digresión respecto la conjunción entre la lectura del malestar estudiantil como “clientelismo” y la gubernamentalidad del management universitario. Apablaza (2020) respecto del levantamiento de demandas estudiantiles desde la semántica “psi” señala:

...debemos considerar otras racionalidades de gobierno y tecnologías que se han instalado [...] en la producción de esta subjetividad del empresario de sí, tanto en estudiantes como en docentes. Me refiero al modelo basado en competencias y al saber ‘psi’ que, mediante el uso de un saber experto, organizado y calculado, gobierna los modos de existencia [...] la subjetividad se convierte en un elemento clave del proceso de formación en la educación superior. Este conjunto de prácticas y tecnologías componen la matriz de la cultura empresarial en la que funcionan hoy las universidades chilenas, y al mismo tiempo, promueven una ética del emprendimiento, que performa las relaciones de los sujetos que la componen [...] que, mirado detenidamente, no sostiene otro fin que negociar, bajo razones de mercado, el derecho social que el estudiante contrató y que condicionará su éxito y su realización personal” (120-121).

Visto así, es como si la subjetividad fuese un asunto puramente discursivo, donde el sufrimiento estudiantil y sus quejas son sólo expresión de modos de gobierno que el saber “psi” ejerce como parte de la racionalidad neoliberal universitaria. Dicho de otro modo, desde esta lectura no habrían cuerpos afectados por dicha racionalidad, sólo cuerpos controlados y sometidos a la lógica empresarial y medicalizante, donde los profesionales no serían más que los representantes de las formas de dominación managerial desplegadas en las instituciones académicas. No obstante, mi material empírico como he demostrado hasta aquí, no va en esa dirección, sino que involucra configuraciones pragmáticas complejas, mixturadas, encarnadas y, por tanto, afectadas.

Retomo la repolitización. “La universidad vive ansiedad y de-presión”, decía una de las pancartas estudiantiles acompañada por una performance de las protesta en la que l-s estudiantes vendaban sus ojos y escandían la palabra de-presión. Desde las perspectivas de l-s profesionales, ya sea como un problema de etiología infantil o adolescente, como un asunto de vulnerabilidad psicosocial o como problemas de analfabetismo emocional, de manera transversal tod-s coinciden en que las exigencias de la vida universitaria –de rendimiento, de convivencia, materiales (becas, gratuidad)— son parte fundamental de las experiencias de sufrimiento universitario. De modo que lejos de ser un ejercicio de docilización de los cuerpos, el uso y circulación de etiquetas diagnósticas en el espacio universitario es un fenómeno con múltiples capas, donde profesionales de la SMU y estudiantes negocian diversos modos de entender y de

hacer con el sufrimiento universitario. Esbozo aquí la etimología de la palabra negociación: del latín *negotari*, indica “ajustar el valor de algo”.

Como señalé al comienzo a través de la experiencia de Josefina, la politización de las quejas en el caso de la Universidad Tradicional de la RM, movilizó la conformación de espacios triestamentales abocados a reflexionar y levantar iniciativas colaborativas entre los distintos actores, que excedían el plano exclusivamente íntimo de la salud mental, considerando medidas concretas para gestionar de otros modos el uso el tiempo y las evaluaciones académicas. Esto, evidentemente no estuvo exento de problemas, tensiones y controversias, pero lo cierto es que marcó un punto de inflexión en los modos de abordar las exigencias de rendimiento, al mismo tiempo que llevó a cuestionar asuntos ético-normativas que conforman el ethos estudiantil de esa institución sustentado principalmente en el ideal de excelencia académica.

Si bien los casos de las otras universidades son distintos, pues las manifestaciones por la SMU tuvieron menos impacto, las negociaciones pragmáticas entre estudiantes y profesionales en clave de salud mental, han influido en la creación de programas específicos de apoyo con énfasis psicológico (Universidad Tradicional de Región) y énfasis en lo psicoeducativo mezclado con gramáticas de gestión emocional (Universidad Privada), que en todos los casos comparten la necesidad de dialogar con las instituciones ante la demanda de gestión individual de las experiencias de sufrimiento estudiantil. En efecto, en todos los casos se desplegaron modos de ser afectad-s, sensibilizad-s y llamad-s a reconocer una problemática que por tratarse de un asunto vital requiere compromisos y respuestas concretas.

PRÁCTICAS AFECTIVAS Y EXPERIMENTOS IMPUGNATORIOS

Las negociaciones pragmáticas de los diagnósticos y tratamientos involucran también modos de afección suscitados en la vida cotidiana universitaria a través de las *presiones* estudiantiles e institucionales. A partir de mi trabajo de campo, entiendo la *vida universitaria* como un espacio dinámico de encuentros, tensiones, sinergias y descontentos, donde las negociaciones pragmáticas tienen lugar en un campo de quejas, expectativas y concepciones morales a través del cual circulan afectos que conciernen no sólo a l-s estudiantes sino también a los distintos actores/agentes institucionales, incluyendo a l-s profesionales de los dispositivos

de bienestar estudiantil. Desde la perspectiva de l-s profesionales, las presiones institucionales los ubican en un lugar intersticial de la institución, es decir, en una posición en que son exigidos por todos los agentes del espacio universitario, lo que permite comprender los modos de entender y gestionar la salud mental en un escenario de quejas diversas.

L-s profesionales que entrevisté no se representan como receptores pasivos de quejas o sufrimientos estudiantiles ni tampoco como meros agentes de control social que diagnostican irreflexivamente o aplican pautas rígidas de intervención destinadas a docilizar subjetividades cumpliendo los mandatos de productividad de la institución. Me hablaron desde sus preocupaciones, cansancio y deseos, desde sus cuerpos dispuestos en un ensamblaje – compuesto por modos singulares, disciplinares, institucionales–, en el que son también afectados por l-s encuentros cotidianos, las exigencias procedimentales y diversos modos de (auto)vigilancia institucional sobre la eficiencia y eficacia de sus prácticas de alivio. Dicho de otro modo, sus prácticas involucran subjetivaciones morales (Hasenfeld, 2000; Fassin, 2004, 2006, 2009) que los ubican en una posición de ser demandados a ajustar, integrar y proporcionar bienestar a l-s estudiantes, bajo condiciones de fragmentación y desarticulación institucional.

En un contexto donde las condiciones de posibilidad de la proliferación de demandas e intervenciones en clave de salud mental se relacionan con la implementación de políticas de equidad y gratuidad, es decir, en un contexto donde lo que es un problema de inequidad deviene un problema de salud mental (Fassin, 2006), se puede pensar que la desigualdad social reproducida en el espacio universitario deviene sufrimiento interpretado por estudiantes y profesionales en clave de padecimientos mentales de manera mas o menos generalizada. Si seguimos la argumentación de Fassin (2006) ¿se trataría de una deriva psicoterapéutica “compasiva” que en lugar de leer los problemas como un asunto social los entiende en una semántica “psi” del sufrimiento? Al parecer, el material empírico tendría cierta resonancia con ésta lectura. De todos modos, ya sea un asunto de inequidades sociales y/o de sufrimiento mental, concierne un malestar cuyo destino es diverso (Radiszcz, 2016) en tanto fluye por distintos diversos canales de expresión y tratamiento.

Pero además, las problemáticas demandas a ser resueltas por l-s profesionales, conciernen un sufrimiento real-material-encarnado cuya complejidad concierne un asunto

liminal entre dimensiones médicas, políticas, económicas, y subjetivas (Kleinman, Das y Lock, 1997). En consecuencia, en lugar de replicar la hipótesis de un giro a la salud mental como un asunto de escucha “compasiva”, parece importante interrogar qué es aquello que se escucha, en quienes y dónde lo expresan. Esto exige reivindicar una preocupación por aquellas zonas liminales toda vez que se comprende que tanto en los discursos de profesionales como las experiencias estudiantiles, está presente una dimensión afectiva compleja que atraviesa una multiplicidad de matices y vectores (que por cierto, asumo como imposible de comprender en su totalidad). En síntesis, pienso que decir que los modos de funcionamiento de los dispositivos de SMU se trata de un asunto meramente de compasión o medicalización, hace perder de vista las experiencias y las consecuencias pragmáticas que de éstas emergen.

Si bien fue constatable que para algunos profesionales no eran tan evidentes las particularidades por clase social como “determinante social”, sí lo eran en relación con el género. Observé algo así como una gradiente de temor que iba desde el miedo a estigmatizar a l-s estudiantes o a caer en un enfoque paternalista que les quitara agencia (como si “dar agencia” fuera un asunto que pudieran resolver l-s profesionales). Dicho de otro modo, me encontré con una mayor *sensibilidad* al género que al parecer respondía a las transformaciones culturales globales y locales, y a un uso más o menos generalizado, aunque no siempre politizado, de la perspectiva de género. Como expuse respecto del Mayo feminista (2018) en el Capítulo I, el escenario universitario fue precisamente el epicentro de la revuelta feminista que impulsó políticas específicas de género y consolidó su consideración en los distintos estratos que componen la Universidad.

En mis anotaciones de campo registré en reiteradas ocasiones que la salud mental y las desigualdades sociales, pese a la mirada de los determinantes sociales de salud, eran entendidos como campos completamente distintos y que escasamente se intersectaban, quedando las dificultades socioeconómicas y desigualdades estructurales subsumidas en un territorio de déficits académicos que debían ser asumidos por los servicios de nivelación y acompañamiento pedagógico. Pese a la crítica a la medicalización en la Universidad Tradicional de la RM, la influencia de los modos de entendimiento psiquiátrico y psicopatológico tenían cierto peso. En las entrevistas se me venía a la mente el recuerdo de una reunión que sostuve con una psiquiatra

líder de un grupo de investigación en salud mental universitaria, quien sostenía la falta de evidencia sobre la relación entre clase social y padecimientos mentales estudiantiles. En mis entrevistas a profesionales, l-s más sensibles a dicho cruce eran, por lo general, los profesionales no clínicos tales como psicólogos educacionales o trabajadores sociales.

Una advertencia antes de continuar. Quiero distanciarme de sostener que una u otra postura es la correcta, para concentrarme en cómo las concepciones de ciertas prácticas diagnósticas y terapéuticas involucran una dimensión afectiva que participa del ensamblaje de las concepciones morales que los profesionales tienen de los problemas que abordan – ensambladas en base a sus experiencias, cultura institucional y formación disciplinar – y que por tanto, movilizan sus acciones. Dicho de otra manera, por ahora, mi interés es menos demostrar que la consideración exclusiva de las desigualdades estructurales es fundamental que buscar modos comprensivos de aquellas sensibilidades que toman realce en una dimensión versus otras que están presentes de manera más aislada.

Una de mis notas de campo decía: “pareciera ser que para l-s profesionales no está permitido hablar (inconscientemente, claro) de sufrimientos según clase social”. En efecto, ante mis preguntas las respuestas de algun-s profesionales eran de sorpresa o de rechazo por considerar que los problemas de sufrimiento mental son un asunto generalizado en nuestra sociedad. Lejos de que mis preguntas apuntaran a buscar una correlación de los padecimientos según clase, estaba interesada en conocer cómo l-s profesionales integraban, o no, lo que para ell-s en otro momento de las entrevistas era parte de los determinantes sociales de la salud. Otra de mis anotaciones de campo decía: “¿acaso la ausencia de integración en sus modos de comprensión de la dimensión socio-económica tiene que ver con la impronta de la vergüenza, la inferioridad y la vulnerabilidad que eventualmente recae como estigma en los estudiantes pobres o en estudiantes primera generación o clase media precarizada? ¿o tiene que ver principalmente con que entienden la SMU como un asunto transclase?” Esta pregunta se sostuvo a lo largo de mi trabajo de campo, llevándome a tres posibles respuestas, abiertas e inconclusas, que circulaban en cada Universidad:

1.- Universidad Tradicional de la RM: el cruce entre clase social y salud mental implica, en ocasiones, tratar los problemas de malestar estudiantil como un asunto “paternalista” desde el

punto de vista de l-s profesionales, por cuanto los padecimientos mentales son un problema transversal a tod-s l-s estudiantes sin importar su clase social;

2.- Universidad Tradicional de Región: el cruce si bien está presente, no se considera en las concepciones y prácticas en SMU, pues se asume o normaliza que la mayoría de estudiantes que consultan en la institución son de clases bajas o medias vulnerables. Ante esto me pregunto, entonces, ¿será que psiquiatrizan la pobreza? (Mills, 2015).

3.- Universidad Privada No Tradicional: no se aborda o se aborda escasamente, pues según los registros recabados en una encuesta estudiantil interna, y referida por l-s profesionales, la mayoría de estudiantes provienen de un sector medio, con padres con estudios superiores, aún cuando estos mismos registros indican que un elevado porcentaje de estudiantes trabaja para costear sus estudios.

Cabe adelantar que este hallazgo contrasta con lo que escuché en estudiantes de todas las clases sociales, para quienes el cruce entre desigualdades sociales y la salud mental era evidente al vincularse con las fronteras trazadas entre sus cuerpos, gestos, modos de hablar, donde la marca del no reconocimiento, del déficit o la vulnerabilidad (por parte de los profesores, profesionales y compañer-s) dibuja la evidencia de que sus orígenes sociales no encajan con el molde de lo esperado para un- estudiante universitari- , es decir, con el ethos que cada universidad promueve (esto lo abordo en profundidad en los capítulos IV y V).

Pedro, uno de los psicólogos de la Universidad Tradicional de la RM describió una intervención grupal que, de modo azaroso y experimental, le permitió transformar sus modos de comprensión de los padecimientos estudiantiles. Ésta práctica, comprendida en su dimensión afectivo-sensible, me permite ilustrar cómo la emergencia, al modo de una *línea de fuga*, significó para Pedro la posibilidad y el valor de implementar miradas alternativas a los lineamientos oficiales tanto a los medicalizantes como a los des-medicalizantes. Señala que hace 2 años, antes de que la pandemia obligara al confinamiento y la vida online, implementó una actividad grupal para estudiantes que tenían dificultades para organizar el tiempo, problemática que él identificaba, tal como much-s profesionales, como un asunto transversal en estudiantes que padecían afecciones ansiosas y estrés académico. Señala:

Todo partió así: eran 5 estudiantes, 4 mujeres y un chico, que estaban muy estresados porque la universidad se les estaba convirtiendo en una tarea imposible, no solamente por la radical diferencia entre la preparación con las que llegaron a la universidad, sino que por las condiciones sociales de donde venían. Todos eran de colegios públicos, todos vivían en un rango de 1 hora y media o 2 horas de la Universidad, [menciona comunas periféricas de Santiago]. El cansancio era un factor sumamente importante que ellos no consideraban, a propósito de que hay que rendir a cualquier costo. Para ellos, observar y sentirse extranjeros en un lugar donde los compañeros parecen todos genios, hizo que miráramos hacia el hecho de que en realidad no son todos genios, sino que sus compañeros provenían de otros colegios, de otras formaciones, incluso de otras carreras, etcétera. Entonces, al inicio todos pensaban que los problemas son de uno, que el mérito es individual, pero al final se dieron cuenta de otros matices. Otra característica que apareció con mucha fuerza es que sentían que sus compañeros no se juntaban con ellos, pero se dieron cuenta que no incluían la posibilidad de permitirse a estar en ese lugar también. Hay algo de aquello bien interesante en varios estudiantes, hay dificultades de apropiarse de esos espacios [...] Lo interesante de este grupo, que salió de pura chiripa [de casualidad], no fue intencional sobre los estudiantes que llegaron [...] Parte de lo que generó ese agrupamiento, yo diría que fue precisamente el conocimiento de sus circunstancias contextuales, porque es como si ese espacio los hubiera liberado de algo que había estado muy presente pero que tampoco podían nombrar mucho.

Pedro describe que lo que en un inicio planificó como un taller de gestión del tiempo y manejo de la ansiedad, derivó en un espacio donde l-s estudiantes pudieron hablar de un *sentimiento de extranjería* al no encajar con el ethos de excelencia, rendimiento/productividad y competencia que, de acuerdo al profesional, esa Universidad promueve. La subjetivación de una inferioridad expresada ante la experiencia de no poder responder a los requerimientos académicos del mismo modo de sus compañeros “genios”, desplegaba ansiedades que Pedro leía en relación a sus trayectorias vitales y posiciones periféricas respecto del estudiante tipo de la *Universidad Tradicional de la RM*, en especial en carreras de alto de alto rendimiento, donde buena parte de los estudiantes provienen de colegios privados y/o emblemáticos cuyo perfil se ajusta a la universidad. En su relato, llama la atención no sólo una sensibilidad en el reconocimiento de las condiciones contextuales individuales –respecto de los orígenes sociales

de l-s estudiantes— sino sobre todo respecto del *rol de la institución en los modos de relación que promueve*, tanto entre profesores y estudiantes, pero sobre todo en lo que estos estudiantes en particular expresaban, en relación a los grupos de pares al *incentivar la competencia y la diferenciación de grupos según rendimiento académico*.

Esta experiencia descrita por Pedro, implicó algo así como una *práctica experimental impugnatoria* de las prácticas oficiales “psi” (des)medicalizantes, y algunas otras intervenciones basadas en la psicología positiva y el managment emocional, que para este grupo en particular, de acuerdo a Pedro, no funcionaba: “con este grupo en particular, lo que los movilizó fue reconocer que parten con una desventaja, y desde ahí ver de qué manera pueden subsanar esa distancia, porque a ell-s no les hacía sentido decir ‘piensa positivo, si no todo es tan malo’, estos discursos del ‘vibra alto’ no los convencían”. Pedro me dijo que al identificar las condiciones contextuales, propició una apertura “a hablar de las diferencias y reconocer que estarán presentes en el camino que ell-s eligieron”, para desde ahí buscar estrategias que permitan hacerse de un lugar en ese espacio. Al respecto, agrega que “quizás ahí es la institución la que puede hacer algo para lidiar un poco esa carga”, identificando la relevancia de generar puntos de vista alternativos a la idea extendida y normalizada en la cultura universitaria de que los méritos son individuales y no sujetos a las condiciones vitales —económicas, materiales, sociales, culturales, familiares, etc.— de un estudiante.

A su carácter impugnatorio y experimental, propongo también pensar la intervención de Pedro en tanto *práctica afectiva*, esto es, como un modo de ser afectado por ansiedades universitarias que, en tanto impersonales/sociales y singulares/subjetivas a la vez, habilita entendimientos sobre las exigencias de rendimiento como algo más que “lo académico”. Para Pedro, las ansiedades eran entendidas como efecto de lo que para este grupo de estudiantes parecía ser, desde la mirada del profesional, “una tarea imposible”, una demanda (auto)impuesta— o más bien, animada por una cultura universitaria “de alto rendimiento” — de ir a la par de sus compañer-s “genios”. En efecto, las condicionantes culturales de la universidad fueron un punto de partida y no de llegada en la práctica afectiva de Pedro, quien lejos de propender a la búsqueda del ajuste o integración de los estudiantes a la lógica académica

normalizada, propició un espacio que cuestionaba, por ejemplo, el “*que todos los méritos son de la persona*”, para en su lugar buscar *modos colaborativos de relación entre estudiantes*.

En este escenario, adquiere resonancia la noción de “práctica afectiva” de Wetherell (2013a)⁵⁰ quien propone desde su investigación etnográfica que los participantes de una situación o acontecimiento afectivo están sujetos a una coreografía rutinaria, al mismo tiempo en que se sienten intensa y profundamente comprometidos, pudiendo moverse automáticamente o con resistencia, bruscamente o lentamente, de una escena a otra, articular diferentes orientaciones, experimentando con ellas, o ir quedándose atrapados o adaptados al contexto. Para la autora, la noción de práctica aplicada a la teoría de afectos permite aproximaciones investigativas atentas al material empírico, prestando atención a “las especificidades de la restricción y la flexibilidad creativa, la normatividad y la diferencia, lo constituido y lo constituyente, demostrando cómo ambos juegan en relación e in situ” (pp. 223). Desde aquí, las prácticas apueden entenderse como un *encuentro* complejo, más o menos estable y al mismo tiempo fluido, en que las relaciones afectivas son mediadas entre usuarios y profesionales de la salud mental (Brown y Tucker, 2010), donde aquello que se produce e intercambia no son sólo habilidades técnicas por se, o conocimientos, sino afectos (Ducey, 2007).

Por cierto, las prácticas afectivas de Pedro y de l-s profesionales de la SMU, aún cuando involucran aspectos potencialmente creativos, transformadores y fluidos, están lejos de constituir prácticas ideales. Como ell-s mism-s enfatizaron, sus intervenciones no siempre tienen el éxito terapéutico esperado, deben enfrentarse a la sobredemanda por parte de l-s estudiantes, listas de espera, resistencias de l-s docentes, ausencia de reconocimiento institucional, escasez de tiempo y recursos para las atenciones, agotamiento y requerimientos institucionales/administrativos permanentes, todo esto en un contexto de transformaciones sociales en curso y la pandemia del COVID-19. Desde aquí, mi interés y propuesta a partir de la apertura a *lo impugnatorio-experimental* de la práctica afectiva de Pedro, es abrir el problema a la luz de la realidad cotidiana universitaria, considerando que pese a condiciones adversas e

⁵⁰ La autora desarrolla esta propuesta conceptual como vía alternativa a la dicotomía entre conceptualizar la dimensión afectiva como repertorios emocionales fijos determinados por “reglas de sentimiento” -que definen los aspectos agenciales, autoconscientes y laboriosos del rendimiento emocional - (Hochschild, 1983) o como “atmósferas afectivas”, concepto en el que Anderson (2009), pone en segundo plano la gestión de las emociones y la actividad humana reflexiva – una noción de afecto sin sujeto -, haciendo más hincapié en el poder de lo emergente, las trayectorias impredecibles de la fuerza y la intensidad. Este último concepto, me parece, sin embargo, con una potencialidad analítica necesaria de explorar.

imperativos procedimentales institucionales, las prácticas de l-s profesionales expresan modos de hacer con los afectos estudiantiles que surgen desde sus propios modos de afectación y sensibilidad ante las complejidades –culturales, ético-morales, materiales, apremios temporales— que componen los ensamblajes entre normas y afectos universitarios. Pese al agotamiento de l-s profesionales que lidian continuamente con el sufrimiento social de sus pacientes, como señalan incluso en medio adversidades institucionales, despliegan alternativas para ofrecer una forma de atención a la salud mental comprometida con la vida (Wenceslau y Ortega, 2022).

Para Pedro, lo anterior se expresó en las formas de incluir en sus prácticas una sensibilidad particular a las desigualdades estructurales reproducidas en las relaciones entre estudiantes, en la subjetivación de la inferioridad de estudiantes EPG (primera generación universitaria en sus familias), permitiendo comprender cómo el no sentirse ajustados al ethos universitario de la excelencia, el rendimiento y competitividad, desplegaba ansiedades que hacían de la vida universitaria “una tarea imposible”. Desde aquí, para Pedro fue fundamental un proceso de creación dialógica con l-s estudiantes, de otros modos posibles de hacerse un lugar, a partir del cual poco a poco se tornaba más llevadero lidiar con las demandas, normas y valores específicos de esa casa de estudio.

Comprender las negociaciones pragmáticas y prácticas afectivas que despliegan l-s profesionales de la SMU, requiere una perspectiva histórica y políticamente situada de la Universidad, en tanto ha propiciado subjetivaciones afectivas que evidencian que el neoliberalismo no es meramente un poder externo que determina las universidades, su organización y las personas que las componen. Como señalan Valero, Jørgensen y Brunila (2019) “hoy en día, el ethos neoliberal se encarna en los actos, las acciones y las emociones de las personas que participan en el trabajo cotidiano en las universidades” (p. 136). Pero la consideración contextual del funcionamiento descrito como management universitario –o su expresión en el campo de la SMU como Bienestar Managerial como propuse en el cap II—, requiere de un distanciamiento de modos impotentes y totalizantes de ser afectad-s por el capitalismo (Latour, 2014) para en su lugar comprender los modos –contingentes y/o estables –

en que los agentes que componen las universidades son *incitad-s o animad-s a hacer lo que socialmente se espera* de ell-s (Stengers, 2005; Berlant, 2020).

En efecto, las prácticas y experiencias relatadas por l-s profesionales, involucran un registro expectacional-afectivo (Cifuentes y Abarzúa, 2022) implicado en procesos que surgen ante la pregunta de *cómo vivir* (Lakoff y Collier, 2004). Siguiendo esa pregunta, –la cual resuena en la pancarta que decía “La universidad *vive* ansiedad y de-depresión”–, el análisis del material aquí expuesto me orientó hacia *conceptos intermedios* (Brown y Tucker, 2010) –negociaciones pragmáticas y prácticas afectivas–, a través de los cuales fue posible comprender los regímenes de afectos universitarios en su dinamismo: siguiendo los modos a través de los cuales *animan* –sin necesariamente inmovilizar o determinar– formas de relación, subjetivaciones, prácticas y técnicas dispuestas en espacios donde se negocian afectos y modos de representar experiencias (Cifuentes y Abarzúa, 2022) local y globalmente influenciados (Ortega, 2020).

Una mirada atenta a cómo los afectos están animados y producidos por la circulación íntima y globalizada de conceptos, categorías y discursos en profesionales de la SMU, al mismo tiempo requiere comprender que las prácticas diagnósticas y de tratamiento de l-s profesionales, son suscitadas y cargadas de consecuencias materiales y humanas, tal como evidencia la práctica afectiva de Pedro. Las palabras de Behague y Macleish (2020) refuerzan lo que he intentado sostener en este capítulo: “el cómo y el porqué de la hegemonía psíquica no empieza ni termina con las cuestiones de diagnóstico, etiquetado, reduccionismo, contexto, estigma y resultados [...] obliga a dar cuenta de las multiplicidades y contingencias de las diversas formas de poder de la psique” (pp. 8). Concluyo, parcialmente por ahora, que los modos de gestión de la SMU se inscriben, despliegan y actúan en base a repertorios normativos y morales de la institución, es decir, repertorios emocionales instituidos, al mismo tiempo que conciernen formas de lidiar con afectos inesperados o contingentes, visiblemente propiciados e intensificados en los acontecimientos recientes, que hacen del trabajo cotidiano de l-s profesionales un asunto dinámico, sujeto a potenciales y permanentes transformaciones.

Imagen N°4

Fotografía de pancarta “No quiero quedar colgado”. Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Magnet (2019).



CAPITULO IV

“NO QUIERO QUEDAR COLGADO”: ECONOMÍAS ANSIOSAS DE LA VIDA UNIVERSITARIA

En Chile, “quedar colgado/a/e” es una expresión coloquial utilizada cuando no se entiende el contenido de una situación, conversación o conocimiento transmitido en contextos educativos. Éste último sentido, emergió en otra de las pancartas levantadas por estudiantes universitari-s en las manifestaciones por la salud mental entre abril y junio de 2019, la cual decía: “No quiero quedar colgado”. Para las palabras “no / colgado” se utilizó el color negro, mientras que las palabras “quiero -/quedar” fueron resaltadas en rojo (ver imagen N°4). El verbo “quedar” es usado en diversas expresiones de la jerga estudiantil universitaria –“quedar en la carrera”, “quedar atrás”, “quedarse con ramos⁵¹”, etc. – pero en este caso *querer quedar* puede ser leído como un deseo de permanecer y pertenecer al espacio universitario. Por su parte, el uso del adjetivo “colgado” adquiere una doble significación, es decir, no solamente como incompreensión de un asunto o materia, sino que también referido a su literalidad: la figura del suicidio cuyo método es colgándose con una cuerda. En efecto, este juego de palabras era algo más que una forma lúdica y creativa de protestar, pues evocaba los intentos y suicidios consumados de estudiantes que en los últimos años han obligado a las universidades a pensar y tomar acciones en materia de salud mental.

Pamela, una de las estudiantes que entrevisté, evocó esta frase recordando lo angustiada que fue su experiencia en la carrera que inicialmente cursó. Me dijo: “me angustiaba mucho *quedar colgada*”. Al remarcarle la palabra “colgada”, esbozó una leve sonrisa, un tanto nerviosa, y me dice: “sí! colgada, que chistoso, cuando chica me encantaba jugar ‘al colgado’, era seca, siempre ganaba. No como ahora que me cuesta en la Universidad, me siento tonta; además, me ‘carga’⁵² competir”. Al finalizar la entrevista, tomé nota en mi cuaderno de campo sobre este

⁵¹ [Asignatura o curso].

⁵² [Desagrada].

episodio, recordando que en Chile l-s niñ-s desde pequeñ-s aprenden y repiten este tipo de frases. “El colgado”, también conocido como “el ahorcado” en otros países, es un juego de lápiz y papel en el cual un- jugad-r piensa una palabra o una frase, y l-s demás jugador-s deben adivinar. Cuando se cometen errores en la letra sugerida, se van tachando partes del cuerpo, partiendo desde la parte inferior hasta llegar a la cabeza. Sólo gana quien adivina la frase completa, es decir, quien conserva indemne su cabeza.

En el presente capítulo muestro cómo las ansiedades y angustias de l-s estudiantes se expresan y circulan a través de diversos objetos, lugares y cuerpos que conforman el espacio universitario, lo que denomino *economías ansiosas* de la vida universitaria. Hago uso de este concepto a partir del material empírico emergente, inspirándome en la noción *affectives economies* de Sara Ahmed (2004) el cual remite tanto a la circulación de los afectos en un espacio social como a la experiencia encarnada y a sus consecuencias pragmáticas, en este caso, en la *vida universitaria*. Desde aquí, los afectos no son meras disposiciones psicológicas internas, pues “funcionan y participan en la mediación entre lo psíquico y lo social, entre el individuo y el colectivo” (p. 119), por lo que las economías afectivas se despliegan a partir de las intensidades de los vínculos y encuentros con otros cuerpos.

Los hallazgos que comprenden este capítulo son resultado del análisis de la primera etapa⁵³ de las entrevistas en profundidad realizadas a 44 estudiantes universitari-s de las tres universidades participantes de la investigación. En primer lugar, describo las narrativas de las *afecciones corporales* mostrando cómo l-s estudiantes las vinculan a la vida académica, dando cuenta de los flujos de afectos y una gradiente de intensidad caracterizada por *ansiedad-miedo-angustia*.

En segundo lugar, abordo los usos y maneras de nombrar la ansiedad –lo que denomino *gramáticas de la ansiedad*–, dando cuenta de que para l-s estudiantes no sólo se trata de un afecto doliente, limitante o medicalizado, sino que también se asocia con modos de *hacer con* las exigencias dentro de la vida universitaria. En este apartado, analizo también cómo en aquell-s

⁵³ Digo primera etapa, pues posteriormente seleccioné 6 casos con los cuales sostuve 3 o 4 encuentros, realizando un total de 64 entrevistas en profundidad a estudiantes. Los elementos singulares de la experiencia, es decir los planos biográficos, familiares, trayectorias académicas, etc. aportados por dichos casos, serán abordados en el capítulo final que compone esta tesis.

estudiantes diagnosticados formalmente, la ansiedad es descrita como un afecto transdiagnóstico.

En tercer lugar, abordo las maneras que tienen l-s estudiantes de gestionar la ansiedad, mostrando que los saberes “psi” circulan en el espacio académico entramándose a múltiples e híbridas tecnologías de sí, que van desde las demandas de ayuda a los dispositivos de SMU, el management emocional y el uso de sustancias con diversos fines.

Concluyo el capítulo comprendiendo que las economías ansiosas de la vida universitaria operan articulando las tres dimensiones de análisis anteriores, articulación de la cual emergen lo que denomino *dispositivos afecionales*, es decir, *modos de hacer-sentir* animados por órdenes de exigencias específicos de la vida universitaria como espacio de reproducción de desigualdades sociales (en mi material empírico, de clase social y género principalmente). Estos dispositivos se expresan en *tres modalidades o variantes*: imperativo de rendimiento cuantificado, diferenciales de grupo y expectativas, los cuales profundizo en el Capítulo V. Propongo que las economías ansiosas de la vida universitaria, no sólo permiten comprender las angustias e intensificaciones afectivas de las experiencias de sufrimiento universitario, sino que también el papel de afectos vitalizantes, es decir, aquellos que animan formas de persistencia ante injusticias, las exigencias de rendimiento y el peso de los ideales.

LO CORPORAL

Las afecciones corporales vinculadas a las experiencias de ansiedad y angustia son descritas de modo transversal –a las universidades, nivel de estudios, carreras, clase social, género– relacionadas a situaciones de la vida universitaria y preocupaciones sobre el rendimiento. En otras palabras, tod-s l-s estudiantes señalan haber padecido corporalmente durante su experiencia universitaria, relatos en que se entraman las exigencias universitarias. Sin embargo, de las expresiones en torno a los padecimientos corporales emergen particularidades o vectores emergentes que requieren ser consideradas con mayor detención: los *flujos de afectos* y la *gradiente de intensidad ansiedad-miedo-angustia*. El primero, da cuenta de cómo los afectos circulan enlazando lo corporal con algunos planos experienciales específicos de la vida universitaria, principalmente la espera de resultados, la temporalidad académica y la espacialidad, en la cual, adquiere especial realce el aula. La gradiente de intensidad ansiedad-miedo-angustia, comprende las intensificaciones a partir de los cambios propios del proceso de devenir universitari-, así como acontecimientos sociales, principalmente la pandemia. Dicha gradiente indica distintas intensidades y tonalidades afectivas específicas: ansiedad difusa o flotante, miedo (a la sanción/evaluación como objeto específico) y angustia que se ubica en el extremo de mayor intensidad en su modalidad de “crisis de pánico”. En el análisis de ambos vectores destacan aspectos diferenciales según clase social y género.

~ *Flujos de afectos*

“Cuando estoy muy preocupada de una prueba, temo que me vaya mal y me bajen las notas; en esos momentos me empieza a doler el pecho, pero trato de respirar y calmarme”, me dice Marta, una estudiante de II año de pedagogía de la Universidad Tradicional de Región. Como en Marta, para la mayoría de l-s estudiantes, esperar los resultados de una evaluación involucra un estado de *alerta* permanente, a menudo asociada a una *presión* en el pecho y la sensación de falta de aire o de ahogo, dolencias que aparecen con mayor frecuencia en las entrevistas. La *espera* de resultados, la *urgencia de una certeza* sobre si se aprobará o no un curso y la sensación

de que el tiempo se altera –suspensión, ralentización o aceleración en momentos de estudios para un examen–, emerge como uno de los puntos nodales de los flujos de afectos vinculados a la vida universitaria. En efecto, los flujos de afectos ansiosos trazan un movimiento que va desde la expectación desencadenada por una exigencia académica específica, hasta las consecuencias diferenciales de devenir un mal/buen/regular alumn-, donde el rendimiento afecta directamente los proyectos vitales: perder/ganar/mantener una beca o la gratuidad, reconocimiento ante ser un estudiante destacad- o ‘del montón’⁵⁴, llegar a ser un profesional.

A su vez, las dolencias y preocupaciones corporales son evocadas en relación con la *temporalidad académica* marcada por momentos de actividad y reposo durante los semestres académicos. Denise, una estudiante de 2do año de Psicología de la misma universidad, me muestra, separando sus cabellos con los dedos, cómo antes sin darse cuenta se los extraía cada vez que estudiaba para un examen, lo cual se detuvo con el fin del del semestre:

Antes tenía el pelo largo, y en algún punto del semestre me empezaron a aparecer pelones, creo que era porque me sacaba el pelo así, pero sin darme cuenta, y me hicieron exámenes de sangre para ver que no fuera así como nada preocupante. Y no fue nada.... no tenía nada, estaba bien [...] y me dijeron ‘ya, tiene que ir al psicólogo’ y ahí empecé a ir a la psicóloga, pero por eso fue, porque me aparecieron pelones. Un poco antes de empezar a ir a las sesiones yo me había cortado el pelo, me lo había dejado más corto que ahora y ahí se me desaparecieron los pelones, no sé si fue porque terminó el semestre, pero desde ahí no me han aparecido más.

Para otr-s estudiantes, las ansiedades fluyen en una *temporalidad académica* distinta, es decir, variando de acuerdo a los años de la carrera y expresando padecimientos corporales particulares según los tipos de exigencias o desafíos experimentados. Nicolás, estudiante de IV año de medicina de la Universidad Tradicional de Región, señala que durante el primer año “estaba más estresado”, llegando a experimentar “crisis de pánico”. Sin embargo, agrega que durante los años siguientes “ha ido variando el patrón de somatización”, describiendo que actualmente su ansiedad se traduce corporalmente en movimientos involuntarios de los

⁵⁴ [Mediocre]

párpados, mientras que el año pasado se sintió especialmente fatigado, experimentando una disminución considerable de la energía “al punto de que me costaba levantarme, me costaba salir de la cama”.

Al igual que Nicolás, la mayor parte de estudiantes describen que uno de los momentos más difíciles es el primer año de la carrera, por lo que los flujos de ansiedad circulan en torno a las nuevas exigencias académicas que implica el *devenir estudiante universitario*. Sin embargo, el convertirse estudiante universitario revela ansiedades que actúan no sólo al modo de dolencias, sino que participan en la experiencia misma de transformación subjetiva que este proceso involucra, es decir, flujos de afectos donde las ansiedades, temores y angustias coexisten con afectos alegres, placenteros, sensaciones novedosas y un sentimiento de mayor libertad respecto la familia. Como dice Camila, estudiante de IV año de ingeniería de la Universidad Tradicional de la RM: “me gusta que no sepan donde estoy, cuando, con quien, cosas tan simples como esa, era una libertad que no tenía y que necesitaba”.

La referencia a los lugares y las atmósferas afectivas que en estos emergen, es decir, la *dimensión espacial*, es otro aspecto característico a través de los cuales circulan las ansiedades. Mientras algún-s estudiantes hablan de espacios en términos generales, es decir, aludiendo a las Facultades o Carreras con descripciones sensoriales tanto de las figuraciones arquitectónicas como relacionales –“ambiente frío”, “cálido”, “amargo”, “oscuro”—, el relato de las características, interacciones y dinámicas del aula fue un aspecto presente en gran parte de l-s estudiantes. Pamela, una estudiante de región que se incorporó en la Universidad Tradicional de la RM, describe que comenzó a experimentar “crisis de pánico” afuera de la sala de clases:

Quando tenía que entrar a la sala, me empezaba a latir fuerte el corazón, sentía que me ahogaba, me dolía mucho el pecho, era desesperante, pensaba que me iba a morir. Me daba tanta ansiedad que no podía entrar a la sala, porque me sentía tonta, mi autoestima estaba por el piso y eso me pasó de golpe en la Universidad.

Entrar a ese *espacio-aula* representaba para ella confrontarse con “el tema de la productividad y la mediocridad”, sensación que estaba presente aún cuando tenía buen rendimiento y no corría peligro de reprobación. La presencia de otros cuerpos hacia los cuales l-s

profesores dirigían la atención y el reconocimiento –cuerpos activos, entusiastas, implicados y apropiados tanto del conocimiento como del espacio académico— , la confrontaba a un “no saber nada, no entender nada”, todo lo cual desencadenaba un “querer salir corriendo” cada vez que el profesor dirigía casualmente su mirada hacia ella, momento en que se imaginaba siendo interrogada hasta quedar descubierta en su falta de conocimientos. Clemente, estudiante de trabajo social de la Universidad Privada describe una situación similar, sin embargo, la mirada bajo la cual se sentía afectado no era la del profesor, quien se mostraba muy amable y atento con él, sino la de un compañero en particular, a quien su admiración hacía que se sintiera al mismo tiempo “paralizado al punto de no poder hablar”, pues era “imposible igualar” no sólo su conocimiento, sino que también su performance en el aula, la cual describe en términos similares a Pamela respecto de sus compañeros, en general, hombres.

Los flujos de ansiedad circulan de modos diferenciales según clase social y género, donde el peso de los ideales personales/familiares se conjugan y entran en tensión al tomar contacto con el sistema normativo-valórico de las universidades. El aula como espacio material-sensible en el cual algunos cuerpos se desplazan con mayor apropiación y seguridad que otros, desencadena afecciones particularmente intensas en ciertos estudiantes. Por ejemplo, en la Universidad Tradicional de la RM, en la cual ingresa un alto porcentaje de estudiantes de clases acomodadas, los estudiantes de clases desfavorecidas que destacaban o eran los mejores en la enseñanza secundaria, manifestaban afecciones corporales que atribuían a no poder responder académicamente del mismo modo que sus compañeros que venían de colegios privilegiados, enfrentándose a la experiencia de devenir un- “estudiante del montón y mediocre”. En la Universidad Tradicional de Región, en cambio, pese a que existe un sentimiento de compartir experiencias similares debido a una homogeneidad de las características del perfil de estudiantes, las afecciones corporales eran atribuidas en mayor medida a las “presiones” de los docentes, quienes encarnan la figura que determina quien encaja con el estudiante “capaz”. En la Universidad Privada, en cambio, las afecciones corporales aparecen con mayor frecuencia como consecuencia del “cansancio y estrés”, especialmente en estudiantes que trabajan y estudian, situación frecuente en los estudiantes entrevistados de esta universidad.

~ **Gradiente de intensidad: Ansiedad-Miedo-Angustia**

Las transformaciones subjetivas propias del proceso de *devenir estudiante universitari-*, supeditado a las experiencias académicas previas y, por tanto, a las desigualdades en materia de educación, constituyen las condiciones aludidas en situaciones de intensificación de la ansiedad. Este proceso se incrementa aún más en el caso de los estudiantes de regiones que viajan a Santiago buscando mejores oportunidades futuras al cursar sus estudios en universidades con mayor prestigio social. Pamela, describe que más allá de que “la universidad no es como el colegio”, el cambiarse de región y dejar atrás a su familia y amistades la “hicieron sentir muy sola”, todo lo cual se sostuvo principalmente durante el primer año. En ese momento, por “temor a defraudar”, fue reticente a hablar con sus padres del malestar que estaba experimentando y de sus malos resultados académicos. “Bajé mis notas porque me sentía mal, me la pasé enferma”, agrega. Sin embargo, al cambio de región se suman otros *intensificadores afectivos* de la ansiedad, donde el aumento del tiempo de desplazamiento dentro de la ciudad (estudiantes que habitan en comunas periféricas de Santiago o sectores rurales de la región), la compatibilización de estudios con el trabajo y con labores de cuidados, son algunos de los más relevantes.

Pero sumado a los cambios radicales que para algun-s estudiantes exige el proceso de convertirse en estudiante universitari-, aparecen *intensificadores afectivos* transversales, tales como la *pandemia*. Sabrina, una estudiante de III año de Trabajo Social de la Universidad Privada, describe que junto a las presiones académicas, con la llegada de la pandemia se sumó la preocupación de tener que “trabajar para subsistir”. Si bien ella tuvo la oportunidad de realizar su primer año de universidad de manera presencial, con la pandemia sus preocupaciones se relacionaron menos con las exigencias académicas –en su caso, sus profesores se tornaron más flexibles y comprensivos en las evaluaciones – que con las condiciones económicas que le permitían asegurar la continuidad de sus estudios. Ante el empeoramiento de la economía familiar, trabajar y estudiar, junto al deseo truncado de reunirse con sus amig-s, la pandemia devino un intensificador de la ansiedad que, pese a estar presente en su experiencia universitaria los primeros años, vincula al surgimiento de padecimientos corporales antes inexistentes:

En realidad no sé si era sólo la ansiedad o era como otra cosa que no me permitía comer tranquila, no desarrollaba apetito, no me daba hambre. La única cosa en la que pensaba y sigo pensando es en la universidad, la pega [el trabajo] y poder hacer un poco de vida social. Un tiempo incluso tendí a bajar mucho mucho de peso y también me dio esta cosa de la psoriasis [...] la psoriasis te sale principalmente por tensión nerviosa o por estrés o por depresión, entonces como que ahí me puse más atenta a mi cuerpo, a mis sentires.

El surgimiento de múltiples afecciones corporales en lugar de inhabilitarla en sus actividades diarias, la movilizaron a estar más atenta a lo que estaba sintiendo en ese momento y a buscar a otros con quienes poder compartir lo que le estaba ocurriendo. En otros casos, los efectos de la pandemia en la conciliación de la vida familiar y académica, involucró el incremento de angustia, sensación de aislamiento y desamparo, especialmente en estudiantes que no contaban con los recursos tecnológicos y/o con un espacio apropiado para estudiar. Si bien algunas universidades otorgaron algunas ayudas, como el préstamo de computadores e internet, para l-s estudiantes de región que viven en sectores rurales, dichas ayudas no fueron suficientes debido a las dificultades de conectividad en algunas zonas. En el caso de los estudiantes de clases privilegiadas, la pandemia fue un intensificador afectivo en cuanto al aislamiento, ausencia de vida social y el aumento de las presiones por rendir en un contexto de incertidumbre.

De manera generalizada, el proceso de intensificación afectiva implicó una gradiente que va desde *la ansiedad, el miedo a la angustia*, ésta última conformando el grado máximo de malestar que se expresa bajo la modalidad de *crisis de pánico o de angustia*. Si bien algún-s estudiantes –sólo 3– refieren haber presentado crisis de pánico antes de su ingreso a la universidad, la mayoría coincide en señalar que éstas se intensifican y se tornan más frecuentes en el espacio-tiempo universitario. Como dice Pilar, una estudiante de V año sociología de la Universidad Tradicional de la RM, “las crisis de pánico fueron de golpe en la Universidad”, lo cual la llevó incluso a cambiarse de carrera. Sin embargo, en la nueva carrera, las crisis de pánico se mantuvieron debido a que el “miedo al fantasma de la carrera anterior” seguía estando presente. El temor a una nueva crisis de pánico se mezclaba con un estado de expectación constante en torno a “llegar a vivir situaciones similares, un miedo a reprobar”. En otros casos, como en Belén, la ansiedad era más bien difusa, es decir, sin llegar a una manifestación de “pánico”, vinculada a

una captura de todos los espacios vitales por lo académico. El inicio de severos dolores de cabeza en esa atmósfera ansiosa difusa marca la experiencia académica de Belén:

Todavía no entiendo mucho la diferencia con crisis de pánico. Me dolía el pecho, pero me daba ansiedad en las noches, de no poder dormir, de que se me agitaba la respiración, de que no salía de la clase, no salía de estar dando exámenes. Bajé mucho de peso, la comida me caía mal y sobre todo, y quizás esta es una de las cosas que más lamento, me comenzaron los dolores de cabeza. Nunca en la vida había tenido cefaleas tan fuertes, al punto de no poder estar mirando ya una pantalla de computador, de leer, porque veía puros puntitos.

Como relata Belén, las presiones por rendir y sus efectos corporales hacían que la vida académica y la vida misma conformaran un continuo donde los afectos ansiosos crecían cada vez que repasaba mentalmente los deberes académicos pendientes. Pero además de las intensificaciones que surgían del exceso de pensamiento y la expectativa por lo aún no rendido, al mismo tiempo implicaban un *sacrificio del cuerpo* –no comer o comer en exceso, automedicación (como veremos más adelante), no dormir, no descansar– que adquiere particularidades respecto de las condiciones materiales-sensibles en que se distribuyen los sufrimientos universitarios. Si bien es cierto, casi la totalidad de estudiantes participantes describen una gradiente de ansiedad-miedo-angustia como consecuencia de los embates de las exigencias de rendimiento, el que esto aparezca como un asunto transversal no excluye las diferencias en las que se dan las condiciones de surgimiento del sufrimiento. Precisamente, en esas diferencias emerge lo que denomino *economías ansiosas* de la vida universitaria.

Si las afecciones en estudiantes de clases desfavorecidas/precarizadas emergían con relación a la amenaza de una pérdida de un objeto académico presente o futuro –“echarse un ramo”, “echarse la carrera”, “quedarse atrás”, “perder la beca”, “perder la gratuidad”–, los estudiantes de clases altas experimentaban una intensificación de la ansiedad asociada a la exigencia de corresponderse con estándares de éxito y estatus provenientes tanto de sus familias de origen como de las culturas académicas. Patricio, estudiante de III año de psicología de la Universidad Privada, proveniente de un colegio privado de elite, describe que su primera experiencia universitaria fue en una institución que reunía condiciones similares a su colegio al

recibir una mayor cantidad de estudiantes de clases acomodadas con mejor rendimiento académico. En cambio, su universidad actual –más heterogénea en cuanto al perfil de estudiantes—, aun cuando le despierte mayor afinidad por su atmósfera “de mayor justicia social”, expresa ansiedades que se intensifican al pensar en su futuro profesional:

La [Universidad privada de elite] era una universidad grande con prestigio, como que eso eran los incentivos en verdad, porque claro, en lo personal, importa el prestigio que también tiene esta universidad. En el inicio uno se frustra o se guía con las expectativas personales laborales en relación al prestigio o no prestigio que tiene cada universidad, más encima como Chile es un país que hay 60 universidades o más, uno se pregunta como voy a conseguir trabajo si estudio aquí [en la Universidad Privada actual], en la cual no están los ‘pitutos’⁵⁵.

Para Patricio, de clase alta, sus ansiedades no se vinculaban a malestares de mayor intensidad y visibilidad. Sin embargo, para todas las mujeres de clases altas que entrevisté, en especial para las que estudian carreras de alto rendimiento (ingenierías o del ámbito de la salud), la intensidad de las ansiedades y sus padecimientos corporales no son muy distintos a la de las y los estudiantes de clases menos favorecidas, pese a compartir las preocupaciones en torno al prestigio y la excelencia más marcadas en la clase alta. Como describe Maite, estudiante de II año de ingeniería de la Universidad Tradicional de la RM:

Como que me enfermé en realidad, ese fue el tema de la ansiedad, o sea, me empezaron a dar más ataques de pánico, sensaciones que son super agobiantes y que el estudio es el escape de todos estos sentimientos, en el sentido que mientras estaba estudiando sentía que estaba siendo productiva y sentía que estaba haciendo algo que además no me dejaba pensar respecto a lo mal que me sentía, entonces, si no estaba estudiando estaba en la cama, entonces, no había un cambio de atmósfera tampoco. Era una crisis por completo, o sea, estaba en una depresión muy fuerte también, lloraba, estudiaba, estudiaba, lloraba, me sentía muy débil corporalmente, también me di cuenta en el año que tengo anemia, entonces fueron un montón de cosas que había estado invisibilizando de mi cuerpo, que me hicieron parar.

⁵⁵ En la jerga coloquial chilena, refiere a un contacto personal, presente en las redes familiares y sociales, que sirve para obtener beneficios en el mundo laboral, sin importar realmente la excelencia o el talento académico.

Para Maite, pese a sentirse presionada a ser una alumna de excelencia, los estudios actuaban al mismo tiempo como mediadores de la angustia, donde el “sentirse productiva” y tener buenos resultados –todo lo cual vincula a lograr reconocimiento dentro de su familia– aliviaba, en parte, su malestar. Pese a ello, las dolencias corporales y el *sacrificio del cuerpo*, expresado principalmente en un descuido de su alimentación, adquirieron tal magnitud que finalmente decidió “parar” el ritmo de “autoexigencia” y buscar ayuda psicológica privada, en la cual se mantiene actualmente. Retomaré en profundidad el caso de Maite en el capítulo final de esta tesis.

En todos los casos, la corporalidad y los afectos se enlazan a espacios-tiempos específicos a la vida universitaria, al mismo tiempo que los modos de ser afectad- por las exigencias de rendimiento se entraman a las historias –educativas, familiares, sociales– inscritas en los cuerpos de l-s estudiantes. Las intensificaciones afectivas vinculadas a lo académico son particularmente visibles en estudiantes de clases desfavorecidas en quienes predomina la exigencia de “no quedarse atrás”, “no quedar colgado”, y las preocupaciones por las condiciones gubernamentales impuestas para mantener becas o el beneficio de gratuidad. Sin embargo, las afecciones corporales adquieren mayor intensidad, es decir, con presencia de crisis de pánico y/o estado de expectación ansiosa constante, en mujeres de todas las clases sociales, mientras que en hombres tales intensidades son más visibles en estudiantes de clases bajas que provienen de colegios subvencionados o públicos no emblemáticos.

En las experiencias de l-s estudiantes, lo corporal se entrama a relatos de situaciones, encuentros, desencuentros, preocupaciones y una primacía del presente académico a través de los cuales los afectos ansiosos circulan y se intensifican. Si bien las afecciones estudiantiles dan cuenta de la preeminencia de un presente apremiante, al mismo tiempo dan cuenta de múltiples temporalidades, donde en el proceso de *devenir estudiante* adquiere especial relevancia la trayectoria académica en su totalidad y por tanto, a experiencias en los distintos espacios sociales por los que transitan y han transitado l-s estudiantes, así como aspectos ligados a las expectativas de futuro.

GRAMÁTICAS DE LA ANSIEDAD

Las expresiones de lo corporal y las configuraciones semánticas emergentes sobre las ansiedades universitarias, las analizo de modo separado sólo con fines analíticos para pensar de manera más detenida las distintas modalidades de expresión de las economías afectivas en el espacio universitario, en un intento por mostrar cómo los afectos ansiosos actúan mediando y circulando *entre* cuerpos, espacios y situaciones específicas de la vida universitaria. Específicamente, con “gramáticas de la ansiedad” me refiero a los *usos de la ansiedad* en tanto categoría, no sólo diagnóstica, sino también como modo de expresión de un estado emocional. Esta perspectiva no excluye otorgar un estatuto al afecto en su dimensión material-corporal, al implicar al mismo tiempo configuraciones semiótico-materiales (Haraway, 1988; Bennet, 2022). Dicho de otro modo, entiendo por gramáticas las formas en que las personas expresan sus experiencias emocionales, los “juegos del lenguaje” que despliegan y su dimensión pragmática, es decir, los usos dados a los conceptos e ideas en la configuración de maneras de pensar y actuar respecto del sufrimiento, afectos diversos y las relaciones sociales (Wittgenstein, 2008 [1953]; Ehrenberg, 2010; Lemieux, 2019).

Planteo además, que los modos de hablar de la ansiedad por parte de l-s estudiantes, indican experiencias que no siempre refieren a una misma idea, mezclándose concepciones o saberes “psi”, biomédicos, “neuro” y “nosologías profanas” (Martínez-Hernández y Muñoz-García, 2010) involucrando al mismo tiempo características locales, globales y aspectos generacionales específicos. Si bien las significaciones biomédicas y psicológicas de la noción de ansiedad tienen relación con la incorporación cada vez más creciente del discurso de la salud mental en el campo universitario (como señalé en el capítulo II y III), el empleo de categorías diagnósticas para nombrar el malestar se da al mismo tiempo en que *lo ansioso* es comprendido como una experiencia inherente a la vida y a las “presiones” implicadas en el *horizonte ético de un mejor vivir*, que es tensionado por un presente cuyos acontecimientos amplifican la incertidumbre. En este escenario, los diagnósticos son puestos en circulación menos de manera vertical (ascendentes o descendente), es decir, como efecto de las prácticas diagnósticas de l-s profesionales de dispositivos externos e internos de salud mental universitaria, que de manera

lateral, esto es, a través de una articulación entre dispositivos de bienestar, de salud mental intra o extra universitarios y dispositivos tecnológicos diversos que participan en los modos de nombrar y *hacer con* la experiencia ansiosa.

Del análisis de los *usos* del concepto ansiedad, emergen tres configuraciones semánticas según a: 1) si los estudiantes *no han sido diagnosticados* (independiente de si hayan recibido apoyo psicológico o no), 2) si manifiestan *una postura crítica al diagnóstico* (lo que determina su reticencia a solicitar ayuda psicológica) o, 3) si *han recibido un diagnóstico* (ya sea antes de la trayectoria universitaria o durante ésta). Cada una de estas *configuraciones* tiene efectos específicos en las maneras de nombrar y comprender la experiencia universitaria, respectivamente: '1) hacerse de una presión'; 2) un afecto que moviliza y 3) un afecto transdiagnóstico.

~ ***Estudiantes no diagnosticados: "Hacerse de una presión"***

Fabian, un estudiante de I año de psicología de la Universidad Tradicional de Región, me dice que desde su infancia ha debido lidiar con la ansiedad. Señala que en la escuela primaria sufría discriminación por su sobrepeso, asociándolo a que posteriormente durante la enseñanza media "tenía miedo a estudiar, tenía fobia por lo que pasé cuando era chico". Relata que cuando tenía 15 años abandonó la enseñanza media para trabajar y ayudar a su familia, pero dos años más tarde decidió retomar sus estudios logrando finalizar la secundaria en un liceo público "2x1"⁵⁶ con excelentes calificaciones. Su madre y hermana siempre le hicieron sentir que era capaz, que podría llegar a la universidad. Pese a que, en general, no había tenido buenas experiencias académicas, en el liceo 2x1 entabló un vínculo cercano con un profesor, quien le remarcaba su "inteligencia" y "capacidad" para los estudios. El año 2020 se tomó un año "sabático" para preparar la prueba de selección universitaria, logrando entrar a la Universidad de su región, en el centro sur de Chile, recibiendo el beneficio de gratuidad. Pese a que la ansiedad apareció en momentos tempranos de la vida de Fabián, tiene modos actuales de

⁵⁶ En Chile, los liceos "2x1" son instituciones públicas de enseñanza secundaria que tienen como objetivo fomentar que l-s estudiantes que han desertado –por lo general, por motivos socio-económicos, laborales o conflicto con la ley–, puedan concluir su ciclo formativo y así facilitar su inserción socio-laboral.

expresión que en su relato adquieren especificidad en relación a su vida universitaria, la cual enuncia como *hacerse de una presión*:

La ansiedad es como... sentirme presionado por mí mismo, es como *hacerme una presión* porque tengo que hacer esto. Siento que mi vida depende un poco de las notas. La gratuidad es una gran alegría pero también ha sido una presión más, porque digo: 'pucha, tengo que hacerlo'. Siento que toda la vida me ha ayudado, me está ayudando en todo, me dió la gratuidad, entonces tengo que salir adelante poniendo todo mi esfuerzo, porque es como si el destino me ha ayudado para que yo estudie, entonces como voy a fallar. Mi vida, suena como exagerado pero, mi vida depende de hacer esta prueba [examen] y tengo, después de esto, mañana, tengo que hacer un trabajo tremendo porque capaz que no lo hice antes, en el tiempo que debía, porque capaz que no estuve tanto motivado como para hacerlo antes cuando debía.

Tanto en Fabián como para much-s estudiantes, el “rendir” como imperativo, aparece como un asunto vital en el cual la ansiedad adquiere una función primordial. En estudiantes de clases bajas, esto adopta un cariz especial especialmente en quienes que –por lo general, los primeros de sus familias en acceder a la universidad (EPG)— han sido beneficiados con la gratuidad⁵⁷. En ell-s, la preocupación por el rendimiento se vincula a la imperiosa realización del proyecto de obtener una profesión, donde no sólo es necesario aprobar los cursos y “avanzar en la carrera”, sino que, en consecuencia de lo anterior, importa ante todo mantener el beneficio⁵⁸. En ese contexto, la ansiedad es nombrada como efecto de “la preocupación de que me tenga que ir mejor”, como una *presión* que opera hasta lograr “salir bien con las notas”, como dice Alejandro, estudiante de 1er año Ingeniería Comercial de Universidad Tradicional de Región y EPG (profundizo este caso en el capítulo V).

Sin embargo, resultan interesantes las modalidades diferenciales en los usos y formas de hablar sobre la ansiedad. Aun cuando las referencias a una autoexigencia aparece en la totalidad

⁵⁷ Se considera como principal requisito provenir de los hogares pertenecientes al 60% de menores ingresos del país.

⁵⁸ Para esto, se exige no exceder la cantidad de semestres que dura la carrera cursada, por lo que l-s estudiantes deben procurar no reprobar ramos que los atrasen. En caso de cambiarse de carrera, esto sólo es posible una vez, y en un institución adscrita al beneficio. En este caso, se descuenta de la duración de la carrera siguiente los semestres ya cursados con el beneficio, de modo que la gratuidad cubre la totalidad de la duración nominal de la carrera solamente cuando l-s estudiantes comiencen y se mantengan estudiando en esta misma.

Fuente: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/gratuidad>

de estudiantes con trayectorias de excelencia académica, parece ser que las modalidades ansiosas “auto-exigen” o “auto-presionan”, denotando un modo de nombrar que otorga una especie de agencia propia a la ansiedad, haciéndola al mismo tiempo indisociable de imperativos de rendimiento académico. Dicho de otro modo, el “hacerse de una presión” habla de un trabajo del sujeto sobre sí, al mismo tiempo que de ansiedades cuya agencia se despliega en torno al rendimiento como un asunto vital: “rendir cuentas”, “rendir un examen”, “rendirse ante el cansancio o el fracaso”. Como dice Maite:

La *auto-presión* psicológica de lo académico me estaba ‘sobrellevando’. Una crisis de pánico no es porque estás bien, es porque estás ‘sobrellevada’, y las crisis de pánico que tuve fuerte este año fueron así, en relación a lo académico por completo, entonces era como, el miedo a no pasar [...] Primero me pasaba que el corazón se me aceleraba, lo sentía, y después, me ponía a llorar y no podía respirar, y todo era porque empezaba a pensar que no podía, o empezaba a pensar en todas las cosas que tenía que hacer”.

En el *lapsus-linguae* de Maite, donde en lugar de decir “sobrepasando” enuncia la palabra “sobrellevando”, algo de ese agenciamiento ansioso específicamente universitario es evocado: la “auto-presión de lo académico” la “sobrelleva”. Pero más allá de las diversas interpretaciones que de aquí se podrían desprender, lo relevante es cómo lo ansioso es nombrado en ocasiones como un afecto que escapa a la intencionalidad cuando de exigencias académicas se trata. Vida propia del afecto que ilustra las diversas consecuencias pragmáticas que tiene el vocablo “ansiedad”, el cual aparece como una palabra-capacidad, es decir, que tiene el poder de alterar, irrumpir y angustiar, al mismo tiempo que permite hacer algo con la apremiante experiencia del rendimiento, como mostraré a continuación.

~ ***Estudiantes contra el diagnóstico: Un afecto que moviliza***

“Era una ansiedad con la que podía vivir, como un estrés constante, pero que *me permitía hacer las cosas*”, me dice Pablo, un estudiante (No-EPG) de clase media-alta que cursa II año de Ingeniería de la Universidad Tradicional de Región. Pese a que en ocasiones sintió que las

sensaciones corporales de la ansiedad –presión en el pecho, problemas para dormir– lo “incomodaban”, llegando a sentir un estado de “colapso” durante el primer año académico, señala que ahora la entiende como un afecto que le “hacía sentir estar activo”, “estar en movimiento” y alerta, lo que entiende actualmente como una posibilidad de “cumplir las responsabilidades académicas sin pensar ‘no puedo hacer nada más’ no, ya no llego a eso.” En efecto, la alusión al movimiento se asocia, a su vez, con la concepción de que se trata de una experiencia ineludible, distintiva y necesaria del momento universitario. Pero estar en movimiento, en ocasiones, adquiere connotaciones sacrificiales que, como expuse antes, se expresa en torno al sacrificio del cuerpo, vinculada a una economía moral del mérito que hace del esfuerzo una condición necesaria para “triunfar” (No-EPG) o “ser alguien en la vida” (EPG). Volveré más adelante sobre esto. Lo cierto es que para algun-s estudiantes el que la ansiedad movilice, hace de sus consecuencias un asunto irreductible a lo exclusivamente “psíquico” o “diagnosticado” por los canales oficiales de la salud mental.

“Es difícil en cualquier momento de la vida, ya sea universitaria o no, no haber experimentado alguna vez este tipo como de emoción”, me dice Belén, una estudiante (EPG) de V año de sociología de la Universidad Tradicional de la RM. Para ella, la ansiedad es un afecto que se torna un problema no por sus características en sí mismas, sino por lo que “se puede llegar hacer” en los momentos ansiosos. Señala que especialmente el primer, tercer y último año “fueron los años más angustiantes, con más ansiedad”, pero pese al malestar experimentado “no todo fue malo”, pues le “permitió aprender mucho”. El uso de la ansiedad como un recurso para el aprendizaje –no sólo de conocimientos sino que también de experiencias–, hace referencia en Belén y otr-s estudiantes no sólo a la experiencia de gestionar múltiples requerimientos académicos a la vez, sino que también a la “necesidad de hablar” y de “detenerse a pensar” sobre lo que estaba sintiendo: “tuve que recurrir a apoyo, no de psicóloga o alguna terapia, pero sí conversar mucho de esto, darme más tiempo con otros”.

En consecuencia, los usos de la ansiedad como un afecto que moviliza, indica no sólo concepciones de un afecto que permite sobrellevar, responder y estar alerta a las exigencias académicas, sino que también, como un afecto que en ocasiones es hablado como aquello que – tras un episodio de alta intensidad de malestar– habilita cambio de ritmos, pausas y disposición

para el encuentros con otros. Esto sucede principalmente en el caso de estudiantes no diagnosticados por dispositivos oficiales de salud mental, por lo general reticentes y crític-s con el efecto potencialmente estigmatizante que una categoría diagnóstica puede tener en el devenir estudiante universitario. En el caso de l-s estudiantes diagnosticados previamente o durante el período universitario, como mostraré a continuación, los usos semánticos de la ansiedad adquieren otras particularidades.

~ ***Estudiantes diagnosticados: un afecto transdiagnóstico***

De los 44 estudiantes entrevistados, *12 fueron diagnosticad-s formalmente* en un dispositivo de atención en salud mental, *6 estudiantes antes del período universitario* (5 mujeres: 2 bulimia, 1 trastorno de personalidad, 1 trastorno ansioso-depresivo; 2 hombres: TDAH, Fibromialgia); y *6 estudiantes durante sus estudios universitarios* (1 mujer trastorno de ansiedad generalizada, 1 mujer trastorno bipolar, 3 mujeres y 1 hombre con dg de trastorno ansioso-depresivo).

Consuelo es una estudiante de 20 años, EPG, que cursa II año de psicología en la Universidad Tradicional de Región. Señala que experimenta ansiedad de manera leve, pero vinculada a situaciones académicas de “estrés”, las que logra manejar “organizando bien el tiempo”. Al preguntarle si todas las situaciones de estrés tienen que ver o no con lo académico, recuerda que cuando tenía 13 años sufrió de “bullying en el colegio por gordita”, luego de lo cual desarrolló un cuadro de *Anorexia*, que la llevó incluso a estar hospitalizada. Un año más tarde, es diagnosticada con *Bulimia*, pues se sintió “obligada a comer y vomitar para disimular” frente a su familia, ya que los problemas con su imagen corporal persistían. Luego de un tratamiento con psicólogo y psiquiatra durante algunos meses, señala que logró recuperarse “definitivamente” sin volver a presentar episodios de privación de ingesta de alimentos o vómitos. En el presente, Consuelo vincula su ansiedad a períodos de mayor exigencia académica, la que se expresa no como una dolencia o síntoma particular, sino como una pérdida de apetito que asocia a su “autoexigencia” y “querer lograr la perfección en los estudios”, haciendo uso de la categoría “ansiedad” como un rasgo individual que vincula al diagnóstico temprano de anorexia y bulimia.

Yaneth, una estudiante EPG de III año de medicina veterinaria de la misma Universidad, describe de manera similar una experiencia de padecimiento y de diagnóstico de bulimia en la adolescencia, señala:

Se me une la ansiedad del trastorno alimenticio con la ansiedad de los estudios. Tuve una crisis super fuerte hace aproximadamente mes y medio, y de ahí dije 'ya, pucha, necesito como un apoyo psicológico detrás porque no puedo con esto sola' [...] De repente me come la ansiedad, pero igual como que he intentado apaciguarla un poco. Siento que, en sí, la ansiedad viene un poco del trastorno alimenticio, pero el trastorno alimenticio viene porque me exijo demasiado a mí misma, entonces como el trasfondo de eso es que soy muy exigente conmigo misma. Entonces... está el tema de los pensamientos recurrentes de que no estoy haciéndolo lo suficientemente bien, o si me equivoqué en algo persiste mucho la sensación de fracaso.

La ansiedad como un afecto transdiagnóstico vinculado a sensaciones de insuficiencia y autoexigencia aparece también en Celeste, una estudiante de primer año de enfermería de la misma universidad, que recibió el diagnóstico de *Trastorno de Personalidad y Depresión Mixta* a los 14 años. Describe que en ese momento el psicólogo y el psiquiatra no se habrían “puesto de acuerdo en el diagnóstico”, y que éste último le insistió que su inestabilidad emocional era propia de “una adolescente normal”. Señala que este año retomó el tratamiento con ellos, debido a lo “complicado del proceso de transición del colegio a la universidad” en pleno contexto de pandemia, lo que trajo como consecuencias dificultades de concentración y “angustia de no saber o no entender algo”. Esta situación la ha llevado a aumentar 20 kilos en muy pocos meses, motivo por el cual decide retomar su tratamiento psiquiátrico-farmacológico y psicológico.

En otros casos las experiencias de ansiedad asociadas a sentimientos de insuficiencia, propiciadas en el encuentro con la universidad, aparece como gatillante de otros diagnósticos psiquiátricos durante el momento universitario. Pilar, una estudiante EPG de V año de sociología de la Universidad Tradicional de la RM, describe que cuando entró a la universidad “empezó de a poco a perder todo el sentido”, lo que sumado al “estrés” y a que “llevaba varias semanas durmiendo mal”, se detonaron “problemas más serios de salud mental, y una sensación de incapacidad para llevar adelante la carrera, sentía que no entendía nada”. En ese momento,

consultó con un psiquiatra particular quien le diagnosticó *Trastorno Bipolar*, categoría que recibió con mucho malestar debido a que su hermano mayor, quien se suicidó cuando ella era niña, tenía ese mismo diagnóstico. “Lo negué mucho tiempo”, me dice, agregando que el tratamiento farmacológico que durante un tiempo la mantuvo estable, lo abandonó, experimentando un empeoramiento en el tercer año de su carrera que la llevó a congelar un año académico. Tras ese episodio, logró retomar, situación en la que describe haber recibido mucho apoyo de un profesor y de algun-s compañer-s que “habían sufrido también de problemas mentales”. Agrega que en ese momento, fue atendida en la Unidad psicológica de su universidad, donde le realizaron un indagación diagnóstica a través de test proyectivos, arrojando “rasgos de personalidad bipolar” y no un “trastorno bipolar” como le había dicho el psiquiatra. A partir de esa diferenciación entre rasgos v/s trastorno, comienza a sentirse “más estable y menos ansiosa”, pudiendo llegar a la etapa final de su carrera.

En otros casos, la ansiedad es entendida como una experiencia acompañada de múltiples padecimientos somáticos y “bajas de ánimo”, derivando en otros usos y tipos de prácticas diagnósticas. Gustavo, estudiante No-EPG, de V año de psicología de la Universidad Privada, señala que a los 17 años fue diagnosticado de Fibromialgia por un kinesiólogo, quien lo trataba a raíz de sus “dolores corporales a los que se les sumaba fuertes bajas de ánimo y fatiga”. Describe que, una vez en la Universidad, cuando estaba en el tercer año de su carrera, debió congelar, pues comenzó a experimentar crisis de pánico. Describe: “ya estaba terminando el segundo año y había pasado los ramos, y me empezaron de repente. Pero mirando hacia atrás, yo siento que la causa es que me costó mucho el ritmo universitario”. Más allá de las controversias sobre el diagnóstico de fibromialgia y el que haya sido efectuado o no por un profesional del ámbito “psi”, Gustavo releva una relación de la ansiedad con el diagnóstico de fibromialgia, en la que éste último es usado como un rasgo identitario —“tengo fibromialgia”—, mientras que la categoría “crisis de pánico” es enunciada como una experiencia súbita, situacional y vinculada a las exigencias académicas.

Por otra parte, Lorenzo, estudiante EPG de III año de Trabajo Social de la Universidad Privada, señala que a los 11 años fue diagnosticado por un neurólogo con Trastorno por Déficit Atencional, momento en que comienza tratamiento farmacológico para mejorar la

concentración. Al respecto señala: “No me gustaba el diagnóstico, me sentía mal, me sentía como en menos, como si fuese distinto, como si estuviera enfermo o algo así, bueno estar enfermo tampoco es como un drama, pero en ese entonces, lo veía como algo malo”. Señala que más que los problemas para poner atención, sus dificultades tenían que ver con un desinterés con las clases, lo que desataba inquietud y desobediencia. Al vincularlo con su experiencia universitaria, señala que le sucede algo similar, aunque enfatiza su desmotivación por atender a aquellas materias que le resultan poco interesantes. Describe que tal desinterés se relaciona con su ansiedad actual, al experimentarla “como terror de que tuviese algún alguna falla académica”, lo cual se incrementó especialmente en el período de pandemia.

En I-s estudiantes diagnosticados específicamente con algún cuadro ansioso, crisis de pánico o trastorno mixto (ansioso-depresivo), éstas categorías no adquieren una cualidad estática o patologizante para el sujeto, sino que son usadas como *medios transitorios* para significar la experiencia o como parte de padecimientos “neurotípicos”, como me señalan un par de estudiantes. Marcelo, un estudiante de IV año de Terapia Ocupacional de la Universidad Tradicional de Región, me dice que cuando cursaba primer año de la universidad, la médico del consultorio de su comuna le diagnosticó un “trastorno mixto de ansiedad, apareciendo un componente patológico”. No obstante, agrega que antes de buscar ayuda investigó sobre sus síntomas, lo que sumado “a lo que aprendí estando en la Universidad”, le habría entregado “conocimientos suficientes para saber que lo que tenía eran principalmente problemas de ansiedad”. Dentro de esos conocimientos, describe nociones psicopatológicas y neurocientíficas sobre lo ansioso, aludiendo a los “circuitos del sistema límbico”, que de acuerdo a Marcelo se activan en “situaciones de estrés, sin necesariamente ser una condición permanente”.

TECNOLOGÍAS DE GESTIÓN

En este apartado propongo denominar “tecnologías de gestión” a los modos de *hacer con* la ansiedad que, animados y articulados con los usos semánticos de la ansiedad y la experiencia corporal, involucran técnicas o prácticas de sí (Foucault, 1984a) vinculadas, en algunos casos, a una búsqueda de espacios terapéuticos de escucha íntima y, en otros, a prácticas que exceden el dominio de la salud mental y de las prescripciones formales, involucrando formas de autotratamiento (Menéndez, 2018), principalmente prácticas de (auto)gestión emocional y de automedicación.

~ ***Demanda “psi”, espacios de intimidad***

Uno de los principales motivos para pedir ayuda en los dispositivos de SMU alude a la necesidad de aprender a lidiar con las exigencias académicas y los efectos angustiosos de éstas, buscando mecanismos de alivio que permitan “rendir como se debe hacer en la Universidad”, tal como me dice Amelia, una estudiante de I año de psicología de la Universidad Tradicional de Región, actualmente en lista de espera en el dispositivo de atención psicológica de su universidad. Pablo, estudiante de I año de ingeniería de esa misma institución, hace dos meses está asistiendo al psicólogo de la universidad (modalidad online) y dice que le “sirve para desahogarse, para tener unos consejos exteriores de alguien que no me conoce”. Ambos estudiantes son de sectores rurales y el contar con un espacio de escucha íntima se ha tornado fundamental, especialmente ante el “aislamiento” y “encierro” durante la pandemia.

Nicolás, un estudiante de IV año de medicina de esa misma universidad, me dice que le “hubiera gustado tener esta ayuda”, refiriéndose a su experiencia universitaria anterior en la misma carrera pero en una Universidad de elite, de la cual desertó debido a su falta de apoyo. En ese entonces, señala que le era muy difícil expresar “lo mal que estaba” y buscar ayuda, ya que sólo estaba preocupado de “no echarse ramos y tratar de ir a la par de sus compañeros”. En su experiencia universitaria actual, tras realizar un proceso psicoterapéutico mientras cursaba el segundo año de su carrera, se incorporó como monitor de salud mental universitaria en un

proyecto de “ayuda entre pares” implementado por el mismo dispositivo en que se atendió. “Trato de dar el apoyo, la confianza y la información que me hubiera gustado que me dieran en la otra universidad”, me dice.

Leticia, una estudiante de V año de antropología de la Universidad Tradicional de la RM, de ascendencia mapuche y EPG, que se encuentra estudiando gracias a la beca indígena⁵⁹, relata que vivió toda su vida en la X región de la Araucanía y viajó hasta Santiago a cumplir su sueño de ser una profesional. Producto de las dificultades que le generaron la transición tanto de ciudad como de la enseñanza media a la universidad, experimentó “angustia, ansiedad y crisis de pánico” que antes nunca había experimentado, ya que “vivía en un pueblo cercano a la playa, donde desde chica tuve una vida tranquila, familiar y en contacto con la naturaleza”, me dice. Los dos primeros años intentó manejar el malestar por sí misma, sin embargo durante el tercer año de la carrera se tornó insostenible, llevándola a pedir, por primera vez en su vida, ayuda psicológica. Estuvo un poco más de un año en psicoterapia en el Centro de Atención Psicológica de su universidad, pero antes había consultado en otro dispositivo de la misma institución. Relata:

Primero había consultado en [otro dispositivo de atención de salud de la Universidad], pero el psicólogo que me atendió no sentí que fuera como muy de ayuda, sentía que no tomaba en serio mis problemas, me decía ‘ah, pero sí es algo que viven todos los estudiantes, ya va a pasar’, entonces no sentía como un apoyo y preferí ir al CAPS y ahí me derivaron a psiquiatra [...] ahí la terapia psicológica fue genial, porque en ese tiempo también tenía mucho pánico, por ejemplo, a hablar, a expresarme y es algo que tuve que trabajar, trabajar en mis inseguridades, sentía que no era suficientemente buena para estar ahí en la universidad, como en esa carrera, por las cosas que uno igual cree de lo que los profes te dicen. Me ayudó mucho, realmente me ayudó mucho esa terapia, a acompañarme en lo que estaba pasando en ese momento en la universidad, pero también cosas de la familia por la que estaba viviendo entonces, fue una gran guía en ese momento.

⁵⁹ Es un aporte monetario de libre disposición, destinado a apoyar el financiamiento de los gastos que genera el estudio de jóvenes con ascendencia indígena del país, acreditada por la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), y destinada al 60% más pobre de la población. Fuente: <https://www.ayudameduc.cl/ficha/be-ca-indigena-bi>

Maite, estudiante (No-EPG) de ingeniería de la Universidad Tradicional de la RM, de clase alta, señala que actualmente se encuentra en psicoterapia de orientación psicoanalítica en consulta privada. Antes de eso, consultó en el dispositivo de SMU de su universidad, el que consideró como un soporte momentáneo para aliviar, en parte, la crisis que estaba atravesando. Sin embargo, describe que no fue una instancia que la ayudó mucho, requiriendo de una terapia “más fuerte” que le permitiera abordar con mayor profundidad la distintas aristas que considera se vinculan con sus crisis de pánico. Relata que en un principio, consultó en el dispositivo de SMU de su universidad porque temía hablar con su familia de lo que sentía, ya que siempre le inculcaron que debía ser “autosuficiente” no sólo en las responsabilidades académicas y de cuidado de sí, sino que además, en el “manejo de sus emociones”. Refiere:

Con el psicólogo estoy tratando este tema, pero también estoy tratando qué es lo que en realidad me provocó el quiebre emocional respecto a la educación, que eran todas las exigencias propias, que son cosas familiares, que me han transmitido familiares por distintas razones. Yo empecé a ir al psicólogo el año pasado, pero en secreto por decirlo de alguna forma, porque iba al psicólogo de la Universidad. Los psicólogos de la U te dan como 8 sesiones gratis, y en un momento del año pasado cuando yo también me sentía muy mal, decidí ir. Pero fueron muy pocas sesiones, en realidad era para salir un poco de la crisis que estaba en ese momento, pero no me sirvió mucho, porque yo necesitaba una terapia mas fuerte, que es la que estoy viviendo ahora. Mi papa es quien me la costea, ahora que ya se vio que estaba muy mal, es como ‘ya, si, yo le pago la terapia’ y me esta funcionando.

Para tod-s l-s estudiantes que escuché, el consultar en dispositivos de SMU significó un “desahogo”, “alivio”, “apoyo”, o un medio para “salir de una crisis”. Aun cuando tales crisis se vinculan con los acontecimientos recientes, principalmente la pandemia o con problemas familiares, en todos los casos está implicado el devenir estudiante universitari-, en tanto supone un proceso que exige “mayor autonomía” y “capacidad” para asumir las nuevas exigencias universitarias. Esto último, otorga las condiciones para la configuración de un escenario de normalización del silencio frente a las familias, donde las experiencias de sufrimiento buscan ser escuchadas en el espacio íntimo y confidencial proporcionado por los dispositivos de SMU. Las

dificultades para hablar de los padecimientos universitarios con un familiar o redes de apoyo afectivo lo escuché en gran parte de l-s estudiantes, pero con algunas distinciones de clase y de género referidas a la imposibilidad de cumplir con ciertos mandatos sociales y/o familiares: en las clases altas, la autosuficiencia, autocontrol emocional y autoeficacia para gestionar de manera individual los problemas; en las clases pobres o medias precarizadas, el imperativo de “ser alguien en la vida” y no sumar preocupaciones a la familia; y en el caso de mujeres primeras generaciones de clases pobres y medias, el mandato de ser quien escucha y cuida a otros, lo que dificulta asumir una posición de ser cuidada/escuchada. El ser EPG o no, aparece como un marcador diferencial entre el tipo de expectativas y exigencias relacionadas con las angustias estudiantiles y, por tanto, con las posibilidades o no de desplegar una demanda de ayuda.

Los espacios terapéuticos emergen, entonces, como alternativas de soporte y “alivio” ante el peso de las múltiples exigencias que expresan l-s estudiantes. Orientados en base a los lineamientos institucionales, se trata de espacios terapéuticos abiertos a la demanda de todo tipo de estudiantes, por lo que deben ser l-s profesionales quienes realizan el “filtro” y priorización de los casos más graves y urgentes, así como la evaluación de instancias de derivación a las redes privadas o públicas según cada caso (como mostré en el capítulo III). Sin embargo, las posibilidades de acceder a una atención psicológica oportuna durante la etapa universitaria se han limitado debido a la sobredemanda que los dispositivos de SMU experimentan desde hace algunos años, incrementada por la pandemia. La intensidad de sus padecimientos ansiosos junto a las dificultades para solicitar ayuda en sus familias, son los principales motivos de consulta en estudiantes de todas las clases sociales, principalmente mujeres. Sin embargo, de l-s estudiantes entrevistad-s son aquell-s provenientes de regiones, de comunas pobres de Santiago, de sectores rurales y mujeres, quienes mayormente valoran estos dispositivos, aunque las experiencias de atención son distintas en cada universidad.

Sabrina, una estudiante (EPG) de segundo año de trabajo social en la Universidad Privada, proveniente de una comuna periférica y pobre de Santiago, me dice que “es algo positivo que la salud mental en Chile sea algo de lo que hoy en día se habla”, pues “no hace mucho años atrás” eso no sucedía. Recuerda que antes del “boom de la salud mental en las universidades”, cuando una persona decía que se sentía mal emocionalmente o que iba a terapia, “la gente se burlaba”

pues se normalizaba que “los problemas se debían solucionar solo”. Cuando le pregunto sobre sus experiencias de tratamiento señala que, pese a haber consultado en el consultorio de su comuna y en los dispositivos de SMU de su Universidad, en ambas ocasiones debió esperar mucho tiempo para una primera atención, haciendo que finalmente desistiera en su deseo de continuar una terapia, transformando su angustia en rabia ante las condiciones desiguales de la salud mental en el país:

Pienso que en Chile la salud mental para nosotros los pobres no existe. Tenemos que esperar mucho tiempo que nos llamen, porque más encima puede que te llamen del consultorio para que vayas al psicólogo o al psiquiatra, pero después vas a tener que esperar como 2 meses más para que tengas una consulta de nuevo. Eso está mal, muy mal porque vas y te dicen así ‘ay tengo hora para un mes más’ entonces ahí uno que dice: ‘en un mes más demás *tiro para arriba*⁶⁰ o hago cosas o busco algo que me pueda llenar esto que me está pasando’. La Universidad igual tiene [dispositivos de SMU], pero en esta universidad igual pasa lo mismo, eso de que hay mucha gente que está buscando ayuda en salud mental, entonces igual está medio colapsado. No es como que tenga muchos profesionales trabajando y que uno vaya y te digan ‘ya ven en 2 días más y te vamos a ayudar’. Además, la Universidad te cobra ‘una monedita’ por darte ese servicio, no es que te lo de totalmente gratuito. Uno entiende que, claro, hay que pagarle al profesional, pero la mayoría estamos con gratuidad, entonces igual esa plata llega, no es como plata que no exista.

La demanda de atención psicológica como un “servicio” esperado, expresado por Sabrina y otr-s estudiantes, se vincula con la promesa de la salud mental para tod-s l-s estudiantes impulsada con mayor fuerza desde la implementación de políticas de equidad e inclusión por las instituciones universitaria (Capítulo II y III). Pero más allá de la exigencia clientelar o no de un servicio, resulta más evidente el malestar que la impulsa. Como señala Sabrina, es común en la mayoría de universidades que ante la escases de profesionales en los dispositivos de SMU, se recurra a los CAPS (centros de atención psicológica, con fines de formación profesional) como primera instancia de derivación, los cuales funcionan con aranceles diferenciados según las

⁶⁰ En Chile, “tirar para arriba” es una expresión con dos significaciones: 1) darse ánimo a sí mismo/a; 2) mejorar la situación socioeconómica o emprender. En el caso de Sabrina, en este momento de la entrevista se refiere a la primera, aunque en otros pasajes da cuenta de la segunda, vinculada principalmente a su deseo de “ser alguien en la vida”, expresión usada con frecuencia que representa los estudios universitarios como norma y condición fundamental para lograr una mejor calidad de vida.

condiciones socioeconómicas de l-s consultantes, las que primero deben ser acreditadas. Para ella, el escenario burocrático de evaluación socioeconómica, pese a ser una estudiante con el beneficio de gratuidad que por lo tanto ya pasó por una evaluación gubernamental de su situación social, la ha llevado no sólo a buscar otras vías de gestión de la ansiedad y sus padecimientos –uso de marihuana para mejorar el apetito y “relajarse”, participación de instancias comunitarias de población, apoyo en familia y amistades– sino que también a preguntarse por el funcionamiento institucional, social y económico que reproduce las desigualdades que ha vivido en su experiencia universitaria.

Algo similar relata Helena, estudiante EPG de III año de Biología en la Universidad Tradicional de la RM, quien logró recibir atención especializada sólo tras la intensificación de su malestar, caracterizado por frecuentes de crisis de pánico e ideación suicida. Describe que al momento de consultar en los dispositivos de SMU de la universidad estaban “colapsados”, por lo que l-s profesionales intentaron gestionar una derivación a un centro de salud pública sin éxito. Finalmente, relata, logró ser atendida tras un episodio de intensa angustia en el cual intentó quitarse la vida: “mi familia me llevó de urgencia al Instituto psiquiátrico y después con el papel del Instituto psiquiátrico pude hacerme ver en el consultorio, porque si no, no hay horas disponibles, si es que no es de urgencia no te dan horas, no te ponen prioridad, es complicado, es complicada la salud mental aquí en Chile”.

~ ***Cuando desistir es persistir: negociaciones diagnósticas y alternativas vitales***

Laura, una estudiante de III año de Terapia Ocupacional en la Universidad Tradicional de la RM, relata que a los 17 años, cuando cursaba en cuarto medio –el último año de la educación secundaria–, estaba muy estresada estudiando para la prueba de selección universitaria, sumándose problemas económicos y familiares. Debido a esto, gracias a la ayuda económica de un familiar, decidió consultar con una psiquiatra particular, quien luego de “interrogarla en unos pocos minutos, anotó el diagnóstico en un papel, me entregó la receta para los medicamentos y me dijo ‘váyase para la casa’”. El papel decía “trastorno mixto ansioso-depresivo”. Describe esa experiencia como “súper dura y cruel”, porque estaba pasando por un mal momento y pensó

que “estar enferma podía jugarme una mala pasada” en el proceso de rendir lo suficientemente bien para quedar en la carrera que anhelaba estudiar. Finalmente, logró quedar en la universidad y carrera que deseaba. Sin embargo, los dos primeros años fueron “puro sufrimiento”. En ese momento, consultó con el psicólogo de uno de los dispositivos de SMU de la universidad, espacio en el que decide congelar y cambiarse de carrera:

Recuerdo que el psicólogo me explicó que él necesitaba escribir un diagnóstico para que me pudieran hacer congelar y me explicó que el “trastorno ansioso-depresivo” era una forma de categorizar lo que sentía, pero eso no quería decir que yo estuviera así para el resto de mi vida o que esto determinaría un cambio en mí. Recuerdo que me dijo ‘piénsalo más como una burocracia, más que como algo que vas a tener que llevar por siempre’. Me acuerdo que hubo una conversación en torno a lo que escribía en ese papel, entonces no fue solo ‘te lo escribo y sigamos adelante’, le tomó el peso, sin que yo le dijera, que podría significar algo difícil de aceptar para mí, me lo explicó y hubo una conversación bacán.

Experiencias diagnósticas como la de Laura, muestran que la práctica de etiquetamiento adquiere particularidades cuando se da en el contexto de una atención en los Dispositivos de SMU. En su caso, como en muchos otros, los acompañamientos terapéuticos son representados como momentos de los cuales emergen decisiones vitales –como congelar, cambiarse de la carrera o abandonar los estudios– posibilitados a partir del trabajo realizado *con* l-terapeutas. Este proceso implica evaluar alternativas que, en otros momentos fueron representadas por ellas como un “fracaso”, pero que ante la intensidad de la angustia, llegan a ser consideradas como maneras de gestionar no sólo el padecimiento sino que también de imaginar otros proyectos. En efecto, la búsqueda de espacios de alivio y las prácticas diagnósticas que en estos emergen, no siempre tiene como núcleo el imperativo técnico de adquisición de “competencias o herramientas” para rendir según lo esperado, sino que también las *condiciones de disponibilidad para imaginar alternativas posibles*. De modo que, el proceso de desistir de un proyecto antes intensamente anhelado –como estudiar una carrera de alto prestigio social, en el caso de Laura– pero que en la experiencia universitaria deviene malestar, habilita *un trabajo de persistencia vital*. “Me pude dar cuenta que el fracaso, no es el fin del mundo”, me dice Armando, un

estudiante de V año de medicina de la Universidad Tradicional de Región, quien describe una experiencia similar en una universidad de elite en la que cursó dos años de la misma carrera, y que tras decidir cambiarse de universidad, experimenta una apertura para idear y efectuar alternativas a su proyecto vital, como el traslado de Santiago a una región del sur del país.

Aquella *persistencia en la desistencia*, aparece en otros casos incluso como un estado de mejoría, vitalización y despliegue de agenciamientos que surgen del encuentro, intercambio y negociación que significa un espacio de escucha íntima. Un punto en común de las significaciones sobre los dispositivos psicoterapéuticos, de orientación o consejería individual, es que son concebidos, ante todo, como *espacios que acompañan decisiones vitales*, prácticas afectivas (ver capítulo III) donde es condición de posibilidad para una decisión que se realice en la presencia de un otro. Pamela, una estudiante que decide cambiarse de carrera tras sufrir recurrentes crisis de pánico en el aula, señala:

Los planes de cambiarme de carrera me dieron ánimo, cierta esperanza, porque pude tomar una decisión importante, porque claramente me producía mucha ansiedad la otra carrera. Entonces creo que eso fue, la sensación de que *pude hacer algo*, fue como un logro... sentía que hace rato no tenía logros. Entonces cambiarme de carrera, tomar esa decisión, fue uno. Y ahí como que fueron disminuyendo las crisis. En ese momento estaba con una psicóloga de la DAE, ella me fue ayudando a lidiar con el tema académico, me apoyaba a hacer cosas para dejar de hacer otras cosas que no me estaban haciendo bien. Entonces ahí como que fueron mejorando las crisis de pánico también.

En ocasiones, las negociaciones pragmáticas que dan curso a decisiones vitales no siempre son posibles en los dispositivos de SMU. Clemente, un estudiante EPG de III año de trabajo social de la Universidad Privada, señala que nunca quiso consultar en los dispositivos de SMU, debido a que sus padecimientos se asociaban al consumo de “drogas duras” y temía comunicar esto en la universidad. Sus padres, a quienes les reveló su situación, le dieron la posibilidad de ir al psicólogo y psiquiatra particular, espacios en los cuales decidió congelar para iniciar un tratamiento: “fue como que me dieran la decisión para congelar, permitirme decir ‘ya si yo puedo congelar, porque no estoy bien anímicamente, no estoy estable’”. En efecto, las

negociaciones diagnósticas entre estudiantes y profesionales responde a las contingencias, singularidades e intensidad de las experiencias de sufrimiento, donde los diagnósticos pueden implicar consecuencias subjetivas diversas. De modo que, recibir un diagnóstico no siempre tiene efectos identificatorios fijos y, dependiendo de las experiencias de tratamiento, las negociaciones diagnósticas pueden surgir como “medios de quejas” o demandas que despliegan alternativas vitales.

~ ***“No tengo tiempo para terapia”: tecnologías digitales y management emocional.***

La gestión de la ansiedad no sólo se reduce a la búsqueda de espacios de escucha psicoterapéutica. El uso de redes de sociales para adquirir conocimiento sobre de los síntomas de ansiedad, depresión y otros problemas salud mental, así como “técnicas de respiración”, “tips”, “estrategias de afrontamiento”, “mindfulness”, y “gestión del tiempo”, adquiere especial consideración en estudiantes de primer año que han debido iniciar sus estudios superiores en confinamiento. “En la universidad se promueve harto lo de la salud mental y cómo afrontarla, en redes sociales es donde más lo veo, o los afiches que suben en la plataforma”, señala Denise, estudiante de primer año de psicología de la Universidad Tradicional de Región. La creación de este tipo de dispositivos ha adquirido relevancia en estudiantes que han iniciado sus estudios superiores en el contexto de pandemia, pero particularmente en quienes son reticentes a buscar psicoterapia. Denise agrega que el tiempo disponible intenta ocuparlo principalmente “en las cosas de la U” y que cuando ha pensado consultar en los dispositivos de SMU, recuerda que “ir al psicólogo es ocupar una hora y aunque sea una hora igual que me afecta harto”.

El uso de tecnologías digitales como “medios de información” y de búsqueda de “herramientas para manejar la ansiedad”, aparece también en estudiantes de ciclos avanzados que han vivido buena parte de sus estudios en modalidad presencial. En este caso, se trata por lo general de estudiantes reticentes a consultar en dispositivos terapéuticos, aún cuando hayan experimentado crisis de pánico o angustias de gran intensidad. Belen, estudiante de V año de sociología, me dice que pese a sus diversos malestares, todos estos años se ha resistido a buscar ayuda en los dispositivos de SMU. Me dice: “para serte sincera, prioricé. Tomar la decisión de asistir a terapia y querer sanarte, implica comprometerte a ayudarte y que te ayuden, y *yo no*

tengo tiempo para terapia. Sé que puede ser como un balazo en el pie esta decisión, pero mi prioridad ha sido rendir bien”. Agrega que usualmente ve videos en youtube sobre mindfulness y técnicas de respiración, y que durante este último tiempo ha practicado yoga a través de tutoriales en ese mismo medio. Camila, una estudiante de IV año de ingeniería de la Universidad Tradicional de la RM, señala que desde que cuando ingresó a la carrera sentía mucha ansiedad y en ocasiones sufría crisis de pánico en los periodos de mayor estrés. Describe haber gestionado sus ansiedades a través de la búsqueda de información científica y manuales diagnósticos disponibles en la web:

He buscado información, he googleado todo sobre la ansiedad en verdad. Yo busco todo, absolutamente todo, papers, libros, entonces igual obviamente he encontrado cosas que no te ayudan nada. Así que a veces digo ‘ya, hasta aquí no más’, porque siento que le doy muchas vueltas a todo en general en mi mente, entonces tengo que esforzarme para no hacerlo, pero igualmente me meto a ver cuáles son los síntomas, en qué cosas de la vida cotidiana se dan. Ahí me di cuenta de que lo que me pasa a veces son crisis de pánico [...] He buscado información para saber qué hacer, para poder hacer algo aunque sea chiquitito.

Para Camila, adquirir información sobre la ansiedad surge a raíz de una “falta de tiempo” para cuidar de sí, por lo que su búsqueda se orienta hacia la maximización de competencias y de rendimiento a través de la gestión emocional. Dicho de otro modo, para ella, como en los otros casos señalados, el imperativo de rendimiento se impone por sobre la búsqueda de alivio, reduciéndose a un manejo emocional que en ocasiones es infructuoso, ya que la intensidad de las afecciones la han llevado de igual forma a pedir hora en los dispositivos de ayuda psicológica en dos ocasiones. Pese a esto, en ambas ocasiones se ausentó, justificándolo como un “no querer materializar” y “no tener tiempo para las depresiones”, imaginado un escenario en que el psicólogo actúa como alguien que confirma o autoriza sus (auto)diagnósticos. Explica: “el psicólogo me va a decir: ‘ya, tienes depresión, tienes ataques de pánico, tienes ansiedad’, y ahí yo pensaba ‘voy a empezar a ser una persona con depresión o una persona con ansiedad, ya no sólo una persona’”. En efecto, el uso de tecnologías digitales se configura como una alternativa a las estrategias y prácticas “psi” oficiales, donde el uso del lenguaje “psi” y el autodiagnóstico

habilitan una forma de gestionar la experiencia ansiosa evitando las consecuencias auto y/o hetero estigmatizadoras del proceso de etiquetamiento formal.

Coco, es una estudiante no binaria, No-EPG, de la Universidad Privada. Es reticente a consultar debido a la rabia y desconfianza que le han provocado algunas experiencias cercanas de amigoses LGBTIQ+ que “han sido dañados por la psicología y por la psiquiatría; algunos se han querido suicidar y el apoyo de psicólogos o de los espacios institucionales han sido muy nocivos”. Al igual que Camila, Coco se refiere a las consecuencias estigmatizadoras de “los diagnósticos”, argumentando que las disciplinas psi “encasillan más de lo que apoyan”, al abarcar exclusivamente “la sintomatología, como toda la medicina en general”. Se refiere a los dispositivos de salud mental como:

Espacios que tienen una perspectiva que está caducada. Pero lamentablemente es lo que le llega a la gran mayoría de la gente. Sé que hay proyectos en los CESFAM por ejemplo o en lugares públicos como para apoyar a la gente y hay iniciativas bacanes, pero lamentablemente a la gran mayoría no le llega eso. Pero en Instagram hay un montón de psicólogos que muestran cosas por sus cuentas, que informan y es bacán porque a la gente le llega eso.

El uso de Instagram y Tik Tok como canales de información y búsqueda de técnicas de manejo emocional aparecen en buena parte de los estudiantes reacios a consultar en los dispositivos de SMU, quienes atribuyen tanto “un sin tiempo para sí” dado por las presiones de rendimiento, así como también una aversión a las consecuencias estigmatizadoras de las prácticas diagnósticas. Pero dichas consecuencias, no sólo son pensadas por el peso de las atribuciones que otros imponen sobre la propia subjetividad, sino que, como señalan Camila y Coco, por los potenciales e imaginados *efectos públicos* y que, por lo tanto, pueden tener en los modos de relación en el espacio universitario. Belén, estudiante de sociología de V año de la Universidad Tradicional de la RM, describe una justificación similar en su reticencia a consultar, señalando que “puede suceder que después nunca más te vuelvan a ver como una persona normal, ante todos, en la Universidad, puedes ser alguien defectuoso incapaz de salir adelante”, por lo que en tales casos el *management emocional* emerge como modalidad de gestión no sólo

en la modulación afectiva, sino que también como medio para preservar un sí mismo “normal”, entendido en estos casos como un sujeto capaz y autosuficiente.

~ ***Usos de sustancias: tecnologías de rendimiento, alivio y “olvido del mundo”***

Laura, una estudiante de III año de Terapia Ocupacional de la Universidad Tradicional de la RM, me dice: “yo siento que había mucho apañe entre nosotros, pero a la vez había mucha pena entre la gente que habitaba ahí, todos solíamos tomar muchas pastillas, para rendir, para liberar serotonina, drogas estimulantes”. Describe que antes de su actual experiencia universitaria estudiaba odontología, carrera en donde era usual consumir y compartir entre compañer-s algunos fármacos psicoestimulantes –principalmente metilfenidato y modafinilo— usados para maximizar el rendimiento en la universidad. Laura agrega que en ese tiempo comenzó además a consumir marihuana en exceso, la cual cumplía una función de relajo o alivio y una “salida a la obligación de rendir”, que le permitía además disminuir el estado de hiperalerta que las otras sustancias le generaban: “la marihuana era para después, o, ni siquiera después, a veces tenía deberes, muchas veces, pero a veces los dejaba atrás para sentir esa sensación como de salirme del plano”. Josefina, estudiante No-EPG de IV año de sociología de la misma universidad, describe una situación similar experimentada en una carrera anterior, en una universidad y carrera científico-matemática de alto rendimiento:

Como tenía problemas vocacionales me hice adicta a la marihuana como un mes completo antes de que me cambiara de Universidad. Lo único que me permitía levantarme de la cama era fumar, entonces, también después de eso empecé a criticar un poco estas conductas abusivas que tenemos como jóvenes. Después de certamen nos hacíamos todos mierda tomando, fumando y era muy recurrente eso, en fiestas muy así como ‘ah, tomemos para curarnos⁶¹ y morir”. Era una forma de *alivio*; yo en verdad nunca he visto gente que tome tanto como en esos carretes universitarios donde ya la cuestión no es compartir con la gente, sino de verdad borrarse, *olvidarse del mundo*.

⁶¹ [Embriagarnos].

Clemente, un estudiante EPG que cursa IV año de Trabajo Social de la Universidad Privada, relata una experiencia similar a Josefina, pero en la que ese “olvido del mundo” era a través del uso de cocaína y pasta base, drogas que consumía en su barrio. Describe que durante el segundo año de la universidad, tuvo una intoxicación con pasta base de cocaína que le provocó un episodio psicótico. Señala que momentos previos a este episodio de consumo excesivo, se sentía “confundido, siempre estaba mal y con malos pensamientos”, contexto en el que “abusaba de todo lo que fuera posible para *no vivir con la realidad*”. Para Clemente, el abuso de sustancias comenzó en un periodo en que las clases presenciales se suspendieron producto del estallido social. Describe que en ese momento, sus afectos “se mezclaban” pues, por una parte, se sentía contento con las protestas y las demandas sociales, pero por otra, veía de manera más evidente las injusticias y la violencia estatal.

El uso de todo tipo de sustancias es transversal, diverso en cuanto a sus funciones, usos y efectos, y no siempre se trata de fármacos o sustancias con connotaciones morales negativas. Por ejemplo, Belen, estudiante de V año de sociología de la Universidad Tradicional de la RM, describe que producto de las fuertes cefaleas que comenzaron en el periodo universitario, el uso de todo tipo de analgésicos para aliviarlas se ha mantenido de manera sostenida desde los primeros años de la carrera. Describe:

Cuando vinieron las vacaciones del primer año, y luego todo el proceso de universidad, segundo, tercero, cuarto año, tenía que llevar las pastillas en la mochila. Era raro, porque antes yo nunca tomaba pastillas, pero en la Universidad se hicieron parte de mí y si no andaba con una, era estar llorando del dolor de cabeza en la clase. Entonces fue súper complejo, sobre todo aquellos ramos que tenía que estar a las ocho y media de la mañana, porque yo vivo a una hora y media de la universidad, entonces tenía, y tengo aún, que caminar, tomar micro, hacer combinación, otra combinación, tomar micro y caminar a la U . Eso me demoraba. Tenía que levantarme a las seis de la mañana. Llegaban los días de invierno y a mí la congestión de la ciudad me empezaba a afectar, algo que nunca me afectaba; ahí me empezaba el dolor de cabeza y era estar a las 8 y media de la mañana e intentar pescar⁶² a un profesor enfrente y con dolor de cabeza, empezar a ver puros circuitos e intentar tomar apuntes.

⁶² [Poner atención]

En síntesis, emergen cuatro grandes modalidades de usos de sustancias: como tecnologías de maximización de rendimientos, de alivio, y de “olvido del mundo”. En las experiencias estudiantiles de ansiedad, estos usos son móviles y cambiantes, adquiriendo implicaciones morales distintas, pero con un núcleo en común: responder a las exigencias de rendimiento y sus consecuencias subjetivas. Cabe señalar que esto tiene algunos matices, pues en el caso de los usos para potenciación de rendimiento y de alivio, implican experiencias marcadas por el encuentro con otros, ya sea a modo de colaboración o de distensión con otros. En cambio, otros usos conciernen modalidades individuales, que hacen tanto de la gestión de sí como del sufrimiento, un asunto privado y solitario.

Los “dispositivos de gestión” reflejan que, tanto la búsqueda de soluciones a través de un espacio de intimidad “psi” y así como de tecnologías digitales, management emocional y el uso de sustancias para modular afectos y maximizar el rendimiento, dan cuenta, con algunos matices, de una individualización del sufrimiento universitario. Dicho de otro modo, las lógicas de la privatización de la experiencia universitaria expresadas por l-s estudiantes se resumen en: busco ayuda con un psicólogo que no me conoce y que no le diré a nadie mi diagnóstico o que tengo problemas para enfrentar las exigencias universitarias; no busco ayuda en otro, por temor a no encajar con la figura de estudiante “capaz” y “competente”; intento ayudarme a mí mismo navegando en internet, buscando recetas y “tips” de cómo gestionar las emociones y el tiempo; y/o uso sustancias para potenciar mis capacidades, para aliviarme y para olvidarme de las exigencias. No obstante, como mencioné antes, tal lectura plantea ciertos límites toda vez que la gestión de la ansiedad en la vida universitaria se sitúa en un campo de relaciones sociales donde las ansiedades circulan entre objetos, representaciones, materialidades y cuerpos, en el que la experiencia de ajenidad no sólo supone desamparo y aislamiento, sino que también el encuentro con alteridades que propician una transformación de sí, proceso que es parte del devenir estudiante tal como mostraré en el capítulo V.

ECONOMÍAS ANSIOSAS: DIMENSIONES EMERGENTES SOBRE LA VIDA UNIVERSITARIA

Los hallazgos que he descrito no sólo tensionan la extendida psicologización –en tanto disposiciones psicológicas internas— de la comprensión de los afectos en el campo de la salud mental, sino que también las tentativas de concebirlas como meras construcciones sociales (Reddy, 1997; Hacking, 2001⁶³), para en su lugar constituir materialidades⁶⁴ semiótico-corporales, intensivas y dinámicas (Haraway, 1988; Gregg y Seigworth, 2010; Wetherell, 2013; Bennet, 2022). Las *economías ansiosas*, en tanto experiencias y circulación de afectos que exceden los límites de lo interno/externo, involucra flujos e intensidades específicas a la vida universitaria. Dicho de otro modo, en lugar de constituir una *propiedad* o una disposición psicológica de un individuo que padece únicamente por determinaciones infantiles o familiares, involucra fuerzas materiales (Bennet, 2022) que circulan entre cuerpos y signos configurando los “límites de los cuerpos y los mundos” (Ahmed, 2004). En efecto, propongo la idea de *economías ansiosas* como “concepto intermedio” (Brown y Tucker, 2010) que al emerger de los elementos empíricos transversales a las entrevistas, permite comprender las experiencias ansiosas según situaciones que atraviesan la vida universitaria. He analizado tres dimensiones principales que se desprenden del material: lo corporal, lo semántico y lo gestional.

Las tres dimensiones de las *economías ansiosas* antes descritas indican que la ansiedad no sólo es una tonalidad afectiva transversal de las experiencias de sufrimiento universitarias, sino que es un afecto participa en la configuración de la *vida universitaria* misma. Si el apartado “lo corporal” indica que la ansiedad encarnada circula a través de espacios y tiempos específicos de la vida académica, “las gramáticas de la ansiedad” demuestran que, además de ser un afecto trans-diagnóstico, habilita un *trabajo sobre sí* mediado por *presiones que se padecen al mismo*

⁶³ Adhiero a ambos autores pues permiten pensar cómo en el proyecto político e identitario de algunas perspectivas constructivistas y la denuncia de ciertas categorías como meras construcciones, a través de su demonización, tienen como efecto un entorpecimiento de la labor de transformación de las mismas experiencias implicadas en tales denuncias. En este sentido, un realismo y nominalismo dinámico, como propone Hacking, permite atender los usos diversos que hacen las personas de las categorías diagnósticas.

⁶⁴ Me refiero aquí a una materialidad no sólo en el sentido marxista que considera las estructuras sociales exclusivamente humanas o, en el propuesto por la fenomenología antropológica que estudia exclusivamente los significados “encarnados” donde los cuerpos humanos son quienes excepcionalmente poseen agencia. Aun cuando me referiré a las experiencias de estudiantes y sus afecciones corporales, creo fundamental para el compromiso con un horizonte ético-político que sensibilice y proponga acciones para enfrentar los problemas estudiados, pensar con autores que complejizan y entienden la diversidad de “actantes” (Latour, 2008), donde, en lugar de la excepcionalidad humana, la noción de afecto como “impersonal” (Bennett, 2022) habilite seguir pensando los problemas y sus posibles soluciones (Haraway, 2019) en lugar de cerrarlos con pretensiones desmitificadoras inconducentes a alternativas de acción.

tiempo que movilizan, otorgando sentido a la experiencia y habilitando negociaciones pragmáticas (al modo de “persistencia en la desistencia”), o tal como demuestra el apartado “tecnologías de gestión” en torno a la búsqueda de espacios terapéuticos, al mismo tiempo que otr-s estudiantes se resisten a estos espacios como modo de limitar las potenciales consecuencias estigmatizantes de los diagnósticos o como parte de “un sin tiempo para sí” (donde las exigencias de rendimiento capturan dicho tiempo).

De modo que, pese a circular en un contexto de psiquiatrización de la sociedad, la ansiedad es un afecto que se siente corporal e íntimamente al mismo tiempo que participa socialmente de las diversas situaciones exigenciales de la vida universitaria, es decir, circulando a través de la animación de modalidades de expresión y de hacer con los afectos en las cuales actúan fuerzas locales y globales. Esto sugiere que el campo de la salud mental universitaria requiere ser estudiado en su dinamismo y complejidad, atendiendo al *ambiente-atmósfera* universitaria al mismo tiempo que a las experiencias de sufrimientos o de afectos diversos.

Epistemologías feministas del giro afectivo (Sedgwick, 2003; Ahmed, 2004, 2010, 2019; Berlant, 2011, 2020), así como también perspectivas antropológicas de los afectos y las emociones (Lutz, 1988; Hochschild, 1983; Despret, 2015), de la antropología médica (Good y Kleinman, 1985; Kleinman, 1992; Good, 1994; Mantin, 2009), han hecho hincapié en la relevancia de considerar las formas en que la experiencia y expresión emocional es indivisible de los aspectos culturales y sociales. En efecto, inspirada en tales trabajos, con la noción de economías ansiosas planteo que es posible reconocer y relevar el estatuto de los afectos en tanto objeto privilegiado de análisis orientado por la experiencia encarnada.

Las ansiedades circulan entre los cuerpos, animan fantasías, temores y representaciones de los contextos actuales y posibles, donde las experiencias dan cuenta de modos de afección y subjetivaciones conforme lo que se ha descrito como “ethos universitario neoliberal” (Laval y Dardot, 2013; Fardella, 2020; Brown, 2020). Pero al mismo tiempo, la ansiedad es el afecto-efecto de la actualización de los órdenes exigenciales universitarios históricamente configurados (capítulo II), al mismo tiempo que participa de agenciamientos y/o acciones que, en tanto modos de expresión, pueden potencialmente desafiar y perturbar dichos órdenes (Sedgwick, 2003).

A partir de los hallazgos, me interesa destacar que los afectos –en este caso ansiosos– *hacen cosas* (Ahmed, 2010), “actúan” al emerger en el cuerpo, pero también “entre” o “en medio de” los cuerpos (Seigworth y Gregg, 2010); implican labilidad, contingencia y sutileza, articulando la experiencia al mismo tiempo que pueden transformar las categorías culturales dominantes (Sedgwick, 2003). Asimismo, la “sutileza” de los afectos es importante, pues en el campo de las experiencias de sufrimiento universitario no siempre las experiencias involucran manifestaciones visibles o enunciables al modo de “crisis”. El caso de lo ansioso involucra expresiones de diversa intensidad y flujos, y como mostré, sus gramáticas no siempre están recubiertas por los repertorios oficiales de la salud mental, que usualmente han puesto el foco en los padecimientos depresivos en tanto contrarían las exigencias de productividad (Martin, 2009; Soler, 2011). La ansiedad, en cambio, como muestran las experiencias de l-s estudiantes, participa directamente en los modos de responder, hacer y ajustar(se) a las exigencias de rendimiento contemporáneas.

Las tres dimensiones analizadas en este capítulo –lo corporal, las gramáticas de la ansiedad y los dispositivos de gestión– sugieren que la exigencia de “no quedarse atrás” y preservar la condición de estudiante universitari-, conseguido “con esfuerzo y sacrificio” como mostré por ejemplo en torno al sacrificio del cuerpo, adopta un cariz ansioso especialmente intenso y apremiante en estudiantes de clases bajas y medias. En efecto, el imperativo de rendir expresado en el “no quiero quedar colgado” que da el título a este capítulo, permite comprender cómo *las economías ansiosas circulan en un campo de reproducción de desigualdades*, trazando contornos corporales (marcas de clase social y de género principalmente como mostraré en el capítulo V). Cuando digo reproducción de desigualdades no sólo me refiero a las condiciones socioeconómicas estructurales, sino también a cómo la reproducción de tales condiciones anima *modos diferenciales de afectar y ser afectad-s* en la Universidad. Por cierto, de l-s estudiantes entrevistad-s, “quedan colgados” con mayor frecuencia quienes vienen de colegios públicos o subvencionados no emblemáticos (retomaré esto en capítulo V, con el caso de Laura), siendo el colegio de proveniencia, una marca de clase notoria en las universidades en Chile.

A continuación, esbozaré algunas discusiones teóricas suscitadas desde el material empírico, considerando cada dimensión de las economías ansiosas:

~ *Discusiones en torno a lo corporal*

Las afecciones corporales recurrentes y sus relaciones con el espacio-tiempo universitario descritas en el apartado “lo corporal”, muestran que el *cuerpo siente* en la medida que es afectado por las condiciones de un ambiente o atmósfera afectiva (Anderson, 2009), en este caso, la vida universitaria. La famosa frase de Baruch Spinoza “nadie sabe *todavía* lo que un cuerpo *puede hacer*”, es citada a menudo para definir el afecto y su materialidad como un asunto ético, estético y político (Gregg y Seigworth, 2010), lo cual me parece una clave importante. Remarco el “todavía” pues, aun cuando el sufrimiento corporal puede ser evidencia de sufrimiento social, éste es irreductible a una causalidad o determinismo (social, cultural, psíquico o biológico), siendo necesario dejar abierta la pregunta por la conjugación entre los múltiples planos que involucra. Sin embargo, me interesa destacar que, para entender la relación entre lo corporal, el sufrimiento y los contextos socio-culturales, es necesario entender primero que la capacidad del cuerpo nunca es definida por un solo cuerpo, sino que es instigada en un campo de relaciones de fuerzas específico, donde diversos cuerpos se encuentran (Seigworth y Gregg, 2010). El material empírico sugiere considerar el espacio universitario de esta manera: como un espacio de encuentro con otros, con una multiplicidad y diversidad, aun cuando muchas veces las instituciones actúan borrando o silenciando las diferencias y singularidades, como evidencian algunas de las prácticas afectivas que analicé en el capítulo anterior.

La narración de l-s estudiantes de sus dolencias corporales o somatizaciones y la evocación y aparición constante del cuerpo, posiblemente da cuenta de que lo corporal exige ser pensado como un “proceso material” de interrelaciones sociales y que, por tanto, constituye la “base existencial de la cultura” (Csordas, 1990; 1994). En esta misma línea, resuenan las palabras de Good (1994) respecto la relevancia del cuerpo en el estudio de la experiencia de enfermedad al constituir la “base misma de la subjetividad o *experiencia en el mundo*” y que “en tanto que ‘objeto físico’ no puede ser nítidamente diferenciado de ‘los estados de la conciencia’” (p. 216).

En efecto, las experiencias de ansiedad de estudiantes, los flujos de afectos y sus intensidades, permiten comprender las exigencias de la vida universitaria como algo más que presiones de rendimiento académico, involucrando la movilización de cuerpos que afectan y que

han sido afectados por otros cuerpos, materialidades, tecnologías, atmósferas y temporalidades propias del espacio universitario. Dicho de otra manera, l-s estudiantes hablan de cuerpos convocados en encuentros, también en aislamientos o desencuentros como sucedió con la pandemia, pero que en todas las situaciones se trata de cuerpos afectados y/o afectando a otros. De este modo, emergen cuerpos en plural, es decir, materialidades plurales, sensibles, pulsionales, que son habladas, atravesadas, producidas, movilizadas, transformadas (y transformadoras) por diversas fuerzas de representación social (Irigaray, 1985; Grosz, 1999).

Lo anterior, permite comprender que más allá de un ámbito de dominación u objeto de las prácticas médicas, el cuerpo constituye una “fuente creativa de la experiencia” tal como señala (Good, 1994). De modo que el cuerpo implica ensamblajes complejos (Latour, 2002; 2004), concerniendo al mismo tiempo las sensaciones corporales, las expresiones y significados intersubjetivos, estrategias narrativas (Good, 1994), modos de vida y juegos de lenguaje (Wittgenstein, 2008) que reflejan y reelaboran tanto las experiencias de padecimiento como las practicas sociales y las dimensiones culturales (Good, 1994).

~ ***Discusiones en torno a lo gramatical***

Esta noción económica del afecto, que Sara Ahmed (1994) propone inspirada principalmente en el psicoanálisis y la teoría marxista, releva su capacidad para circular entre los significantes en relaciones de diferencia y desplazamiento. Esta mirada del afecto me parece especialmente esclarecedora, por cuanto tiene un potencial de aplicabilidad en investigaciones empíricas, a diferencia de otras concepciones de afecto en el giro afectivo. Dicho de otro modo, cuerpo y lenguaje, afecto y discurso denotan transacciones que las personas realizan conforme a las exigencias y normas de una cultura (Das, 2008; Wetherell, 2013a). Por lo tanto, que la experiencia ansiosa sea generalmente expresada, enunciada y gestionada como un asunto privado, da cuenta de cómo los flujos e intensidades de ansiedad y las gramáticas de la ansiedad, se entraman a las exigencias de ajuste a un individuo particular: *el estudiante académica, individual y emocionalmente competente*. Pero como mostré, l-s estudiantes también dan cuenta de que lo ansioso puede ser expresado, enunciado y gestionado desde encuentros con otros,

negociaciones pragmáticas y transformaciones vitales que permiten la imaginación y acción de otras alternativas posibles.

Por otra parte, los modos de nombrar y entender la ansiedad dan cuenta de complejas hibridaciones. En algunos casos, están confluyendo en una cerebralización (Vidal y Ortega, 2021) de la ansiedad potenciada por la información disponible en medios digitales. Al respecto, cabe señalar que en los últimos años han proliferado enfoques dimensionales⁶⁵ que buscan explicar la variación y transversalidad de los procesos relacionados a la ansiedad, al mismo tiempo que ponen en equivalencia lo mental y lo cerebral (Insel et al., 2010; Cox y Olatanji, 2019). La idea de la ansiedad como un afecto circulante, fluido o flotante, como emerge en el material empírico, resuena con el hecho de que la “ansiedad como afecto transversal” ha comenzado a circular en base al estudio reciente de procesos trans-diagnósticos, a propósito de las elevadas prevalencias de trastornos comórbidos. Así por ejemplo, la “sensibilidad a la ansiedad” se asocia con un amplio espectro de psicopatología que incluye los trastornos ansiosos, los trastornos del ánimo, el suicidio y los trastornos por consumo de sustancias (Shmidt et al., 2019). La “intolerancia a la incertidumbre” (Mcevoy et al., 2019) y la “tolerancia a la angustia” (Rappaport et al., 2019) también se han planteado como constructos trans-diagnósticos relacionados con la ansiedad. De todos modos, no queda claro la disponibilidad de estas nociones en los entendimientos de los estudiantes, y cuánto de la transversalidad de la ansiedad a la que aluden se puede vincular también con la retórica de “aceptación de la ansiedad” promovida por técnicas como el mindfulness y la psicología positiva. Se abre aquí una línea de investigación a seguir en futuras investigaciones.

⁶⁵ Los beneficios asociados al enfoque psicopatológico dimensional ha llevado al National Institute of Mental Health (NIH) a desarrollar los Research Domain Criteria (RDoC), que propone un marco de 5 dominios centrales de psicopatología: sistemas de valencia negativa, sistemas de valencia positiva, sistemas cognitivos, procesos sociales, excitación y sistemas reguladores (Insel et al., 2010). Sin embargo, algunos autores sugieren que el impacto de la RDoC en la investigación sobre la ansiedad no está claro (Cox y Olatanji, 2019). Asimismo, se ha relevado el papel de la neurobiología para delinear los mecanismos de la patología asociada a la ansiedad, como el condicionamiento al miedo (Lissek, 2012), pero existe preocupación sobre la infravaloración de otras dimensiones al situar las problemáticas que centralizan el marco de los trastornos cerebrales (Cox y Olatanji, 2019).

~ *Discusiones en torno a lo gestional*

La mixtura de modos de búsqueda de tratamiento y autoatención (Menendez, 2018) involucra la coexistencia entre tecnologías “psi” clásicas (psicoterapia, apoyo psicológico), y prácticas de alfabetización emocional desplegadas con fuerza como parte de la gestión empresarial y el ethos de autoayuda, los cuales han proliferado desde la consolidación de los regímenes liberales y democráticos en un campo donde convergen la lógica de mercado y el lenguaje de derechos (Rose, 1996, 2012; Parker, 2007; Illouz, 2007). Estos aspectos globales de las tecnologías de gestión de los afectos coexisten con aspectos específicos de la universidad global neoliberalizada, que hacen de las técnicas y retóricas del management emocional y, recientemente, del “mental fitness”, vías privilegiadas para responder al empuje de la competitividad, productividad y adquisición de competencias (Canizzo y Osbaldiston, 2019; Callard et al., 2022). Así por ejemplo, no es de sorprender que los recursos de formación a través de sitios web —en gestión del tiempo, desarrollo personal inspiradas en la neurociencia, etc.— respondan a los imperativos universitarios de productividad derivados del legado de las doctrinas de gestión del trabajo (Valovirta y Mannevu, 2022). No obstante, esto no explica los aspectos locales de la gestión de lo ansioso, donde la gran mayoría de estudiantes demandan y valoran prácticas de tratamiento principalmente íntimas o privadas, en los Dispositivos de Salud Mental Universitarios.

Los hallazgos aquí presentados sugieren que esta suerte de privatización de la gestión de la ansiedad se sostiene principalmente por: un temor a demandar ayuda en las familias o redes de apoyo cercanas debido a la carga de los ideales y expectativas (de estatus o de movilidad social que se conectan con el temor a defraudar a las familias); un temor al estigma expresado en algunos estudiantes respecto las prácticas terapéuticas y diagnósticas, descrito también en investigaciones internacionales (Markowitz y Engelman, 2017); y las experiencias de aislamiento y desamparo intensificadas con el confinamiento en la pandemia. En efecto, los hallazgos sugieren que *la individualización del sufrimiento universitario se vincula menos a los modos de gestión en sí mismos, que a las transacciones que a partir de éstos se realizan, en la experiencia de lidiar cotidianamente con las exigencias de la vida universitaria*. Exigencias que se sustentan

en la *lógica de la obtención de resultados*, que opera no sólo para lograr los proyectos personales futuros⁶⁶, sino también para responder a un presente que ordena estar alerta, para “no quedarse atrás” y así preservar *un lugar* en el espacio universitario.

En síntesis, los hallazgos hasta aquí presentados dan cuenta de que la circulación de ansiedad en el espacio universitario propicia la definición de contornos, situaciones, figuras u objetos diversos. En los hallazgos presentados, emergen tres figuras principales trazadas por la ansiedad: el rendimiento cuantificado, diferenciales de grupo y lo expectacional. Propongo pensar estas tres configuraciones como *dispositivos afectacionales*, las cuales, a través del estudio de 6 casos de estudiantes, analizaré en detalle en el capítulo que sigue.

⁶⁶ Existe amplia literatura que describe la figura del *homo economicus* moldeada por el capitalismo neoliberal. Sin embargo, estas perspectivas pasan por alto que las personas no sólo buscan emprender, sino que buscan hacer frente a las adversidades del día a día que surgen de la precarización de la vida. Con relación a esto último, destaca el trabajo de Clara Han (2022). *La vida en deuda: Tiempos de cuidado y violencia en el Chile neoliberal*. LOM Ediciones.

Imagen N°5

Fotografía de pancarta “¿Cuántas crisis de pánico se necesitan para que aprueben mi proyecto?”. Manifestaciones por la salud mental universitaria y sobrecarga académica en universidades chilenas. Abril-Junio 2019. Fuente: Bastidas (2019).



CAPÍTULO V

“LA UNIVERSIDAD ES UN ESPACIO QUE NOS COMPONE”: DEVENIR ESTUDIANTE, DISPOSITIVOS AFECCIONALES E INTERSECCIONES CLASE SOCIAL-GÉNERO

“El encuentro con los otros nos vuelve un poco más extranjeros ante nosotros mismos”. Vinciane Despret (2015).

“La angustia es el vértigo a la libertad”. Søren Kierkegaard (2022) [1844].

“La única esperanza auténtica de liberación feminista reside en una visión de cambio social que cuestione el elitismo de clase”. bell hooks (2017).

“La universidad es un espacio que nos compone también” me dice Mercedes al narrar lo complejo y transformador que ha sido para ella el proceso de convertirse en universitaria. Para ella, la universidad no sólo significa un espacio de adquisición de conocimientos o un medio necesario para llegar a ser una profesional y así alcanzar una *buena vida*, sino que sobretodo un lugar de encuentro con otros con quienes ha compartido diversas perspectivas ante la pregunta de cómo vivir, constituyendo un punto de inflexión respecto de sus deseos, decisiones, modos de relacionarse consigo misma y con los otros. Algo similar me dice César — “la universidad es parte de la vida de uno y a su vez uno es parte de la Universidad” — para quien no ha sido fácil sobrellevar un cambio de carrera e ingresar a una nueva universidad en el año de comienzo de la pandemia, pero que rescata de la exigente y fatídica experiencia universitaria anterior, diversas prácticas de solidaridad entre compañer-s. Ambos casos reflejan la complejidad del devenir estudiante, en tanto la entrada a la Universidad concierne un proceso de transformación de sí en el cual los afectos ansiosos circulan y se intensifican conforme a las nuevas exigencias comprometidas.

En Chile, durante las últimas dos décadas, el devenir estudiante se ha convertido en objeto de investigación bajo el concepto de *proceso de transición* desde la enseñanza secundaria a la educación superior. Investigaciones que han proliferado en el contexto de las transformaciones experimentadas en la educación superior en el país durante los últimos 40

años⁶⁷. Como mostré en los Capítulos I y II, con la expansión progresiva del número de universidades y matrículas⁶⁸ impulsada en dictadura por la Ley General de Universidades en 1981 (Rodríguez-Freire y Tello, 2012), el tránsito de una “educación de élite” a una “masiva segmentada” se expresó en la reproducción de desigualdades en tasas de ingreso que, pese a las transformaciones recientes propiciadas por las políticas de equidad en acceso, fueron trazando una diferenciación entre universidades según capital cultural y socio-económico de sus estudiantes (Leyton et al., 2012; Iglesias et al., 2013; Espinoza, 2017). En este escenario, el *proceso de transición* ha ido cobrando fuerza con una gramática del *ajuste-desajuste* referente a las exigencias académicas, sociales y culturales que impone la Universidad, a través de una focalización en las experiencias de estudiantes de clases bajas y medias reunid-s bajo la categoría de “estudiante primera generación universitaria”, configurándose como una de las principales perspectivas de investigación en el campo de la sociología de la educación.

La categoría *transición* ha sido comprendida como la experiencia del encuentro con la universidad y sus desafíos, denotando un período de cambios tanto de los contextos de estudio como de los requerimientos del nuevo rol de estudiante universitari- (López et al., 2019). El proceso de transición propicia una transformación de la subjetividad en tanto el/la/le estudiante debe comprenderse “como algo que antes no era”, al mismo tiempo que cambian las *expectativas* que otros asumen con la nueva posición de estudiante universitari-, proceso mediado por relaciones sociales, la comunidad educativa y su cultura académica, exigiendo un *ajuste* al nuevo ambiente y rol de estudiante universitario/a/e (Gallardo et al., 2019). De acuerdo a investigaciones recientes, el proceso de transición dependerá de los modos de “autogestión” de los requerimientos universitarios, supeditados a la “capacidad de agencia” del/la/le estudiante comprendida como la capacidad para administrar individual y eficazmente los requerimientos académicos desarrollando “autonomía, autoeficacia, autodisciplina y autogestión”, junto con las competencias necesarias para trazar “objetivos individuales claros”,

⁶⁷ La implementación de políticas neoliberales por la dictadura, la implementación del Crédito con Aval del Estado (CAE) en 2005 y, más recientemente, la instauración del beneficio de gratuidad promulgado el año 2016 por la expresidenta Michelle Bachelet, constituyen cambios que asimilan a Chile a “un laboratorio de educación superior”, que demanda poner el foco en las experiencias y expectativas de los/as estudiantes (Zapata et al., 2019).

⁶⁸ Más precisamente, desde el retorno a la democracia en Chile la matrícula en instituciones universitarias se ha quintuplicado.

poseer “capacidad de competitividad” y voluntad para “concluir las actividades” (López et al., 2019, p. 1-8).

En consecuencia, es posible apreciar que el proceso de transición concierne un amplio abanico de *expectativas* sobre cómo el/la/le estudiante debe gestionar su rendimiento y desempeño académico. En efecto, los usos de los conceptos de *transición*, aun cuando aportan valiosamente al considerar aspectos sociales, culturales y subjetivos, suponen un horizonte de trayectorias exitosas sobre la consecución de una adaptación a nuevas demandas que el/la/le estudiante debe enfrentar. Dicho de otro modo, las ideas de transición son inteligibles en un escenario de normatividades y valores culturales sobre *lo que se espera de un/a/e estudiante universitari-*, configurando la comprensión de un proceso desde saberes que, pese a relevar la función de las culturas académicas, escasamente se preguntan por las dimensiones políticas, sociales e históricas involucradas en los procesos de subjetivación de los/as/es estudiantes y los contextos institucionales que los despliegan.

Como he mostrado en los capítulos anteriores, la proliferación de investigaciones en Chile no sólo ha ido de la mano de las preocupaciones por el ajuste a los requerimientos académicos e institucionales, sino que también al compás del aumento de la preocupación por el sufrimiento universitario, adquiriendo cada vez más relevancia como objeto de reflexión y diseño de políticas específicas por parte de las instituciones académicas y sus respectivos dispositivos de salud mental (Grupo de Trabajo sobre Salud Mental Universitaria, 2020). Sin embargo, tal como sugieren los hallazgos del capítulo IV sobre las *economías ansiosas de la vida universitaria*, las experiencias reunidas como parte de las gramáticas de la salud mental universitaria no se reducen exclusivamente a experiencias angustiosas, sino que también involucran una gradiente de intensidades y flujos de ansiedad, al mismo tiempo que incluye una amplia gama de *tonalidades afectivas*⁶⁹ (Cifuentes y Abarzúa, 2022).

⁶⁹ La noción de “tonalidades” considera las variaciones afectivas que emergen en el discurso (Cifuentes y Abarzúa, 2022). Esta aproximación se inspira en la vertiente feminista del denominado *giro afectivo*, y en particular de la noción de *economías afectivas* (que abordé con mayor detalle en el capítulo IV), es decir, la circulación de afectos entre cuerpos y signos, adheridos, a su vez, a instituciones, situaciones y/o materialidades diversas. Como mostré, esta noción problematiza la noción de afecto como disposición psicológica “interna”, al situar su potencia investigativa en *qué hacen los afectos* y *cómo funcionan* de manera concreta y particular, para mediar en la relación entre lo psíquico y lo social, y entre el individuo y el colectivo” (Ahmed, 2004, pp. 119, traducción personal).

A partir de lo anterior, en este capítulo me aproximo al proceso de *devenir estudiante* en consideración del entramado de *dispositivos afectivos* que emergieron del análisis de las economías ansiosas de la vida universitaria, componiendo una red dinámica de relaciones sociales y aspectos culturales –normas, valores, ideales, exigencias universitarias – que animan, movilizan y articulan procesos de transformación subjetiva. Muestro, además, cómo las experiencias ansiosas universitarias involucran una articulación entre elementos singulares – trayectoria biográfico-académica— y de la vida universitaria.

Específicamente, en primer lugar, describo el proceso de devenir estudiante a partir de un *análisis intra-caso*. La construcción de los 6 casos abordados, surge de la realización de 3 y 4 entrevistas en profundidad. La selección de casos la realicé tras una primera ronda de entrevistas en profundidad a 44 estudiantes de tres universidades (Capítulo IV), en base a criterios de maximización de diferencias, es decir, buscando la máxima variabilidad posible en términos de clase social, género, primeras y segundas experiencias universitarias, momento de la carrera, tipos de carreras, intensidades de las afecciones ansiosas y configuraciones sociofamiliares (con/sin apoyo). Para cada universidad escogí un hombre y una mujer, una de ellas disidencia sexual⁷⁰, buscando una representatividad por universidad conforme a los contrastes por heterogeneidad en la composición del perfil estudiantil y ethos universitario particular de cada universidad.

En segundo lugar, realizo un *análisis intercaso* según cada *dispositivo afectivo*, noción que propongo para indagar en los *modos de hacer sentir* que cada cultura académica promueve. En ese apartado pongo el foco en cómo cada variante de dispositivo adquiere realces y matices relevantes según cada atmósfera universitaria. Dicho análisis lo organizo según cada tipo de dispositivo afectivo, a saber: Dispositivo de rendimiento cuantificado, Dispositivo diferencial de grupos y Dispositivo expectacional.

⁷⁰ Sólo en la Universidad Tradicional de la RM no hay un caso de estudiante hombre, debido a que en la convocatoria llegaron sólo mujeres. Para más detalles, ver “Enfoque Metodológico”, Capítulo I. Si bien por las características del proceso de convocatoria de participantes fue imposible contar con más casos de estudiantes LGBTIQ+, considero el caso de Laura, una mujer bisexual, que permite ahondar en los efectos subjetivos y sociales de las políticas de reconocimiento identitarias, las prácticas afectivas y restitutivas que implica, y al mismo tiempo su efecto en el solapamiento de otros órdenes de dominación implicados en su experiencia universitaria.

Finalmente, concluyo en torno a las atmósferas afectivas (Anderson, 2009; Wetherell, 2013a) universitarias y la importancia de una perspectiva interseccional estratégica (Troncoso en al., 2019) en el campo de la salud mental universitaria.

DEVENIR ESTUDIANTE, ANSIEDAD Y UNIVERSIDAD: ANÁLISIS INTRA-CASO

Los casos que siguen forman parte de una construcción sintetizada de trayectorias biográfico-académicas de 6 estudiantes. He seleccionado los principales elementos vinculados al *proceso de transición* desde la educación secundaria a la universidad, relevando la circulación e intensificación de afectos ansiosos en el proceso de transformación subjetiva que involucra el devenir estudiante universitari-. Cabe señalar que dicho devenir no lo entiendo como un proceso lineal o cronológico, lo cual es particularmente relevante toda vez que involucra escenas ansiosas —reprobar, pérdida de becas/beneficios materiales, rendimiento despojado del placer de pensar, entre otros— vividas como un estado de expectación constante que se extiende a toda la trayectoria universitaria pero que remite a temporalidades diversas (trayectoria escolar, imaginación de futuro, presente histórico). Al mismo tiempo, en los casos de estudiantes que han “persistido en la desistencia” (capítulo IV) de una primera experiencia universitaria, demuestran las posibilidades de realizar un viraje vital hacia la búsqueda de espacios universitarios de cuidado y reciprocidad, impulsando una recomposición de un proyecto narrada como una experiencia vitalizante y transformadora.

Este apartado es fundamentalmente descriptivo, y busca situar la experiencia singular de l-s estudiantes, para posteriormente, en el apartado siguiente, realizar un análisis inter-caso. Relevaré en cada caso, la dimensión simbólica de la Universidad, es decir, cómo es representada afectivamente por cada estudiante. De este modo, situaré algunos elementos que permiten comprender los modos de ser afectad-s en la universidad que surgen conforme la estructura normativa y valórica de culturas académicas específicas. En un nivel transversal, emergen elementos del ethos universitario sustentados tanto en la excelencia —más marcado en las universidades tradicionales— como en la competitividad. Como mostraré, a mayor animación de imperativos de excelencia, más sancionatoria es la experiencia del error y el desconocimiento de

la reglas académicas. A mayor animación de la competencia, más apremiante es la experiencia de incapacidad ante un ritmo académico acelerado. En ambos casos, la trayectoria escolar y el colegio de proveniencia en tanto marca de clase social e incitación/reproducción de la economía del mérito, adquieren un rol relevante.

Caso Mercedes: La Universidad como espacio de reconocimiento

Universidad Tradicional de Región. Clase media.

“Mi vida estaba como congelada durante la universidad, no podría llevar una vida personal, no me calzaban los tiempos”, señala Mercedes, una estudiante de 26 años de clase media, de Santiago, que actualmente cursa 3er año de una carrera del área de la salud, en la Universidad Tradicional de Región. Ésta es su primera experiencia universitaria. Salió de 4to medio en el 2012 de un colegio particular subvencionado, sin expectativas de continuar en el educación superior. Su NEM era bajo, su familia nunca le promovió la expectativa de ser profesional y en ese entonces no le interesaba estudiar. Luego de unos años estudió, en un instituto técnico-profesional, una carrera breve relacionada con la salud, momento en que descubrió que “era realmente buena” cuando aprendía algo con placer y curiosidad. Esto la llevó a querer estudiar una carrera universitaria. Se preparó durante un año para rendir la PSU y obtuvo un puntaje que le permitía entrar a una carrera del área de la salud en la Universidad Tradicional de Región. “Fue súper sorpresivo todo”, me dice al describir cuando recibió el beneficio de gratuidad y además una beca de residencia otorgada por la universidad.

Durante su primer año universitario se sintió ansiosa y contenta a la vez. “Me preocupó un poco mi edad porque tenía 23 e iba a estar con chicos de 18 años, pero la edad finalmente no fue un impedimento, además eran chicos humildes o de clase media [...] no se siente el ambiente competitivo como aquí en Santiago, es más relajado”, describe. Vincula su ansiedad a la “autoexigencia” de obtener buenos resultados. Ser una buena estudiante significó para Mercedes el reconocimiento de sus capacidades intelectuales, lo que no había experimentado en su hogar. L-s profesor-s representan para ella un giro en el modo de verse a sí misma, “una mujer inteligente y capaz”, posición insospechada en su infancia y adolescencia. Mercedes es la

hija mayor y no tiene relación con su padre biológico. Cuando tenía 10 años, su madre inició una nueva relación con quien actualmente tiene tres hijos. Su padrastro la crió como hija, señala. Él trabaja como contratista y tiene una situación económica estable. La madre es dueña de casa. “Siempre he sido el apoyo de mi mamá [...] pasé a tener que tomar roles que no me correspondían en la casa y que hasta hoy en día se siguen perpetuando [...] ahora intento limitar un poco las cosas, pero igual sigo sintiendo la presión detrás”, me dice al describir lo complejo que ha sido para ella volver a su casa y estudiar en pandemia. Se siente incomprendida por su familia respecto de las exigencias de la universidad. Su madre le demanda ayuda permanente en el cuidado de sus hermanos.

En su segundo año, en el año 2019, congeló, se sentía sola, extrañaba a su familia y a su novio. Pensó en cambiarse a una universidad en Santiago. Sin embargo, el 2021 decidió retomar sus estudios, ya que por la pandemia podía seguir en clases online. “En realidad me di cuenta que el ambiente era muy agradable, empecé a comparar con gente que conozco y me di cuenta que el ambiente que tiene mi universidad es bueno”, agrega. Me dice que no tiene tiempo para sentirse “ansiosa de algo más que no sean los estudios”. Frecuentemente piensa que no está rindiendo “lo suficientemente bien”, y cuando no obtiene los resultados esperados, “persiste mucho la sensación de fracaso”, agrega. En la pandemia su padrastro estuvo hospitalizado por COVID, producto de lo cual la familia se empobreció, ya que era el principal proveedor. Desde entonces se ha visto demandada a conciliar estudios, cuidados de sus hermanos y del padrastro, pero persiste — vital y ansiosamente a la vez— en la consecución de un proyecto profesional orientado a la investigación.

Caso Alejandro: La Universidad como espacio sancionatorio

Universidad Tradicional de Región. Clase baja.

“Me acuesto y me despierto pensando en la universidad, pienso que no voy a poder o que quizás voy a estar un año más estudiando por una simple nota”, me dice Alejandro, un estudiante de clase baja, de primer año de Ingeniería en la Universidad Tradicional de Región. Vive junto a sus padres y hermano de 12 años en una zona rural ubicada a una hora de la universidad, en la

zona centro sur del país. Me dice que se siente “abrumado” y “ansioso” desde que recibió su primera calificación, hace 5 meses atrás. Una profesora lo calificó con nota mínima (1,0) acusándolo de plagio. Desde ese momento comenzó a sentir ansiedad, la que localiza como una presión en el pecho, síntomas corporales e insomnio. Señala que nunca antes había sentido un malestar similar. La situación de la nota lo impulsó a pedir ayuda psicológica en un programa de gobierno de atención online, pues los dispositivos de su universidad no tenían horas disponibles en su momento de crisis.

Alejandro, es beneficiario de la gratuidad universitaria y durante la enseñanza secundaria obtuvo la beca presidente de la república⁷¹. En la secundaria destacó como alumno de excelencia. “Mi NEM⁷² fue de 6,6”, resalta. Alejandro estudió en un colegio particular subvencionado “pequeño, con un ambiente familiar” que estaba “enfocado más en enseñar y en fomentar la responsabilidad” que en “preparar para dar la prueba y llegar a la universidad”, aunque de todos modos era exigente en comparación con otros colegios de su pueblo. Relata que en tercero y cuarto medio “fue más complicado” debido al “estallido social”, ya que “no tenía clases todos los días y las materias las pasaban más comprimidas, entonces no entendía tanto”. Pese al contexto de ese último año, resalta que su expectativa era “tener un buen NEM” y lo logró. “Yo en el colegio nunca tuve una mala nota, nunca... Nunca me culparon de algo que yo no hice, además en el colegio también premiaban por lo menos el empeño que uno le ponía”, me dice con énfasis y voz temblorosa.

La transición de la enseñanza secundaria a la universidad ha sido “bastante drástica por el tema de la nota” porque teme perder la oportunidad de seguir estudiando en la universidad. Además, “en el colegio iba, veía a las personas y en mi caso en la universidad solamente estoy mediante el computador”. El confinamiento ha significado para Alejandro estar en un lugar que asocia al descanso. Recuerda que sus padres siempre llegaban muy tarde a descansar. Su madre siempre trabajó en distintos oficios; hace un par de años estudió asistente de párvulos en un instituto técnico-profesional. Su padre es chofer de transporte particular, pero con el confinamiento no ha podido trabajar. Una de las cosas buenas que ha traído la pandemia ha sido

⁷¹ Beneficio otorgado a estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica y con rendimiento académico sobresaliente.

⁷² En Chile, el NEM es el promedio de calificaciones de todos los años de la enseñanza secundaria. Funciona como un criterio para asignar becas gubernamentales y beneficios adicionales de algunas universidades tradicionales, que otorgan un porcentaje extra a estudiantes de colegios públicos con excelencia académica.

sentir “el calor del hogar”, ver más a su familia. Tiene una habitación en la cual puede estudiar tranquilo, aunque a veces no tiene el silencio necesario para concentrarse y su hermano le demanda jugar. Producto del confinamiento hace más de un año no ve a nadie más que a su familia y a su novia, quienes lo apoyan siempre. Estar de manera online en la universidad es “como no estar en la universidad”, no conoce a sus compañeros y escasamente interactúan por WhatsApp. “No veo las reacciones que tienen ellos, ni como están en el día a día, no sé si habrán reaccionado de la misma manera que yo con el tema de las notas”, señala al describir que al parecer otros compañeros también habrían tenido bajas calificaciones. Me dice que hace poco tiempo tiene un grupo con dos compañeros, quienes también se “ven bastante ansiosos”.

Caso Laura: De la Universidad “monstruosa” a la Universidad que “contiene”

Universidad Tradicional de RM. Clase baja.

“Era lo que yo más quería en mi vida. Desde primero medio luché por mis notas. Pero el ambiente en esa carrera era muy triste, clasista y machista. Era un mundo solo”, me dice Laura en relación con su primera experiencia universitaria en una carrera del área de la salud con alto estatus social, en la Universidad Tradicional de la RM. Cursó 2 años, pero debido “al ambiente monstruoso” decidió cambiarse a otra carrera en la misma Universidad, en la que actualmente cursa 3er año. Laura tiene 21 años, es de clase baja, estudió en un liceo público emblemático y tiene el beneficio de gratuidad. Vive en una comuna periférica de Santiago. Señala: “Provengo de una familia de clase trabajadora [...] una familia muy religiosa, evangélica, pero lo académico siempre fue más importante que la religión”. Relata que sus padres completaron la enseñanza secundaria en un liceo técnico. Su madre siempre quiso estudiar en la universidad, pero no pudo por problemas económicos; trabaja hace décadas como secretaria con un bajo salario. Su padre “ha tenido intentos fallidos de emprendimiento” y ha atravesado diversos problemas económicos. Junto a su hermana “toda la vida” sintieron “la presión de ser las sobrinas-nietas-hijas que les iba bien en el colegio, que podrían acceder a algo más”, me dice refiriéndose a la posición histórica de las mujeres de su familia que han aspirado a una mejor vida vía los estudios.

Si bien experimentó por primera vez una “crisis de pánico” en 4to medio cuando se preparaba para la PSU⁷³, relata que “no fue tan intensa”. En el primer semestre en la Universidad, además de una sensación de ahogo y dolor en el pecho, comenzó a experimentar un intenso temor a la pérdida de control y desorientación: “Sentía que la cabeza me iba va a explotar, las ideas se me aceleraban. En las crisis más graves me perdía en el espacio-tiempo y eso es lo que más me desagrada, no saber dónde estoy”. Describe la transición de la enseñanza secundaria a la Universidad como un proceso difícil, aunque académicamente “lograba ir al ritmo”. Describe que buena parte de sus compañer-s eran de sectores privilegiados de Santiago, a menudo l-s escuchaba hablar de sus vacaciones en el extranjero y de sus experiencias en colegios de elite. La presión de rendir a la par de ell-s era constante y las instancias de evaluación eran fuente de ansiedad. El segundo año no logró eximirse de uno de los exámenes. El examen era oral. Solamente Laura y una amiga aprobaron. Uno de sus amigos ese mismo día intentó quitarse la vida. Señala: “Mi amiga y yo aprobamos porque teníamos blablá, pero el contenido lo tenía él y lo reprobaron. Eso me destruyó, porque yo pasé, pero sentía que era muy injusto. ¿Cómo era posible que todo un semestre se midiera de esa forma tan monstruosa?”.

El intento de suicidio de su amigo fue el detonante del cambio de carrera, momento en que el psicólogo de la facultad la ayudó a tomar la decisión y a realizar las gestiones institucionales. Ingresó a su nueva carrera el 2018, momento en que participó del Mayo feminista. Describe tal experiencia como una revitalización y recomposición de su proyecto vital. Desde ese entonces comenzó a militar en colectivos LGTBQ+. Hace poco meses reveló a sus padres que es bisexual y que actualmente tiene una relación con una compañera. Pese a los conflictos familiares que esto le ocasionó, persiste en su militancia y relación de pareja. En la nueva carrera, también del área de la salud pero con menor estatus social, señala que “hay contención”, un ambiente de apoyo tanto entre pares como de parte de l-s profesores, junto con un sistema de tutores de salud mental donde profesores, estudiantes y profesionales están en permanente diálogo.

⁷³ Prueba de Selección Universitaria.

Caso Maite: La Universidad vaciada de sentido

Universidad Tradicional de Región. Clase alta.

“Cuando llegué a la universidad sentí que esa visión de la educación que yo tenía cambió por completo, ya que ahora el tema no era aprender, sino que era rendir”, me dice Maite en uno de los encuentros que sostuvimos durante el mes de Noviembre de 2021. Tiene 19 años, es de clase alta y cursa 2do año de una carrera en el área de las ciencias matemáticas y físicas en la Universidad Tradicional de la RM. Relata que siempre quiso estudiar esta carrera y que para ella no era opción ingresar a otra universidad. Su sueño es continuar una especialidad vinculada a la física cuántica y dedicarse a la investigación. Maite estudió en un colegio privado Montessori, donde tenía “clases personalizadas”, eran 24 estudiantes como máximo y “el aprendizaje era con los pares, no de manera individual”, lo que vincula a su descontento con estos dos primeros años en la universidad.

Señala que lo más difícil del primer año universitario no fue lo académico, sino “el ritmo de productividad”. Siente que “en la universidad simplemente somos estudiantes con números que rendimos”, lo cual piensa que es aún más marcado por la “educación online” impuesta por el contexto de pandemia. Entró a la universidad el 2020, cuando comenzó la pandemia, y ha tenido clases solamente online hasta ahora. Durante el primer año el principal sentimiento fue la soledad. Su familia es de región y ella no quiso pasar la pandemia cerca de su madre, con quien dice tener una relación complicada. Relata que sus padres se separaron cuando tenía 3 años. Se crió junto a su madre y la pareja de ésta. Su madre no terminó la universidad, se dedica actualmente al yoga y meditación; su padrastro es artista. “Para ellos el éxito es un éxito emocional, entonces, mi mamá con el tema del yoga, el mindfulness, tiene un concepto de bienestar” asociado a “un concepto de grandeza de una persona exitosa que es zen”, agrega. Su padre es un académico y científico de renombre, su relación siempre estuvo marada por el éxito académico. Recuerda que desde los 5 años la llevaba a conferencias científicas y luego le hacía preguntas. “Fui como un trofeo que él mostraba, tuve promedio 7 durante toda la media, entonces siempre fui la niña, entre comillas, brillante [...] siempre me ponía en este estándar de ‘tu eres mi hija, y yo soy el mejor, entonces tú tienes que ser la mejor’”.

Relata que en el primer año de Universidad se transformó en “una obsesa del estudio”, focalizada en “el querer rendir”, pero al mismo tiempo ha sentido “miedo de no ser suficiente para la carrera”. Esto último de manera más marcada en el segundo año, momento en que comenzó con “ataques de pánico” y “síntomas depresivos”. Inició hace algunos meses psicoterapia particular, donde ha trabajado lo que ella denomina el “síndrome de la impostora”. Antes no había consultado con un psicólogo porque su madre le inculcó la “inteligencia emocional” y el ideal de “mujer autosuficiente” que resuelve sus problemas de manera “autónoma”. Dice que día a día se siente ansiosa porque se “obsesionó” con el rendimiento y nunca está conforme con sus notas. A su vez, señala que “estudiar sin límites” es una forma de “no sentir”, aunque esto ha disminuido desde que comenzó psicoterapia.

Caso César: De la Universidad competitiva a la Universidad flexible

Universidad Privada. Clase media.

“La Universidad se presenta como un espacio, entre comillas, más voluntario, entonces ese espacio obligado de rendimiento no estaba dentro de mis prioridades por ningún motivo”, me dice César en relación con su primera experiencia universitaria en una Universidad Privada. Tiene de 20 años, es de clase media y actualmente cursa 2do año en una carrera de ciencias sociales en otra Universidad Privada, al cual caracteriza como “más flexible”. Antes, cursó un año en una carrera de la misma área en una universidad privada de alto prestigio. Decidió cambiarse de universidad debido al ambiente de competitividad, exigencias de rendimiento y el trato de algunos profesores. Recuerda que éstos decían que “el primer año es un colador para que se vayan los que no son capaces”. Expresa que nunca sintió malestar “excesivo” o “descompensaciones” como observó en otr-s compañer-s, principalmente mujeres. Sin embargo, se sentía “ansioso por rendir [...] quería ser el mejor, pero no por un tema de competencia en relación a otro, sino conmigo mismo, soy exigente y quiero ser el mayor aporte social posible”.

César es oriundo de una ciudad del sur del país. Llegó a Santiago cuando tenía 12 años, debido a que sus padres se separaron. Actualmente vive junto a su madre. Ambos padres estudiaron carreras universitarias del área social, su padre tiene estudios de posgrado. César

realizó la enseñanza media en un colegio particular subvencionado de Santiago. Recuerda que no tenía muy buena relación con los profesores y que su rendimiento era “regular”, entre 5 y 5,5. “No tenía ninguna motivación con el estudio, para mí el colegio era un espacio demasiado obligado, aunque me considero una persona que le encanta estudiar, pero en el colegio en verdad no me interesaba”, describe. Recuerda que en 4to medio sintió bastante “angustia” y “preocupación” cuando se dio cuenta de su bajo NEM. Debido a eso, ingresó a una institución privada.

En su primer año de Universidad, sentía la imposición de ir a “un ritmo superior”, un imperativo de rendimiento normalizado por la institución hasta que ocurrieron situaciones de malestar extremo en algun-s compañer-s. Su experiencia estaba atravesada por una tensión entre “ir a mi ritmo, pero si iba a mi ritmo fallaba, eso significaba atrasarme”, lo cual era una preocupación pues sus padres les estaban costeano la carrera. Además, él había comenzado a trabajar para ayudar a pagar el arancel y no acudir al CAE⁷⁴. Su decisión de cambiarse de universidad fue detonada por el estallido social, en el cual se implicó y participó. En ese momento se replanteó si “valía pena seguir en ese ambiente competitivo”. Producto a la pandemia, ha cursado los dos años de su nueva carrera vía online. Pese a vivir el confinamiento con ansiedad, aunque de baja intensidad, se ha sentido tranquilo al disponer de “condiciones materiales adecuadas” para estudiar. Se siente conforme con el ambiente de la universidad, que define como “más heterogéneo”, con mayor sensibilidad y flexibilidad. Para César, sin embargo, este nuevo espacio universitario no está exento de la “lógica empresarial”.

Caso Isabel: La Universidad como salida de la “burbuja” de los privilegios

Universidad Privada. Clase alta.

“Cuando se está dentro de la burbuja no es tan evidente” me dice Isabel, al describir cómo sus dos experiencias universitarias estuvieron marcadas por el encuentro con las diferencias con sus compañer-s. Tiene 25 años, es de clase alta y cursa 2do año en una carrera vinculada al arte

⁷⁴ Crédito con garantía Estatal. Financiamiento para iniciar o continuar una carrera de pregrado en alguna institución acreditada, que forme parte del Sistema de Crédito para Estudios Superiores. Es una de las principales vías de financiamiento de estudios superiores para jóvenes de clase media que no cumplen con los requisitos económicos para el beneficio de gratuidad. Desde su implementación ha recibido duras críticas al tratarse de un sistema que ha endeudado a muchas familias, favoreciendo a los bancos y al aumento de ofertas de universidades privadas.

en la Universidad Privada. La enseñanza básica y secundaria la realizó en un colegio privado de elite. “Tuve una crianza muy burbuja, lo que significa crecer en un colegio del barrio alto y no salir mucho de esas redes”, señala. En el colegio “era mas o menos matea”, su promedio fluctuaba entre 5,9 y 6,4. Cuando salió del colegio no sabía qué quería estudiar, sólo tenía claro que “debía ingresar a una universidad de excelencia y calidad”, pues es lo que habían hecho sus padres. Era la norma familiar tener carreras profesionales exitosas. Tiene una hermana menor (23) que estudia en una universidad tradicional. Ambos padres trabajan en el ámbito empresarial. Refiere que la apoyan y “respetan la autonomía” de sus decisiones. Isabel actualmente vive sola, en una comuna del barrio alto de Santiago.

Para Isabel, en ambas experiencias universitarias la sensación de llegar a una atmósfera distinta respecto de sus pares, pero conocida en lo académico, se repite. En ambos momentos “veía cómo a otros compañeros le costaban las materias”, en cambio para ella el primer año fue como “seguir estando en el colegio”, pues no tenía problemas “para escribir ensayos o en matemáticas”. Su primera carrera la cursó durante tres años en una Universidad Tradicional de excelencia y prestigio. Era una carrera vinculada a las ciencias biológicas, cuya elección estuvo atravesada por “la presión social”. Seguir en esa carrera era “darle el gusto a mis papás más que a mí”, me dice con un tono seguro. Finalmente decidió dejar la carrera. “Solamente quería viajar, escapar y eso hice. Mis papás no estuvieron muy de acuerdo, pero no les quedaba de otra. ¿Por qué seguir estudiando algo que no voy a hacer en un futuro?”, señala. En ese momento emprendió un viaje de un año por latinoamerica. Conoció a un chico, “un viajero”, con quien iniciaron una relación. Para subsistir hacían “arte escénico en los semáforos y marionetas”. Ahí supo que quería estudiar arte.

En su actual carrera, Isabel se dio aun más cuenta de las diferencias radicales con sus compañer-s. Ha sentido vergüenza de sus privilegios, lo que la ha llevado a ocultar información sobre su vida familiar. El primer año comenzó la pandemia, por lo que tuvo un año y medio de clases online. En ese momento se sintió ansiosa, pero lo relaciona más “con la soledad y la incertidumbre de si estaba aprendiendo los conocimientos que tiene que entregar la universidad”, describe. En las clases virtuales podía apagar la cámara y los profesores en su universidad eran más flexibles. Sin embargo, al momento de retomar la presencialidad, su

ansiedad aumentó, lo que asocia a la exigencia del “entrenamiento” corporal y principalmente el “sentirse expuesta” frente a sus compañer-s.

DISPOSITIVOS AFECCIONALES UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS INTER-CASO

La ansiedad parece estar en todos los lugares y temporalidades de la vida universitaria. Emerge en los relatos como una tonalidad particular y transversal a otros afectos y sentimientos de malestar en estudiantes de todas las clases sociales y géneros. La circulación de ansiedad en el espacio universitario —lo que en el capítulo IV denominé economías ansiosas de la vida universitaria— propicia la definición de contornos, figuras u objetos diversos del afecto. De ese análisis emergieron tres figuras principales trazadas por la ansiedad: *el rendimiento cuantificado*, *diferenciales de grupo* y *lo expectacional*. Propongo pensar estas tres configuraciones como *dispositivos afectionales*.

Entiendo por dispositivo⁷⁵ no sólo como modos de *hacer ver* y de *hacer hablar*, sino que también *modos de hacer sentir*, es decir, las maneras en que el funcionamiento de las universidades, en cuanto a sus normas, valores e ideales históricamente situados, animan o promueven, al mismo tiempo que restringen e imponen, expresiones diferenciales de afectos ansiosos. A la luz de las experiencias de ansiedad universitaria, estas modalidades de *hacer ver-hablar-sentir* interesan menos por conformar mecanismos de control o gobierno, que por las consecuencias pragmáticas y potencialmente *reparadoras* (Sedgwick, 2003)⁷⁶ de la comprensión

⁷⁵ Los dispositivos son para Deleuze (1990) “máquinas para *hacer ver* y para *hacer hablar*” que funcionan conforme a regímenes históricos específicos de enunciación y visibilidad. Dicho de otro modo, los dispositivos distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo silenciado, de un momento histórico específico. Sin embargo, aun cuando Foucault destaca los efectos reales/materiales del poder, su abordaje coexiste con una mirada epistemológica donde el cuerpo se desvanece como entidad material en la medida que es aprehendida por los discursos específicos —médico, jurídico, pedagógico—, soslayando la pregunta respecto qué es *lo que siente* un cuerpo (Ortega, 2010). Por su parte, si bien Deleuze en base a su noción Spinozista de afecto ha sido uno de los referentes del denominado “giro afectivo”, algunas de las vertientes actuales han tendido a contraponer afecto y discurso, reproduciendo una suerte de dualismo que en términos metodológicos dificulta la comprensión de prácticas situadas (Wetherell, 2013b).

⁷⁶ Eve Sedgwick (2003) propone una perspectiva alternativa a la hermenéutica de la sospecha alimentada por los estudios foucaultianos de la gubernamentalidad cuyo objetivo es desenmascarar las formas en que el poder persuade a las personas. En contraste a lo que ella denomina posturas “paranoicas”, propone atender las relaciones locales y contingentes en las que se articulan elementos epistémicos, afectivos y materiales. Basada en esta autora, Lauren Berlant (2020), una de las autoras feministas del giro afectivo en la cual me inspiro, propone pasar de una política de la denuncia a una posición ética comprometida con la reparación en un contexto de deterioro del mundo. Recientemente, Dominique Behague (2022) se ha inspirado en estas referencias para estudiar las teorías del poder en jóvenes, considerando un sujeto del biopoder como una figura “enhebrada continuamente dentro de un *medio* específico y en relación con otra figura clave: el adolescente de la elite, dominado por la angustia y el estrés” (p. 1, traducción propia).

de los afectos ansiosos implicados. Como mencioné antes, las ansiedades no sólo implican padecimientos, sino que también movilizan modos de *hacer con y a través* de la ansiedad.

En este apartado desarrollo un análisis inter-caso de las trayectorias descritas anteriormente, según cada variante de dispositivo afectacional antes mencionadas. Cabe recordar que dichas variantes son parte de los emergentes del análisis transversal desarrollado a la totalidad de entrevistas, en el cual aparecieron hallazgos diferenciales según clase social y género. Los casos analizados entre sí constituyen casos paradigmáticos conforme a un contraste según la heterogeneidad del perfil de estudiantes de cada universidad. Esto, para analizar la dimensión del ajuste al ethos universitario.

Si bien la experiencia ansiosa es un asunto trans-clase y presente en todos los géneros, al atender a los flujos e intensidades afectivas — como señalé en el capítulo IV— se aprecia que las ansiedades son particularmente intensas en estudiantes de clases bajas y medias en quienes predomina la exigencia de “no quedarse atrás” y preocupaciones por las condiciones gubernamentales de mantención de becas y/o el beneficio de gratuidad. Sin embargo, al considerar la intersección clase social-género, en l-s hombres las ansiedades son más intensas en estudiantes de clases bajas, mientras que las afecciones ansiosas aparecen con mayor intensidad —con presencia de crisis de pánico y/o expectación ansiosa permanente— en mujeres de todas las clases sociales.

~ **Dispositivo rendimiento cuantificado**

Como mostré en el capítulo IV, la ansiedad en estudiantes universitari-s circula como efecto de las exigencias de rendimiento —las *presiones*, en el decir de l-s estudiantes— de la vida universitaria. Específicamente, la ansiedad contornea la *figura del resultado, de la cuantificación y las calificaciones*, ya sea ubicando la posición y el reconocimiento de un buen/regular/mal alumno-, estudiante competente/incapaz, esforzado/mediocre, o calificando el merecimiento para la mantención o pérdida de becas y/o del beneficio de gratuidad. En efecto, las exigencias de rendimiento despliegan subjetivaciones a partir de un ethos universitario cuyas normas y valores son puestas en juego conforme a las tensiones entre el *perfil de estudiante recibido* y el *estudiante ideal esperado* en cada universidad. Este último definido en base a los imperativos de

excelencia, donde confluyen elementos normativos de la universidad moderna y la universidad neoliberal, y tecnologías de evaluación que rentabilizan al máximo a un menor costo, con efectos performativos en la valorización de los agentes educativos —estudiantes, profesores, carreras, universidades— en términos de calidad (Fardella, 2020; Readings, 2012; Thayer, 2019). Sin embargo, cabe precisar antes de continuar, que la relación entre imperativo de excelencia y malestar —en este caso afecciones ansiosas— no debe leerse como un asunto lineal o unívoco, ya que surge de la conjugación de diversas dimensiones (Ferreira y Araya, 2022).

Para Laura, su primera experiencia universitaria en una cultura académica basada en un ethos de tradición de excelencia y prestigio significó un proceso de intensificación progresiva de angustia ante la no correspondencia con el perfil general ni tampoco con el ideal de estudiante. En efecto, la carrera que cursó los primeros años era reconocida en la universidad por tratarse de un espacio de elite, al cual muy pocas estudiantes mujeres de clases bajas tienen acceso. En los cuatro encuentros que sostuvimos, las situaciones angustiosas más recurrentes en su relato eran las instancias de evaluación. Relata una situación que marcó un punto de inflexión respecto de su deseo de continuidad en esa carrera: en un examen de fin de semestre, fue testigo del intento de suicidio de un amigo que reprobó, lo cual no sólo aumentó su malestar, sino que despertó un fuerte sentimiento de culpabilidad.

Laura estudió en un liceo emblemático a lo cual atribuye sus competencias orales e integradoras de conocimiento; sin embargo, su amigo no había tenido “buena base” en el colegio, y además “el maltrato de los profesores y su temor a atrasarse o echarse la carrera”, derivó en que se “quedara en blanco”. Las tecnologías de cuantificación del rendimiento no fueron vividas por Laura como un asunto sancionatorio —ignorancia o falta de conocimientos—, sino como una cuantificación clasificatoria del rendimiento entre quienes (des)encajan con un ideal de estudiante competente, seguro de sí y asertivo. “Nosotras teníamos el blablá (ella y una amiga), él tenía el conocimiento”, dice Laura. Para ella fue decisivo encarnar la figura del estudiante competente —no así el ethos de excelencia respecto del cual se había resignado—, pero de un modo negativo. Ser competente o capaz ante a su amigo que, pese a dominar el conocimiento no contaba con competencias expresivas, no hizo más que agravar su angustia.

En el dispositivo de rendimiento cuantificado las calificaciones adquieren un especial y material realce en el proceso de devenir estudiante al exigir una adecuación a nuevas normas y códigos morales que delimitan, evalúan o miden, quien es “hereder-” o “merecedor-” de la posición universitaria. La medición y cuantificación del merecimiento de la posición universitaria ha ido de la mano de una preocupación por la amenaza de una baja de la calidad o del nivel de excelencia de las instituciones, las cuales han sobrellevado su “democratización” bajo la tácita condición de que l-s no hereder-s no lleguen a quejarse o armar un escándalo (Stengers y Despret, 2015; Ahmed, 2021). El caso de Alejandro ilustra el sufrimiento ante el menoscabo de la posición universitaria que escuché en jóvenes de clases bajas y medias para quienes quejarse no era opción sino una amenaza de ser mal evaluados o que les “agarren mala”, tal como sucede también con la experiencia de Laura y de su amigo. En estos casos, una mala calificación es vivida como una amenaza de pérdida de un proyecto vital, un asunto de vida o muerte y, en términos materiales, la posibilidad de retrasarse o no seguir contando con el beneficio de gratuidad.

Lo primero que me dice Alejandro cuando le pregunto por su ansiedad se relaciona con el haber sido calificado con nota mínima (1,0) tras no incluir las referencias bibliográficas en un ensayo correspondiente a una evaluación transversal de tres cursos. “Desde mi punto de vista yo no hice plagio, porque para mí plagio es copiar algo”, me dice Alejandro con un tono tembloroso. Si bien dos de l-s tres docentes que evaluaron el ensayo se mostraron comprensiv-s y flexibles, una de las profesoras se negó a darle una oportunidad. Alejandro le pidió una reunión online en la cual intentó explicar su situación. Describe que ante la imagen “imponente y estricta” de la profesora –proyectada por su computadora–, sintió un miedo que lo paralizó. Finalmente la profesora no cedió, sugiriéndole que si deseaba insistir con su reclamo debía hacerlo con las autoridades académicas. Para Alejandro seguir ese camino burocrático era “alargar más la angustia”, por lo que pese a estar seguro que su “error no fue intencional”, optó por “aceptar” que no podía hacer más que “esforzarse y sacrificar su tiempo libre” para aprobar en las evaluaciones siguientes. Esfuerzo y sacrificio que es parte de una economía del mérito reproducida en el ethos universitario tradicional y neoliberal global (Howlett, 2021; Canizzo y Osbaldiston, 2019), pero que en su justificación y renuncia de la queja —a menudo bajo la

expresión coloquial chilena “sacarse la mugre”—, conforma el núcleo socio-histórico de la cultura chilena (Mayol et al., 2013; Castillo et al., 2019).

La no intencionalidad de la falta descrita por Alejandro, alude a un no manejo de las reglas académicas, pues según relata *en su colegio* de proveniencia —público y rural— *no se esperaba* que l-s estudiantes accedieran a la universidad. La Universidad Tradicional de Región a la cual se había incorporado Alejandro, si bien no cuenta con una “tradicción de excelencia” como la de la Universidad Tradicional de la RM a la que ingresó Laura, define su ethos en base a una “vocación de excelencia” que aspira a alcanzar altos estándares de calidad y competitividad nacional e internacional. Sin embargo, en dicha universidad el ideal de excelencia es tensionado por un perfil de estudiantes de clases medias y bajas que, si bien son los mejores de sus colegios de origen, reflejan los efectos de la segregación educativa en Chile —una de las más elevadas del mundo (PNUD, 2017)— donde una trayectoria secundaria exitosa no es garantía del manejo irrestricto de códigos académicos esperados en el campo universitario. Por cierto, la experiencia de desajuste normativo de est-s estudiantes ha sido estudiada en diversos contextos internacionales (Reay et al, 2009; Hurst, 2009; Li, 2013; Van Zanten, 2015) y en Chile, relevando las consecuencias de las brechas de aprendizaje anteriores en la experiencia universitaria (Canales y De los Ríos, 2009; Leyton et al., 2012; Soto, 2016; Santelices et al., 2018).

Sin embargo, el dispositivo de rendimiento cuantificado obliga a complejizar aquella localización en el sujeto —al modo de carencias o déficits— de aquel desajuste. Ingresar a una universidad de alto rendimiento, involucra la exigencia de encajar con un espacio ajeno cuyo efecto, al modo de “una herida de clase”, surge ante las barreras simbólicas y culturales que el encuentro con un nuevo mundo supone (Álvarez, 2019; Villalobos et al, 2022; Cifuentes y Abarzúa, 2022). Por cierto, el colegio de proveniencia aparece como una marca de clase que determina tanto la experiencia universitaria en base a la reproducción de segmentación social en la Universidad así como “el horizonte de posibilidades” de l-s estudiantes (Castillo y Cabezas, 2010; Leyton et al., 2014; Gonzalez y Dupriez, 2017). Pero reducir las experiencias únicamente a una confrontación de lugares —sujeto estudiante v/s institución universitaria— no permite el entendimiento de aquello que Laura denomina una “atmósfera monstruosa”. Tanto para ella como para Alejandro los imperativos de excelencia y de correspondencia con un sujeto alerta y

proactivo, componen una *atmósfera afectiva* relacional (Anderson, 2009), en la cual se condensan angustias, miedos y culpas, emanadas del peso sancionatorio del ideal de rendimiento —competencia y productividad— y la exigencia de sacrificio personal en nombre de un objeto particular (Radiszcz, 2016b), en este caso el proyecto de buena vida, conservar un lugar de pertenencia o un lazo familiar/de amistad.

La primera experiencia universitaria de César, para quien la ansiedad circula principalmente a través de los imperativos de competitividad que caracterizaban a una Universidad particular de prestigio, ilustra una variación respecto del dispositivo de rendimiento cuantificado en los casos anteriores: el incumplimiento basal con el ideal de excelencia, es decir, un rendimiento regular en la enseñanza secundaria, pero con aspiración al éxito académico en la universidad. La entrada a una atmósfera universitaria de alta exigencia, descrita como un proceso de apropiación del imperativo de “creerse el mejor” como intento de corresponderse al ethos de productividad y competitividad de dicha universidad, significó finalmente una “frustración” al no obtener los resultados y el reconocimiento esperado. Pero además, esta variante de dispositivo de rendimiento se expresa en cuanto a las velocidades, ritmos y duración de las actividades académicas que, para César, definían esa atmósfera universitaria.

Para César, “ir al ritmo universitario” era una experiencia apremiante facilitada por tecnologías de (auto)vigilancia constante del rendimiento. Recuerda que en el sitio web de la carrera aparecía un ranking que indicaba el lugar en que se encontraba respecto de sus compañer-s, lo cual describe como “satánico, porque los primeros lugares siempre tenían prioridad para elegir, para tomar ramos. Es como el fútbol, los primeros van a la Copa Libertadores”, me dice en un tono exaltado e irónico. Explica que todos los posibles beneficios a los cuales podía optar, que él atribuye a posiciones de reconocimiento como ser ayudante de l-s profesores, se sustentaba en un incentivo a la competencia donde la calificación medía el “sacrificio” comprometido. “Tienes que sacrificarte porque si no, no vas a rendir como se espera que rindas en ese espacio”, me dice objetivando su experiencia en un “tú”, pronombre personal que ocupa en gran parte de su relato.

César describe que la circulación de ansiedad se aceleraba ante la exigencia de respuestas sacrificiales —principalmente la renuncia de tiempo para sí, según me dice—, para finalmente

desplazarse en las querellas que dirige contra l-s profesores, representados como agentes normalizadores, ensalzadores del mérito personal y competitividad entre estudiantes. La experiencia en esta atmósfera significó para César la confrontación a una renuncia del tiempo para sí que no estaba dispuesto a cumplir, además de una demanda de gestión del tiempo con la cual no estaba familiarizado. A diferencia de César, para l-s estudiantes que provienen de colegios emblemáticos y privados de elite, dichas velocidades y ritmos evaluativos, son descritos como una prolongación de las exigencias académicas ya incorporadas en los estudios secundarios, aunque con consecuencias subjetivas particulares a los acontecimientos experimentados durante la experiencia universitaria.

El caso de Maite ilustra otra variante de este dispositivo, pues si bien su trayectoria de excelencia académica en un colegio de elite se corresponde con el ethos de excelencia de la Universidad Tradicional de la RM, experimentó ansiedad de gran intensidad al constatar que el imperativo de “ser los mejores” que circulaba en esa atmósfera universitaria, se traducía en un rendimiento que vaciaba de sentido su deseo de conocimientos y pensamiento creativo. “El enfoque que está tomando mi educación basada en las notas, es algo que yo no quiero, yo no quiero hacer las cosas por pasar, yo quiero estudiar para aprender y pensar”, me dice al relatar que de haber vivido con placer el proceso de aprendizaje en el colegio pasó a experimentar crisis de pánico vinculadas a las exigencias de rendimiento las que, no obstante, incorporó de manera “obsesa”. Maite describe que su experiencia determinada por un proceso de aprendizaje en confinamiento, hasta ahora ha significado una atmósfera universitaria “súper capitalista, porque simplemente somos estudiantes con números que rendimos”.

De acuerdo a lo expresado por Maite y Alejandro, los cuales hasta el momento solo han tenido su experiencia universitaria en confinamiento, la pandemia ha amplificado los efectos individualizantes del dispositivo de rendimiento cuantificado, aumentando las variantes de competitividad y productividad en culturas académicas de alto rendimiento. En el caso de Alejandro, esto se intensifica aun más ante la exigencia de integración de códigos académicos, la sensación de que su proceso de aprendizaje es solitario y el no saber si lo que le ocurre es algo compartido con otr-s compañero-s. Para Maite, en cambio, disponer eficazmente de tales códigos, ha derivado en un uso excesivo de sus competencias académicas como medio para no

sentir la angustia que le provoca la “soledad” del estudio online y “no saber si está a la altura” de lo que la carrera demanda.

Cabe señalar que, respecto de la ansiedad en pandemia, existe evidencia internacional y nacional de que uno de los grupos mayormente afectados por la pandemia han sido l-s universitari-s (Cao et al., 2020; Son et al., 2020; Mc-Ginty et al., 2021). Además, se ha encontrado que la ansiedad vinculada al aprendizaje en línea se asocia negativamente con las actitudes a la modalidad online, la salud mental y la calidad de la conectividad, reportándose mayores niveles de ansiedad en mujeres (Castillo et al., 2021). Respecto de la experiencia del confinamiento en estudiantes, se ha señalado que el impacto de la pandemia en las emociones radica en la pérdida de las interacciones presenciales de la vida cotidiana, en un contexto de progresivo de debilitamiento de los soportes sociales e institucionales, de individualización del malestar social y de las condiciones de los imperativos neoliberales en la academia, tales como las exigencias de logro y emprendimiento (Azún et al., 2022; Aceituno, 2022).

Por otra parte, respecto a la subjetivación de género en el dispositivo de rendimiento cuantificado, hay elementos compartidos por los casos de las mujeres con trayectorias académicas de excelencia previas a la universidad: las ansiedades del rendimiento como parte de exigencias familiares y de la trayectoria escolar-secundaria –la figura de buena alumna-buena hija –, en las cuales el ideal de mujer autónoma y autosuficiente es valorado por las familias que, sin distinción de clase social, tienen aspiraciones académicas, valorizando las calificaciones y la excelencia académica como un asunto de estatus y reconocimiento. En el caso de Laura, su madre y algunas familiares de la línea materna aspiraron a la universidad, pero fue un sueño inalcanzable por motivos económicos, lo cual explica la elección familiar de un colegio emblemático para cursar la secundaria. En el caso de Maite, si bien su madre no completó sus estudios universitarios por interesarse en temas de espiritualidad oriental y por tener una buena situación económica heredada, inculcó el ideal de mujer inteligente emocionalmente y autosuficiente, lo que reforzado por la carrera académica exitosa del padre, sitúan al rendimiento de excelencia como parte de la economía afectiva familiar. Sin embargo, para ambas, la excelencia expresada en exigencias de rendimiento desmedidas, es concebida como un sin sentido cuando su funcionamiento interfiere con la posibilidad de cultivar vínculos con otros —

ya sea académicos y/o de amistad—, por lo que en ambas emergen inquietudes y agenciamientos respecto de la competitividad individualizadora y avasalladora resultante de la conjunción entre academia patriarcal y neoliberal (Morley & Crossouard, 2016).

~ **Dispositivo diferencial de grupos**

La Universidad constituye una atmósfera que posibilita el encuentro –o desencuentro– entre estudiantes divers-s y de todas las clases sociales (Villalobos et al., 2022). Los hallazgos de esta investigación en torno a las economías ansiosas de la vida universitaria sugieren que las ansiedades circulan y participan de la configuración de *fronteras entre grupos*: l-s “hereder-s” y l-s “recién llegad-s”, es decir, una diferenciación entre quienes se sienten *como en casa* y quienes experimentan un *sentimiento de extranjería*. En efecto, la cultura universitaria –con sus normas, valores, rituales– produce identidades –por ejemplo “los flaites” o “los cuicos”; “los mateos” o “los flojos”⁷⁷– a través de las cuales se justifican diferencias sociales y dinámicas relacionales sustentadas en lo que l-s estudiantes describen como “clasismo”, “machismo” y “elitismo”.

De manera transversal, las experiencias están atravesadas fuertemente por alusiones a los colegios de origen, sus atribuciones de estatus social y a los signos corporales, gestuales y verbales través de los cuales l-s estudiantes encarnan la alteridad en base a cuán distantes o próxim-s se ubican respecto del ethos universitario. Esto se expresa, por ejemplo, en los flujos ansiosos que actúan delimitando los cuerpos en el aula: cuerpos silentes, cuerpos quietos, cuerpos distantes, v/s cuerpos apropiados del espacio, cuerpos motivados y productivos. Esto lleva a recordar al análisis de Elias (1998) respecto la configuración de grupos marginados y grupos establecidos, donde los diferenciales de poder producen sentimientos de virtud superior en unos y sentimientos de un valor humano inferior en otros, constituyendo “las barreras emocionales [que] se generan entre los establecidos contra todo trato más familiar con los marginados” (p. 92). Precisamente, como demostré en el capítulo anterior, las ansiedades definen los modos en que los cuerpos se aproximan o distancian conforme a las formas de vida

⁷⁷ [“marginales” o “pijos”, “buen estudiante” o “mal estudiante”, respectivamente].

y normas comunes de una cultura académica en particular. De este modo, la pasión por apegos rígidos respecto la representación de los otros (Ahmed, 2004), se da al mismo tiempo en que las condiciones de la vida universitaria contribuyen a la fijación de apegos identitarios (Berlant, 2020).

El caso de Laura es paradigmático respecto de la gran mayoría de estudiantes de clases bajas y medias que ingresan a una carrera de alto rendimiento y estatus social, cuyo perfil de estudiante lo componen principalmente jóvenes de clases acomodadas. En uno de nuestros primeros encuentros, Laura me dice que si bien compartía con tod-s sus compañer-s “sufrir por el rendimiento”, su angustia se redoblaba al experimentar la desigualdad de clase y género reproducida en la vida cotidiana en el aula. Dimensionar las diferencias sociales y los privilegios de algun-s de sus compañer-s le provocó un gran impacto y sentimientos de rabia, tal como se ha documentado en estudios sobre experiencias universitarias de jóvenes de clases bajas en universidades de elite (Villalobos et al., 2022). Sin embargo, la experiencia de la desigualdad para Laura, no sólo se reflejaba en las relaciones con sus pares, sino que, ante todo, en las relaciones con sus profesor-s.

Respecto a su primera experiencia universitaria, Laura me dice que si bien tuvo buen-s profesor-s, otr-s “abusaban de su poder y eran muy clasistas”, apuntando a una reproducción de las desigualdades interaccionales (Araujo, 2019) en las prácticas docentes. Describe: “yo notaba claramente que a veces podía tener levantada la mano 10 minutos, pero levantaba la mano mi compañero hombre, de ojos azules, rubio e iba para allá”. Resalta que pese al “estrés” y “ansiedad” que estas situaciones le generaban, persistió –hasta el intento de suicidio de su amigo— gracias a que “como soy preguntona y metida, me hacía respetar”. Para Laura “ser mujer de piel morena y respondona”, a menudo le traía problemas con profesor-s a quienes osaba contradecir o poner en evidencia en cuanto a sus malos tratos. Si bien el refuerzo de la figura del estudiante de elite y prácticas discriminatorias en el aula ha sido abordado en otros estudios nacionales e internacionales (Villalobos et al., 2022; Reay, 2018), el caso de Laura ilustra más bien cómo sus modos de afección —caracterizados por rabia, ansiedad y sentimientos de injusticia— y agenciamientos que de estos se despliegan, no indican solamente una demanda de reconocimiento hacia las figuras de autoridad docente, sino que más bien a una demanda de ser

“bien tratada” –es decir, con mayor equidad– en las interacciones cotidianas en el aula. En efecto, se trataría de una demanda de coherencia a las instituciones universitarias que pregonan equidad e inclusión, cuando en la vida cotidiana reproducen prácticas violentas y segregatorias, especialmente en carreras de alto rendimiento y prestigio social. Esto se condice con el hallazgo de Araujo (2019), quien propone el concepto de *desigualdad interaccional* diferenciándolo de la percepción sostenida en términos de reconocimiento de una identidad o un reclamo (Honneth, 1997; Taylor, 2003; Fraser y Honneth, 2006; en Araujo, 2019).

Para Laura, y en general para gran parte de l-s estudiantes, la figura de l-s profesores era una importante fuente de ansiedad en tanto encarnan la normalización del rendimiento sacrificial y, en algunos casos, la sanción de las diferencias medidas con la vara de la productividad (Amigot y Martínez, 2010). Sin embargo, el caso también ilustra cómo las transformaciones contemporáneas tensionan la configuración de un sujeto universitario anclado en normas meritocráticas y neoliberales, impulsando sensibilidades respecto de las diferencias que han adoptado diversas vías de expresión. Cabe señalar que las impugnaciones respecto la equidad han avanzado colectivamente en Chile gracias al papel de los movimientos sociales, y en especial, a las transformaciones culturales post Mayo 2018 en las instituciones universitarias del país, adoptando como principal querella las lógicas patriarcales en la cultura universitaria y diversas formas de violencias principalmente hacia las mujeres y cuerpos feminizados (Zerán, 2018; Follegati y Ferretti, 2022). Sin embargo, de acuerdo con el material empírico de esta investigación, la experiencia de la desigualdad y la violencia –esta última especialmente en carreras de alto rendimiento en universidades de excelencia– excede una dimensión aislada de género, indicando gran intensidad de ansiedades en torno a las diferencias de clase social, tal como demuestran los casos de Laura y Alejandro.

Pero las ansiedades que circulan en torno a la reproducción de desigualdes de clase, adquiere formas diversas y complejas, que distan de ser un asunto específico de l-s estudiantes de clases bajas y medias. El caso de Isabel muestra, de modo inverso, cómo l-s hereder-s o “privilegiad-s” incorporan también una marca (auto)estigmatizante vinculada a las experiencias de ansiedad en la universidad. Isabel, a quien entrevisté entre noviembre y diciembre de 2021, es una joven de clase alta y cursa una segunda carrera en la Universidad Privada. Me dice que

constantemente se esfuerza por encajar en un espacio socialmente heterogéneo, lo que la ha llevado a esconder su vida de privilegios. Señala: “Trato de que no se note. Es una vergüenza de mi pasado “cuico” que sigue siendo una carga. Sentir esta división entre los cuicos y los flaites, de que socialmente sea una ofensa ser cuico, dentro de mi círculo y para mí también”. Ambas experiencias universitarias, la primera en una Universidad Tradicional heterogénea en cuanto a perfil estudiantil, y la actual en una Universidad Privada heterogénea pero de menor prestigio y excelencia, significaron para Isabel “salir de la burbuja” y sensibilizarse con “la sociedad y la injusticia”.

En uno de nuestros encuentros, Isabel describe un momento de gran ansiedad en torno sus diferencias sociales con algun-s compañer-s: “en una ocasión, fui a almorzar con unas compañeras cercanas, y descubrí que tenían gratuidad y tarjeta junaeb⁷⁸. Al momento de comprar, me preguntaron porqué no era beneficiaria, pero no supe que responderles”. Isabel, me dice además que algunas de sus características corporales las vive como signos de su clase social, como por ejemplo el tener los ojos azules y el cabello rubio. “De hecho no lo tengo así [lo tiene teñido de color verde], soy rubia”, me dice. La ansiedad ante la diferenciación de grupos, vivida por Isabel como un asunto privado, se ha intensificado a raíz de las exigencias de la reactivación de clases presenciales, vinculadas con un “exponerse” frente a otr-s: “me causaba más ansiedad el ramo de voz porque... no sé, la profe nos ponía al centro y tenía que cantar, ya el hecho de hablar frente a mis compañer-s me angustiaba”. Isabel se esmeraba en hacerlo bien, no equivocarse, pero además, en no ser vista como diferente.

En el encuentro con otros, es determinante la experiencia de cómo se es recibid-. Con esto no quiero decir que se trate de un asunto protocolar de dar la bienvenida a la vida universitaria, sino que involucra las dimensiones históricas, materiales y simbólicas que la componen. Para Mercedes, su experiencia en la Universidad Tradicional de Región ha significado el encuentro con otros de diversas realidades y situaciones de vida, aunque comparte con la mayoría una realidad cotidiana característica de la clase media. Pese a sus temores iniciales respecto las diferencias de edad con sus compañer-s, pues ingresó a la universidad a los 23 años,

⁷⁸ Se refiere a la Beca de Alimentación para la Educación Superior, otorgada por el Ministerio de Educación, quien una tarjeta electrónica de canje para ser utilizada en locales en convenio especializados en la venta de productos alimenticios y supermercados.

me dice que haber llegado a un espacio “común”, la hizo sentir “como en casa”. Mercedes describe una atmósfera afectiva mediada menos por la competitividad y más por el deseo de aprender colectivamente una carrera que, si bien es exigente —área de la salud—, con la mayoría de sus compañer-s comparte la esperanza de contribuir socialmente. Resalta además que sus profesores están atent-s a las realidades de sus estudiantes, realizando prácticas pedagógicas y evaluativas “flexibles y humanas”. Pese a tener algunos problemas derivados del cambio de ciudad, los que resolvió a poco andar el primer año, describe su experiencia universitaria como un momento transformador.

Para Mercedes, la atmósfera de cuidado y humanidad de su carrera, sustentada en *condiciones de reconocibilidad*⁷⁹ (Butler, 2010) específicas de esa cultura académica, ha significado un catalizador de un deseo de continuidad, ser profesional y, recientemente, del proyecto de dedicarse a la investigación, aun cuando vea un futuro social incierto y difícil. Lo mismo sucede en el caso de Laura, que en su segunda carrera se ha sentido acompañada tanto por sus profesor-s y compañer-s. Pero aquellas condiciones de reconocibilidad son particularmente relevantes en el caso de Mercedes si se considera que para ella devenir universitaria ha significado doblegar una imposición familiar sustentada en estudiar algo técnico para dedicarse principalmente a labores de cuidado en el ámbito doméstico. Cabe señalar que la experiencia de Mercedes en contraste a la de Alejandro —quien cursa una carrera de ingeniería en la misma Universidad—, da cuenta de las diferentes culturas académicas que coexisten en una misma institución. Además, su experiencia contrasta con las de otr-s estudiantes de clases medias y bajas de carreras del área de la salud para quienes la experiencia de ajenidad y maltrato es frecuente, como relata Laura en su primera experiencia universitaria.

El caso de César, de clase media y estudiante de una Universidad privada, ilustra también la importancia que dan l-s estudiantes a las situaciones de solidaridad y de presencia en diversas situaciones de la vida universitaria. Si bien su universidad actual es “más flexible” en términos evaluativos, hasta el momento no ha podido vivir la universidad presencialmente. Sin embargo, recuerda que, en la universidad anterior, pese a las elevadas exigencias, dinámicas relacionales

⁷⁹ Aquí resulta clarificadora la distinción realizada por Butler (2010) entre reconocimiento y *condiciones de reconocibilidad*: “Si el reconocimiento caracteriza un acto, una práctica o, incluso, un escenario entre sujetos, entonces la «reconocibilidad» caracterizará las condiciones más generales que preparan o modelan a un sujeto para el reconocimiento; los términos, las convenciones y las normas generales «actúan» a su propia manera, haciendo que un ser humano se convierta en un sujeto reconocible, aunque no sin fallibilidad o sin resultados no anticipados”.

basadas en el individualismo, desprecio y restricciones estructurales de reflexividad (Honneth, 2006; Celikates, 2018), contaba con algunas *líneas de fuga*⁸⁰ hilvanadas por prácticas de solidaridad entre estudiantes. En uno de nuestros encuentros recuerda que con su grupo de amig-s reflexionaban respecto del individualismo de esa cultura académica, concluyendo que “el acto de resistencia más grande en la universidad es acompañarse, abrazarse, llorar, reír, esperar a un compañero salir de una evaluación, darse ánimo”.

Al preguntarle respecto a aquello que debían resisitir, César recuerda algunos rumores que circulaban: “se comentaba que muchos profesores sabían quienes tenían gratuidad y les exigían mucho más a esas personas. Se hablaba de que porque era gratis había que sudar más”. Esta escena es denominada por César como parte de los “mitos” de esa universidad, pues señala que en realidad no sabía si eso efectivamente había ocurrido o no. Sin embargo, este recuerdo le permite inscribir simbólicamente su experiencia respecto de los diferenciales de poder que él identifica como precursores de la competitividad, la justificación del sacrificio y clasificación entre el “buen” o “mal” estudiante, todo lo cual detonaba una intensificación de sus ansiedades enlazadas a “la pregunta por la suficiencia” (Ferreira y Araya, 2022, p. 78).

~ ***Dispositivo expectacional***

Finalmente, la ansiedad también circula en el espacio universitario animando y mediando la preservación de *una promesa*. Los afectos participan de la incitación de deseos y fantasías donde las mismas fuerzas que actúan en el talante prometedor de éstas, pueden finalmente devenir crueles y angustiantes (Berlant, 2020). En lugar del término expectativa, que es un sustantivo que fija temporalmente un deseo, propongo la noción de *dispositivo expectacional* para representar cómo en las experiencias ansiosas estudiantiles se entraman múltiples temporalidades de *lo esperado*: esperar lo que otros ya esperaron para sí; esperar no reprobar en un presente acelerado y que exige respuestas sacrificiales; esperar mínimos privilegios —en términos de ascenso social— cuyas condiciones de posibilidad están dadas por una carrera profesional, etc. En efecto, los hallazgos muestran que las ansiedades circulan contorneando un

⁸⁰ Las líneas de fuga son desplazamientos de las líneas de visibilidad y enunciación que integran los regímenes históricos a través de los cuales se movilizan entendimientos y modos de dirigir la experiencia. Deleuze (1986, 1990) las entiende como líneas de creatividad y las relaciona con el proceso de subjetivación —lo que Foucault entiende como dimensión del sí mismo— en tanto son susceptibles a los acontecimientos, pueden potencialmente generar variaciones y abrir caminos alternativos a las relaciones saber-poder dominantes.

horizonte moral de buena vida, donde la obtención de un título universitario es el medio que promete su realización.

La circulación de lo esperado en/sobre/por la universidad, es relevante a la hora de indagar en los modos particulares de afección estudiantiles. Al respecto, me parece esclarecedor lo planteado por Ehrenberg (2016) que, basado en el clásico texto de Mauss (1921) “La expresión obligatoria de sentimientos”, resalta que los escenarios socioculturales particulares son los que dan forma a las expectativas sociales las que, a su vez, “imbuyen el afecto mismo” (p. 58). En otras palabras, las expectativas sociales están atravesadas, contorneadas e “imbuidas” por los afectos, conforme a normas que particularizan un espacio social. Desde estas coordenadas, las *expectativas*, o como he propuesto, el *dispositivo expectacional*, no configura meramente las percepciones de una realidad social externa, sino más bien un conjunto de representaciones colectivas que *constituyen y afectan* al sujeto⁸¹.

Como mostré en el capítulo II, a partir de la mercantilización de credenciales universitarias con la ley general de universidades implantada en dictadura el año 1981 propiciada por el aumento de ofertas de instituciones privadas, y la consolidación de un sistema educativo neoliberalizado en los gobiernos de la “transición democrática” junto a sus políticas del endeudamiento y posteriormente, las políticas de equidad en acceso a la ES (gratuidad universitaria), fueron las condiciones de posibilidad para el incremento progresivo de promesas de un mejor vivir. Sin embargo, tales promesas de “movilidad ascendente” han sido tensionadas por los *acontecimientos* recientes, principalmente el estallido social (2019) y la pandemia, actuando al modo de *intensificadores afectivos*. En algunos casos, las tonalidades optimistas coexisten con la *incertidumbre y expectación ansiosa*, mientras que en otros, definitivamente se desvanecen, apareciendo una *certidumbre angustiosa* asociada a catástrofes inminentes e incomprensibles (crisis de pánico) y la *pérdida o fin de un mundo*, que en términos de l-s estudiantes refiere tanto a una profesión futura como a la vida universitaria en tanto *mundo moral*, es decir, un presente valorado como *lo más importante* para el sujeto (Kleinman, 1992).

⁸¹ Esta noción de expectativa inspirada en Mauss se encuentra también en Wittgenstein, para quien los conceptos, las categorías y la vida tienen una relación interna o “gramatical”. Dicho de otro modo, la vida humana surge del entrelazamiento de la cultura y la biología, donde las ciencias sociales serían el lenguaje que pretende describir tal entrelazamiento (Ehrenberg, 2016). Esto se relaciona también con la noción de afecto que sostengo en esta tesis, la cual lejos de defender su autonomía respecto del lenguaje, se centra en sus articulaciones y negociaciones (Wetherell, 2013b; Despret, 2015).

Las posibilidades de imaginar, esperar y tener un lugar en un mundo deseado, adquiere especificidades según intersecciones entre clase social y género. Así por ejemplo, la imaginación de buena vida como destino no es preocupación en estudiantes de clase alta, pues es un asunto dado. En estudiantes de clase alta, adquiere relevancia un futuro de éxito. En cambio, si bien para l-s estudiantes de clase baja y media, principalmente mujeres, el buen vivir aparece como deseo y núcleo moral, es menos puesto sobre una aspiración exitista (de hecho es puesta en cuestión) que una búsqueda de una profesión como condición mínima de *supervivencia*. Para est-s estudiantes, dicha búsqueda se juega en el día a día, siempre atravesada por el vértigo de situarse entre el *temor* a perder la posibilidad de “seguir en la carrera” y la *esperanza* de llegar “hasta la meta”. Esa posición vertiginosa en la se sitúan much-s estudiantes, invita a pensar en lo que Sianne Ngai, inspirada en Ernst Bloch, entiende *afectos expectantes* detro de los cuales incluye a la ansiedad, la esperanza y el miedo, todos los cuales se caracterizarían por la experiencia de lo anticipatorio y orientación hacia el futuro, a diferencia de las “emociones llenas” [filled emotions] cuyo objeto pulsional reside en la disponibilidad presente de un mundo (Ngai, 2005).

Alejandro siente la presión de continuar en una carrera que anhelaba pero cuya posibilidad de continuar se ha visto amenazada. Para Alejandro ser profesional es un asunto vital, una oportunidad de lograr “un mayor bienestar” para él y su familia. En uno de nuestros últimos encuentros, me dice que su familia “no vive una situación económica precaria extrema”, pero desde muy niño vio a sus padres trabajar duro hasta muy tarde, en la noche, para poder subsistir. Me dice que estas vivencias lo impulsan a tener una profesión y lograr un mejor vivir, lo que se traduce en lograr “una vida no tan tensa o dependiente del trabajo”, poder darse “ciertos gustos y darle gustos a mi familia”. Añade que precisamente esa es una de las cosas que también le generan mayor ansiedad, ya que al ser el primero de su familia en acceder a la universidad, hace que “tengan todas las expectativas puestas” en él. La experiencia de “no estar respondiendo” y no seguir ocupando el lugar de reconocimiento que le ortorgaba el ser buen alumno en la enseñanza secundaria, hace que constantemente tema “defraudarlos” y que vean que no está siendo “tan capaz de llevar la universidad”. Señala que el vertigo ansioso que experimenta se vincula con la sensación de “estar jugándose varias cosas”, entre ellas la “posibilidad de un futuro y éxito” dado por una profesión cuyo estatus social le permitiría liderar proyectos.

Como señalé, la aspiración al éxito es menos marcado en mujeres de clases bajas y medias, como en Laura y Mercedes respectivamente. Pero el caso de Mercedes, en este punto, resulta especialmente interesante, pues se aparta de los casos estudiados en cuando al engranaje de expectativas conformado por lo esperado por las familias y la dislocación de un destino familiar impuesto que habilitó la imaginación de un futuro insospechado y una transformación subjetiva. Todo esto a partir de las expectativas de otros relevantes que aparecieron en su vida académica. En efecto, para Mercedes, convertirse en universitaria fue un acto de desobediencia, pues sus padres nunca esperaron que ella asistiera a la universidad. Relata que su padrastro, pese a tener estabilidad económica, fue categórico en decirle que sólo le financiaría estudios técnicos con el fin de que trabajara lo antes posible y al mismo tiempo pudiera continuar ayudando a su madre en el cuidado de sus hermanos menores. Mercedes me dice que fue en el instituto profesional donde se encontró con profesores que reconocieron sus habilidades para el área de la salud, movilizándola a prepararse para rendir la prueba de selección universitaria. Es decir, que otr-s esperaran de ella algo más que cuidar, en el ámbito íntimo, fue para Mercedes catalizador de proyectos insospechados y una experiencia universitaria vitalizante.

Para Maite, en cambio, lo expectacional se desplaza hacia un “estar a la altura de lo que quiero estar”. Su caso es paradigmático de lo que escuché en estudiantes mujeres de clase alta, quienes pese a encajar normativamente con el ethos de estudiante esperado en una Universidad de excelencia, experimentan ansiedad asociada a sentimientos de insuficiencia. En Maite esto se redobla al estudiar una carrera de alto rendimiento y que se le atribuye una historia de elite en el campo científico en Chile. Su experiencia de angustia la vincula con lo que denomina “el síndrome del impostor”, que define como “no sentirme suficiente para mi carrera y para mi entorno”, acompañado de una “autoexigencia desmedida, en el sentido de que nunca me siento conforme respecto a mis notas”, señala. Describe que cuando no destaca académicamente siente mucho malestar, pues es “a lo que estaba acostumbrada”. Para Maite ser alumna destacada no es un asunto de reconocimiento familiar, a diferencia de Alejandro, pues para ella ser buena estudiante era lo esperado para generaciones anteriores en la familia, en especial por la línea paterna. “A mí no me felicitaban cuando me iba bien, porque era lo que yo tenía que hacer”, describe.

Maite relata que se crió en un ambiente muy académico. Pero, también, por parte de su madre, siempre sintió “presiones emocionales”, en relación al tipo de persona que debía ser: “una persona íntegra, una persona buena, solidaria”, que ella denomina como “exigencias de inteligencia emocional”. Señala que se siente presionada por ambas partes, lo académico y lo emocional, los cuales sólo se intersectan en el imperativo de “ser una mujer fuerte, autosuficiente y una mujer independiente y muy empática, y muy buena con las personas”. Esto último lo atribuye a que nunca antes consultó con un psicólogo-, pues esa concepción de autosuficiencia define a su familia: “esa idea de que si tu eres autosuficiente no necesitas un psicólogo, porque tu mismo te puedes autoayudar”. El caso de Maite ilustra el realce de los valores de autonomía y la pregunta de lo que *se es capaz* (Ehrenberg, 2016), o lo que otros autores han apuntado respecto a las subjetivaciones neoliberales en un horizonte de exigencias de superación de sí mismo sin límites y sin otra sanción que la propia responsabilidad (Laval y Dardot, 2013; Gaulejac y Hanique, 2015).

El caso de César es paradigmático de estudiantes hombres de clase media, con bajo rendimiento en la enseñanza secundaria, pero cuyo imperativo es no contradecir el empuje de movilidad social vía estudios superiores de sus padres. Sus ansiedades precisamente comenzaron cuando se dio cuenta del bajo NEM obtenido en la enseñanza media. Si bien refiere no sentir presiones directas desde sus padres, ambos estudiaron en la universidad carreras con vocación social, por lo que César se siente interpelado a seguir la misma línea, de ahí sus elecciones de carrera similares a la de sus padres. Pero además, alude a una fuerte motivación por el “éxito”, un deseo de “ser el mejor, pero no por un tema de competencia en relación a otro, sino conmigo mismo, soy exigente y quiero ser el mayor aporte posible”, señala. Explica que debido a esto eligió la universidad anterior, pues al tratarse de una universidad exigente y de excelencia, podría aspirar a un mejor futuro laboral, reconocimiento y prestigio. Su crítica a la competitividad en la institución de excelencia, lo llevó a elegir su universidad actual, aunque teme en el futuro no tener las mismas posibilidades que la anterior carrera y universidad podrían haberle otorgado.

Las expectativas de éxito puestas en el prestigio y liderazgo al modo de una competencia del sujeto consigo mismo (Dardot y Laval, 2013), aparecen en los casos de estudiantes hombres de todas las clases sociales, universidades, carreras y en mujeres de las clases altas que cursan

carreras de alto rendimiento. Cabe señalar, que la aspiración de éxito y estatus en estos casos, tiene algunas variaciones importantes, como por ejemplo en el caso de hombres de clases bajas como Alejandro, para quienes la aspiración al éxito coexiste con fantasías de salida de la precarización de la vida (exceso de trabajo) en un horizonte de una mejor vida. En cambio, en las mujeres de clases bajas y medias, la renuncia al éxito y al deseo de liderazgo (Morley & Crossouard, 2016) aparece anudada a historias de *desistencia* en carreras de prestigio (Laura) o al modo de un futuro realista “no idílico” (Mercedes). Como mostré, estas historias de búsqueda de mundos morales apartados del rendimiento ilimitado y de la entrega sacrificial a costa del bien-estar, privilegian un vivir basado en el cuidado, con un ritmo más tranquilo de habitar *lo corriente*⁸² (Berlant, 2020) de la vida universitaria.

ATMÓSFERA UNIVERSITARIA, INTERSECCIONALIDAD ESTRATÉGICA Y SALUD MENTAL UNIVERSITARIA

Los dispositivos afecionales dan cuenta de *modos de hacer sentir* conforme a elementos normativos generales del sistema educativo superior —es decir, entramados a las condiciones gubernamentales de aseguramiento de equidad e integración— y del ethos universitario propio de una sociedad neoliberalizada como la chilena. Sin embargo, el análisis inter-caso permitió mostrar elementos particulares de las experiencias de ansiedad estudiantil, atendiendo además a la diversidad de culturas académicas que coexisten en una misma universidad, cuyos ethos universitarios adquieren características específicas vinculadas a la historia, valores y normas de cada facultad o carrera. La puesta en juego de estos elementos con las prácticas y discursos predominantes suscita la circulación de afectos que condensan lo que l-s estudiantes experimentan como *atmósfera ansiosa*.

La idea de atmósfera afectiva (Anderson, 2009) permite introducir una nueva dimensión al estudio de la experiencia universitaria, la cual a menudo se entiende en términos de lo que un individuo vive “interiormente” en su encuentro con la universidad, en cuanto al grado de

⁸² Lauren Berlant (2020) propone el concepto de “lo corriente” para apartarse de las interpretaciones acerca las subjetividades contemporáneas desde retóricas de la crisis y excepcionalidad del sufrimiento: “la crisis no constituye la excepción, sino un proceso inmerso en lo corriente que se despliega en relatos acerca de los modos de atravesar lo abrumador” (p. 33).

integración a una institución, el proyecto profesional perseguido o la implicación con una vocación intelectual (Dubet, 1994). La *atmósfera afectiva universitaria* involucra, en cambio, la dimensión histórica, el devenir en el espacio y el acontecimiento, ensamblajes de materialidades humanas y no humanas⁸³, articulaciones afectivo-discursivas e interacciones complejas entre fuerzas que componen un “mundo expresado” distinto a un espacio-tiempo objetivo, en tanto es impersonal y pertenece a situaciones colectivas (Wetherell, 2013a; Anderson, 2009; Anderson, 2018). Mundo expresado que al mismo tiempo concierne aquello que está más en juego para las personas —temores, aspiraciones, amenazas, propósitos, sentidos últimos del vivir y morir— y a sus experiencias comunes e inmediatas (Kleinman, 1992; Good, 2003).

Comprender las atmósferas y mundos universitarios en tanto espacios de encuentros, permite atender a las experiencias de *persistencia en la desistencia* que describí en el capítulo anterior, en la cual la relación de l-s estudiantes con l-s profesionales en la gestión del malestar universitario habilita la recomposición de alternativas vitales y la búsqueda de otras atmósferas, como sucede en los casos de Laura, Isabel y César.

Dentro de los relatos de búsqueda de otras atmósferas predominan las ansiedades en torno a experiencias de maltrato, discriminación por clase social y/o género, normalización del sacrificio, exigencias desmedidas de rendimiento y competitividad. Estas experiencias son más frecuentes en carreras de alto rendimiento y en culturas académicas sustentadas en —o con aspiración a— la excelencia. Cabe agregar, que esto ha sido demostrado en un reciente estudio situado en una universidad de excelencia, cuyas prácticas pedagógicas adoptaba tintes de violencia justificada en una equivalencia entre sufrimiento y sacrificio como condición no tan sólo promovida y normalizada, sino que también inherente al proceso de aprendizaje (Ferreira y Araya, 2022).

Lo anterior, contrasta con lo planteado por las políticas oficiales de equidad e inclusión, ya que pese a apuntar a una convivencia saludable y respetuosa con las diferencias, pareciera ser que en algunas culturas académicas continúan predominando prácticas y discursos basados en una economía moral del mérito en tanto mito legitimador de las desigualdades sociales (Howlett,

⁸³ Ensamblajes referidos, por ejemplo, a las tecnologías de cuantificación del rendimiento, que describí en el apartado Dispositivo Rendimiento Cuantificado.

2021; Lizarraga, 2021). Esto lleva a pesar cómo las transformaciones socioculturales en curso que cuestionan la meritocracia —como sucedió en Chile durante el estallido social, por ejemplo— realizando valores de equidad y justicia, finalmente no han tenido un impacto relevante en las culturas institucionales. En efecto, en las entrevistas escuché con frecuencia que, respecto de situaciones de violencia institucional y reproducción de desigualdades estructurales, hay una enorme brecha entre lo que dicen las políticas oficiales y lo que ocurre realmente (Ahmed, 2021).

Las diferencias entre las experiencias estudiantiles según clase social, se tornan especialmente relevantes en cuanto a las ansiedades vinculadas a la desigualdad —ya sea desde la posición de l-s “no hereder-s/recién llegad-s” (Alejandro, Mercedes, Laura) o (auto)denominad-s “privilegiados” (Isabel, Maite, César)—, siendo leídas oficialmente en las instituciones como un asunto principalmente de género, quedando en el *ámbito privado* aquellos afectos —pudor ante la precariedad o los privilegios, temor ante el no saber o manejar los códigos universitarios, rabia ante el no ser vist- o reconocid- por pares o docentes, etc.— entramados a lo que *se espera que se ajuste* un- estudiante. Como mostré con el caso de Laura, su experiencia de angustia en situaciones que denomina predominantemente “clasistas”, es vivido como un asunto privado, es decir, no colectivizado como demanda estudiantil o compartido en los distintos espacios de la vida universitaria pese a militar en un colectivo LGTBQ+ . Sin embargo, en su segunda experiencia universitaria, describe una cultura académica que la “contiene”, asociándolo fundamentalmente a las reivindicaciones de género compartidas con sus compañeras y disidencias sexuales—en tanto fue en esa facultad donde fue posible politizar su identidad y hacerla un asunto público—, ubicando como parte de su historia íntima las experiencias de discriminación por clase social que vivió en la carrera anterior. Como dice bell hooks es frecuente hablar de género o raza y, aunque “la clase es el problema acuciante, no se habla de él” (hooks, 2000, p.5).

El caso de Laura ilustra cómo pese a las fundamentales transformaciones culturales propiciadas por los feminismos, las condiciones de enunciabilidad en el ámbito universitario respecto situaciones de injusticia, están dadas por marcos de reconocibilidad que enfatizan la equidad de género, al mismo tiempo que los malestares vinculados a las desigualdades de clase quedan relegados al ámbito privado o comprendidos institucionalmente como un asunto

exclusivamente de falencias académicas. En relación con las diferencias de clase, el caso de Isabel muestra cómo la vergüenza, si la pensamos como algo más que una experiencia íntima (Ngai, 2007), participa de las economías del silencio respecto de las ansiedades según clase social. Con esto no me refiero a que se trate meramente de “ansiedades de estatus⁸⁴” (Wilkinson y Pickett K., 2009; Layte y Whelan, 2014; Wetherall et al., 2019; Jimenez et al., 2019), pues, como he mostrado en este capítulo, las experiencias ansiosas involucran una *articulación* (Cabrera y Jáuregui, 2022)⁸⁵ entre las trayectorias de vida — en el caso de esta investigación la dimensión biográfica y experiencia académica anterior—, *con las atmósferas afectivas universitarias* en tanto espacio de encuentros e interacciones. Además, la dimensión de clase social no sólo es un asunto que preocupa íntimamente a las clases bajas y medias, siendo también parte de las experiencias de malestar y ansiedad en estudiantes de clases altas, particularmente en el caso de aquel-s que ingresan a culturas académicas menos competitivas y con mayor sensibilidad y apertura a la crítica social.

Tomando en cuenta lo anterior, propongo relevar la potencialidad estratégica de la noción de interseccionalidad (Troncoso en al., 2019)⁸⁶ en el campo de la salud mental universitaria. Los *dispositivos afecionales* analizados, sugieren que para comprender las complejidades del malestar universitario es necesario considerar la dimensión sensible que participa de las intersecciones entre clase social y género⁸⁷, y por tanto, de las subjetivaciones que emergen en una atmósfera universitaria particular. Sara Ahmed (2021) señala que “las universidades están llenas de luchas porque están ocupadas por muchas historias”, lo que da cuenta de una “interseccionalidad de las luchas” (p. 54). La noción de interseccionalidad, uno de los aportes clave del feminismo negro, es propuesta por Crenshaw (1989)⁸⁸. Si bien el concepto

⁸⁴ Jimenez et al. (2019), resumen la hipótesis de la “ansiedad de estatus” como aquella que surge en contextos con desigualdades de ingreso, donde habría una mayor tendencia de comparación de las personas con quienes están en una mejor situación posición económica y social. Al aumentar la importancia de la diferenciación de estatus, hace de las interacciones un contacto más estresante.

⁸⁵ Cabrera y Jáuregui (2022) en una investigación cualitativa sobre salud mental universitaria situada en una universidad pública chilena, relevan el valor de la articulación sintomática y el reconocimiento/desconocimiento del Otro en las experiencias de malestar. Entienden por articulación sintomática el anudamiento entre la dimensión biográfica y las condiciones institucionales, comunitarias y sociales implicadas en el malestar universitario. La noción de “Otro” proviene de la obra del psicoanalista Jacques Lacan, a través de la cual designa la posición simbólica de la alteridad, la cultura y el lenguaje, que al mismo tiempo puede ser ocupada por otro sujeto (Lacan, 2006).

⁸⁶ Troncoso, Follegati y Stutzin (2019) asumiendo la complejidad y controversialidad del debate sobre la interseccionalidad proponen un uso estratégico del concepto, con el finde reconocer la complejas, e históricamente situadas, articulaciones de las estructuras de poder, con sus efectos en tanto “materialización social de relaciones, subjetividades y experiencias de privilegio, dominación, exclusión e inclusión” (p. 5).

⁸⁷ En el caso de esta investigación emergen como relevantes la clase social y el género, pero en otras metodologías y contextos investigativos, pueden aparecer articulaciones de ejes de poder diferentes.

⁸⁸ La abogada feminista y antirracista Crenshaw (1989) acuñó el concepto de interseccionalidad como manera de nombrar y analizar la simultaneidad de opresiones, discriminaciones y exclusiones que enfrentan las mujeres afroamericanas. El concepto ha suscitado amplios

ha suscitado diversas críticas, Ahmed (2021) lo propone como un *lente* que no se reduce a la consideración aditiva de categorías de dominación, sino que permite una aproximación a la experiencia de las desigualdades y relaciones de poder, considerando principalmente el punto de vista de quienes las cuestionan. Esta perspectiva interseccional de categorías no aditivas, entiende que las personas no son simplemente oprimidas, sino también producidas a través de procesos de subjetivación que conciernen historias complejas (Brown, 2000; Lugones, 2005). Procesos complejos de los cuales emergen también agenciamientos y persistencias vitales.

Cabe señalar que la comprensión de la subjetividad y proceso de subjetivación que he propuesto desafía la comprensión de un sujeto soberano, voluntarista y racional, considerando agenciamientos que, como dice Berlant (2020), remiten más bien a una “agencia lateral” —sin necesaria intencionalidad— que habilita modos sensibles de persistencia a las presiones de la vida contemporánea. Agenciamientos que en tanto espacios de sensibilidad y negociación (Despret, 2015), no necesariamente configuran acciones heroicas y excepcionales, sino más bien acciones decisivas respecto de la vida que se espera vivir.

Como he mostrado a lo largo de esta tesis, el afecto es inseparable de la acción, por lo que atender a las atmósferas universitarias y sus procesos de subjetivación, hace de las experiencias de ansiedad y de malestar estudiantil en general, un asunto que excede el marco individualizante de las tecnologías “psi”, abriendo problematizaciones en torno la institución universitaria, sus historias y quienes la componen. En esta investigación, las imbricaciones particularmente entre clase y género como mostré en el apartado “dispositivos afectivos”, indica modalidades diferenciales de las experiencias de ansiedad relacionadas con la reproducción de desigualdades en las culturas académicas. Esto obliga a pensar la salud mental universitaria como un campo que requiere de acciones colectivas, que atienda tanto a las particularidades de las culturas universitarias como al lugar simbólico de la Universidad en la sociedad y los vectores históricos del sistema educativo neoliberal imbricados en el malestar universitario.

debates sobre sus usos despolitizados (De los Reyes, 2016), los límites de la metáfora de la intersección (Lugones, 2005; Platero, 2012; Puar, 2011; en Troncoso et al., 2019), o sobre el “blanqueamiento” de la noción en los estudios de género europeos (Bilge, 2013; en Ahmed, 2021).

CONCLUSIONES

En un contexto global y local de creciente preocupación por el sufrimiento universitario y escasas investigaciones cualitativas que aborden las experiencias estudiantiles de malestar, en esta tesis me pregunté por los *regímenes de afectos* contemporáneos vinculados a las experiencias de ansiedad-angustia en universitari-s, es decir, *cómo los órdenes exigenciales, normativos y valóricos de la universidad chilena neoliberalizada se componen, animan y regulan los modos de afección ansiosos expresados en las experiencias estudiantiles.*

Específicamente, me pregunté cómo a través del proceso de neoliberalización de la Universidad chilena durante los últimos 40 años, las preocupaciones por el malestar universitario han devenido progresivamente objeto de los discursos y modos de gestión de la salud mental en las universidades, apreciando desde un análisis de documentos institucionales y de los discursos de profesionales, un proceso creciente de *managerización del bienestar estudiantil* en un escenario de “democratización” – o más bien de masificación segmentada— del acceso a la educación superior, en el cual l-s profesionales ocupan una posición de ser exigid-s a responder una sobredemanda de atención “psi” –por parte de l-s estudiantes, de la institución y los diversos actores de la componen— vinculada a *favorecer índices de retención, rendimiento y ajuste* al sistema normativo universitario (Cap. I y II).

En segundo lugar, me interrogué sobre cómo l-s profesionales de los Dispositivos de Salud Mental Universitaria (SMU), comprenden y gestionan el sufrimiento estudiantil, observando modelos explicativos híbridos y heterogéneos, pero con un despliegue transversal de *negociaciones pragmáticas de los diagnósticos* y algunas *prácticas afectivas impugnatorias y experimentales*, lo cual permite comprender que si bien los modos de gestión de la SMU se inscriben y actúan en base a repertorios normativos y morales específicos a cada institución, al mismo tiempo conciernen formas de lidiar con afectos ansiosos contingentes, a menudo vinculados a experiencias estudiantiles de *no encajar* con el *ethos universitario*, que hacen del trabajo cotidiano de l-s profesionales un asunto dinámico y sujeto a potenciales transformaciones (Cap.III) .

En tercer lugar, indagué en las experiencias estudiantiles de ansiedad, observando que sus expresiones a través de lo corporal (*experiencia* de lo ansioso), lo gramatical (*usos* de la categoría ansiedad) y lo gestional (qué se *hace con* la ansiedad), dan cuenta de flujos ansiosos específicos a situaciones cotidianas de los requerimientos universitarios, lo que denominé *economías ansiosas de la vida universitaria*. Dichas economías, muestran que la *ansiedad circula de modos diferenciales según intersecciones clase social-género*, conforme al *sistema normativo-valórico de las universidades y las particularidades de las culturas académicas* (según facultades y carreras). Órdenes exigenciales que relacionados con el exitismo, la excelencia, el individualismo y la competencia, propenden a configurar espacios materiales-sensibles –como por ejemplo el aula—en el cual algunos cuerpos se desplazan con mayor apropiación, seguridad y reconocimiento que otros. (Cap. IV).

Finalmente, me propuse profundizar en el *proceso de devenir estudiante* desde un lente interseccional estratégico, observando que las principales modalidades de animación y regulación de la ansiedad universitaria –que denominé *dispositivos afectionales*—, se expresan en tres variantes principales: *rendimiento cuantificado, diferenciales de grupos y dispositivo expectacional*. El primero, indica que las calificaciones y la excelencia académica no sólo operan como un asunto de estatus y reconocimiento social, sino que involucra exigencias sacrificiales en torno a la permanencia en la universidad, la preservación de becas y el beneficio de gratuidad. El segundo, sugiere que los diferenciales de poder entre los grupos de estudiantes (l-s hereder-s [No-EPG, o de colegios públicos emblemáticos o privados con excelencia académica] v/s l-s recién llegad-s [EPG, de colegios públicos o subvencionados sin excelencia]) se vincula a experiencias de desigualdad y violencia, esta última especialmente en carreras de alto rendimiento y/o del área de la salud en universidades tradicionales. El tercero, permite comprender cómo se entraman las múltiples temporalidades de *lo esperado en/sobre/por* la universidad, donde las ansiedades universitarias circulan contorneando un *horizonte moral de buena vida* en el que la obtención de un título universitario es el medio que permitiría su realización (Cap. V).

Esta tesis se inspiró en abordajes empíricos y teóricos provenientes de estudios transdisciplinarios en ciencias sociales de la salud mental, principalmente desde los aportes de epistemologías feministas del “giro afectivo”, psicoanálisis, antropología, sociología y estudios de

la ciencia. Los hallazgos permiten discutir diversos escenarios actuales que están propiciando no sólo debates a nivel investigativo, sino que además controversias en el campo de las discusiones públicas y políticas a nivel global-local.

Como describí en el Capítulo I, donde abordo el ensamblaje epistémico-metodológico y mi proceso de investigación, el tiempo en que desarrollé este trabajo estuvo atravesado por acontecimientos de alto impacto social que fueron guiando mis preguntas y, al mismo tiempo, dificultando el proceso, respectivamente: el levantamiento de demandas politizadas de sufrimiento social, entre ellas el mayo feminista (2018); las protestas por la salud mental universitaria (abril-junio 2019), el estallido social (octubre 2019); y luego, la pandemia mundial por COVID-19 (2020-). Además, en el transcurso de estos eventos, se había desplegado en Chile un proceso democrático que perseguía la transformación radical de las bases privatizadoras y mercantilizadoras de la vida implantadas por la constitución de Pinochet (aún vigente).

En este escenario, complejo y dinámico, los hallazgos de esta tesis permiten, en el decir de Haraway (2019), seguir con el problema. Insistir, pero también persistir en la necesidad de pensar los sufrimientos estudiantiles universitarios como parte de un escenario de reproducción de desigualdades sociales, donde la Universidad –en su lugar simbólico-material y en tanto horizonte civilizador históricamente sedimentado por procesos coloniales, androcéntricos y clasistas— genera las condiciones de posibilidad para la intensificación o “catalización” de ansiedades, tal como l-s estudiantes y profesionales dieron cuenta a través de esta investigación. Sin embargo, al finalizar este trayecto, no sostengo una posición pesimista y alarmista. La Universidad es un espacio de sufrimientos, pero también de *encuentros* con diferencias que habilitan subjetivaciones y agenciamientos atravesados por tonalidades afectivas heterogéneas. Dicho de otro modo, como mostré a lo largo de los capítulos, lo ansioso involucra múltiples sensaciones, usos y prácticas, implicadas, incluso, en la posibilidad misma de vitalizar un espacio altamente demandante.

A continuación, propongo tres líneas de conclusión principales que, no obstante, invitan menos a resolver que a abrir preguntas. Finalmente, planteo líneas de investigación posibles que se desprenden de este proceso de exploración, así como algunas ideas que pueden contribuir con problematizaciones futuras en el campo del diseño de políticas de SMU.

Algunos campos controversiales en la gestión de la Salud Mental Universitaria

La amplificación de los discursos “psi” en las universidades es coexistente con un contexto local y global de psiquiatrización de la sociedad (Beeker, et al., 2021). Como señalé en el capítulo III, la “psique global” (Béhague y MacLeish, 2020) es irreductible al marco habitual de la medicalización y sus querellas entre expertos y pacientes, así como tampoco al cariz colonizante de las disciplinas y sus impugnaciones, o a una polarización entre enfoques conceptuales focalizados en el sufrimiento social, la enfermedad mental o los que proclaman formas de vida emergentes (Cohen 2012; Lock y Nguyen 2010; Rose 2007, Ortega, 2020; Béhague y MacLeish, 2020).

Como mostré en el Capítulo II, el devenir histórico de la Salud Mental Universitaria en Chile surge en un contexto de expresiones politizadas de malestar durante la última década que derivaron en la implementación de políticas de equidad en el acceso a la educación superior y el despliegue progresivo de una promesa de “crecer con igualdad” o de aproximación a “tiempos mejores”, como decían algunas de las campañas electorales de ex presidentes en el Chile post-dictatorial. Ese devenir trajo consigo sufrimientos, descontentos y tensiones donde, en un contexto psiquiatrizado y con predominio de la categoría “depresión” en los discursos expertos, los malestares estudiantiles han ido adquiriendo mayor realce en la arena de discusiones sobre salud mental.

En un contexto nacional y global de extensión generalizada de malestares universitarios recubiertos por las retóricas de la salud mental, donde investigaciones internacionales reportan que la mayoría de los padecimientos mentales tienen su primera aparición en la edad adulta-temprana (De Girolamo, McGorry, & Sartorius, 2019) y que, el crecimiento exponencial del número de universitari-s y el cambio acelerado del sistema educativo en los los países de renta media y baja, configura las condiciones de un riesgo potencial para la salud mental de jóvenes (Evans-Lacko & Thornicroft, 2019), los hallazgos de esta investigación permiten tensionar algunos argumentos que han circulado en el contexto local. En Chile, existen valiosos y recientes aportes en el campo de las investigaciones en Salud Mental Universitaria, sin embargo, al discutir la suposición de que los sufrimientos universitarios se reducen a un asunto meramente de

rendimiento académico (con lo cual estoy de acuerdo discutir), apelan a la singularidad y variabilidad individual, al mismo tiempo que defienden la hipótesis de que los problemas de SMU “comienzan mucho antes y se asocian a vulnerabilidades y factores de riesgo que se arrastran desde la adolescencia” (Jiménez, Rojas y Martínez, 2019).

Como he planteado en el Capítulo V, es fundamental considerar la singularidad de cada experiencia, es decir, las trayectorias biográfico-académicas y las modalidades de articulación sintomática (Cabrera y Jáuregui, 2022) implicadas en los malestares universitarios y, en especial, en el proceso de devenir estudiante. Pero como también he planteado a través de los capítulos II y IV, existen elementos contextuales imprescindibles de resaltar. Por cierto, el malestar universitario debe ser comprendido en el contexto de “cambios más amplios que se han producido en las dinámicas generacionales y en el sistema de educación superior chileno”, y la alta prevalencia global de problemas de salud mental en universitarios podría incluso “ser un síntoma de una crisis de la idea moderna de Universidad [...] donde la complejidad del mundo de hoy enfrenta a los jóvenes a enormes cantidades de información que resulta difícil asimilar, exigiendo mayor flexibilidad emocional, cognitiva y relacional para adaptarse a cambios acelerados” (Jiménez et al., 2019). Evidentemente, todas éstas hipótesis son plausibles toda vez que una mirada compleja exige considerar las “posibles causalidades”. Sin embargo, a la luz de los hallazgos de esta investigación, esto no puede reducirse a un relativismo donde la pregunta por las condiciones de producción del malestar en la Universidad soslaye las *dimensiones socio-culturales y políticas* de reproducción de desigualdades en “la vida cotidiana universitaria” (Ferreira, 2022).

En el caso de Chile, es cierto que existen elevadas tasas de prevalencias en niñ-s y adolescentes, tal como se ha investigado, por ejemplo, respecto del diagnóstico de TDAH, sus condiciones contextuales y controversiales (Radiszcz, 2020). Desde aquí me pregunto, ¿no será necesario comprometerse con la pregunta de los vínculos entre el sistema educativo, sistema de salud y el sujeto que padece, en consideración de sus ensamblajes normativos, culturales, políticos y subjetivos? Esa interrogante, precisamente, hizo persistir esta investigación.

Es relevante remarcar que, de acuerdo a los hallazgos presentados, hay elementos específicos del sistema de educación superior que demandan acciones más allá de la intervención

“experta”, es decir, considerando y escuchando la experiencia directa de quienes gestionan el malestar, así como a quienes lo experimentan, tal como la antropología médica ha transmitido con la necesaria articulación entre *illness*, *sickness* y *disease*⁸⁹ (Menedez, 2018b). Como he planteado en esta investigación, la posición dinámica de los sujetos implicados en el campo universitario, sus modos de comprensión de los problemas, sus prácticas o modos de hacer, no solo con el sufrimiento, sino con las exigencias institucionales que lo atraviesan, es un asunto fundamental.

La inspiración *multisituada* de ésta investigación (Marcus, 1995) en tres universidades chilenas, cuya heterogeneidad representa, parcialmente, la diversidad de *culturas universitarias* en Chile (Gallardo et al., 2019), permitió apreciar que los flujos ansiosos tienen elementos específicos según las micro-realidades que compone cada universidad, dando cuenta, transversalmente, de tensiones entre el *estudiante tipo* (esperado) por cada universidad versus el perfil de estudiante que reciben: 1) en la Universidad Tradicional de la RM, circulaban ansiedades entramadas a exigencias de ajuste a un ethos universitario marcado por la excelencia académica, destacando la experiencia de “insuficiencia”, “quedarse atrás” o de no poder “ir a la par”, especialmente en estudiantes provenientes de colegios públicos, particular subvencionados y/o de regiones; 2) en la Universidad Tradicional de Región, las ansiedades surgían como efecto de la presión ante exigencias y normas académicas vividas como “nuevas” o “ajenas”, especialmente en estudiantes de colegios públicos-rurales. 3) en la Universidad Privada No Tradicional, circulaban ansiedades principalmente como efecto del cansancio y “estrés”, ante la exigencia de conciliar trabajo y estudio, especialmente en estudiantes de clase media que no tienen becas ni el beneficio de gratuidad. Esto conlleva a pensar que, pese a la configuración de un *nuevo sujeto universitario* (cristalizado, por ejemplo, en las investigaciones en sociología de la educación, como I-s Estudiante Primera Generación o EPG) caracterizado principalmente por estudiantes de clases medias y bajas, el *ethos universitario* condensa ideales meritocráticos de

⁸⁹ La noción de *illness* refiere a cómo el sujeto y su grupo experimentan y actúan los padecimientos; *disease* a cómo el curador/tratante comprende, diagnostica y trata la enfermedad, y *sickness* articula las dos dimensiones anteriores dentro de las condiciones económico-políticas y socioculturales en que operan. Se trata de una antropología médica focalizada en el saber, la experiencia, el sufrimiento, la subjetividad, la trayectoria de los sujetos y microgrupos, incluyendo las condiciones económicas, sociales, políticas, ideológicas y culturales dentro de las cuales “surgen y se viven dichos saberes y aflicciones, así como la perspectiva y acciones de la biomedicina” (p. 466).

antaño con normas de excelencia y calidad actualizadas bajo la lógica de la competencia, innovación y flexibilidad neoliberales.

Desde la perspectiva de l-s profesionales, la llegada de estudiantes con un nivel académico más bajo que el esperado y con condiciones psicosociales de mayor “vulnerabilidad”, junto con un escenario de *managerización del bienestar*, ha desplegado *exigencias de ajuste* de sus funciones a las *expectativas de igualdad* promovidas por las políticas gubernamentales y algunas iniciativas de las instituciones universitarias en materia de bienestar estudiantil. En efecto, la neoliberalización de la Universidad no sólo ha transformado sus marcos normativos y de acción, sino que también ha promovido demandas a l-s profesionales de circunscribir sus prácticas bajo las evaluaciones de calidad y excelencia, donde la *retención de estudiantes* se transforma en un índice de su *efectividad como dispositivos que deben otorgar bienestar* y de los criterios evaluados en el *proceso de acreditación* de las universidades. A esta situación, aluden gran parte de l-s profesionales entrevistad-s.

Por su parte, en l-s estudiantes, aparece de manera transversal la idea de que la universidad *debe* brindar estos soportes “psi”, lo que ha desplegado una sobredemanda de atención en los dispositivos de SMU. En este contexto, a nivel de las experiencias íntimas, se aprecia un tensionamiento de sus expectativas al no recibir la atención demandada, situándose en una posición entre *ajustarse* a las “*reglas del juego*” universitario (su ethos, códigos relacionales, exigencias de competencia, productividad y flexibilidad, resultados académicos, etc.) y los órdenes de *exigencias expectativas* (de sus familias, de reconocimiento como buen/a/e estudiante, cumplir con requisitos para mantener becas y beneficio de gratuidad, seguir en la carrera para conservar un horizonte futuro de buen o mejor vivir).

Lo anterior aporta elementos a la discusión sobre cómo las expectativas puestas en circulación por las propias universidades contribuyen a aumentar las *brechas de atención*, el cual se ha planteado como uno de los principales problemas en el campo de estudios internacionales sobre Salud Mental Universitaria. Los estudios de la iniciativa “World Mental Health Surveys International College Student” (WMH-ICS), descatacan que las tasas de tratamiento son sistemáticamente bajas en términos globales (Bruffaerts et al., 2018), demostrándose que sólo uno de cada seis estudiantes recibe algún tipo de atención (Auerbach et al., 2018). Sin embargo,

esta cifra empeora en los países de bajos y medios ingresos (Auerbach et al., 2016; Cuijpers et al., 2019), explicándose por el crecimiento exponencial del número de universitari-s y las transformaciones aceleradas al sistema educativo (Evans-Lacko & Thornicroft, 2019).

En Chile, atendiendo a las manifestaciones por la salud mental universitaria de abril-junio de 2019, y la sobredemanda de atención que, incluso antes de la pandemia, experimentan los dispositivos de SMU, estas brechas merecen ser interrogadas. De acuerdo a los relatos de estudiantes, en el caso de quienes han logrado acceder a tratamiento en su universidad, refieren experiencias de acompañamiento y alivio, que valoran significativamente. En los estudiantes reticentes a consultar, describen un temor a demandar ayuda en las familias o redes de apoyo cercanas debido a la carga de las exigencias de autonomía y expectativas de estatus o de movilidad social, un temor al estigma de los diagnósticos potenciales (esto significativamente marcado en una estudiante LGTBIQ+), descrito también en investigaciones internacionales (Markowitz y Engelman, 2017); o como efecto de las experiencias de aislamiento y desamparo intensificadas con el confinamiento en la pandemia. Si bien buena parte de estos estudiantes, optan por modalidades de gestión individual, a las cuales acceden libremente por medios tecnológicos digitales, como parte del ethos de autoayuda consolidado en los regímenes liberales y democráticos (Rose, 1996, 2012; Parker, 2007; Illouz, 2007), la mayor parte de l-s estudiantes que han recibido ayuda profesional, valoran su “acompañamiento” en decisiones vitales, tales como “congelar”, cambiarse de carrera, gestionar “recesos”, desplegar redes de apoyo, entre otras.

La iniciativa “World Mental Health Surveys International College Student” (WMH-ICS), la cual ha comenzado a implementarse en Chile, propone dentro de sus ejes de investigación la aplicación de tecnologías digitales para el abordaje en promoción y prevención de la salud. El caso de los problemas de ansiedad es aquí especialmente relevante, por cuanto una de sus investigaciones ha propuesto intervenciones digitales en estudiantes con *trastorno de ansiedad social*, en tanto sus síntomas específicos crearían una barrera psicológica para el tratamiento, además de sugerir que pueden ser estrategias eficaces en contextos de escasos recursos para la implementación de dispositivos específicos de SMU en las Universidades (Kählke et al., 2019).

Bajo esta misma iniciativa, en Chile ya se han comenzado a investigar estrategias digitales desde un enfoque comparativo con Colombia (Jiménez-Molina et al., 2019; Martínez et al., 2021).

Sin embargo, en países del Norte Global, donde este tipo de estrategias tienen un mayor tiempo de implementación, se ha suscitado un amplio debate respecto de cómo la retórica de la crisis de la salud mental en la universidad global neoliberalizada se basa principalmente en una perspectiva biomédica y enfoques “neuro”, en algunos casos entramados a la psicología positiva, el mindfulness y el “mental fitness”, que contribuyen no sólo a la individualización de los sufrimientos, sino que además levantan preguntas éticas sobre la circulación y uso de datos basados en evaluaciones de riesgo que, automatizadas en base a algoritmos, vinculan malestar psíquico con el rendimiento de l-s estudiantes (Pykett y Enright, 2016; Seldon y Martin, 2017; Ahern, 2020; Kotouza et al., 2021; Callard et al., 2022). Asimismo, el uso de recursos de formación a través de sitios web en gestión del tiempo, desarrollo personal, etc., responden a los imperativos universitarios de productividad derivados del legado de las doctrinas de gestión del trabajo (Valovirta y Mannevu, 2022). Como señalé, este escenario de posibles intervenciones digitales, contrastan con los aspectos locales de la gestión de lo ansioso, donde la gran mayoría de estudiantes demandan y valoran prácticas de tratamiento íntimas y presenciales en los Dispositivos de Salud Mental Universitarios. De modo que, la implementación de estrategias digitales en el campo de la Salud Mental Universitaria en Chile, prontamente levantará controversias similares a la descritas, por lo que será necesario abordarla en futuras investigaciones.

Esta controversia, podría animarse, además, en base a otro campo controversial respecto de la responsabilidad de la Universidad —o no— en la implementación institucional de dispositivos de tratamiento de los problemas de SM de sus estudiantes. Mientras algunos profesionales señalan que la Universidad tiene el *deber* de hacerse cargo de los malestares que surgen a consecuencia de sus dinámicas y procesos, planteando la necesidad de perspectivas comunitarias que hagan participar a todos los miembros del espacio universitario, otr-s profesionales señalan que esta posición es parte de una mirada paternalista e infantilizadora de l-s estudiantes y que las iniciativas deben concentrarse en el mejoramiento de los canales de derivación e incluso, en algunos casos, a través de la implementación de mecanismos de

selección de l-s estudiantes respecto de sus potenciales problemas psicopatológicos. Esto último, es justificado en base a discursos basados en la psicología del desarrollo y miradas psiquiatrizantes en especial de l-s estudiantes de clases bajas. Si bien esto lo escuché sólo en una universidad, los procesos de psiquiatrización de la pobreza (Mills, 2015; Beeker et al., 2021; Mezzina et al., 2022) es un campo a seguir explorando en el contexto universitario.

Como mostré en capítulo III, la gran mayoría de l-s profesionales que entrevisté, manifestaron una postura crítica de la medicalización, coexistiendo con entendimientos basados en los determinantes sociales de salud. En una de las Universidades, esto surgía al mismo tiempo de una polarización entre “problemas de salud mental” v/s “problemas de rendimiento académicos”, quedando los sufrimientos vinculados a desigualdades estructurales subsumidos en un territorio de déficits cuyo dominio compete exclusivamente a los “servicios” de nivelación y acompañamiento pedagógico. En otra Universidad, los problemas SMU eran entendidos como un asunto “integral”, al mismo tiempo coexistiendo miradas centradas en las experiencias individuales y como problemas de “adaptación”. En otra Universidad, los problemas eran entendidos como una suerte de “analfabetismo emocional” (Parker, 2007) viable ser re-educado y acompañado psicológicamente. No obstante, en todas las universidades estas perspectivas coexisten con una mirada transversal crítica de los enfoques médicos y patologizantes. De modo que, estas tensiones demuestran que *los abordajes en el campo de la SMU no se agotan ni reducen en una des-medicalización del malestar*. Esto se refuerza, además, considerando que las prácticas y usos diagnósticos, implican negociaciones pragmáticas (Ortega, 2020) con efectos de alivio y reconocimiento del malestar universitario, implicadas a menudo, como señalé, en el acompañamiento de decisiones vitales.

Además, es importante resaltar que tanto desde los relatos de l-s profesionales como desde las experiencias de estudiantes que se han atendido en los dispositivos de SMU, el *encuentro estudiante-profesional* de la SMU involucra prácticas afectivas (Wetherell, 2013a), es decir, modos sensibles de escuchar y reconocer el sufrimiento. Esto último, lejos de indicar necesariamente una transposición compasional de problemas de desigualdad a una gramática “psi” (Fassin, 2000), abre la posibilidad de indagar en otro tipo de estrategias y modos de comprensión que atraviesan el aporético binomio medicalización/des-medicalización. Como

describí con la *práctica experimental* de Pedro hacia el final del capítulo IV, es posible desplegar estrategias creativas, abiertas a la contingencia y el asombro, toda vez que la escucha de las ansiedades despliegan encuentros y transacciones posibilitados por marcos de reconocibilidad (Butler, 2010) que posibilitan impugnaciones a las normas institucionales.

Subjetivaciones clase social-género y ansiedad universitaria

Esta investigación muestra que las experiencias ansiosas en universitari-s participan en subjetivaciones diferenciales según la intersección clase social-género, puestos en juego en el proceso de devenir estudiante. Las universitarias de todas las clases sociales presentan modalidades ansiosas intensas que expresan modalidades de afección ante exigencias y órdenes normativos particulares. En términos amplios, se puede pensar que tales ordenes derivan no sólo de la división naturaleza/cultura, de la cual emerge el mandato a ser emotivas (a la vez que controladas), cuidadoras y guardianas de la esfera de lo privado-doméstico – esfera que, por cierto, al mismo tiempo contiene la potencialidad de repensar la concepción de la (re)producción y de las relaciones sociales contemporáneas— (Federici, 2018; Gago, 2020). Dichos órdenes derivan, además, de las exigencias condensadas en el individualismo neoliberal de los “auto”: autosuficiencia, autoconsciencia y autonomía (Ehrenberg, 2010, 2014, 2016), las que sumadas a las exigencias voluntaristas de “empoderamiento” femenino, participan de la intensificación de las ansiedades en las estudiantes. En efecto, las perspectivas de género y los feminismos han permitido explorar, precisamente, las desigualdades estructurales de la matriz sexo-género indagando en las *normas, exigencias, interacciones y expectativas sociales*, expresados como dispositivos de patologización de las experiencias de las mujeres, pero también como subjetivaciones del malestar y en las demandas de ayuda en el campo de la salud mental (Pujal, Calatayud y Amigot, 2020).

Respecto de la división naturaleza/cultura, vale la pena recordar que desde los años 70’ surgieron cuestionamientos por antropólogas que observaron un rasgo cultural en los modos investigativos de entender el afecto y la experiencia (Lutz y Abu-Lughod, 1990), esto es, asociar a las mujeres “con las emociones y con todo lo que se consideraba de poco valor” (Despret, 2015,

p. 45). La consideración de los afectos como procesos arcaicos e incontrolables, derivó en rasgos patológicos entramados a las taxonomías psiquiátricas contemporáneas (Martin, 2008). Dicho de otro modo, los binarismos razón/emoción, normalidad/patología, –consustanciales, a su vez, con el binarismo de género— al mismo tiempo han participado de la delimitación entre el “espacio público” (de la razón) y el “espacio doméstico” (de lo privado), este último, entendido como el dominio aceptable de *lo sensible* (Haraway, 1991; Sedgwick, 2003; Ahmed, 2010; Despret, 2015).

Precisamente, la experiencia en el aula descrita por las y los estudiantes, entregó elementos relevantes para comprender cómo el dominio de lo público y lo privado es parte importante de las subjetivaciones universitarias. Las ansiedades desplegadas ante la figura del docente, por lo general hombre, y de los compañeros apropiados de los espacios y saberes, circula alcanzando grandes montos de angustia en algunas estudiantes, pero también en los estudiantes *no herederos* del sistema normativo que configura el ethos universitario, es decir, los estudiantes de clases bajas, de colegios públicos, subvencionados o rurales.

Este recorrido, me permite relevar uno de los hallazgos menos novedosos de esta investigación: como en las investigaciones epidemiológicas, las mujeres de todas clases sociales sufren de ansiedad en mayor medida que los hombres. Sin embargo, son menos evidentes las múltiples interpretaciones posibles: ¿tendrá que ver con un sesgo de género esencialista y/o heteronormativo en las técnicas de recogidas de datos en las investigaciones epidemiológicas?; ¿se facilitará por una mayor expresividad de las mujeres, dada por socialización de género, de los padecimientos?; o ¿se relacionará con un mayor sufrimiento a consecuencia de las violencias estructurales? Por cierto, estas hipótesis no son excluyentes entre sí y, de acuerdo a esta investigación, se articulan.

Asimismo, datos actuales señalan que la educación superior se conforma como uno de los espacios donde se expresan desigualdades sustantivas de género, contexto en el que la matrícula de mujeres alcanza un 54% (Servicio de Información de Educación Superior, 2021), lo que ha llevado a señalar que la dimensión de género es relevante en el campo de salud mental universitaria, ya que el malestar psíquico es más frecuente en las estudiantes (Fritsch, et al., 2006). A esto se suma que la denominada “crisis de cuidados”, amplificada en el contexto de pandemia, exige interrogar el cuidado como labor femenina naturalizada, reproduciéndose tanto

en el contexto universitario como en la familia, lo cual obliga a atender al perfil de estudiante promovido por el modelo educativo actual (Venegas y Arensburg, 2022).

Por su parte, en un estudio de meta-análisis, se identificó que ser mujer es uno de los factores asociados a problemas de salud mental con mayor consistencia en los estudios epidemiológicos en universitari-s realizados en Chile. Dentro de las evidencias más sólidas, esta revisión encontró además: 1) la presencia de síntomas ansiosos y depresivos vinculados a un *nivel socioeconómico bajo y vivir en zonas rurales*; 2) algunos factores asociados a bienestar psicológico y satisfacción con la vida, donde la dimensión de autonomía fue más elevada en los hombres, mientras que las mujeres tuvieron mayor puntuación en la dimensión de relaciones con otros; 3) una menor calidad de vida relacionada con la salud en mujeres y estudiantes de menor nivel socioeconómico; 4) en estudiantes egresados de colegios municipales y subvencionados, y entre estudiantes pertenecientes a carreras con mayor carga académica (Martínez, Jiménez-Molina, Mac-Ginty, Martínez y Rojas, 2021). Respecto de los datos según género, el estudio concuerda con lo señalado por investigaciones internacionales que registran que tanto la población femenina como los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, o con dificultades económicas, estarían más propens-s a tener una salud mental deteriorada (Auerbach et al., 2018; Evans et al., 2018; Farrer et al., 2016; Said et al., 2013; en Martínez et al., 2021).

Pero en esta investigación focalizada en las experiencias y afectos universitarios, algo menos evidente pude observar: las mujeres sufren ansiedad *en* la Universidad según órdenes exigenciales específicos. Aquí, entran en escena las configuraciones normativas contemporáneas y el reparto desigual de exigencias según la intersección, fundamentalmente, entre clase social-género. Los dominios exigenciales universitarios *–regímenes de afectos–* despliegan una economía ansiosa diferencial según la intersección clase social-género, siendo frecuente que las estudiantes de clase alta sufran por exigencias de éxito y autosuficiencia (algo así como un horizonte civilizatorio intelectual y de éxito personal), mientras que en las estudiantes de clases bajas y medias predominan las exigencias de cuidados y atención a otros (un horizonte civilizatorio de reproducción y trabajo no remunerado en el espacio privado-doméstico). Dicho de otro modo, la “crisis de cuidados” existe en las experiencias de las estudiantes de clases bajas. En el caso de los hombres, son los estudiantes de clases bajas, principalmente los primeros de

sus familias en acceder a la universidad, y que provienen de colegios públicos, subvencionados o rurales, los que expresan mayores niveles de ansiedad vinculada a las exigencias universitarias. En estos casos, el horizonte de un mejor vivir se impone como imperativo de superación, esfuerzo y ascenso social que, a diferencia de las mujeres de clase baja, en los hombres, se vincula más al reconocimiento y deseo de puestos de liderazgo. En otras palabras, pareciera ser que los hombres de clases bajas se autorizan con mayor frecuencia a fantasear y desear trayectorias de éxito que las mujeres de su misma clase.

Cabe precisar que cuando me refiero a *órdenes exigenciales*, por cierto, estos distan de referir únicamente a los imperativos de rendimiento académico, sino que, como mostré, tienen que ver con tres situaciones principales de la vida universitaria que denominé *dispositivos afectivos*: 1) *rendimiento cuantificado*, que se vincula no sólo a la obtención de buenos resultados académicos, sino que principalmente a las ansiedades en torno a la continuidad de la carrera, de la mantención de becas o del beneficio de gratuidad; 2) *diferenciales de grupo*, es decir, las experiencias de las desigualdades de clase y género en el plano de las interacciones entre pares y con docentes; 3) *dispositivo expectacional*, que tiene que ver con el tensionamiento de expectativas al llegar a la Universidad, pero también con las maneras de negociar la imaginación de otros mundos, cuando una experiencia universitaria amenazante deviene la pérdida de un mundo antes anhelado. Mundos que involucran situaciones colectivas, expresadas como aquello que está más en juego para los estudiantes —temores, aspiraciones, amenazas, propósitos, sentidos últimos del buen vivir y morir— así como a sus experiencias comunes e inmediatas (Kleinman, 1992; Good, 2003; Wetherell, 2013a; Anderson, 2009; Anderson, 2018).

Los dispositivos afectivos que emergen de las economías ansiosas de la vida universitaria, permiten comprender que *los afectos no sólo se padecen*, sino que involucran *experiencias corporales, modos de nombrar y de gestionar*, desplegadas en interacciones cotidianas conforme a *exigencias de ajuste* a una cultura universitaria específica. Dicho de otro modo, los afectos involucran fuerzas políticas de la interacción cotidiana, relaciones complejas y dinámicas entre experiencia corporal, lenguaje, encuentros, prácticas, atmósferas y vida social (Lutz y Abu-Lughod, 1990; Ahmed, 2004; Anderson, 2009; Berlant, 2010; Wetherell, 2013a; Despret, 2015).

El estudio de las experiencias ansiosas universitarias entrega algunas pistas sobre cómo las desigualdades interaccionales (Araujo, 2016, 2019) y las cadenas de interdependencia (Elias, 1987, 1998) entre grupos y actantes diversos (Latour, 2008) que componen el espacio universitario, son una dimensión fundamental a considerar en estudios sobre salud mental y vida universitaria. En efecto, de esta investigación se desprende que l-s estudiantes no sólo son afectad-s por las exigencias de rendimiento, sino que también por las *transacciones* desplegadas entre sujetos (estudiantes, profesores, profesionales, autoridades académicas u otros) y tecnologías (de cuantificación-evaluación, de atención “psi”, medicación, etc.) que emergen de las exigencias de ajuste al ethos universitario.

En el Capítulo V sugerí la relevancia de una perspectiva aplicada al campo de la salud mental universitaria que permita reconocer y abordar los aspectos singulares de las subjetivaciones universitarias según clase social y género. La idea de una *perspectiva interseccional estratégica no aditiva ni despolitizada* aplicada al campo universitario (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019), y en particular, al campo de la salud mental universitaria, permitiría reconocer las maneras complejas, situadas, singulares e interaccionales, de las experiencias ansiosas estudiantiles (Abarzúa y Cifuentes, 2022). En efecto, la pregunta, relevancia y consideración de la clase social en las subjetivaciones universitarias, concierne ante todo “una ética” que permite “indagar en los campos situados y en las experiencias diferenciales, no obstante, transversales y compartidas de precariedad” (Azócar, 2020, p. 23).

Lo anterior, es especialmente relevante teniendo en consideración que, tanto desde la perspectiva de l-s profesionales como de l-s estudiantes, si bien hay una noción extendida sobre la importancia del género en las dinámicas relacionales en la Universidad y en el campo de las prácticas en Salud Mental, en ambos casos, respectivamente, *la clase social es relegada a un plano íntimo y avergonzante (en estudiantes) o como un asunto que de ser reconocido en las estrategias de salud mental puede resultar estigmatizante o paternalista (en profesionales)*. A la luz de la transversalidad que la clase social adquiere en las subjetivaciones universitarias en esta investigación, e inspirada en la relevancia que bell hooks (2000) otorga a la dimensión de clase social en la reproducción de desigualdades cotidianas, propongo una *consideración pragmática y ético-política de lo interseccional*. Por cierto, esta perspectiva, en otras investigaciones y

campos, demandará incorporar otros ejes de opresión diferenciales, situados y específicos a cada contexto.

La ansiedad como (e)afecto de las exigencias de ajuste a la Universidad neoliberalizada

Finalizando el recorrido de esta investigación, se desprenden dos principales ideas que permiten caracterizar las economías ansiosas de la vida universitaria en relación a las exigencias de ajuste a la Universidad neoliberalizada: 1) Como mostré en el capítulo IV, el empleo de categorías diagnósticas para nombrar el malestar universitario involucra entendimientos diversos, mixturados y dinámicos, a menudo coexistiendo saberes “expertos” y “nosologías profanas” (Martínez-Hernández y Muñoz-García, 2010; Martínez-Hernández, y Correa-Urquiza, 2017), los cuales en estudiantes universitari-s no siempre son signo de sufrimiento paralizante, sino que también de movimiento, acción y respuesta; 2) lo ansioso en la universidad indica una experiencia inmanente a las “presiones” de la vida universitaria –tanto de l-s estudiantes como de l-s profesionales exigidos a ajustar y favorecer las tasas de retención estudiantil—, caracterizada por un presente apremiante donde distintas temporalidades de *lo esperado* se entrelazan en un horizonte ético del *buen vivir*.

Respecto de lo primero, como señalé en el Capítulo IV respecto a la *gradiente de intensidad ansiedad-miedo-angustia*, en su polo de intensidad mayor la ansiedad puede alcanzar lo que l-s estudiantes nombran como “crisis de pánico o de angustia”, que según ell-s, se trata de una experiencia súbita de crisis que, en la mayor parte de los casos, moviliza demandas de ayuda en los dispositivos “psi”. Al respecto, algunos estudios transculturales pioneros sobre los trastornos ansiosos y sobre las crisis de pánico, advierten la importancia de atender aspectos culturales diferenciales respecto de tales categorías clínicas (Good & Kleinman, 1985; Hinton & Good, 2009; Hofmann & Hinton, 2014). Esto conduce a mantener abierta la pregunta respecto de si aquello que l-s estudiantes codifican como crisis de angustia o crisis de pánico, concierne en la mayoría de los casos la vivencia de la angustia en su alcance ontológico descrito como experiencia de “sin recursos” o “destitución subjetiva” (Soler, 2011), o más bien indica la interiorización –facilitada por los flujos de información digital— de criterios de los sistemas

clasificatorios actuales para representar la vivencia subjetiva. Sin embargo, de otro lado, es posible proponer que la diversidad de usos gramaticales de la categoría ansiedad da cuenta de nuevas y complejas configuraciones (auto)diagnósticas en jóvenes universitari-s al modo de lo que Hacking (1994) denomina “looping effect” [efecto bucle]. En efecto, las nominaciones diagnósticas en estudiantes son afectadas por las prácticas culturales de modo interactivo, en tanto los modos de ser y actuar no son independientes de cómo las personas son descritas y clasificadas. Dicho de otro modo, las personas “vienen a ser” –se inventan, se construyen– al mismo tiempo que las categorías son formuladas (Huertas, 2011). Desde aquí, las narrativas de “crisis” de la salud mental universitaria, han contribuido a la circulación extendida de diagnósticos haciendo de las instituciones universitarias un medio propicio, un *nicho ecológico* (Hacking, 1998), para la puesta en circulación de las categorías mencionadas.

En l-s estudiantes entrevistados, las experiencias corporales de ansiedad fueron caracterizadas principalmente por una presión en el pecho, dificultades para respirar, problemas para dormir y dolencias corporales diversas (de cabeza, estómago, alopecia). Sin embargo, en un mismo caso, estos padecimientos podían coexistir con una sensación relacionada a “estar activo”, “en movimiento” y a la posibilidad de “cumplir con las responsabilidades”. En efecto, los usos dados al vocablo “ansiedad” aparecieron de modo diverso, dinámico y paradójico, como una suerte de *palabra-capacidad* que tiene el poder de alterar, irrumpir y angustiar, al mismo tiempo que permite *hacer algo con* la apremiante experiencia del rendimiento y con el ajuste a las normas y códigos relacionales universitarios. Dicho de otro modo, la ansiedad es un afecto que posee una dualidad particular: a veces puede ser estimulante, vivificante y agencial, mientras que otras, puede resultar agotadora o vinculada a afectos tristes, todo esto en un escenario de situaciones posibles, probables, deseables, que conducen a buscar acciones y soluciones o, de modo contrario, a caer en un estado de paralización sin objeto, fracaso o desamparo (Bergo, 2021; Macon, 2019).

Por otra parte, *lo corporal* de las economías ansiosas, involucra un sufrimiento encarnado vinculado a una *lógica sacrificial*. Esto fue enunciado por buena parte de estudiantes que, pese a relatar diversas maneras de gestión –donde para alcanzar los resultados esperados era usual “sacrificar” el propio cuerpo (no dormir, no comer o comer en exceso, usar psicofármacos para

maximizar el rendimiento, para conciliar el sueño, etc.)— al mismo tiempo desplegaban severas críticas al sistema universitario meritocrático reproducido por l-s profesores y sus mismos pares. Si bien los acontecimientos sociales de la última década han contribuido a que la economía moral del mérito sea tensionada (Jiménez et al., 2019), en lo que respecta a los escenarios universitarios que forman parte de esta investigación, las experiencias de ansiedad de l-s estudiantes y los dispositivos afectivos analizados en el Capítulo V —rendimiento cuantificado, diferenciales de grupo, dispositivo expectacional— denotan que pese a las críticas de l-s estudiantes, sus experiencias sugieren que en las culturas académicas hay una total vigencia de dicha economía meritocrática (Iglesias et al., 2013; Gonzalez, 2014; Araujo y Martuccelli, 2015; González y Dupriez, 2017; Castillo et al., 2019). Siguiendo a l-s estudiantes, esto no es evidente en el espacio público o de lo oficialmente dicho sino más bien en el dominio de lo interaccional y cotidiano del aula que, atravesado por relaciones de fuerza históricas del engranaje universitario, configura el repertorio afectivo-relacional entre *l-s hereder-s* del ethos universitario —encarnado por las clases dominantes— y *l-s recién llegad-s* —encarnado por l-s estudiantes primera generación universitaria (EPG) y/o de clases precarizadas—.

Como señalé en el capítulo II, la Universidad desde sus orígenes se erigió como una institución colonial, clasista, patriarcal (Grijalva, 2019), donde la universidad moderna sustentada en un marco antropológico-heterosexual-occidental, excluyó del contrato universitario a las mujeres, diversidades sexuales y subalternidades (Guadalupe Santa Cruz, 1996, citada en Thayer, 2019). Además, basada en una economía moral del mérito legitimadora y naturalizadora de las desigualdades sociales (Lizárraga, 2021), se configuró como horizonte civilizatorio garante de la promesa moderna de progreso. Particularmente en Chile, pese a que durante las últimas décadas este escenario ha sido tensionado por las expresiones de descontento universitarias y transformaciones potenciadas por los feminismos, la Universidad aun conserva los sedimentos de una historia de desigualdades sociales múltiples, actualizadas a la luz de los procesos neoliberalización descritos en el capítulo II.

No obstante, el problema no se reduce ni se cierra en la expresión de inequidades e injusticias sociales, lo que queda claro al considerar la “democratización” del acceso a la educación superior vía política de la gratuidad. En efecto, en estudiantes que son beneficiari-s de

la gratuidad, los órdenes de exigencias se orientan no sólo en un mejor vivir respecto de sus familias de origen, y el logro de reconocimiento y estatus, sino que sobre todo a las exigencias contingentes de la vida universitaria: integrarse al orden normativo de cada universidad, bajo la “presión” de no perder la gratuidad en tanto única posibilidad de continuar la carrera sin recurrir al endeudamiento. De modo que, como mostré en el Capítulo V con el análisis inter-caso del Dispositivo Diferenciales de Grupo, tales desigualdades se reproducen en la *vida* universitaria misma.

Lo anterior da paso al segundo punto, el cual sugiere pensar la reproducción de las desigualdades en el espacio universitario más allá de la lógica de justicia y reconocimiento social, al involucrar las relaciones corrientes —en la vida cotidiana en las instituciones académicas— entre l-s estudiantes. Esta investigación, tal como otras investigaciones sugieren respecto del caso de Chile y las transformaciones en las interacciones sociales a propósito de la expansión del principio normativo de igualdad (Araujo, 2016, 2019), sugiere que lo ansioso *circula conforme a las demandas de ajuste a las “reglas del juego” de la universidad neoliberalizada*, involucrando órdenes de exigencias entramadas en un *horizonte de buen vivir*.

El que la ansiedad sea colindante, como señalé en primer punto, con la capacidad de hacer, indica que se trata de un afecto que precede y acompaña “el salto libre” hacia el error o la apertura y transformación de sí en espera de un mejor porvenir (Bergo, 2021; Ahmed, 2019). Aquí, vale la pena recordar la concepción de Kierkegaard (2022 [1844]) de la angustia como vértigo ante la libertad, como “posibilidad de la posibilidad” que surge de la confrontación del sujeto consigo mismo y sus aspiraciones. Aunque las ideas del filósofo pueden ser alejadas de la vida contemporánea e incluso corren el riesgo de ser apropiadas por teorías universalizantes, tiene algunos alcances que permiten mantener abierta la pregunta sobre cómo operan las exigencias de una universidad neoliberalizada toda vez que hay una incitación al encuentro con una abundancia —aparente— de opciones, una “tiranía de la libertad” donde los sujetos en tanto “clientes” o “consumidores” son movilizados a elegir (Salecl, 2018) en un “horizonte de posibilidades” que, sin embargo, no descansa sobre la auto-coerción — pues se trataría de una “variante biopolítica del superyó” o “superyó gerencial” — sino más bien sobre la auto-exigencia (Radiszcz, 2014).

En el caso de l-s estudiantes universitari-s, las elecciones son suscitadas teniendo como horizonte alcanzar una buena vida, cuyo medio es representado por la obtención de una carrera o título universitario, pero al mismo tiempo concierne expectativas de *buen vivir* expresadas en el *plano contingente* de las relaciones sociales. Dicho de otro modo, el horizonte de expectativas al parecer ha ido mutando, orientando a l-s estudiantes no sólo en base a sus aspiraciones futuras —de éxito y/o movilidad social—, sino también a una exigencia de buen trato o de un trato no autoritario, más igualitario y más flexible, tal como señalan l-s profesionales de dispositivos de SMU entrevistad-s. Por cierto, esto involucra no sólo expectativas en tanto percepciones conscientes, sino que también en tanto animación de fantasías y deseos inconscientes expresados en la vida “corriente” (Sedgwick, 2003, Ahmed, 2004; Berlant, 2020). En efecto, las experiencias estudiantiles ansiosas reflejan algo más que una consecuencia directa y coherente con los objetos perceptibles, de ahí su complejidad y relevancia de la dimensión sensible o aficcional.

La *promesa de una buena vida*, que algunas epistemologías feministas de los afectos han propuesto revitalizando algunos aportes del psicoanálisis, sugiere que los afectos ansiosos escapan a los repertorios oficiales de sentimientos y de emociones dicotómicas —“alegres” o “tristes”—, “espurias” o “transparentes”. Por ejemplo, l-s estudiantes se sienten ansiosos con las exigencias e incertidumbres de la época, pero también críticos con la lógica meritocrática sacrificial aun vigente en la educación y la sociedad chilena; sin embargo, la mayoría persiste en *continuar la carrera*. ¿Qué los anima a seguir? ¿Su persistencia se agota en las explicaciones sobre expectativas de movilidad social, aspiraciones de superación personal individualista, (auto)explotación neoliberal, o el espíritu del empresario de sí mismo?

Algo un poco más matizado y del todo corpóreo-material, aparece en las experiencias de l-s estudiantes, para lo cual propongo recurrir a uno de los modos psicoanalíticos de entender la angustia: “a partir de la angustia se puede tomar cualquier orientación. Lo que esperábamos, a fin de cuentas — y ésta es la verdadera sustancia de la angustia —, es ese *lo que no engaña*, lo fuera de duda” (Lacan, 2006, p. 87). La angustia es el afecto-efecto de una experiencia que las palabras no pueden ocultar o deformar, un afecto de *lo certero*, de *lo que no cabe duda*. Quizás esto permita comprender el carácter flotante y omnipresente de la ansiedad, experimentada en

distintas intensidades y experiencias de malestar, o de modo “trans-diagnóstico” como demostré en el capítulo IV, toda vez que la ansiedad concierne el registro carnal de la experiencia. La angustia no engaña en tanto surge de la afección directa, incluso inmediata, de una situación u otro, del encuentro contingente con exigencias, en este caso, propias de la Universidad neoliberalizada y sus transformaciones normativas. La ansiedad o angustia como afecto de lo “que no engaña” es, por tanto, *el afecto de la (in)certidumbre de lo que l-s estudiantes son animados a responder*. De modo que, no es posible pensar la incertidumbre como una tonalidad afectiva ansiosa orientada hacia el futuro –que por cierto atraviesa los momentos de mi trabajo de campo (pandemia, contexto político-social) y el presente histórico— sin la certidumbre de la demanda a responder y subsistir en/a lo inmediato: aprobar, mantener gratuidad y becas, “no quedar colgado”, “ir a la par”, “ponerse al día”.

Las ansiedades universitarias conciernen algo así como una *situacionalidad radical* (Slavy, 2017), lo que no excluye su articulación a determinaciones singulares, biográficas y sintomáticas, ni mucho menos a su dimensión inconsciente como ya mencioné. Sin embargo, de haber tomado como punto de partida la dimensión del síntoma pudo haber conducido a tropiezos y psicologizaciones de experiencias que he intentado describir de *modo situado*⁹⁰, lo cual precisamente me condujo hacia lo que denominé *economías ansiosas universitarias*. En otras palabras, la concepción del afecto como algo más que una disposición interna, es decir, como una fuerza performativa-política-social, me permitió proponer nuevas claves de comprensión a los sufrimientos universitarios que a menudo no caben en el territorio extendido de la lógica del trauma⁹¹ o de las categorías diagnósticas consideradas más “graves” por los dispositivos “psi”. A su vez, el acento puesto sobre lo económico de las ansiedades universitarias, habilita una salida a las discusiones en el campo de la salud mental que polarizan el problema como un asunto de determinaciones familiares y de inicio en la adolescencia o como una expresión exclusiva de un

⁹⁰ En el sentido asignado por Haraway (1991): “debemos asimismo buscar la perspectiva desde puntos de vista que nunca conocemos de antemano, que prometen algo extraordinario, es decir, el poderoso conocimiento para construir mundos menos organizados en torno a ejes de dominación” (p. 329).

⁹¹ Para una problematización de la óptica extendida del trauma ver “El optimismo cruel” de Lauren Berlant (2020): “el ‘trauma’ se ha convertido en el género principal a la hora de describir el presente histórico como la escena de una excepción que acaba de destrozar la vida corriente [...] Este libro piensa lo corriente como una zona de convergencia de muchas historias, donde las personas gestionan las incoherencias de vidas que siguen su curso en presencia de amenazas para la buena vida que imaginan [...] que se despliega en relatos acerca de los modos de atravesar lo abrumador” (p. 33). Para una discusión sobre el trauma descentrando su excepcionalidad desde la teoría queer ver Ann Cvetkovich (2003) “An Archive of Feelings: Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures”.

malestar social más amplio. Precisamente, lo que surge en *el medio* (Hacking, 1995; Despret, 2022⁹²), en este caso en el *medio universitario*, es lo que trata de dar cuenta esta investigación.

Como señalé en el último capítulo, la ansiedad surge entramada a exigencias de ajuste al ethos universitario, adquiriendo modos particulares según historias y normativas institucionales, en algunos casos, vinculadas a exigencias de excelencia y competitividad (universidades tradicionales), donde la experiencia del error y el desconocimiento de las reglas/códigos universitarios es vivida de manera sancionatoria y violenta, mientras que en otros, apegada a imperativos de productividad y flexibilidad (universidad privada) que promete la conciliación entre múltiples espacios vitales (trabajo, vida familiar, etc.), pero no por ello menos amenazante ni agotadora. En efecto, en la vida universitaria, *la ansiedad es menos una “pasión negativa” que el (a)efecto paradójal de los esfuerzos del sujeto por ajustarse a la Universidad. Ajuste a una maquinaria de captura de energía vital (Stengers y Pignarre, 2017) que al mismo tiempo demanda responder con un estado de alerta y motivación permanente (Martin, 2009).*

Si l-s estudiantes sufren y/o actúan por responder a un ajuste a las normativas universitarias, es decir, a los mandatos movilizados por el ethos universitario al mismo tiempo que a las expectativas de igualdad intensificadas durante las últimas décadas, es porque pareciera ser que los modos de exigencias actuales expresados en las ansiedades universitarias no son proclives a navegar por las zonas de lo no conocido, imprevisible o aquello que puede “causar un alboroto” (Stengers y Despret, 2015), aun cuando esto no siempre se cumpla (por ejemplo, cuando los malestares tienen un destino de politización). Como mostré a través del estudio de casos, algun-s jóvenes viven los fracasos como una experiencia de pérdida radical de un mundo toda vez que lo esperado respecto la Universidad adviene un destino imposible. De modo que, ante lo prometedor del *horizonte moral de buen vivir* (Berlant, 2020), animado por una ilusión de progreso o ascenso social –cuyo único destino posible en este caso es tener una carrera universitaria—, no sólo lo incierto, o la confrontación a la crueldad de la ilusión⁹³ provoca

⁹² “Desde esta perspectiva, ningún ingrediente puede ser considerado como no real, incluyendo a la enfermedad: tenemos que vérnoslas con un medio contingente, imprevisible, con condiciones quizá necesarias, pero jamás suficientes, un medio en el cual podamos relevar condiciones favorables, pero ninguna de las cuales pretende agotar la explicación del fenómeno. El medio como apertura de posibilidades es lo que lleva a las cosas a su ‘realización’, ciertamente transitoria, pero bien real. Y el mismo se ‘realiza’ como medio, en el sentido en que William James habla de un devenir “real”, acogiendo nuevas realidades (Despret, 2022, p. 48).

⁹³ En este caso, ante la constatación de una precarización generalizada de la vida laboral y la escasez real de oportunidades para quienes no egresan de universidades facilitadoras de redes de contacto, de “prestigio” o “excelencia”.

angustia, ya que sobre todo es la certeza de responder al ajuste universitario la que es experimentada de manera vertiginosa, intolerable e incluso al modo de un desamparo, particularmente en estudiantes no herederos del ethos universitario.

En un contexto en el que las exigencias de excelencia, calidad y retención participan de las economías ansiosas universitarias, las tecnologías de evaluación que rentabilizan al máximo a un menor costo, tienen efectos performativos en la (des)valorización de los agentes que componen la Universidad —estudiantes, profesores, facultades, universidades— (Fardella, 2020; Readings, 2012; Thayer, 2019) arrojándolos a un lugar de meros productos o desechos inservibles cuando no se *ajustan* a las normas esperadas. Ahora bien, evidentemente, la relación entre imperativo de excelencia y afecciones ansiosas no debe leerse como un asunto lineal o unívoco, ya que surge de la conjugación de diversas dimensiones (Ferreira y Araya, 2022) tal como he demostrado a través de esta tesis. En efecto, es necesario tener algunas precauciones antes de extender hipótesis homogeneizantes y asumir prácticas de dominación subordinadas y recluidas en lo empresarial, pues aun cuando el capital se hace carne e incluso la interioridad se transforma en función del capital (Mbembe, 2022), los sujetos se “producen y reproducen a través de procesos vitales que nunca son plenamente controlados por los capitalistas” (Tsing, 2017, p. 92). Dicho de otro modo, las subjetivaciones universitarias, en tanto mediadas por afectos, involucran procesos complejos, relacionales y abiertos a transformaciones.

En consecuencia, como he sostenido a lo largo de esta tesis, el estudio de estos procesos de subjetivación y afectos universitarios requiere evitar lecturas nostálgicas, impotentes (Latour, 2008) o sustentadas en una lógica de la sospecha y el control social (Sedgwick, 2003), siendo necesario una problematización abierta de los procesos de managerialización del bienestar universitario y su devenir en clave de salud mental, tal como problematicé en el Capítulo II. De modo que, en lugar de apelar a “lo neoliberal” como sustrato fijo y sobre-determinante de individuos, he optado por referirme a una *neoliberalización de la Universidad*, esto es, un proceso y sistema particular de afectación y responsabilidad, donde los sujetos son resultado de la exigencia colectiva, el cual se apropia o vuelve a su favor aquello que “no sabemos proteger” (Stengers, 2005). Ese poder de captura implica que precisamente las personas sean “incitadas” —no determinadas— a hacer “lo que se espera” de ellas en una sociedad. Esta idea permite situar

la pregunta por la influencia afectiva de tal proceso de neoliberalización, junto con precisar que no concierne procesos de individualización por oposición a la colectivización⁹⁴, sino más bien un tipo particular de individualismo en tanto forma colectiva de la individualidad neoliberal (Ehrenberg, 2016; Araujo y Martucceli, 2020).

Con las epistemologías feministas del denominado “giro afectivo” y algunos aportes de los Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología (STS) que han inspirado algunas reflexiones de esta tesis, me parece que es necesario relevar que las exigencias universitarias contemporáneas –lo que propuse denominar Regímenes de afectos (ver Cap.I)— no trabajan con la debilidad o “alienación” de los sujetos, sino que más bien sacan provecho de su “fuerza de actuar”, impulsando deseos, afectos y expectativas particulares, como por ejemplo sucede con el horizonte moral del Buen Vivir que he descrito (ver Dispositivo Expectacional, Cap. V). Dicho de otro modo, y quizás aquí radica la relevancia de esta aproximación, las economías ansiosas universitarias no sólo involucran sufrimientos resultantes de formas de dominación, sino que, al mismo tiempo, de formas de animación orientadas por la dimensión afectiva de la promesa de felicidad e igualdad, las cuales involucran distintos matices y aperturas a seguir investigando. Como he sugerido, las economías ansiosas universitarias dan cuenta de complejas y dinámicas configuraciones compuestas de normas y mandatos –de rendimiento, competencia, flexibilidad, excelencia, productividad y, al mismo tiempo, normas institucionalizadas de igualdad y equidad—, pero también de materia viva, cuerpos afectados y afectantes que habitan, interpelan y, potencialmente, transforman a la Universidad.

⁹⁴ Desde aquí, surge una posible problematización sobre los actuales propósitos del colectivismo (como contrario al individualismo), el cual resultaría de un maniqueísmo que pretendería más sociedad donde no la habría, eludiendo que los dispositivos de individualización son dispositivos sociales. Agradezco al profesor Esteban Radiszcz por sus comentarios en esta dirección.

Líneas de investigación futuras y sugerencias pragmáticas

Finalizando el recorrido de esta investigación, sostengo que toda política comprometida con la salud mental universitaria debe atender a las *dimensiones relacionales, socio-culturales, afectivas y ético-políticas* que atraviesan las experiencias universitarias y los modos de gestión de la SMU. Dicho de otro modo, los hallazgos de esta investigación toman distancia de la aplicabilidad instrumental del conocimiento o la importación de recetas de métodos de gestión generalizables, para en su lugar recordar que todo conocimiento *situado* es parcial (Haraway, 1988, 1991). Esto, involucra un compromiso ético-sensible con la puesta en circulación de saberes y experiencias producidas por l-s propios actantes, lo cual sugiere insistir en la incorporación en los análisis y investigaciones futuras, los factores institucionales, sociales e históricos globales más amplios que participan del malestar universitario, tomando posición respecto de los problemas sobre los cuales insistir a nivel local-global desde el punto de vista de quienes componen el espacio universitario.

Como señalan Ortega y Behague (2020), lo anterior:

“exige ir más allá de las medidas ‘de talla única’ y de arriba abajo que no tienen en cuenta las condiciones de vida de las personas a las que van dirigidas estas medidas, e implicar a estos grupos en su diseño y aplicación para garantizar su eficacia en estos entornos. Para ello, es imprescindible un análisis minucioso de las especificidades históricas y culturales de estos contextos y de las experiencias situadas de los individuos, a fin de producir pruebas pertinentes e intervenciones apropiadas para estos grupos” (p. 12).

Esta visión permite hacer un contrapunto con algunas investigaciones que, pese a sus contribuciones al estado del arte en el campo de la Salud Mental Universitaria, promueven formas de abordaje sin considerar a quienes están destinados a ejecutar las acciones directas.

Respecto de investigaciones futuras, es fundamental realizar estudios etnográficos multisituados y comparados en distintos contextos globales, considerando la mayor cantidad de implicados en la vida universitaria (estudiantes, docentes, funcionarios, autoridades y profesionales). Esto podría contribuir a profundizar en las experiencias y ensamblajes entre todos

l-s actantes permitiendo comparar hallazgos de otros contextos con las investigaciones cualitativas recientes en Chile, entre ellas la aquí presentada.

Además, se torna fundamental investigar desde enfoques situados y sensibles a las culturas académicas específicas, los efectos de eventuales de dispositivos tecnológicos aplicados a la SMU. Como desarrollé más arriba, en otros contextos se han levantado severas críticas en torno a, no sólo la promoción de dispositivos orientados al rendimiento, sino que también respecto de las implicaciones éticas y políticas.

En relación a la pregunta y controversia que l-s profesionales abren sobre la responsabilidad de las universidades respecto la SMU, pareciera ser que lejos de apaciguarse el descontento y sufrimiento social implicado en las experiencias familiares y de estudiantes (como señalé en la introducción de esta tesis a propósito del suicidio de José Miguel y la lucha de su madre Odette), el escenario actual lleva a pensar en próximos debates y acciones gubernamentales respecto de las cuales habrá que poner atención. En este escenario, se torna imperativa la consideración de las culturas académicas singulares para diseñar e implementar estrategias en SMU, en especial, en las carreras de alto rendimiento y exigencia.

Respecto de las posibles contribuciones de los hallazgos de esta investigación a la implementación de acciones en el campo de la SMU, atendiendo a lo demandado y destacado por l-s profesionales, considero fundamental habilitar canales de interacción directa entre l-s distintos actantes implicados. Así por ejemplo, destacan algunas prácticas implementadas por algunas de las instituciones participantes que tanto l-s profesionales como l-s estudiantes valoraron considerablemente, además de las estrategias principales de enfoque psicoterapéutico. Entre las más destacadas, mencionaron: instancias de urgencia psicológica disponibles tanto a nivel presencial como a través de líneas telefónicas; tutores de salud mental entre pares facilitando relaciones de solidaridad, colaboración y transmisión de experiencias; docentes tutores de salud mental que van rotando esta responsabilidad, actuando como mediadores entre estudiantes y docentes.

Lo que denominé *práctica experimental impugnatoria* hacia el final del capítulo III, me permite sugerir e insistir en que las condiciones de desigualdad implicadas en las experiencias de ansiedad y sufrimiento no deben ser entendidas ni abordadas de manera aislada de las acciones

habitualmente consideradas dentro del dominio de la SMU. De acuerdo a los hallazgos de esta investigación, *si bien l-s estudiantes sufren por distintos motivos, es decir, no solamente referidos al contexto universitario, lo cierto es que éste actúa, a lo menos, como intensificador de malestar toda vez que las culturas académicas se sostienen en marcos normativos y valóricos desafectados respecto de las particularidades de sus estudiantes.* Posicionarse como investigador-s o profesionales comprometidos con la implementación de estrategias que contribuyan a mejorar las condiciones de ansiedad y angustia aquí descritas, requiere de sensibilidades y apuestas ético-políticas.

REFERENCIAS

- Abarzúa, Marianella y Cifuentes, Ángela (2022). La 'Mochila': el lugar de los antecedentes familiares y la trayectoria escolar en la experiencia universitaria de una estudiante de primera generación. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (pp. 155-176). Social Ediciones.
- Aceituno, Roberto (2022). Salud Mental Universitaria y Malestar Social. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (pp. 11-20). Social Ediciones.
- Aceituno, Roberto y Jáuregui, Gabriela (2022). Conversando sobre Salud Mental con autoridades universitarias. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (pp. 298-321). Social Ediciones.
- Ahern, S. J. (2020). Making a #Stepchange? Investigating the alignment of learning analytics and student wellbeing in United Kingdom higher education institutions. *Frontiers in Education*, 5 [Internet] [2021 Jun 16]; Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.531424/full>.
- Ahmed, Sara (2004). Affective economies. *Social text*, 22(2), 117-139.
- Ahmed, Sara (2010). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, Sara (2019). *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja negra editora.
- Ahmed, Sara (2020). *¿Para qué sirve?: Sobre los usos del uso*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Ahmed, Sara (2021). *Complaint!*. Duke University Press.
- Allende, Matías (2022). Comunidad, participación y convivencia al interior de una institución de educación superior: un acercamiento a la salud mental estudiantil. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (pp. 263-282). Social Ediciones.

- Al-Issa, Ihsan, & Oudji, Shahin (1998). Culture and anxiety disorders. En S. Kazarian y D. Evans (Eds.), *Cultural clinical psychology: Theory, research, and practice* (p. 127-151). Oxford University Press.
- Alonso, J., Vilagut, G., Mortier, P., Auerbach, R. P., Bruffaerts, R., Cuijpers, P.,...WHO WMH-ICS Collaborators. (2019). *The role impairments associated with mental disorder risk profiles in the WHO World Mental Health Surveys International College Student Project*.
- Álvarez, M. (2019). ¿Los becados con los becados y los ricos con los ricos? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de élite. *Desacatos*, (59), 50–67.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos Editorial.
- Anderson, B. (2009). Affective Atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2(2), 77-81.
- Anderson, B. (2018). Affective Materialism. *Dialogues in Human Geography*, 8(2), 229-231.
- Andrews, Gavin, & Duff, Cameron (2019). Matter beginning to matter: On posthumanist understandings of the vital emergence of health. *Social Science & Medicine*, 226: 123-134.
- Araujo, Kathya, & Martuccelli, Danilo. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista cepal*, 103: 165-177.
- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p: 1503-1518.
- Araujo, K. (2016). Desigualdades interaccionales e irritaciones relacionales: Sobre la contenciosa recomposición del lazo social en la sociedad chilena. *Santiago, Chile: Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social*. Extraído de <http://coes.cl/wp-content/uploads/2016/07/DTN%20BA03-Desigualdades-interaccionales-e-irritaciones-relacionales-.pdf>.
- Araujo, K. (2019). La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, (59), 16-31.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2020). Problematizaciones del individualismo en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 28(55), 1-25.
- Arfuch, L. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24, 245-254.
- Apablaza, Marcela. (2020). Movimiento estudiantil universitario y sus demandas: del derecho social al servicio contratado. *Hybris: revista de filosofía*, 11(1), 111-124.

- Ávila, A. (1979). *Reseña histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*. Santiago : Univ. de Chile, 1979.
- Azócar, Patricio (2020). "Tapizaos": "choras" y "choros" en la periferia chilena. Notas para un concepto de (tecno)clase desde la epistemopolítica transfeminista. En P. Moscoso y A. Viu (comp.) *Lenguajes y materialidades. Trayectorias cruzadas*. RIL editores.
- Azún, Rodrigo; Aceituno, Roberto y Palma, Irma (2022). El impacto emocional de la pandemia en jóvenes universitarios. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (p. 113-129). Social Ediciones.
- Barrera, B., & Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: qué cuentan los afectos del pasado?. *Historia y memoria*, (SPE), 103-142.
- Bastidas, Renata (2019). *La realidad detrás de la sobrecarga académica*. [Fotografías por Rocío Pareja]. Recuperado de <http://www.periodicolafrontera.cl/la-realidad-detras-de-la-sobrecarga-academica-en-la-ufro>
- Béhague, Dominique y MacLeish, Kenneth (2020). The Global Psyche: Experiments in the Ethics and Politics of Mental Life. *Medical Anthropology Quarterly* 34: 5– 20.
- Béhague, Dominique (2022). The Politics of Clinic and Critique in Southern Brazil. *Theory, Culture & Society*, 39(6), 43–61. <https://doi.org/10.1177/02632764221076430>
- Bennett, Jane (2022). *Materia vibrante: una ecología política de las cosas*. Caja Negra Editora.
- Bergo, Bettina. (2021). *Anxiety: A Philosophical History*. Oxford University Press.
- Berlant, Lauren (2011). *El corazón de la nación: ensayos sobre política y sentimentalismo*. México DF:Fondo de cultura económica.
- Berlant, Lauren. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bolton, P., & Hubble, S. (2021 Jun 8). Support for students with mental health issues in higher education in England. Available from: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/cbp-8593/>.
- Bourdieu, P. (2016 [1988]). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Boltanski, Luc, y Chiapello, Eve (2002). El nuevo espíritu del capitalismo (Vol. 13). Ediciones Akal.
- Brown, Steven y Tucker, Ian (2010). Affect, somatic management, and mental health service users. En M. Gregg y G. Seigworth (Eds.), *The affect theory reader* (pp. 229-249). Duke University Press.

- Brown, Wendy (2000). Suffering rights as paradoxes. *Constellations*, 7 (2): 208-229
- Brown, Wendy (2020). *En las ruinas del neoliberalismo: El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de sueños.
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Auerbach, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ...Kessler, R. (2018). Lifetime and 12-months treatment for mental disorders and suicidal thought and behaviors among first year college students. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cabrera, Pablo y Jáuregui, Gabriela (2022). Voces y trayectos estudiantiles: reconocimiento y articulación sintomática en contextos universitarios situados. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (pp. 177-199). Social Ediciones.
- Callard, F., Kotouza, D., Garnett, P., & Rocha, L. (2022). Mental health in universities in an age of digital capitalism: The United Kingdom as exemplary case. *SSM-Mental Health*, 2, 100094.
- Cant, S. (2018). Hysteresis, social congestion and debt: towards a sociology of mental health disorders in undergraduates. *Social Theory & Health*, 16 (4): 311-325.
- Canales, A., & De Los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 50–83 .
- Canales, Manuel (2006). Metodologías de investigación social: introducción a los oficios. *La entrevista en profundidad individual* (pp. 219- 261). Santiago: Lom Ediciones.
- Cannizzo, F., & Osbaldiston, N. (Eds.) (2019). *The Social Structures of Global Academia* . Routledge.
- Cao W, Fang Z, Hou G, Han M, Xu X, Dong J, et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*. 287:112934.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Revista Calidad en la educación*, 32, pp. 44-76.
- Castillo, Juan; Torres, Alex; Atria, Jorge y Maldonado, Luis (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias”. *Revista Internacional de Sociología* 77(1):e117.
- Castillo Riquelme, V., Cabezas Maureira, N., Vera Navarro, C., & Toledo Puente, C. (2021). Ansiedad al aprendizaje en línea: relación con actitud, género, entorno y salud mental en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1).
- Cavell, S. (2003). *Reivindicaciones de la razón*. Síntesis.

- Celikates, R. (2018). Desconocimiento sistemático y la Práctica de la Crítica: Bourdieu, Boltanski y el rol de la Teoría Crítica. *Revista Theorein*, 3, 15-47.
- Cifuentes, Ángela y Abarzúa, Marianela (2022). Experiencias de transición desde la educación secundaria a la universidad: expectativas, tonalidades afectivas y la promesa de futuro postuniversitario. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (pp. 49-74). Social Ediciones.
- Cifuentes, Ángela y Radiszcz, Esteban (2023). *La noción regímenes de afectos como herramienta epistémico-metodológica*. Artículo en proceso de publicación.
- Clemente, M. T. C., & Osorio, M. C. (Eds.). (2018). *Transpsiquiatría: abordajes queer en salud mental*. Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Collier, Stephe y Lakoff, Andrew (2004). On regimes of living. En *Global Assemblages: Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems*, edited by Aihwa Ong and Stephen J. Collier (pp. 22- 35). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cone, L., & Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374–390.
- Correa-Urquiza, M.; Martínez-Hernández, Á. y Martorell-Poveda, M. (2021). Mundos vitales y malestar emocional en el tránsito adolescente: una mirada desde la antropología femonenológica. En Cruz et al. (Eds.), *Adolescencias: nuevos retos, nuevas transiciones* (p. 69-80). Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Contreras, J. (2022) El proceso hacia la gratuidad en la educación universitaria chilena. *Debate Universitario*, 11(20):7-25.
- Cox y Olatunji (2019). Anxiety and related disorders. En B. Olatunji (ed.), *The Cambridge handbook of anxiety and related disorders* (p. 1-10). Cambridge University Press.
- Cuijpers, P., Auerbach, R. P., Benjet, C., Bruffaerts, R., Ebert, D., Karyotaki, E., & Kessler, R. C. (2019). Introduction to the special issue: The who world mental health international college student (wmh-ics) initiative. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), e1762.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *u. Chi. Legal f.*, 139.

- Crook, S. (2020). Historicising the “crisis” in undergraduate mental health: British universities and student mental illness, 1944–1968. *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, 75(2), 193–220.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47.
- Das, Veena (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad (F. Ortega Editor)*. Lecturas CES.
- De Girolamo, G., McGorry, P. D., & Sartorius, N. (Eds.) (2019). Age of onset of mental disorders: Etiopathogenetic and treatment implications. Springer.
- De Lauretis, Teresa (1989). *Technologies of gender*. Bloomington: Indiana University Press.
- Despret, Vinciane (2015). *Cuerpos, emociones, experimentación y psicología*. Editorial UNED.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie, Monde étudiant et monde scolaire*, (35)4: 511-532.
- Ducey, A. (2007). More than a job: Meaning, affect, and training health care workers. En P. Clough y J. Halley (Eds.), *The affective turn: Theorizing the social (187-208)*. Duke University Press.
- Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (2014). *Le culte de la performance*. Calmann-Lévy.
- Ehrenberg, A. (2016). El individualismo y sus malestares. El self norteamericano versus la institución francesa. En *Malestar y destinos del malestar: políticas de la desdicha*. Esteban Radiszcz (editor). Santiago: Social-Ediciones.
- Elias, Norbert (1987) [1977]. *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, Norbert (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. *La civilización de los padres y otros ensayos*, 79-138. Grupo Editorial Norma.
- Enwefa, R., Enwefa, S., & Fagbeyiro, G. (2020). The Epidemic of Mental Health in Higher Education and Its Impact on Students' Academic Success. *Internacional Journal of Technology and Inclusive Education*, 9(1):1500-1504.
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Revista Universidades, UDUAL*, 74: 7-30.
- Espinoza, O. (2017b). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage em revista*, 3(3), 93-114.

- Espinoza y Gonzalez (2016) La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamérica de Educación Comparada*, 7(19): 35-51.
- Evans-Lacko, S., & Thornicroft, G. (2019). WHO World Mental Health Surveys International College Student initiative: Implementation issues in low-and middle-income countries. *International journal of methods in psychiatric research*, 28(2), e1756.
- Ebert, D. D., Van Daele, T., Nordgreen, T., Karekla, M., Compare, A., Zarbo, C., ... Baumeister, H. (2019). Internet- and mobile-based psychological interventions: Applications, efficacy, and potential for improving mental health: A report of the EFPA E-health taskforce. *European Psychologist*, 23, 167–187.
- Fardella, Carla; Sisto, Vicente y Jiménez, Felipe (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología* 34(3), 435-448.
- Fardella, Carla (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, (49), 2299-2320.
- Fassin, D. (2004). Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute. París: La Découverte.
- Fassin, D. (2006). Souffrir par le social, gouverner par l'écoute: Une configuration sémantique de l'action publique. *Politix*, 73, 137-157.
- Fassin, D., & Rechtman, R. (2009). *The empire of trauma: An inquiry into the condition of victimhood*. Princeton University Press.
- Fassin, D. (2016). This is not medicalization. In *Drugs and Culture* (pp. 107-116). Routledge.
- Ferreira, Cristian (2022). Notas sobre el espacio universitario. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (p. 99-112). Social Ediciones.
- Follegati, Luna y Ferretti, Pierina (2022). Por la democracia y la vida digna. Cuarenta años de luchas feministas en Chile. *Tramas y Redes*, (2):55-78.
- Foucault, Michel (1976/1992). Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel (1984a). Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1984b), "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162.

- Foucault, Michel (1978-1979). *Nacimiento de la Biopolítica: curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1982-1983). *El gobierno de sí de los otros: curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1980). "Foucault étudie la raison d'État", *Dits et écrits IV*, 1980- 1988. París: Gallimard.
- Freud, S. (1895). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. En: *Obras Completas* (1997). Tomo 2. Amorrortu Editores.
- Fryers T, Melzer D, Jenkins R. (2003). Social inequalities and the common mental disorders: a systematic review of the evidence. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*; 38: 229-237.
- Fukushi, Kiyoshi (2010). El nuevo alumno y el desafío de la Meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Revista calidad en la educación*, 33:303-316
- Gago, Verónica (2020). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- Gallardo, Gonzalo; Goñi, Fernanda; Sanhueza, Macarena; Cruz, María Soledad (2019). Transición secundaria-educación superior: desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. En *Educación Superior Inclusiva. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA*. Santiago: Colección Gestión Universitaria.
- Gonzalez, A. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en la educación Nº40. Versión On-line* ISSN 0718-4565. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100008>
- Gonzalez, G. y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural?. *Rev. complut. educ.* 28(3): 947-964.
- Grijalva, F. G. (2019). Las universidades: reproductoras y acumuladoras de violencia epistémica patriarcal/moderna/colonial. *Antología del pensamiento crítico guatemalteco contemporáneo*, 707-714.
- Grupo de Trabajo sobre Salud Mental Universitaria (7 de Mayo de 2020). *Propuesta para la promoción del bienestar y cuidado de la salud mental en la comunidad universitaria, con énfasis en los estudiantes*. Universidad de Chile. www.medicina.uchile.cl

- Good, B. J., & Kleinman, A. M. (1985). Culture and anxiety: Cross-cultural evidence for the patterning of anxiety disorders. In *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 297-324). Routledge.
- Good, B. J. (2003 [1994]). *Medicina, racionalidad y experiencia: una perspectiva antropológica*. Bellaterra.
- Gonzalez, G. y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural?. *Rev. complut. educ.* 28(3): 947-964.
- Gregg, Melissa, y Seigworth, Gregory (Eds.). (2010). *The affect theory reader*. Duke University Press.
- Greenbaum, Z. (2018). Students helping students. *American Psychological Association*, 49, 10-22.
- Grosz, E. (1999). Psychoanalysis and the Body. En J. Price y M. Shildrik (Eds.), *Feminist theory and the body* (pp. 267-271). Routledge.
- Guber, R. (2001). Etnografía. Método, campo y reflexividad. *Capítulo 4: La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad* (pp. 75-100). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Guattari, Felix y Rolnik, Suely (2014). *Micropolítica: cartografías del deseo*. La Habana: Fondo editorial Casa de las américas.
- Hacking, Ian. (1986). Making up people. En T. Heller, M. Sosna, & D. Wellberry (Eds.), *Reconstructing individualism* (pp. 161–171). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hacking, Ian. (1995). The looping effect of human kinds. En D. Sperber, D. Premack, & A. J. Premack (Eds.), *Causal cognition: A multi-disciplinary debate* (pp. 351–383). Clarendon Press.
- Hacking, I. (1998). *Mad Travelers. Reflections on the Reality of Transient Mental Illnesses*. Charlottesville & London: University Press of Virginia.
- Hacking, Ian. (2001). *¿La construcción social de qué?*. Paidós.
- Haiven, M., & Komporozos-Athanasiou, A. (2022). An “Anxiety Epidemic” in the Financialized University: Critical Questions and Unexpected Resistance. *Cultural Politics*, 18(2), 173-193.
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa Author(s). *Historia, Antropología y Fuente Oral*, 4: 23-61.
- Han, Clara. (2011). Symptoms of Another Life: Time, Possibility, and Domestic Relations in Chile’s Credit Economy. *Rev. Cult Anthropol*, 26 (1): 7–32.
- Han, Clara. (2022). *La vida en deuda: Tiempos de cuidado y violencia en el Chile neoliberal*. LOM Ediciones.

- Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599.
- Haraway, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Haraway, Donna (2019). *Seguir con el problema: generar parentesco en el chthuluceno*. Consoni.
- Hasenfeld, Y. (2000). Organizational forms as moral practices: The case of welfare departments. *Social Service Review*, 74(3), 329-351.
- Hinton, D. E., & Good, B. J. (Eds.). (2009). *Culture and panic disorder*. Stanford University Press.
- Hofmann, S. G., & Hinton, D. E. (2014). Cross-cultural aspects of anxiety disorders. *Current psychiatry reports*, 16, 1-5.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150.
- Homedes, N. & Ugalde, A. (2005). Why neoliberal health reforms have failed in Latin America. *Health Policy*, 71: 83-96.
- hooks, bell. (2000). *Where we stand: Class matters*. Routledge.
- hooks, bell. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Howlett, Z. (2021). *Meritocracy and Its Discontents: Anxiety and the National College Entrance Exam in China*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Huertas, R. (2011). En torno a la construcción social de la locura: Ian Hacking y la historia cultural de la psiquiatría. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(3), 437-456.
- Hurst, A. (2009). Tub path to college: Stories of students from the working-class. *Race, Gender & Class*, 16(12), 257-281.
- Iglesias, Patricia; Mendoza, Manuela; Del Río, Trinidad (2013). La composición social de la matrícula en la Universidad de Chile y la ideología del mérito en la (re)producción de la desigualdad. *Sociedad Hoy*, núm. 24, enero-junio, pp. 157-168.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz Editores: Madrid.
- Irigaray, L. (1985). Speculum of the Other Woman. (Speculum de l'autre femme). *Trans. Gillian G. Gill*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- January, J., Madhombiro, M., Chipamaunga, S., Ray, S., Chingono, A., & Abas, M. (2018). Prevalence of depression and anxiety among undergraduate university students in low-and middle-income countries: a systematic review protocol. *Systematic reviews*, 7(1), 1-5.

- Jáuregui, Gabriela y Williams, Juan (2020). El desarrollo del dispositivo de consejería en la Universidad de Chile. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 7-16.
- Jáuregui, Gabriela (2022). Desigualdad en el contexto universitario: narrativas, significados y prácticas cotidianas. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (p. 133-154). Social Ediciones.
- Jiménez-Molina, Á., & Cubillos, P. (2016). Les droits sociaux sous tension: santé et néolibéralisme dans le Chili démocratique. *Nouveaux mondes [En ligne]*, *Questions du temps présent*, mis en ligne le 10 octobre 2016. Disponible en <http://nuevomundo.revues.org/69519>
- Jimenez-Molina, Álvaro, Abarca-Brown, Gabriel., y Montenegro, Cristian. (2019). “No hay salud mental sin justicia social”: desigualdades, determinantes sociales y salud mental en Chile. *Revista de Psiquiatría Clínica*, 57(1-2), 7-20.
- Jiménez Molina, A., Rojas, G., & Martínez, V. (2019, November 3). Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (I): ¿consecuencias de la (sobre) carga académica? CiperChile. <https://tinyurl.com/2p8uch76>
- Jiménez-Molina, Á., Franco, P., Martínez, V., Martínez, P., Rojas, G., & Araya, R. (2019). Internet-based interventions for the prevention and treatment of mental disorders in Latin America: a scoping review. *Frontiers in psychiatry*, 10, 664.
- Kählke, F., Berger, T., Schulz, A., Baumeister, H., Berking, M., Auerbach, R. P., ... Ebert, D. D. (2019). Efficacy of an unguided, internet-based selfhelp intervention for social anxiety disorder in university students: A randomized controlled trial. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), e1762.
- Kierkegaard, S. 2022 [1844]. *El concepto de la angustia*. Alianza editorial.
- Kirmayer, L. J., Young, A., & Hayton, B. C. (1995). The cultural context of anxiety disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, 18(3), 503-521.
- Kirmayer, L. J. (2001). Cultural variations in the clinical presentation of depression and anxiety: implications for diagnosis and treatment. *Journal of clinical psychiatry*, 62, 22-30.
- Kleinman, A., & Kleinman, J. (1991). Suffering and its professional transformation: Toward an ethnography of interpersonal experience. *Culture, medicine and psychiatry*, 15(3), 275-275.

- Kleinman, A. (1992). Local worlds of suffering: An interpersonal focus for ethnographies of illness experience. *Qualitative Health Research*, 2(2), 127-134.
- Kleinman, Arthur; Das, Veena; Lock, Margaret, & Lock, M (1997). *Social suffering*. University California Press.
- Kleinman, Arthur. 2013. From illness as culture to caregiving as moral experience. *New England Journal of Medicine*, 368: 1376-1377.
- Kotouza, D., Callard, F., Garnett, P., & Rocha, L. (2021). Mapping mental health and the UK university sector: Networks, markets, data. *Critical Social Policy*.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/02610183211024820>
- Lacan, J. (1958). *El deseo y su interpretación. El seminario 6*. Paidós.
- Lacan, J. (2006). *La angustia* (Vol. 10). Ediciones Paidós.
- Lakoff, A., & Collier, S. J. (2004). Ethics and the anthropology of modern reason. *Anthropological Theory*, 4(4), 419-434.
- Lara, A., & Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
- Lara, Ali y Enciso (2014). Ciencia, Teoría Social y Cuerpo en el Giro Afectivo: esferas de articulación. *Quaderns de Psicologia*, 16(2): 7-25
- Lara, Ali (2015). Teorías afectivas vintage. Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead. *Revista Cinta de moebio* 52: 17-36.
- Lara, A.; Liu, W.; Ashley, C.; Nishida, A.; Liebert, R.; Billies, M. (2017). Affect and subjectivity. *Subjectivity*, 10:30-43.
- Larrañaga, Osvaldo y Contreras, Dante (2015). Las nuevas políticas de protección social en Chile. Santiago, Uqbar.
- Latour, Bruno (2008). Re-ensamblar lo social. *Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Latour, Bruno (2014). *Sobre algunos afectos del capitalismo*. Conferencia dictada en la Academia Real, Copenhague (26 de febrero de 2014). Extraído de <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/downloads/136-CAPITALISM-SPANISH.pdf>
- Layte R, Whelan C. (2014). Who feels inferior? A test of the status anxiety hypothesis of social inequalities in health. *European Sociological Review*; 30(4): 525-535.
- Lazzarato, Maurizio (2020). *El capital odia a todo el mundo: Fascismo y revolución*. Eterna Cadencia.

- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Editorial Gedisa.
- Lechner N. (1998) Nuestros miedos. *Perfiles latinoamericanos*, 13: 179-198.
- Lemieux, C. (2019). *Gramáticas de la acción social: Refundar las ciencias sociales para profundizar su dimensión crítica*. Siglo XXI Editores.
- Leyton, D.; Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37:61-97.
- Li, H. (2013). Rural students' experiences in a Chinese elite university: capital, habitus and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6): 829-847.
- Linne, Joaquín (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>
- Lizárraga, F. A. (2021). La meritocracia como mito legitimador de la desigualdad. En S. Barros [Eds.], *Mérito, reconocimiento y castigo* (p. 89-114). Publifadecs.
- Lorde, Audre. (2003). *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Madrid: Horas y horas.
- López, María José; Santelices, Verónica; Gonzalez, Carlos; Ibañez, Alicia (2019). *Transición a la Educación Superior ¿Qué dice la Literatura?. Policy Brief N°1*. EDSUP, Núcleo Milenio Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior. Consultado en www.nmedsup.cl
- Lugones, María (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>
- Lutz, C. A., & Abu-Lughod, L. (Eds.). (1990). *Language and the politics of emotion*. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme; Cambridge University Press.
- Macón, Cecilia (2014). Género, afecto y política. *Debate feminista*, 49:163-186.
- Macón, Cecilia (2019). Crisis, transhumanismo y agencia histórica: más allá de las paradojas de la ansiedad. *Las Torres de Lucca: revista internacional de filosofía política*, 8(15), 135-161.
- Macón, C. (2022). Filosofía feminista y giro afectivo: una respuesta ex ante. *Revista latinoamericana de filosofía*, 48(2), 71-80.

- Mcevoy, P.; Carleton, N.; Correa, K; Shankman, S.; and Shihata, S. (2019). Intolerance of Uncertainty. En B. Olatunji (ed.), *The Cambridge handbook of anxiety and related disorders* (p. 196-226). Cambridge University Press
- Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina Álvaro, Martínez Vania. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*, 32(1), 23-37. <https://tinyurl.com/5n6sm4ss>
- Magnet, Camila (2019). ¿Rabieta millennial o sobrecarga académica?. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.theclinic.cl/2019/06/27/rabieta-millennial-o-sobrecarga-academica-los-factores-que-enferman-a-la-fau/>
- Manneuvo, M., & Valovirta, E. (2019). Affective infrastructures of global academia. In Cannizzo, F., & Osbaldiston, N. (Eds.), *The social structures of global academia* (pp. 71-90). Routledge.
- Marcus, George E. (1995) "Ethnography in /of the World System: The Emergence of Multi- Sited Ethnography" in MARCUS, George E. (1998) *Ethnography through Thick and Thin*, New Jersey, Princeton University Press: 79- 104.
- Markowitz, F. E., & Engelman, D. J. (2017). The "own" and the "wise": Does stigma status buffer or exacerbate social rejection of college students with a mental illness?. *Deviant behavior*, 38(7), 744-755.
- Martin, Emily. (2008). Experiencia interior y trabajo de campo etnográfico. *Retos teóricos y nuevas prácticas*, XI, 117-139.
- Martin, Emily (2009). *Bipolar Expeditions. Mania and Depression in American Culture*, Princeton, Princeton University Press.
- Martin, P. (2022). The epidemiology of anxiety disorders: a review. *Dialogues in clinical neuroscience*. 5:3, 281-298.
- Martínez-Hernández, Á. & Muñoz García, A. (2010). «Un infinito que no acaba». Modelos explicativos sobre la depresión y el malestar emocional entre los adolescentes barceloneses (España). Segunda parte. *Salud Mental*, 33(2), 145-152.
- Martínez-Hernández, A., & Correa-Urquiza, M. (2017). Un saber menos dado: nuevos posicionamientos en el campo de la salud mental colectiva. *Salud colectiva*, 13, 267-278.. Un saber menos dado: nuevos posicionamientos en el campo de la salud mental colectiva. *Salud colectiva*, 13, 267-278.

- Martínez, P., Jiménez-Molina, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V. & Rojas, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con meta-análisis. *Terapia Psicológica (En línea)*, 39(3), 405-426. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082021000300405>
- Martínez, V., Espinosa-Duque, D., Jiménez-Molina, Á., Rojas, G., Vöhringer, P. A., Fernández-Arcila, M., Luttgés, C., Irrarrázaval, M., Bauer, S., & Moessner, M. (2021). Feasibility and acceptability of “Cuida tu Ánimo” (take care of your mood): An internet-based program for prevention and early intervention of adolescent depression in Chile and Colombia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9628. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189628>
- Masco, J. (2017). The Crisis in Crisis. *Current Anthropology* 58: S65–S76.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural critique*, (31), 83-109.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movements, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. John Wiley & Sons.
- Mauss, M. (1921). L’expression obligatoire des sentiments. En *Essais de sociologie*, p. 81-88. Paris: Éditions de Minuit.
- Mayol, Alberto, Azócar, Carla y Azócar, Carlos (2013). *El Chile profundo. Modelos culturales de la desigualdad y sus resistencias*. Librería Ediciones.
- Menéndez, E. (2018a). Autoatención de los padecimientos y algunos imaginarios antropológicos. *Desacatos*, 58, 104-113. <https://doi.org/10.29340/58.1999>
- Menéndez, E. L. (2018b). Antropología médica en América Latina 1990-2015: Una revisión estrictamente provisional. *Salud colectiva*, 14, 461-481
- Mezzina, R., Gopikumar, V., Jenkins, J., Saraceno, B., & Sashidharan, S. P. (2022). Social vulnerability and mental health inequalities in the “Syndemic”: Call for action. *Frontiers in psychiatry*, 13.
- Mills, C. (2015). The psychiatrization of poverty: Rethinking the mental health–poverty nexus. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(5), 213-222.
- Mofatteh, M. (2021). Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS Public Health*, 8(1), 36.

- Morley, Louise & Crossouard, Barbara (2016) Gender in the neoliberalised global academy: the affective economy of women and leadership in South Asia. *British Journal of Sociology of Education*, 37:1, 149-168, DOI: 10.1080/01425692.2015.1100529
- Muñoz, Miguel y Rifo, Mauricio (2020). Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019). *Economía y Política*, 7(1), 27-61.
- Ngai, Siane (2007). *Ugly Feelings*. Cambridge, Harvard University Press.
- Ortega, Francisco (2010). *El cuerpo incierto: corporeidad, tecnologías médicas y cultura contemporánea* (Vol. 57). Editorial CSIC-CSIC Press.
- Ortega, Francisco y Vidal, Fernando (2011). *Neurocultures: glimpses into an expanding universe*. Berlin: Peter Lang.
- Ortega, Francisco. (2020). Negociación pragmática de categorías diagnósticas: El caso del autismo en Brasil. En M. Epele, *Políticas terapéuticas y economías de sufrimiento* (pp. 103-128). Instituto de Investigaciones Gino Germani. CLACSO.
- Ortega, F., & Behague, D. P. (2020). O que a medicina social latino-americana pode contribuir para os debates globais sobre as políticas da Covid-19: lições do Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30, e300205.
- Parker, Ian (2007). Analfabetismo emocional: márgenes de resistencia. En *La fragilización de las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.
- Papalini, Vanina, & Echavarría, Corina (2016). Los significados contrapuestos del bienestar: de la felicidad al wellness. *Revista Ensamble* 3(4/5), 35-53.
- Pedrelli, P., Nyer, M., Yeung, A., Zulauf, C., & Wilens, T. (2015). College students: mental health problems and treatment considerations. *Academic psychiatry*, 39, 503-511.
- Pérez, Germán (2019). Estudiantes comienzan paralización por salud mental. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.rionlinea.cl/estudiantes-de-la-universidad-austral-comienzan-paralizacion-por-salud-mental/>
- Pujal, M.; Calatayud, M. y Amigot, P. (2020). Subjetividad, desigualdad social y malestares de género: una relectura del DSM-V. *Revista Internacional de Sociología*, 78(2), e155-e155.
- Pykett, J., & Enright, B. (2016). Geographies of brain culture: Optimism and optimisation in workplace training programmes. *Cultural Geographies*, 23(1), 51-68.

- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Radiszcz, Esteban (2014). Les destins du surmoi aux temps du néolibéralisme: du Chacal de Nahueltoro au Pejesapo. *ERES Savoirs et clinique*, 1(17):144-152. Consultado en <https://www.cairn.info/revue-savoirs-et-cliniques-2014-1-page-144.htm>
- Radiszcz, Esteban. (2016a). *Malestar y destinos del malestar: políticas de la desdicha. Volumen I*. Social ediciones.
- Radiszcz, Esteban (2016b). Sobre el don y el superyó o de la trasposición de la deuda en deber. En *Malestar y destinos del malestar: políticas de la desdicha*, Esteban Radiszcz (editor). Santiago: Social-Ediciones.
- Radiszcz, Esteban, & Sir, Hugo (2018). The politics of error: Rethinking the power of the symptom in the case of ADHD diagnosis in Chilean society. *Journal of Social and Political Psychology*, 6(2), 711–727. <https://doi.org/10.5964/jspp.v6i2.896>
- Radiszcz, Esteban (2020). *Gramáticas de las microcontroversias a propósito del Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. Un estudio sobre los diferendos normativos suscitados en el marco de los actuales procesos civilizatorios en Chile" Resumen Proyecto de Investigación Financiado por ANID (Fondecyt Regular 2020). Periodo de ejecución 2020-2023. Laboratorio Transdisciplinar en Prácticas Sociales y Subjetividad*
- Rappaport, L.; Berenz, E.; Lejuez, C.; and Roberson-Nay,R. (2019). Distress Tolerance. Intolerance of Uncertainty. En B. Olatunji (ed.), *The Cambridge handbook of anxiety and related disorders* (p. 227-254). Cambridge University Press
- Rancière, J (2009). *El reparto de lo sensible*. LOM.
- Readings, Bill (2012). La idea de excelencia. En R. Rodríguez-Freire y M. Tello, *Descampado: ensayos sobre las contiendas universitarias* (p. 29-78). Sangría.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.
- Reddy, William (1997). Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions. *Current Anthropology*, 8(3), pp. 327-351.
- Reddy, William (2001). *The navigation of feeling: a framework for the history of emotions*. Cambridge: University Press.

- Reddy, William (2002) *Conceptos de una teoría de las emociones*. Revista electrónica de reflexión y análisis. Consultado en <https://www.laondadigital.uy/LaOnda2/101-200/101/Ciencia1.htm>
- Reddy, William (2014). Sentimentalism and Its Erasure: The Role of Emotions in the Era of the French Revolution French Revolution. *The Journal of Modern History*, 72 (1): 109-152.
- Rosenwein, B. H. (2006). *Emotional communities in the early middle ages*. Cornell University Press.
- Reyes, Pablo; Cottet, Pablo; Jimenez, Alvaro; & Jauregui, Gabriela (2019). Rethinking medicalization: discursive positions of children and their caregivers on the diagnosis and treatment of ADHD in Chile. *Saúde e Sociedade*, 28, 40-54.
- Rifo, Mauricio (2017). Historia de la transformación de la educación superior chilena (1973-1990). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 13-36.
- Rodríguez-Ponce, E. (2009). *Rendición de cuenta pública de la Comisión Nacional de Acreditación*. Ediciones CNA-Chile.
- Rodríguez Freire, Raúl y Tello, Andrés (2012). La universidad en ruinas. A modo de presentación. *En Descampado: Ensayo sobre las contiendas universitarias*, p. 9-28. Santiago: Sangría Editora.
- Rose, Nikolas (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (2012). *Políticas de La Vida: Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Rose, Nicholas 2019. *Our psychiatric future: The politics of mental health*. London: Polity.
- Salazar J. y Riffo, M. (2019). Bajo el pédulo de la historia: cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019). *Economía y Política* 7(1), 27-61
- Salecl, Renata (2018). *Angustia*. Ediciones Godot.
- Santelices, M. V., Catalán, X., & Horn, C. (2018). Equidad en la educación superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas. Ediciones UC.
- Shackle, S. (2019 Sep 27). 'The way universities are run is making us ill': Inside the student mental health crisis. The Guardian. Available from: <https://www.theguardian.com/society/2019/sep/27/anxiety-mental-breakdowns-depression-uk-students>.

- Scheffler, R. (2019). *Anxiety Disorder on College Campuses: The New Epidemic (Preliminary Findings)*. Berkeley Institute for Young Americans. http://youngamericans.berkeley.edu/wp-content/uploads/2019/12/Anxiety_Disorder_on_College_Campuses_UCB_Study_FINAL.pdf.
- Schmidt, N.; Short, N.; Stanley, I.; Allan, N. and Albanese, B. (2019). Anxiety Sensitivity. En B. Olatunji (ed.), *The Cambridge handbook of anxiety and related disorders* (p. 121-162). Cambridge University Press
- Sedgwick, Eve (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press.
- Seldon, A., & Martin, A. (2017 Sep). The Positive and Mindful University. HEPI. Report No.: 18. Available from: <https://www.hepi.ac.uk/2017/09/21/positive-mindful-university/>.
- Servicio de Información de Educación Superior. SIES (2017). *Informe de Retención académica. Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/estudios-servicio-de-informacion-de-educacion-superior/>
- Slaby, Jan (2017). More than a feeling: Affect as radical situatedness. *Midwest Studies in Philosophy*, 41(1), 7-26.
- Soler, Colette. (2011). *Los afectos lacanianos* (Trad. A. Kripper). *Letra Viva*.
- Son C, Hegde S, Smith A, Wang X, Sasangohar F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *J Med Internet Res*. 22(9):1-14.
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157–1173.
- Spradley, J. (2016). *The ethnographic interview*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Stein, D. J & Williams, D. R (2009). Cultural and social aspects of anxiety disorders. In D. Stein, E. Hollander, B. Rothbaum (Eds.), *Textbook of anxiety disorders*, 2nd ed, (p. 463-474). American Psychiatric Publishing.
- Stenner, Paul. (2019). Bridging the affect/emotion divide: A critical overview of the affective turn. En L. Zhang and C. Clark (Eds.). *Affect, Emotion, and Rhetorical Persuasion in Mass Communication* (34-55). Routledge.
- Stengers, Isabelle (2005). Pragmatiques et forces sociales, *Multitudes* (4) 23: 115-124.

- Stengers, Isabelle y Despret, Vinciane (2015). *Women who make a fuss: The unfaithful daughters of Virginia Woolf*. U. of Minnesota Press.
- Stengers, I., & Pignarre, P. (2017). *La brujería capitalista*. Trad. Victor Goldstein. Buenos Aires: Hekht, 66.
- Stengers, Isabelle (2019). *Como pensar juntos: dos conferencias sobre ciencia, política y desastre* (Traducción de Diego Milos). Editorial Saposcat.
- Suárez, Luis (2020). Marcher entre les bords. Approche des dilemmes des jeunes sur la santé mentale, les émotions et le champ universitaire à Lima au Pérou. *La santé mentale sur les campus universitaires face aux défis contemporains : de la discrimination à la COVID-19*. Regards croisés : Communication, Droit et Psychologie. Consultado en <https://hal.science/hal-03341476v1/document>
- Thayer, Willy (2019). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Ediciones Mimesis.
- Troncoso, Leyla; Follegati, Luna y Stutzin, Valentina (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1): 1-15.
- Tucker, Ian (2012). Deleuze, sense, and life: Marking the parameters of a psychology of individuation. *Theory & Psychology* 22(6): 771–785.
- Universidad de Chile (2022). *Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. Historia*. Consultado en <https://uchile.cl/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/direccion-de-bienestar-y-desarrollo-estudiantil/direccion/historia>
- Universidad de Chile (1941). *Servicio de Bienestar Estudiantil. Breve guía del estudiante universitario*. Prensas de la Universidad de Chile.
- Wenceslau, Leandro, y Ortega, Francisco (2022). From Person to Life: An Anthropological Examination of Primary Health Care Approach to Depression in Rio de Janeiro. *Medical Anthropology Quarterly*, 36(1), 64-82.
- Wetherall K, Robb K, O'Connor R. (2019). Social rank theory of depression: A systematic review of self-perceptions of social rank and their relationship with depressive symptoms and suicide risk. *Journal of Affective Disorders*; 246: 300-319.

- Wetherell, Margaret (2013a). Feeling rules, atmospheres and affective practice: Some reflections on the analysis of emotional episodes. En C. Maxwell y P. Aggleton (Eds.), *Privilege, agency and affect: Understanding the production and effects of action* (221-239). Palgrave Macmillan.
- Wetherell, Margaret (2013b). Affect and discourse: What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity* 6, 349–368 (2013)
- Wilkinson R, Pickett K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner.
- Wittgenstein, L. (2008 [1953]). *Investigaciones filosóficas*. Editorial crítica.
- Valdés, M. (1991) Dos aspectos del concepto de bienestar. *Doxa*, 9, 69-89.
- Valero, P., Jørgensen, K.M., Brunila, K. (2019). Affective Subjectivation in the Precarious Neoliberal Academia. In: Bottrell, D., Manathunga, C. (eds) *Resisting Neoliberalism in Higher Education Volume I. Palgrave Critical University Studies*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95942-9_7
- Valovirta, E., & Mannevuol, M. (2022). Affective academic time management in the neoliberal university: From timeliness to timelessness. *European Journal of Cultural Studies*, 25(5), 1307–1323. <https://doi.org/10.1177/13675494221078877>
- Van Zanten, A. (2015). Educating elites. The changing dynamics and meanings of privilege and power. En A. Van Zanten, S. Ball & B. Darchy-Koechlin (eds.), *Elites, privilege and excellence* (pp. 3–129). Routledge.
- Venegas, Victoria y Arensburg, Svenska (2022). Trayectorias de madres estudiantes: tensiones entre cuidado y formación universitaria. En G. Jáuregui y R. Aceituno (Eds.), *Salud Mental Universitaria: Voces, Trayectorias y Prácticas Situadas* (pp. 203-222). Social Ediciones.
- Verdugo, & Olaya, M. (2022). *The Failed Promise of Neoliberal Education: Social Class and the Making of Youth Futures in Concepcion, Chile* (Doctoral dissertation, University of Manchester).
- Villasana, Pedro; Gómez, Rubén; & De Vos, Pol (2018). Aproximación crítico-Hermeneútica a la noción de Bienestar en el marco del Neoliberalismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 148-164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438590>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., & Roa-Infante, J. (2022). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22.

Vidal, Fernando y Ortega, Francisco (2021). *¿Somos nuestro cerebro? La construcción del sujeto cerebral*.

Grupo ANAYA

Zapata, Gonzalo; Salazar, José Miguel; Gonzalez, Javier y Lopez, María José (2021). *Transformación o*

crisis: la encrucijada de la educación superior. [Policy Brief N°8](#). EDSUP, Núcleo Milenio de

Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior. Recuperado de: www.nmedsup.cl

Zerán, F. (2018). (Ed.) *Mayo Feminista. La Rebelión contra el patriarcado*. LOM.

APENDICE

ORIENTACIONES PARA LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS Y EN PROFUNDIDAD

1. ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS A PROFESIONALES DISPOSITIVOS DE SALUD MENTAL UIVERSITARIA:

Las entrevistas aplicadas a los/as profesionales de las direcciones de asuntos estudiantiles y de las unidades y centros de atención psicológica de las instituciones académicas seleccionadas, corresponden a la modalidad “semi-estructurada de final abierto” (Hammer y Wildavsky, 1990).

El objetivo de la entrevista es establecer un diálogo con los/as principales actores del ámbito de la Salud Mental Universitaria y Apoyo Educativo, focalizando las preguntas en temas relativos a las iniciativas institucionales en la implementación de estrategias de apoyo emocional y psicoeducativo a los/as estudiantes, sus impresiones respecto de las características de l-s estudiantes primera generación, así como de las principales dificultades y recursos de éstos durante el período de transición a la vida universitaria.

Luego de una breve descripción de los objetivos del estudio, presentación de la investigadora responsable y la explicitación de beneficios, riesgos, y de todos los resguardos a la confidencialidad contenidos en el Consentimiento Infomado, se da inicio a la **Apertura de la entrevista:**

“Para comenzar, quisiera en primer lugar que me cuente algunos datos generales sobre usted, como su nombre, edad, institución y unidad en la cual trabaja, así como cualquier otra información que considere importante”.

Luego la entrevista se orienta en base a 5 preguntas guías, las cuales pueden variar en cuanto al momento y modo de ser enunciadas. Éstas son:

1. *¿Cuál cree que es el rol de la Universidad respecto la Salud Mental Universitaria y Apoyo psico-educativo a los/as estudiantes?*
2. *¿Cuál es su experiencia en equipos de trabajo (DAE, CAPs u otro)? ¿Qué conocimientos y prácticas orientan dicho trabajo? (indagar sobre las problemáticas que son objeto de atención en reuniones de equipos SMU, conformación de núcleos de investigación en SMU, asambleas u otros espacios de encuentro entre profesionales y estudiantes).*
3. *Desde su experiencia ¿Cuáles son los principales logros, dificultades y desafíos con los cuales se ha enfrentado en la implementación de estrategias? (en Salud Mental Universitaria o acompañamiento psicoeducativo).*
4. *¿Cómo es el proceso de transición de los estudiantes EPG a la Universidad? ¿Cuáles son sus principales recursos y dificultades con las que se encuentran?*
5. *¿Cómo piensa Ud los problemas de salud mental en Universitarios? (cómo los entiende y qué sugiere para mejorar las prácticas de abordaje y la convivencia universitaria).*

2. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A DOCENTES UNIVERSITARIOS:

Las entrevistas aplicadas a los/as docentes universitarios de las instituciones académicas seleccionadas, corresponden a la modalidad “semi-estructurada de final abierto” (Hammer y Wildavsky, 1990).

El objetivo de la entrevista es establecer un diálogo con los/as docentes, focalizando las preguntas respecto de su experiencia en el aula con estudiantes primera generación, sus opiniones e impresiones sobre las estrategias institucionales de apoyo emocional y psicoeducativo, así como de las dificultades y recursos de los EPG observados durante el período de transición a la vida universitaria.

Luego de una breve descripción de los objetivos del estudio, presentación de la investigadora responsable y la explicitación de todos los resguardos a la confidencialidad contenidos en el Consentimiento Informado, se dará inicio a la **Apertura de la entrevista:**

“Para comenzar, quisiera en primer lugar que me cuente algunos datos generales sobre usted, como su nombre, edad, profesión, institución, así como cualquier otra información que considere importante”.

Luego, la entrevista se orienta en base a 4 preguntas guías, las cuales pueden variar en cuanto al momento y modo de ser enunciadas. Éstas son:

1. *¿Cuál cree Ud que es el rol de la institución respecto la Salud Mental Universitaria y apoyo psico-educativo?*
2. *¿Cuáles cree que han sido los principales logros, dificultades y desafíos con los cuales se ha enfrentado la institución en la implementación de estrategias de apoyo a los EPG?*
3. *Según su experiencia en el aula ¿A qué cree que se deben las dificultades emocionales en estudiantes universitarios, y en particular de los EPG? ¿cuáles son los principales problemas expresados por éstos? (cómo los entiende, cómo ha abordado situaciones de crisis en el aula, cómo influyen en lo académico y/o cómo lo académico puede influir en éstos, y qué sugiere para mejorar el abordaje a estos problemas).*
4. *Respecto de los estudiantes primera generación ¿cómo cree que es el proceso de transición desde los estudios secundarios a la Universidad? ¿cuáles son las dificultades en este proceso que ha podido observar?*

3. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD DE INSPIRACIÓN ETNOGRÁFICA A EPG y no-EPG

La técnica de recolección de información aplicada a estudiantes (EPG y No-EPG) es la entrevista en profundidad (Canales, 2006) de inspiración etnográfica (Guber, 2001; Han, 2011; Spradley, 2016).

Es importante reconocer el propio marco interpretativo de la entrevistadora, diferenciándolo de los conceptos y marco del entrevistado/a. Esto permite orientar las preguntas atendiendo a los modos de expresión del/la participante, evitando la imposición de conceptos ajenos a éste/a. En otras palabras, la entrevista busca la obtención de conceptos experienciales, procurando que el/la participante use sus propias palabras para nombrar su vivencia.

Se trata de una entrevista abierta, es decir, sin una pauta que guíe la conversación, apuntando a realizar preguntas que permitan al/la informante hablar de los nudos problemáticos de su realidad social, desde su universo cultural. *Cada pregunta se orienta a escuchar aspectos de la trayectoria y experiencias subjetivas*

de los/as estudiantes, indagando el sentido que dan a los hechos, relaciones sociales, afectos/sentimientos/emociones, opiniones, valores, normas o conductas ideales circulantes en la vida universitaria.

Cabe señalar que se trata de una entrevista de inspiración etnográfica y no parte de una etnografía propiamente tal, pues las etnografías contemplan una participación en la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente extenso. En este caso, la entrevista se realiza en una ocasión, con una hora y media de duración aproximadamente. Aún cuando no se observa de manera directa las interacciones en su vida cotidiana, pues se trata de una entrevista online, busca *atender a cómo los/as estudiantes significan su vida cotidiana en la Universidad, atendiendo a la relación con los distintos espacios y escenarios en que se sitúan sus experiencias.*

Luego de una breve descripción de los objetivos del estudio, presentación de la investigadora responsable y la explicitación de beneficios, riesgos y todos los resguardos a la confidencialidad contenidos en el Consentimiento Informado, se dará inicio a la **Apertura de la entrevista:**

“Para comenzar, quisiera en primer lugar que me cuente algunos datos generales sobre usted, como su nombre, edad, carrera y año que está cursando, así como cualquier otra información que considere importante”.

Luego, buscando desencadenar el relato de forma espontánea, se indagará sobre aspectos referidos a su vida universitaria, buscando enlazar aspectos biográficos, trayectoria académica y experiencia afectiva:

“Ahora, quisiera que partieramos hablando de su experiencia en la universidad, sobre cómo ha sido para usted el proceso de incorporación a este contexto, y en qué circunstancias comenzaron sus experiencias de ansiedad. A medida que avancemos, es probable que le solicite que nos vayamos deteniendo sobre algunos temas referidos a su experiencia actual, historia familiar, experiencia académica anterior, exigencias, dificultades emocionales, entre otros que sean relevantes. La entrevista no posee una modalidad lineal, por lo que es posible que regresemos a ciertos temas durante el transcurso de ésta. Si no desea profundizar en algún tema, o siente que alguno de ellos compromete información sensible, siéntase en plena libertad de manifestármelo, siendo posible detener la entrevista de ser necesario”.

*****El Cierre** de cada entrevista, semiestructuradas y en profundidad, se realiza en base a un breve resumen de lo abordado, realizado por la entrevistadora, agradeciendo a los/as participantes su colaboración con la investigación, reiterando las modalidades de devolución de resultados de ésta.

BIBLIOGRAFÍA

Canales, Manuel (2006). Metodologías de investigación social: introducción a los oficios. *La entrevista en profundidad individual* (pp. 219- 261). Santiago: Lom Ediciones.

Guber, R. (2001). Etnografía. Método, campo y reflexividad. *Capítulo 4: La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad* (pp. 75-100). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa Author(s). *Historia, Antropología y Fuente Oral*, 4: 23-61.

Han, Clara. (2011). Symptoms of Another Life: Time, Possibility, and Domestic Relations in Chile's Credit Economy. *Rev. Cult Anthropol*, 26 (1): 7-32.

Spradley, J. (2016). *The ethnographic interview*. Long Grove, Illinois: Waveland Press.

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN AUTORIDAD INSTITUCIÓN ACADÉMICA

Ciudad,.....de.....de.....

Estimado Sr/a

Cargo

Universidad

Presente

Junto con saludar, mi nombre es Ángela Cifuentes Astete, candidata a doctora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y me encuentro realizando el estudio “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”, como investigadora responsable. Este proyecto es supervisado por el profesor Dr. Esteban Radiszcz Sotomayor y ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El objetivo del estudio es conocer las modalidades en que estudiantes, que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad (EPG), manejan y expresan ansiedad vinculada a la vida universitaria. A su vez, el estudio busca conocer las opiniones y estrategias de escucha a los EPG, por parte de los distintos actores que participan del acompañamiento emocional y psico-educativo a éstos. De este modo, tanto los objetivos del estudio como sus resultados, no se focalizarán en identificar formas correctas o incorrectas de las instituciones para abordar la salud mental universitaria, sino en cómo estudiantes de sectores socio-económicos desfavorecidos expresan y actúan respecto de la ansiedad, considerando al mismo tiempo las experiencias de acompañamiento por parte de actores relevantes, haciendo posible el reconocimiento de su contribución a la integración socio-académica y apoyo emocional de los EPG.

El motivo de esta carta es para solicitar su autorización para establecer un vínculo de colaboración con la institución a la cual representa. Para llevar a cabo esta investigación, se le solicita su aprobación para establecer contacto con las distintas unidades de la institución relacionadas con Salud Mental Universitaria (Dirección de Asuntos Estudiantiles, Centro de Atención Psicológica), así como las unidades que brindan apoyo académico, por ejemplo, programa PACE. Además, se solicita su permiso para difundir una convocatoria virtual a Estudiantes Primera Generación Universitaria que deseen participar en el estudio.

Los procedimientos a realizar para los cuales se le solicita autorización son los siguientes: 1) análisis documental de lineamientos y/o estrategias de trabajo relacionadas con salud mental universitaria y acompañamiento al proceso de transición de educación secundaria a terciaria, 2) entrevistas semi-estructuradas a profesionales (DAE, CAPs, programa PACE, académicos/as) y 3) entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios (EPG y no-EPG).

Para dar una autorización informada, por favor considere los siguientes puntos. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: En el caso de los profesionales de las unidades apoyo antes mencionadas, su participación consiste en la realización de una entrevista personal, privada y anónima, la cual tendrá aproximadamente una hora de duración. La entrevista es de carácter semiestructurado, es decir, contará con alrededor de seis preguntas, a partir de las cuales se entablará un diálogo respecto de los procesos de implementación de estrategias de apoyo emocional y/o psicoeducativo, impresiones y opiniones respecto de las características de los/as/es estudiantes primera generación, así como de sus dificultades y recursos durante el período de transición a la vida universitaria. En el caso de los estudiantes, su participación consistirá en la realización de una entrevista en profundidad, personal, privada y anónima, la cual tendrá aproximadamente una hora y media de duración. Esta entrevista será de carácter abierto, es decir, se entablará un diálogo sobre sus experiencias de ansiedad, así como sus dificultades y estrategias para manejar emociones durante la vida universitaria. Ambos tipos de entrevistas serán realizadas vía la aplicación Zoom, previa coordinación mediante vía telefónica. Éstas serán grabadas, pudiendo interrumpirse y retomarse en cualquier momento, asegurándose en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información. Los/as/es participantes podrán rechazar la grabación y aún así participar de la entrevista. Toda la información recabada, así como los datos de la institución y de los participantes, serán resguardados bajo estricta confidencialidad, tal como se detalla más adelante.

Riesgos: Las entrevistas semiestructuradas a profesionales abordarán tópicos específicos sobre el acompañamiento que realizan los equipos a los/as/es estudiantes, por lo que no reviste mayor riesgo de desestabilización emocional para lo/as/es participantes. En el caso de las entrevistas a estudiantes, existe la posibilidad que la conversación sostenida con la entrevistadora pueda generar sentimientos de incomodidad emocional para las/los/es participantes. Por este motivo, se tendrá especial cuidado en evitar y prevenir la aparición de tales situaciones no deseadas, para lo cual la entrevistadora dispone de destrezas clínicas pertinentes. En el caso de presentarse alguna dificultad, la profesional a cargo de la entrevista posee amplia experiencia clínica y se encuentra capacitada para realizar intervenciones de contención afectiva y de ayuda necesaria para garantizar el bienestar de los/as/es participantes. En caso de presentarse un nivel de desestabilización que requiera atención especializada, la entrevista será interrumpida, dando inicio a la activación del protocolo de estabilización emocional y de derivación asistida, siempre y cuando el o la participante esté de acuerdo con ello.

Compromiso de la Universidad: La presente investigación requerirá del compromiso de la Universidad para canalizar en sus dispositivos las necesidades de atención de los/as/es participantes, conforme al protocolo de derivación diseñado por la investigadora responsable. A su vez, se requerirá del compromiso de los equipos que conforman las unidades de Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad, para trabajar colaborativamente en la derivación asistida a cargo de la investigadora, particularmente en el caso de detectar estudiantes que requieran de sesiones de consejería y/o posteriormente de un proceso psicoterapéutico. En caso de ser necesaria una derivación desde la DAE al Centro de Atención Psicológica de la Universidad u otro dispositivo de apoyo psicológico interno o en convenio con la universidad, si los equipos DAE lo estiman pertinente, la investigadora responsable se compromete a realizar seguimiento de dichos procesos o a colaborar en los seguimientos realizados por los equipos.

Beneficios: La institución y los/as/es participantes no recibirán ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por colaborar/participar en este estudio. No obstante, su colaboración y la de

los/as/es participantes permitirá generar información relevante para la promoción de espacios de diálogo entre los distintos actores sociales involucrados en el tema de la salud mental universitaria. Al mismo tiempo, su colaboración será una gran contribución en la creación de espacios de escucha y apoyo integral, atendiendo a las particularidades de los estudiantes primera generación universitaria. De modo que, el uso potencial de la información, ya sea mediante la creación de documentos y sugerencias institucionales, como la divulgación de conocimiento científico en la materia, tendrá alcances y beneficios en términos sociales, al contribuir a un espacio universitario orientado en base a prácticas de cuidado, prevención, inclusión y respeto por la diversidad.

Voluntariedad: Su colaboración es absolutamente voluntaria. Así mismo, la participación de los profesionales y estudiantes es totalmente voluntaria, lo cual se asegurará a través de la firma de un consentimiento informado. Usted y los/as/es participantes pueden detener su colaboración/participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted, los/as/es participantes ni para la institución.

Confidencialidad: Todas las opiniones de los participantes serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre, los datos de la institución, como de los participantes, no aparecerán asociados a ninguna opinión particular. Todo registro asegurará el anonimato, borrándose todo indicio que pueda identificarle a usted y a los/as/es participantes, reemplazando sus datos (nombre, institución, edad) por códigos manejados exclusivamente por la investigadora responsable. Toda la documentación será custodiada bajo llave en la oficina de la investigadora responsable y se resguardará durante 10 años exclusivamente con fines de divulgación científica. Durante ese período, si se requiere el uso de datos del presente estudio para investigaciones con objetivos distintos a los informados, se le volverá a solicitar su autorización.

Derecho a conocer los resultados: Usted y los/as/es participantes del estudio tienen derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, finalizado el estudio, será invitado/a/e a participar de un taller para conocer los resultados y el material audiovisual elaborado a partir de éstos. En caso de que no pueda participar del taller, se le hará llegar un informe escrito vía correo electrónico con los principales hallazgos y sugerencias de la investigación. A su vez, se le ofrecerá la posibilidad de conversar sobre los resultados y alcances de la investigación.

Si requiere más información o necesita comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede comunicarse de manera fluida cada vez que lo requiera, con la investigadora responsable:

Nombre: Dra ©Ángela Cifuentes Astete

Teléfonos: +56 9 88475435

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: angela.cifuentes@gmail.com

También puede contactar al profesor guía de la presente investigación doctoral:

Nombre: Prof. Dr. Esteban Radiszcz Sotomayor

Teléfonos: (2) 29787788

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: eradiscz@uchile.cl

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Fabiola Maldonado García

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

HOJA DE FIRMAS DE AUTORIZACIÓN

En base a lo presentado, en mi calidad de representante de la Institución , yo autorizo a que la Dra © Ángela Cifuentes realice la investigación titulada “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”, bajo los términos aquí señalados entendiéndolo que puedo rechazar mi contribución como Institución durante cualquier etapa de la investigación, sin perjuicio alguno para la Institución ni para los participantes.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, la invitación y mi contribución como Institución en esta investigación, así como también la participación de los profesionales de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, Centro de Atención Psicológica y Programa PACE. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Representante Institución

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para devolución de la información _____

Este documento consta de 5 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Ciudad,.....de.....de.....

Estimado Sr/a

Cargo

Unidad

Universidad

Presente

Junto con saludar, mi nombre es Ángela Cifuentes Astete, candidata a doctora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y me encuentro realizando el estudio “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”, como investigadora responsable. Este proyecto es supervisado por el profesor Dr. Esteban Radiszcz Sotomayor y está siendo evaluado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El objetivo del estudio es conocer las modalidades en que estudiantes, que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad (EPG), manejan y expresan ansiedad vinculada a las exigencias propias de la vida universitaria. A su vez, el estudio busca conocer las opiniones y estrategias de escucha a los/as/es EPG, por parte de los distintos actores que participan del acompañamiento emocional y psico-educativo a éstos. De este modo, tanto los objetivos del estudio como sus resultados, no se focalizarán en identificar formas correctas o incorrectas de las instituciones para abordar la salud mental universitaria, sino en cómo los/as estudiantes de sectores socio-económicos desfavorecidos expresan y actúan respecto de la ansiedad, considerando al mismo tiempo las experiencias de acompañamiento por parte de actores relevantes, haciendo posible el reconocimiento de su contribución a la integración socio-académica y apoyo emocional de los EPG.

El motivo de esta carta es solicitar su autorización para establecer un vínculo de colaboración con la institución a la cual representa. Para llevar a cabo esta investigación, se le solicita su aprobación para desarrollar una convocatoria virtual a Estudiantes Primera Generación Universitaria que deseen participar en el estudio, y al mismo tiempo su colaboración en la difusión de ésta.

Los procedimientos a realizar para los cuales se le solicita autorización son los siguientes: 1) análisis documental de lineamientos o estrategias sobre salud mental universitaria y proceso de acompañamiento a los/as/es en la transición de educación secundaria a terciaria, 2) entrevistas semi-estructuradas a profesionales y 3) entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios (EPG y no-EPG).

Para dar una autorización informada, por favor considere los siguientes puntos. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: En el caso de los profesionales de las unidades apoyo antes mencionadas, su participación consistirá en la realización de una entrevista personal, privada y anónima, aproximadamente de una hora de duración. La entrevista es de carácter semiestructurado, es decir,

contará con alrededor de seis preguntas, a partir de las cuales se entablará un diálogo respecto de los procesos de implementación de estrategias de apoyo emocional y/o psicoeducativo, impresiones y opiniones respecto de las características de los/as/es estudiantes primera generación, así como de sus dificultades y recursos durante el período de transición a la vida universitaria. En el caso de los/as/es EPG, su participación consistirá en la realización de una entrevista en profundidad, personal, privada y anónima, la cual tendrá aproximadamente una hora y media de duración. Esta entrevista será de carácter abierto, es decir, se entablará un diálogo sobre sus experiencias de ansiedad, así como sus dificultades y estrategias para manejar emociones durante la vida universitaria. Ambos tipos de entrevistas serán realizadas vía la aplicación Zoom, previa coordinación mediante vía telefónica. Éstas serán grabadas, pudiendo interrumpirse y retomarse en cualquier momento, asegurándose en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información. Los/as/es participantes podrán rechazar la grabación y aún así participar de la entrevista.

Riesgos: Las entrevistas semiestructuradas a profesionales abordarán tópicos específicos sobre el acompañamiento que realizan los equipos a los/as/es estudiantes, por lo que no reviste mayor riesgo de desestabilización emocional para lo/as/es participantes. En el caso de las entrevistas a estudiantes, existe la posibilidad que la conversación sostenida con la entrevistadora pueda generar sentimientos de incomodidad emocional para las/los/es participantes. Por este motivo, se tendrá especial cuidado en evitar y prevenir la aparición de tales situaciones no deseadas, para lo cual la entrevistadora dispone de destrezas clínicas pertinentes. En el caso de presentarse alguna dificultad, la profesional a cargo de la entrevista posee amplia experiencia clínica y se encuentra capacitada para realizar intervenciones de contención afectiva y de ayuda necesaria para garantizar el bienestar de los/as/es participantes. En caso de presentarse un nivel de desestabilización que requiera atención especializada, la entrevista será interrumpida, dando inicio a la activación del protocolo de derivación asistida, siempre y cuando el o la participante esté de acuerdo con ello.

Compromiso de la Universidad: La presente investigación requerirá del compromiso de la Universidad para canalizar en sus dispositivos las necesidades de atención de los/as/es participantes, conforme al protocolo de derivación diseñado por la investigadora responsable. A su vez, se requerirá del compromiso de los equipos que conforman las unidades de Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad, para trabajar colaborativamente en la derivación asistida a cargo de la investigadora, particularmente en el caso de detectar estudiantes que requieran de sesiones de consejería y/o posteriormente de un proceso psicoterapéutico. En caso de ser necesaria una derivación desde la DAE al Centro de Atención Psicológica de la Universidad u otro dispositivo de apoyo psicológico interno o en convenio con la universidad, si los equipos DAE lo estiman pertinente, la investigadora responsable se compromete a realizar seguimiento de dichos procesos o a colaborar en los seguimientos realizados por los equipos.

Beneficios: La institución y los/as/es participantes no recibirán ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por colaborar/participar en este estudio. No obstante, su colaboración y la de los/as/es participantes permitirá generar información relevante para la promoción de espacios de diálogo entre los distintos actores sociales involucrados en el tema de la salud mental universitaria. Al mismo tiempo, su colaboración será una gran contribución en la creación de espacios de escucha y apoyo integral, atendiendo a las particularidades de los estudiantes primera generación universitaria. De modo que, el uso potencial de la información, ya sea mediante la creación de documentos y sugerencias institucionales, como la divulgación de conocimiento científico en la materia, tendrá alcances y beneficios en términos sociales, al contribuir a un espacio universitario orientado en base a prácticas de cuidado, prevención, inclusión y respeto por la diversidad.

Voluntariedad: Su colaboración es absolutamente voluntaria. Así mismo, la participación de los profesionales y estudiantes es totalmente voluntaria, lo cual se asegurará a través de la firma de un consentimiento informado. Usted y los/as/es participantes pueden detener su colaboración/participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted, los/as/es participantes ni para la institución.

Confidencialidad: Todas las opiniones de los/as/es participantes serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Todo registro asegurará el anonimato, borrándose todo indicio que pueda identificarle a usted, a los/as/es participantes, o a la institución, reemplazando sus datos (nombre, universidad, edad) por códigos manejados exclusivamente por la investigadora responsable. Toda la documentación será custodiada bajo llave en la oficina de la investigadora responsable y se resguardará durante 10 años exclusivamente con fines de divulgación científica. Durante ese período, si se requiere el uso de datos del presente estudio para investigaciones con objetivos distintos a los informados, se le volverá a solicitar su autorización.

Derecho a conocer los resultados: Usted y todos los/as/es participantes del estudio tienen derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, finalizado el estudio, será invitado/a/e a participar de un taller para conocer los resultados y el material audiovisual elaborado a partir de éstos. En caso de que no pueda participar del taller, se le hará llegar un informe escrito vía correo electrónico con los principales hallazgos y sugerencias de la investigación. A su vez, se le ofrecerá la posibilidad de conversar sobre los resultados y alcances de la investigación.

Si requiere más información o necesita comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede comunicarse de manera fluida cada vez que lo requiera, con la investigadora responsable:

Nombre: Dra ©Ángela Cifuentes Astete

Teléfonos: +56 9 88475435

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: angela.cifuentes@gmail.com

También puede contactar al profesor guía de la presente investigación doctoral:

Nombre: Prof. Dr. Esteban Radiszcz Sotomayor

Teléfonos: (2) 29787788

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: eradiscz@uchile.cl

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Fabiola Maldonado García

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

HOJA DE FIRMAS DE AUTORIZACIÓN

En base a lo presentado, en mi calidad de representante de , yo autorizo a que la Dra © Ángela Cifuentes realice la investigación titulada “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”, bajo los términos aquí señalados entendiéndolo que puedo rechazar mi contribución como Institución durante cualquier etapa de la investigación, sin perjuicio alguno para la Institución ni para los/as/es participantes.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, la invitación y mi contribución como Institución en esta investigación, así como también la participación de los profesionales del equipo bajo mi dirección. No tengo dudas al respecto.

Firma Director/a/e Equipo DAE

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para devolución de la información _____

Este documento consta de 5 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

CARTA COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD ENTREVISTADORA

Yo Rut en mi calidad de entrevistador/a, y al mismo tiempo Investigadora Responsable de la investigación “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”, mediante la firma del presente documento me comprometo a:

1. Mantener estricta reserva y no divulgar por ningún medio el contenido y datos personales de los(as) participantes de esta investigación. Es decir, actuar bajo estrictos criterios de confidencialidad.
2. No reproducir, comentar ni utilizar registros o datos de las entrevistas semi-estructuradas, en profundidad y análisis documental, en otras instancias externas a esta investigación.
3. Adoptar todas las medidas de seguridad pertinentes mientras la información de las entrevistas semi-estructuradas, en profundidad y análisis documental estén bajo mi custodia, evitando su alteración, pérdida, tratamiento o acceso no autorizado.

Firma

Fecha: _____

CARTA COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD TRANSCRIPTOR(A)

Yo, Rut, en mi calidad de transcriptor(a) de la investigación *“Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”*, a cargo de la Investigadora Responsable Dra (c) Ángela Cifuentes Astete, mediante la firma del presente documento me comprometo a:

1. Mantener estricta reserva y no divulgar por ningún medio el contenido y datos personales de los(as) participantes que aparezcan en las entrevistas semi-estructuradas, en profundidad y análisis documental que debo transcribir. Es decir, actuar bajo estrictos criterios de confidencialidad.
2. No reproducir, comentar ni utilizar registros o datos de las entrevistas semi-estructuradas, en profundidad y análisis documental en otras instancias externas a esta investigación.
3. Adoptar todas las medidas de seguridad pertinentes mientras la información de las entrevistas semi-estructuradas, en profundidad y análisis documental estén bajo mi custodia, evitando su alteración, pérdida, tratamiento o acceso no autorizado.
4. Borrar y eliminar los audios y archivos transcritos de mi computador y/o de otros medios donde los haya guardado, luego de transcurrido un mes después de ser entregados al equipo de investigación.
5. Me comprometo a hacer entrega a la Investigadora Responsable del proyecto, la totalidad de las transcripciones efectuadas durante mi trabajo, entendiendo que ellas, así como su contenido no son de mi propiedad, sino material del estudio, por lo cual no puedo hacer ningún uso de éste en publicaciones, clases, presentaciones u otras instancias.

Firma

Fecha: _____

**CARTA DE COMPROMISO
INVESTIGADOR(A) RESPONSABLE**

Título del proyecto	Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile.
Investigador(a) Responsable	Ángela Cifuentes Astete
Departamento o Unidad	Doctorado en Ciencias Sociales
Adjudicado/ Presentado a	ANID/ Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Yo, Ángela Nathalia Cifuentes Astete, Investigadora Responsable del proyecto “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”, mediante la firma del presente documento me comprometo, en caso de que mi proyecto sea aprobado por el Comité, a cumplir con lo siguiente:

1. Desarrollar la investigación conforme a los procedimientos acordados con el Comité y aprobados por éste.
2. Utilizar la documentación visada por el Comité y no modificar unilateralmente su forma o contenido.
3. Declarar mis potenciales conflictos de interés ante el Comité en la Solicitud de evaluación.
4. Comunicar al Comité potenciales situaciones adversas que surjan durante el desarrollo de la investigación, en el momento en que estas se produzcan.
5. Reportar al Comité cualquier desviación del proyecto.
6. Garantizar que el procedimiento del consentimiento informado se lleve a cabo de tal forma que promueva la autonomía del sujeto, asegurándose que éste logró entender su modalidad de participación en la investigación, los riesgos y eventuales beneficios implicados en ésta.

7. Garantizar que los datos entregados sean íntegros y confiables, cumpliendo con el proyecto autorizado.
8. Comunicar y solicitar autorización por parte del Comité si se desea realizar una modificación al proyecto y/o a sus documentos, previo a la realización de estos.
9. Comunicar al Comité la suspensión del estudio, enviando un informe con las razones de suspensión y el programa de acción en relación con los sujetos participantes.
10. Contestar el cuestionario de seguimiento parcial que enviará el Comité una vez al año mientras se esté desarrollando la investigación.
11. Comunicar al Comité el término del estudio y realizar el proceso de seguimiento final de la investigación.



FIRMA

Fecha: 1 de Marzo de 2021

**DECLARACIÓN JURADA
INVESTIGADOR(A) RESPONSABLE**

Título del proyecto	Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile.
Investigador(a) Responsable	Ángela Cifuentes Astete
Departamento o Unidad	Doctorado en Ciencias Sociales
Adjudicado/ Presentado a	ANID/ Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Yo, Ángela Nathalia Cifuentes Astete , Investigador/a Responsable del proyecto “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”, mediante la firma del presente documento declaro que el proyecto presentado no ha sido evaluado por otro Comité de Ética Científico.



FIRMA

Fecha: 1 de Marzo de 2021

PROTOCOLO DE DERIVACIÓN ASISTIDA

Aspectos relevantes a considerar:

La investigadora responsable de la presente investigación, quien realizará la totalidad de las entrevistas, es psicóloga clínica con amplia experiencia clínica en contextos públicos y privados, Magíster en Psicología Clínica Adultos de la Universidad de Chile y, por tanto, capacitada para abordar manejo de crisis y contención emocional. En base a la trayectoria clínica y destrezas adquiridas en dicha experiencia, se tomarán todas las precauciones para prevenir cualquier episodio de desestabilización emocional.

En caso de que surjan afectos, emociones o sentimientos de malestar subjetivo y/o que resulten incómodos para el/a/e participante, se procederá a realizar contención emocional (ver protocolo de estabilización).

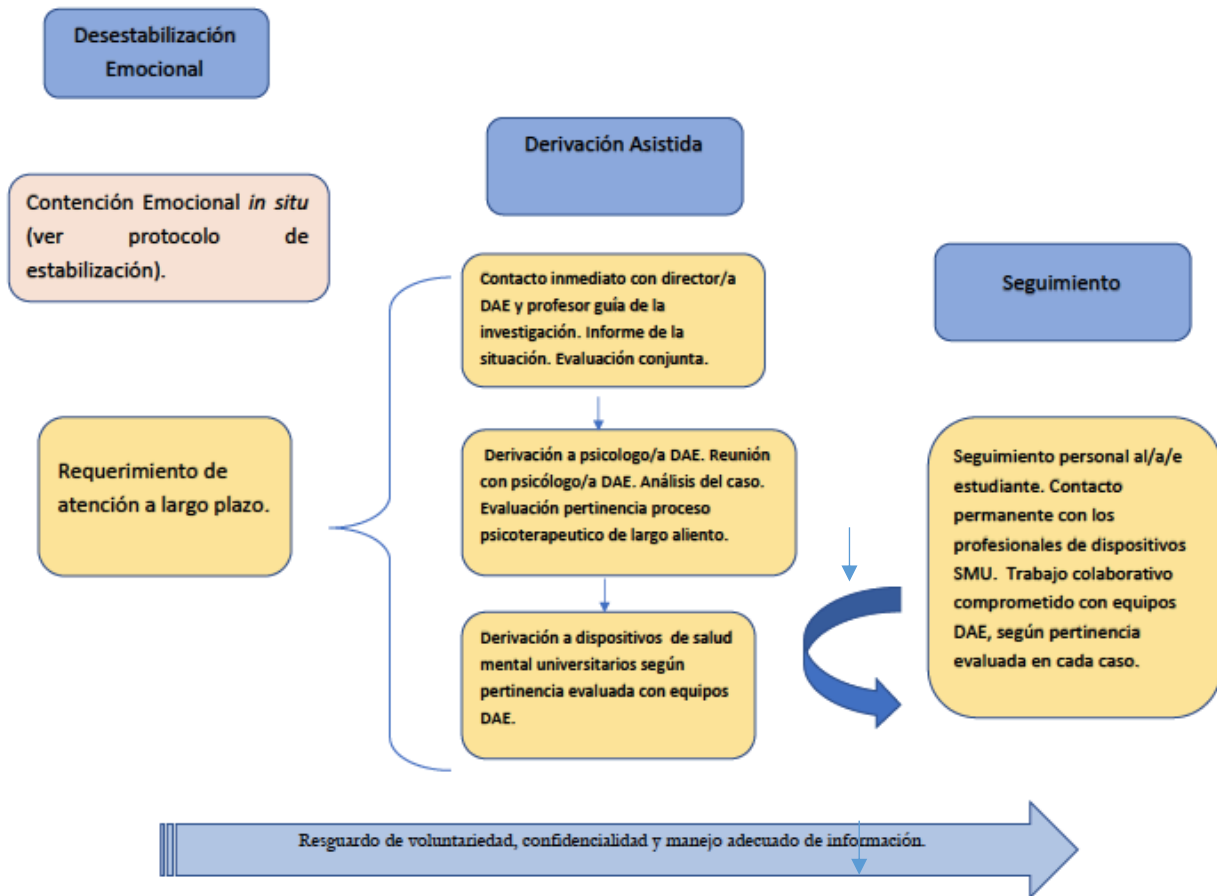
Si dicho estado da cuenta de signos de desestabilización emocional mayor, requiriendo de abordaje especializado en los dispositivos universitarios correspondientes, se activará el protocolo de derivación asistida, el cual consta de las acciones detalladas a continuación.

Procedimiento general de Derivación Asistida:

1. En caso de detectarse una situación que requiera estabilización emocional, y en ese momento se juzga la pertinencia de un abordaje mayor, la investigadora responsable, realizará una primera evaluación clínica de la situación, dando inicio a un proceso de derivación asistida.
2. En aquellos casos que, luego de la evaluación realizada por la investigadora, requieran de intervenciones más especializadas de largo plazo, el siguiente paso es:
 - a. Contactar al director/a/e equipo DAE de la Universidad correspondiente y al profesor guía de la investigación, de manera inmediata.

- b. Informar de manera detallada la observación clínica realizada por la investigadora responsable, así como las razones por las cuales se sugiere atención especializada, para luego proceder a derivación con psicólogo/a DAE.
 - c. Reunirse con psicólogo/a DAE para informar de manera detallada la situación de destabilización emocional observada, dando lugar a resolución de dudas y análisis del caso. En ese momento, se evaluará la pertinencia de derivar el caso a otros dispositivos de salud mental universitaria que brinden atención psicoterapéutica de largo aliento.
 - d. En caso de que se requiera atención especializada de largo plazo, se realizará derivación a unidades específicas de atención en salud mental universitaria, conforme la organización de los dispositivos de cada universidad, los cuales podrán ser: Centro de Atención Psicológica de la Universidad de pertenencia del/a/e estudiante, Centros de Atención Psicológica de otras universidades con los cuales la Universidad de pertenencia tenga convenio. En caso de ser necesario, la investigadora responsable procederá a habilitación de acceso al Centro de Atención Psicológica (CAPs) de la Universidad de Chile, ubicado en la Facultad de Ciencias Sociales en el Campus Juan Gómez Millas.
3. En todos los casos de derivación asistida, se resguardarán los aspectos de voluntariedad, confidencialidad y manejo adecuado de la información.
4. En caso de que el equipo DAE lo estime pertinente, se generarán modalidades de seguimiento personal al/a/e estudiante, proceso en el cual la investigadora responsable se compromete a estar en contacto permanente con los profesionales de las unidades de salud mental correspondientes, actuando en todo momento conforme al trabajo colaborativo comprometido durante el periodo de realización del proceso investigativo.

*



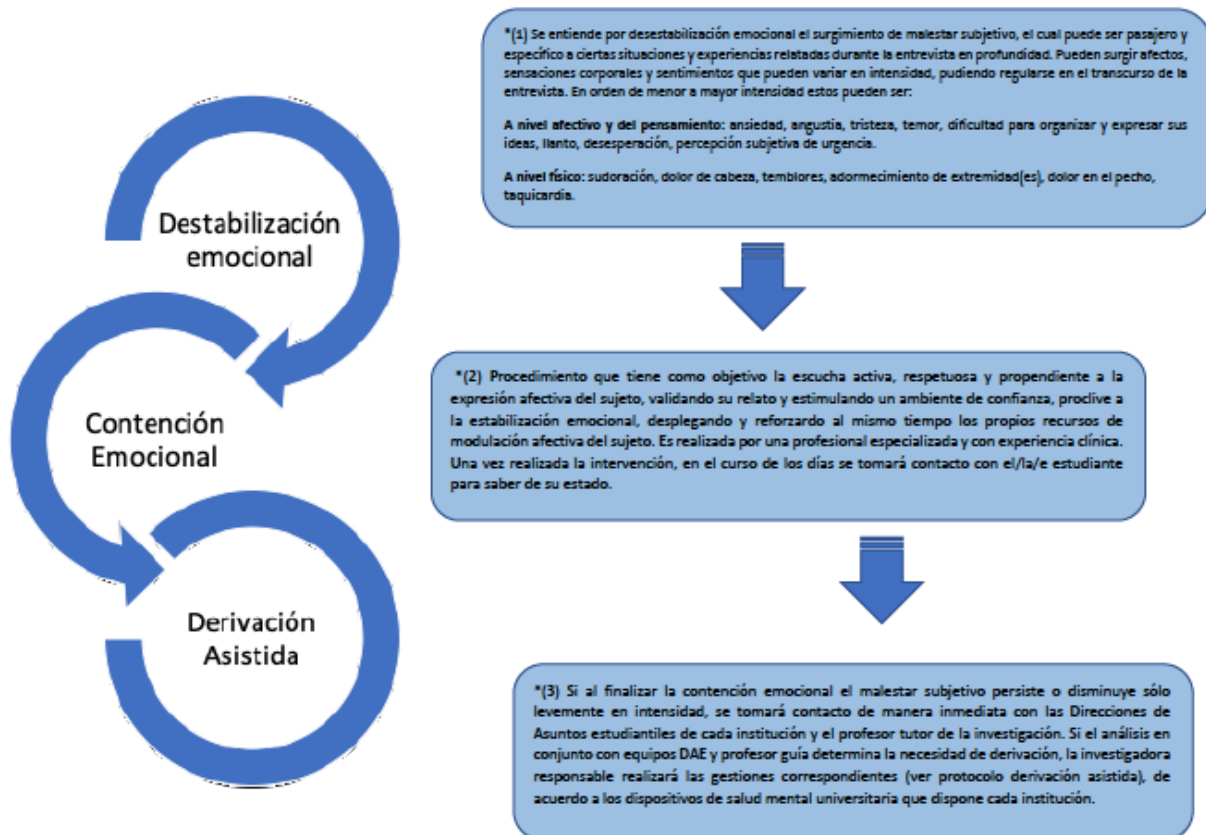
PROTOCOLO DE ACCION EN CASO DE DESESTABILIZACION EMOCIONAL DURANTE LA INVESTIGACIÓN

La investigadora responsable de la presente investigación, quien realizará la totalidad de las entrevistas en profundidad, es psicóloga clínica con amplia experiencia clínica en contextos públicos y privados, Magíster en Psicología Clínica Adultos de la Universidad de Chile y, por tanto, capacitada para abordar manejo de crisis y contención emocional. En base a la trayectoria clínica y destrezas adquiridas en dicha experiencia, se tomarán todas las precauciones para prevenir y evitar cualquier episodio de desestabilización emocional.

De observarse cualquier situación de *desestabilización emocional* (*1), se procederá a:

1. Abordar *in situ* mediante estrategias de acogida, brindando un clima de confianza y oportunidades para la debida expresión de angustia, miedos, aprehensiones y cualquier otro relato voluntario, asegurando en todo momento la confidencialidad y seguridad personal. De modo que, se resguardará la debida *contención emocional* *(2), validación del relato y apoyo emocional, evitando todo juicio y parcialidad respecto de lo expresado.
2. A continuación, la investigadora se comunicará con el profesor guía de la investigación doctoral, con quien se evaluarán las acciones que se requieran, según el tenor y contexto de cada situación, resguardando en todo momento la identidad y confidencialidad de las personas involucradas. Inmediatamente, se contactará a los equipos DAEs pertinentes, para analizar las alternativas de acción.
3. En el caso de que una desestabilización detectada sea juzgada por la investigadora, profesor guía y equipos DAEs, en la necesidad de un abordaje posterior a la contención brindada en el momento de la aplicación de la entrevista, se activará el protocolo de *derivación asistida* *(3) elaborado en el marco de la presente investigación, proceso que estará a cargo de la investigadora responsable.
4. En todos los casos que se juzguen necesarios, se generarán mecanismos en conjunto con la institución universitaria, para el seguimiento de las situaciones de mayor gravedad, para poder detectar de ese modo la necesidad de una derivación posterior a las sesiones de apoyo psicológico brindadas por los equipos DAEs. En este caso, las derivaciones podrán ser a: Centro de Atención Psicológica de la Universidad correspondiente o cualquier Unidad de Salud Mental que dentro de la universidad brinde apoyo psicológico a estudiantes, Centros de Atención Psicológica con los cuales la Universidad de pertenencia del estudiante tenga convenio, entre otros. En caso de que las opciones

anteriores se vean impedidas, ya sea por un tiempo de espera extenso u otra indicación dada por los equipos DAE, se realizarán las gestiones para habilitar atención psicológica en el CAPS de la Universidad de Chile.



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile.

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”. Su objetivo es conocer las modalidades en que estudiantes, que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad (EPG), manejan y expresan ansiedad vinculada a las exigencias propias de la vida universitaria. A su vez, el estudio busca conocer las opiniones y estrategias de escucha a los EPG que presentan problemas de salud mental, por parte de los distintos actores que participan del acompañamiento a éstos en las instituciones académicas.

La Investigadora Responsable es la psicóloga Ángela Cifuentes A., quien actualmente es candidata a doctora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), ex CONICYT.

Usted ha sido invitado(a)(e) porque se desempeña como Profesional de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, teniendo experiencia en el trabajo con Estudiantes Primera Generación Universitaria y en la implementación de estrategias de apoyo emocional y/o psicoeducativo a éstos.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación en el estudio consiste en la realización de una entrevista personal, privada y anónima, la cual tendrá aproximadamente una hora de duración. La entrevista es de carácter semiestructurado, es decir, contará con alrededor de seis preguntas, a partir de las cuales se entablará un diálogo con la entrevistadora respecto de temas relativos a los procesos de implementación de estrategias de apoyo emocional y psicoeducativo, impresiones y opiniones respecto de las características de l-s estudiantes primera generación, así como de sus dificultades y recursos durante el período de transición a la vida universitaria. La entrevista será realizada vía la aplicación Zoom, previa coordinación mediante vía telefónica. Ésta será grabada, pudiendo interrumpirse y retomarse en cualquier momento, asegurándose en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información. Usted puede rechazar la grabación y aún así participar de la entrevista.

Riesgos: Las entrevistas semiestructuradas a profesionales que conforman el equipo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, abordarán tópicos específicos sobre aspectos institucionales relevantes, su trayectoria y labor en el acompañamiento psico-educativo a los/as/es estudiantes (EPG) y opiniones respecto las particularidades de éstos en el proceso de integración a la vida universitaria. De este modo, la conversación mantenida con la investigadora versará exclusivamente sobre sus experiencias referidas a dichos tópicos, por lo que no reviste mayor riesgo de desestabilización emocional para lo/as/es participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para la promoción de espacios de diálogo entre los distintos actores sociales involucrados en el tema de la salud mental universitaria. Al mismo tiempo, su participación será un gran aporte en la creación de espacios de escucha y apoyo integral, atendiendo a las particularidades de los estudiantes de primera generación universitaria. De modo que, el uso potencial de la información, ya sea mediante la creación de documentos y sugerencias institucionales, como la divulgación de conocimiento científico en la materia, tendrá alcances y beneficios en términos sociales, al contribuir a un espacio universitario orientado en base a prácticas de cuidado, libre de todo tipo de discriminación y/o segregación.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee. Podrá detener su participación en cualquier momento del estudio, así como decidir retirarse de la totalidad de éste. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. La investigadora responsable, así como su profesor tutor de la investigación doctoral, firmarán una declaración de confidencialidad. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Todo registro asegurará el anonimato, borrándose todo indicio que pueda identificarle, reemplazando sus datos (nombre, institución, edad) por códigos manejados exclusivamente por la investigadora responsable. Toda la documentación será custodiada bajo llave en la oficina de la investigadora responsable y se resguardará durante 5 años exclusivamente con fines de divulgación científica. Durante ese período, si se requiere el uso de datos del presente estudio para investigaciones con objetivos distintos a los informados, se le volverá a solicitar su autorización.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, finalizado el estudio, será invitado/a/e a participar de un taller para conocer los resultados y el material audiovisual elaborado a partir de éstos. En caso de que no pueda participar del taller, se le hará llegar un informe escrito vía correo electrónico con los principales hallazgos y sugerencias de la investigación. A su vez, se le ofrecerá la posibilidad de conversar sobre los resultados y alcances de la investigación.



Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Nombre: Ps. Ángela Cifuentes Astete

Teléfonos: +56 9 88475435

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: angela.cifuentes@gmail.com

También puede contactar al profesor guía de la presente investigación doctoral:

Nombre: Prof. Dr. Esteban Radiszcz Sotomayor

Teléfonos: (2) 29787788

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: eradiszcz@uchile.cl

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. HOJA DE FIRMA

Al aceptar participar declaro que lo hago de forma informada, es decir, que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio en los términos antes señalados, y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y que estas han sido respondidas, sin que me queden dudas al respecto.

Entiendo que una vez que acepte participar haciendo clic en la celda respectiva, se me dará acceso a la encuesta del estudio.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio

No acepto participar en este estudio.

Correo electrónico para devolución de información: _____



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile.

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile.” Su objetivo es conocer las modalidades en que estudiantes, que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad (EPG), manejan y expresan ansiedad vinculada a las exigencias propias de la vida universitaria. A su vez, el estudio busca conocer las opiniones y estrategias de escucha a los EPG que presentan problemas de salud mental, por parte de los distintos actores que participan del acompañamiento a éstos.

La Investigadora Responsable es la psicóloga Ángela Cifuentes A., quien actualmente es candidata a doctora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), ex CONICYT.

Usted ha sido invitado(a)(e) porque se desempeña como Profesional del Centro de Atención Psicológica de su Universidad, teniendo experiencia en el trabajo con Estudiantes Primera Generación Universitaria y en la implementación de estrategias psicoterapéuticas y/o contención emocional a éstos.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación en el estudio consiste en la realización de una entrevista personal, privada y anónima, la cual tendrá aproximadamente una hora de duración. La entrevista es de carácter semiestructurado, es decir, contará con alrededor de seis preguntas, a partir de las cuales se entablará un diálogo con la entrevistadora respecto de temas relativos a los procesos de implementación de estrategias de apoyo emocional y psicoterapéutico, impresiones y opiniones respecto de características de l-s estudiantes primera generación, así como de dificultades y recursos de éstos durante el período de transición a la vida universitaria. La entrevista será realizada vía la aplicación Zoom, previa coordinación mediante vía telefónica. Ésta será grabada, pudiendo interrumpirse y retomarse en cualquier momento, asegurándose en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información. Usted puede rechazar la grabación y aún así participar de la entrevista.

Riesgos: Las entrevistas semiestructuradas a profesionales que conforman el equipo del Centro/Clínica de Atención Psicológica de la Universidad, abordarán tópicos específicos sobre aspectos institucionales relevantes, su trayectoria y labor en el acompañamiento psicológico y realización de psicoterapia a los/as/es estudiantes (EPG) y opiniones respecto las particularidades de éstos en el proceso de integración a la vida universitaria. De este modo, la conversación mantenida con la investigadora versará exclusivamente sobre sus experiencias referidas a dichos tópicos, por lo que no reviste mayor riesgo de desestabilización emocional para lo/as/es participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para la promoción de espacios de diálogo entre los distintos actores sociales involucrado en el tema de la salud mental universitaria. Al mismo tiempo, su participación será un gran aporte en la creación de espacios de escucha y apoyo integral, atendiendo a las particularidades de los estudiantes primera generación universitaria. De modo que, el uso potencial de la información, ya sea mediante la creación de documentos y sugerencias institucionales, como la divulgación de conocimiento científico en la materia, tendrá alcances y beneficios en términos sociales, al contribuir a un espacio universitario orientado en base a prácticas de cuidado, libre de todo tipo de discriminación y/o segregación.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee. Podrá detener su participación en cualquier momento del estudio, así como decidir retirarse de la totalidad de éste. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. La investigadora responsable, así como su profesor tutor de la investigación doctoral, firmarán una declaración de confidencialidad. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Todo registro asegurará el anonimato, borrándose todo indicio que pueda identificarle, reemplazando sus datos (nombre, institución, edad) por códigos manejados exclusivamente por la investigadora responsable. Toda la documentación será custodiada bajo llave en la oficina de la investigadora responsable y se resguardará durante 10 años exclusivamente con fines de divulgación científica. Durante ese período, si se requiere el uso de datos del presente estudio para investigaciones con objetivos distintos a los informados, se le volverá a solicitar su autorización.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, finalizado el estudio, será invitado/a/e a participar de un taller para conocer los resultados y el material audiovisual elaborado a partir de éstos. En caso de que no pueda participar del taller, se le hará llegar un informe escrito vía correo electrónico con los principales hallazgos y sugerencias de la investigación. A su vez, se le ofrecerá la posibilidad de conversar sobre los resultados y alcances de la investigación.



Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Nombre: Ps. Ángela Cifuentes Astete

Teléfonos: +56 9 88475435

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: angela.cifuentes@gmail.com

También puede contactar al profesor guía de la presente investigación doctoral:

Nombre: Prof. Dr. Esteban Radiszcz Sotomayor

Teléfonos: (2) 29787788

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: eradiszcz@uchile.cl

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. HOJA DE FIRMA

Al aceptar participar declaro que lo hago de forma informada, es decir, que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio en los términos antes señalados, y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y que estas han sido respondidas, sin que me queden dudas al respecto.

Entiendo que una vez que acepte participar haciendo clic en la celda respectiva, se me dará acceso a la encuesta del estudio.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio

No acepto participar en este estudio.

Correo electrónico para devolución de información: _____

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile.

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile”. Su objetivo es conocer las modalidades en que estudiantes, que son primera generación de sus familias en acceder a la universidad (EPG), manejan y expresan ansiedad vinculada a las exigencias propias de la vida universitaria. A su vez, el estudio busca conocer las opiniones y estrategias de escucha a los EPG que presentan problemas de salud mental, por parte de los distintos actores que participan del acompañamiento a éstos.

La Investigadora Responsable es la psicóloga Ángela Cifuentes A., quien actualmente es candidata a doctora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), ex CONICYT.

Usted ha sido invitado(a)(e) porque respondió a la convocatoria a participar en calidad de Estudiante Primera Generación Universitaria (EPG), habiendo tenido experiencias de ansiedad y/o angustia vinculada a la vida universitaria.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación en el estudio consiste en la realización de una entrevista en profundidad, personal, privada y anónima, la cual tendrá aproximadamente una hora y media de duración. La entrevista será de carácter abierto, es decir, se entablará un diálogo con la entrevistadora respecto sus experiencias de ansiedad, así como sus dificultades y estrategias para manejar sus emociones durante la vida universitaria. La entrevista será realizada vía la aplicación Zoom, previa coordinación mediante vía telefónica. Ésta será grabada, pudiendo interrumpirse y retomarse en cualquier momento, asegurándose en todo momento la confidencialidad y anonimato de la información. Usted puede rechazar la grabación y aún así participar de la entrevista.

Riesgos: Existe la posibilidad que la conversación sostenida con la entrevistadora pueda generar sentimientos de incomodidad emocional para usted. Por este motivo, se tendrá especial cuidado en evitar la aparición de situaciones no deseadas tales como una desestabilización emocional mayor. En el caso de presentarse alguna dificultad, la profesional a cargo de la entrevista se encuentra capacitada para entregar contención afectiva oportuna y ayuda necesaria para garantizar su bienestar, lo cual es sustentado en base a un protocolo de estabilización emocional. En caso de ser necesario, y si usted lo requiere, la entrevista será interrumpida. Si en ese momento, la investigadora responsable estima la necesidad de atención especializada, se procederá a realizar una derivación asistida, para lo cual se tomará contacto con la Dirección de Asuntos Estudiantiles para evaluar pertinencia de acompañamiento psicológico o derivación a otros dispositivos de salud mental de la Universidad, especializados en atención de largo plazo.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para la promoción de espacios de diálogo entre los distintos actores sociales involucrados en el tema de la salud mental universitaria. Al mismo tiempo, su participación será un gran aporte en la creación de espacios de escucha y apoyo integral, atendiendo a las particularidades de los estudiantes de primera generación universitaria. De modo que, el uso potencial de la información, ya sea mediante la creación de documentos y sugerencias institucionales, como la divulgación de conocimiento científico en la materia, tendrá alcances y beneficios en términos sociales, al contribuir a un espacio universitario orientado en base a prácticas de cuidado, libre de todo tipo de discriminación y/o segregación.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee. Podrá detener su participación en cualquier momento del estudio, así como decidir retirarse de la totalidad de éste. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. La investigadora responsable, así como su profesor tutor de la investigación doctoral, firmarán una declaración de confidencialidad. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Todo registro asegurará el anonimato, borrándose todo indicio que pueda identificarle, reemplazando sus datos (nombre, institución, edad) por códigos manejados exclusivamente por la investigadora responsable. Toda la documentación será custodiada bajo llave en la oficina de la investigadora responsable y se resguardará durante 5 años exclusivamente con fines de divulgación científica. Durante ese período, si se requiere el uso de datos del presente estudio para investigaciones con objetivos distintos a los informados, se le volverá a solicitar su autorización.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, finalizado el estudio, será invitado/a/e a participar de un taller para conocer los resultados y el material audiovisual elaborado a partir de éstos. En caso de que no pueda participar del taller, se le hará llegar un informe escrito vía correo electrónico con los principales hallazgos y sugerencias de la investigación. A su vez, se le ofrecerá la posibilidad de conversar sobre los resultados y alcances de la investigación.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Nombre: Ps. Ángela Cifuentes Astete

Teléfonos: +56 9 88475435

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: angela.cifuentes@gmail.com

También puede contactar al profesor guía de la presente investigación doctoral:

Nombre: Prof. Dr. Esteban Radiszcz Sotomayor

Teléfonos: (2) 29787788

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: eradiscz@uchile.cl

También puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:
Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

II. HOJA DE FIRMA

Al aceptar participar declaro que lo hago de forma informada, es decir, que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en este estudio en los términos antes señalados, y he tenido la oportunidad de hacer preguntas y que estas han sido respondidas, sin que me queden dudas al respecto.

Entiendo que una vez que acepte participar haciendo clic en la celda respectiva, se me dará acceso a la encuesta del estudio.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio

No acepto participar en este estudio.

Correo electrónico para devolución de información: _____

INFORME DE EVALUACIÓN

I. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Título	Regímenes de afectos en la universidad contemporánea: una mirada situada de/desde las experiencias de angustia en estudiantes de primera generación de ingreso a la educación superior en Chile.
Investigador(a) Responsable	Ángela Nathalia Cifuentes Astete
Departamento	Psicología
Adjudicado/ presentado a:	Doctorado en Ciencias Sociales
Región(es)	Región Metropolitana y VI Región

II. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

La investigación busca caracterizar, de manera situada, las particularidades de los regímenes de afectos que operan en el contexto universitario y su vinculación con experiencias de angustia en estudiantes Primera Generación de Ingreso a la Educación Superior. Para ello se propone un desplazamiento de nociones binarias –salud/patología del estudiante, desajuste/desadaptación al contexto académico-, hacia una preocupación por los regímenes de afectos, herramienta epistémico-metodológica que entiende los modos de afección en el escenario universitario como parte de procesos socio-históricos, políticos y culturales. Entendemos las experiencias de angustia de los EPG como una posibilidad privilegiada para estudiar órdenes de exigencias e ideales socio-culturales en curso, en función de particularidades normativas de cada contexto académico. Metodológicamente se propone un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso. Se seleccionarán 3 universidades que reciben mayor porcentaje de estudiantes tipificados como “prioritarios”, según datos y caracterización socio-económica del MINEDUC. Se realizará un análisis documental de estrategias institucionales en SMU y apoyo educativo, entrevistas semi-estructuradas a profesionales (DAE, CAPs, programa PACE y docentes) y entrevistas en profundidad de inspiración etnográfica a estudiantes universitarios. El análisis de la información se realizará en base a análisis categorial, análisis del discurso y cartografía de regímenes de vida.

III. EVALUACIÓN DE ASPECTOS ÉTICOS

El Comité de Ética de la Investigación ha evaluado los antecedentes presentados por la Investigadora Responsable (IR). El valor social, los objetivos de la investigación, su marco teórico y metodología, fueron evaluados positivamente por el Comité Académico del programa.

El Comité estima que el proyecto es de riesgo mayor que el mínimo, atendiendo a su temática, regímenes de afectos en la educación superior; población en estudio, estudiantes universitarios que presenten experiencias de ansiedad y/o angustia; y la metodología de levantamiento y análisis de la información basado en entrevistas personales.

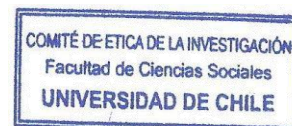
En vistas de aminorar los riesgos involucrados y sus previsibles daños, relativos a la protección de los datos sensibles levantados y la eventual desestabilización emocional de los/as participantes, la IR ha incorporado los siguientes mecanismos para su administración: protocolo de contención y derivación para los participantes, para ello presenta algunas Cartas de Compromiso de autoridades de universidades para realizar la eventual derivación, a través de las Direcciones de Estudiantiles de cada universidad, y su atención psicológica. La IR se compromete a iniciar la intervención una vez obtenida estas cartas y que deben ser enviadas al Comité para su visado.

Al mismo tiempo, el Comité considera que la IR cautela en todo momento y mediante procedimientos adecuados los derechos de los/as participantes, además del resguardo del anonimato y la confidencialidad de toda la información producida. Con respecto al conocimiento de los resultados, la IR ha comprometido la realización de un taller para cada comunidad educativa, además de la entrega de un informe ejecutivo a cada uno de los(as) participantes.

Se han revisado los formularios de Consentimiento Informado para entrevista a profesionales, docentes y estudiantes, y se considera que tales documentos están redactados conforme a los estándares éticos y procedimentales establecidos. Se adjuntan documentos visados.

Por lo anteriormente expuesto, el Comité declara no tener reparos éticos con el proyecto, calificándolo como aprobado.

Se recuerda que la aprobación antes señalada se refiere al inicio del proyecto, motivo por el cual la IR deberá someter a la consideración a este Comité toda enmienda o modificación que se realice al proyecto (posterior a esta aprobación), así como también, realizar los procesos de seguimientos (parcial y final) indicados en la Carta de Compromiso firmada al ingresar el proyecto y en el Reglamento Interno del Comité.



Prof. Fabiola Maldonado García
Presidenta suplente
Comité de Ética de la Investigación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Santiago, 28 de mayo de 2021.

2



Correo electrónico: angelanathalia.cifuentes@estudiants.urv.cat

4. Solicito

- Evaluación ética de la actividad de I+D+i
- Ratificación del informe favorable de otro Comité Ético de Investigación

5. Firma del investigador-a principal/supervisor-a y, si procede, del doctorando-a

ORTEGA
GUERRERO
FRANCISCO JAVIER
- 50433468B

Firmado digitalmente por
ORTEGA GUERRERO
FRANCISCO JAVIER -
50433468B
Fecha: 2022.07.13 21:10:41
+02'00'

Investigador-a principal / supervisor-a

Doctorando-a (si procede)