

Malestar estudiantil y bienestar managerial: algunas controversias sobre el devenir de la salud mental universitaria en Chile

Ángela Cifuentes Astete¹

Universidad de Chile - Universitat Rovira i Virgili (Santiago, Chile - Tarragona, España)

RESUMEN

El propósito del presente artículo es conocer algunas problemáticas entramadas en la gestión universitaria de la salud mental estudiantil abordando cómo se han desenvuelto sus discursos y prácticas en el transcurso de las transformaciones de la educación superior (ES) en Chile y considerando el punto de vista de quienes son los destinatarios de las demandas tanto estudiantiles como institucionales: los/as profesionales de los dispositivos de bienestar estudiantil. En primer lugar, se sitúan algunos antecedentes históricos del *malestar universitario* y del proceso de neoliberalización de la ES, para luego proponer la noción de *bienestar managerial*, destacando algunas coordenadas sobre las transformaciones gestionales del bienestar estudiantil. En segundo lugar, se analizan 4 *configuraciones controversiales* emergentes de los *repertorios interpretativos* de profesionales acerca del devenir de la salud mental universitaria (SMU) en tres universidades chilenas. Se discute que, aun cuando la gestión de los dispositivos de bienestar estudiantil se sustenta en exigencias manageriales basadas en la rentabilidad de las universidades, la incorporación de la semántica de la salud mental ha propiciado discusiones sobre la necesidad de comprender y abordar el malestar universitario más allá de la dicotomía individual/colectivo. Se concluye que, a la luz del vertiginoso escenario actual y lejos de una añoranza nostálgica por un pasado mejor, para los/as profesionales, la colaboración y la articulación entre los distintos estamentos constituye un imperativo pragmático en el campo de la SMU.

Palabras clave: Malestar universitario, Bienestar managerial, Controversias, Salud mental universitaria.

Student malaise and managerial wellbeing: some controversies on the becoming of university mental health in Chile

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine some of the issues involved in the university management of student mental health, addressing how its discourses and practices have developed during the transformations of higher education (HE) in Chile and considering the perspective student welfare devices professionals. First of all, by way of contextualisation, some historical background of university malaise and

¹ Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Chile) y en Antropología y Comunicación (Universitat Rovira i Virgili). Investigadora asociada del Laboratorio Transdisciplinar en Prácticas Sociales y Subjetividad (LaPSoS) de la Universidad de Chile y Miembro del Medical Anthropology Research Center (MARC) de la Universitat Rovira i Virgili, España. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1908-9178>. Correo electrónico: angela.cifuentes@gmail.com

neoliberalisation of HE is presented, to then propose the notion of managerial welfare, placing some coordinates on the managerial transformations of student well-being. Secondly, four emerging controversial configurations of the interpretative repertoires of professionals about the becoming of mental health (UMH) in three Chilean universities are analyzed.

It is argued that, although the management of student welfare devices is based on managerial demands based on the profitability of the universities, the incorporation of the semantics of mental health has led to discussions about the need to understand and address university malaise beyond the individual/collective dichotomy. It is concluded that, in light of the current vertiginous scenario and far from a nostalgic longing for a better past, the collaborative becomes a pragmatic imperative in the field of UMH.

Keywords: University malaise, Managerial wellbeing, Controversies, University mental health.

DOI: 10.25074/07198051.40.2473

Artículo recibido: 07/05/2023

Artículo aceptado: 11/07/2023

INTRODUCCIÓN²

El malestar en la cultura de Freud (1986 [1929]) ha proporcionado importantes claves analíticas que permiten comprender las transformaciones en el estatuto de los afectos en la vida social (Mauss, 1979 [1921]; Elias, 1987 [1977]; Ehrenberg, 2010). Desde este estudio fundacional, no se trata solo de diferencias culturales en las concepciones del malestar, sino más bien de juegos de lenguaje que, articulados a modos de organización social específicos (Ehrenberg, 2010), son relevantes de estudiar tanto por sus fuentes como por sus declinaciones y fuerza política (Radiszcz, 2016). Dicho de otro modo, más allá de cómo sean representados, los afectos de malestar en su materialidad –como experiencia encarnada y expresada en relaciones sociales– poseen un estatuto performativo, pragmático y político (Sedgwick, 2003; Ngai, 2007; Berlant, 2020; Ahmed, 2021; Cifuentes y Abarzúa, 2022).

Chile, al convertirse en el primer laboratorio mundial del neoliberalismo, experimentó un conjunto de transformaciones concomitantes con un malestar sociosubjetivo descrito en términos de una sensación de desprotección o abuso (Aceituno et al., 2012) y vinculado a percepciones de desigualdad en las interacciones cotidianas (Araujo, 2019). Al mismo tiempo, conforme a procesos globales de psiquiatrización de la sociedad (Rose, 2019; Béhague y MacLeish, 2020; Ortega, 2020) –pese a que el malestar psíquico no es del todo equiparable y diferenciable del malestar social (Orchard y Jiménez, 2016)–, el malestar expresado desde el lenguaje “psi” concierne una búsqueda de espacios de reconocimiento

² Este artículo es resultado de la investigación doctoral "Economías ansiosas de la vida universitaria: un estudio sobre experiencias, afectos y órdenes exigenciales en la universidad chilena neoliberalizada" realizada por la autora en el Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en co-tutela con el Doctorado en Antropología y Comunicación (Universitat Rovira i Virgili).

que obliga a considerar no solo las experiencias de sufrimiento subjetivo, sino que también sus respuestas institucionales (Aceituno y Jáuregui, 2022).

El movimiento estudiantil-universitario chileno se ha descrito como uno de los signos visibles de expresión politizada de un malestar social más amplio vinculado al sistema neoliberal, tal como fue posible observar en las manifestaciones de 2011 en demanda del fin al lucro (Bellei et al., 2014) y, recientemente, en el Mayo Feminista (2018) o en las manifestaciones por la salud mental universitaria (abril de 2019). Respecto a esto último, los/as universitarios/as chilenos desplegaron una serie de exigencias sobre el mejoramiento de las condiciones de acceso a tratamiento psicológico en las universidades (Jiménez et al., 2019), pero también referidas a situaciones de la vida universitaria – exigencias de rendimiento, prácticas docentes autoritarias y quejas específicas según instituciones y carreras, etc.–, lo que impactó en la agenda de las instituciones y en sus políticas de bienestar estudiantil.

La denominada *salud mental universitaria* (SMU), aun cuando no es un fenómeno nuevo, denota un giro epocal vinculado a una creciente preocupación a nivel global y nacional, que ha adoptado, desde hace dos décadas, una retórica progresiva de “crisis-epidemia” (Cannizzo y Osbaldiston, 2019; Crook, 2020; Enwefa et al., 2020; Callard et al., 2022; Jauregui, 2022). Esto se refuerza por los datos de investigaciones sobre el aumento de las prevalencias en salud mental (Pedrelli et al., 2015; January et al., 2018; Martínez et al., 2021) y su agravamiento progresivo (Greenbaum, 2018; Alonso et al., 2019), que se intensificó durante la pandemia mundial del COVID-19, tal como sugieren investigaciones internacionales (Xiong et al., 2020) y nacionales (Mac-Ginty et al., 2021).

En cuanto a los dispositivos de tratamiento, estudios destacan que las tasas de atención son sistemáticamente bajas, incluso en las universidades que disponen de servicios en salud mental (Bruffaerts et al., 2018), puesto que solo uno de cada seis estudiantes recibe algún tipo de atención (Auerbach et al., 2018). Esta cifra empeora en los países de bajos y medios ingresos (Auerbach et al., 2018; Cuijpers et al., 2019), lo que se explica por el crecimiento exponencial del número de universitarios/as y el cambio acelerado del sistema educativo, contexto que se sugiere comprender como un riesgo potencial para la salud mental de estos/as jóvenes (Evans-Lacko & Thornicroft, 2019). En consecuencia, investigaciones sobre la SMU han destacado que el manejo oportuno y adecuado de los problemas de salud mental constituye actualmente un desafío para las universidades (Duffy et al., 2019, como se citó en Martínez et al., 2021). Sin embargo, las iniciativas “psi” y/o biomédicas implementadas en otros contextos han despertado severas críticas ante una escasa consideración de los factores institucionales, sociales e históricos más amplios que participarían del malestar universitario (Cant, 2018; Callard et al., 2022). De modo que, si el malestar universitario –ya sea en sus derivas politizadas y/o expresadas como sufrimiento psíquico– tiene relación con el espacio institucional y sus sedimentos sociales-históricos-políticos, la pregunta por sus condiciones de posibilidad, así como por los discursos y prácticas que despliega, se torna fundamental.

El propósito del presente artículo es conocer algunas problemáticas entramadas en la gestión universitaria de la salud mental estudiantil abordando cómo se han desarrollado sus discursos y prácticas en el transcurso de las transformaciones de la educación superior (ES) en Chile y considerando el punto de vista de quienes son los destinatarios de las demandas tanto estudiantiles como institucionales: los/as profesionales de los dispositivos de bienestar estudiantil. En primer lugar, se sitúan algunos antecedentes históricos del *malestar universitario* y del proceso de neoliberalización de la ES, para luego proponer la noción de *bienestar managerial*, destacando algunas coordenadas sobre las transformaciones gestionales del bienestar estudiantil. En segundo lugar, se analizan 4 *configuraciones controversiales* emergentes de los *repertorios interpretativos* de profesionales acerca del devenir de la salud mental universitaria (SMU) en tres universidades chilenas.

ESCENARIOS DEL MALESTAR UNIVERSITARIO Y SU GESTIÓN

EDUCACIÓN DE MERCADO = DESCENTEN TO: UNA (BREVE) GENEALOGÍA DE LA NEOLIBERALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN CHILE

La apelación a “lo neoliberal” ha sido ampliamente discutida y, pese a que su referencia en el campo de las ciencias sociales de la salud mental excede la idea de un mero contexto causante de malestar (Rose, 2019), sí habilita la historización de experiencias y expresiones de descontento particulares. En efecto, como sugieren algunos/as autores/as, el neoliberalismo concierne a un sistema de responsabilidad y afectación, donde los individuos son resultado de las exigencias sociales (Laval y Dardot, 2013; Ehrenberg, 2016; Radiszcz, 2016; Brown, 2020). Dicho de otro modo, el capitalismo neoliberal concierne modos particulares de ser afectados/as (Latour, 2014), donde las exigencias no trabajan con la debilidad de los sujetos –con su alienación– sino que con su fuerza de actuar al animar deseos, afectos y proyectos particulares (Stengers y Pignarre, 2017; Stengers, 2019; Berlant, 2020).

En lo que respecta a la neoliberalización de la universidad en Chile, esta se ha descrito como efecto de las fuerzas de privatización impulsadas por la dictadura y consagrada por la promulgación de la Ley General de Universidades (1981). Dentro de sus pilares, la idea de libertad de enseñanza promovió un empuje a crear unidades básicas y superiores productoras de servicios educacionales, iniciativas inscritas en una estrategia de privatización mayor –el *capital humano*–, horizonte ideal para los ideólogos de la dictadura (Rodríguez y Tello, 2012). El despliegue masivo de esta nueva retórica sustentada en el sujeto empresario de sí considera una idea de capital –en este caso el saber o capital cognitivo– a desarrollar para un mercado altamente competitivo (Foucault, 2007 Ferragutti, 2012). En efecto, para los Chicago boys chilenos, el capital humano contribuiría al mejoramiento de la calidad de la fuerza de trabajo, potenciando el crecimiento económico. El rol subsidiario del Estado promovió una oferta que dio paso a la industria de la ES, cuya racionalidad, sustentada en el capitalismo académico, se extendió a todas las universidades (Rodríguez y Tello, 2012; Thayer, 2019).

Posteriormente, pese al talante prometedor de la transición a la democracia, el modelo educativo neoliberal no solo tuvo continuidad, sino que, además, consolidó la promesa de movilidad social intensificada con la mercantilización de la educación iniciada en dictadura. Como ejemplo, durante el gobierno de Ricardo Lagos se legitimó y potenció el financiamiento por parte de las propias familias y estudiantes con la implementación de un régimen de préstamos estudiantiles (CAE) que derivó en el endeudamiento de muchos jóvenes. Sin embargo, con las manifestaciones estudiantiles en 2006 y 2011 se levantó la consigna de “fin al lucro”, lo que terminó por incidir en las políticas del gobierno de Michelle Bachelet. Así, en el año 2014 se impulsó una nueva medida que buscaba responder al derecho a la gratuidad universal anunciándose que, en un comienzo, esta se limitaría a los seis primeros deciles de la población según la distribución de ingreso, con el compromiso, a la larga, 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.

En este escenario se generaron profundos debates: por una parte estaban quienes señalaban que eliminar por completo la actual participación de privados demandaría al país un esfuerzo descomunal e inviable (Brunner y Labraña, 2018); por la otra, los defensores de la gratuidad aducían que solo mediante esta se lograría el pleno reconocimiento de la ES como un derecho (Canelo, 2014). La incorporación de la política de gratuidad, desde entonces, ha tenido consecuencias no solo en el acceso a la ES –disparándose el número de estudiantes de estratos bajos que ingresan a la universidad y el aumento de ofertas en instituciones con fines de lucro que acaparan buena parte de los recursos–, sino que, además, ha revitalizado retóricas meritocráticas amparadas en una preocupación por “la calidad” de la educación.

No obstante, si bien la gratuidad mejoró las posibilidades de acceso y continuidad de los estudios saldando, en parte –o al menos en apariencia–, la deuda social contraída por el Estado, pareciera ser que las demandas de fin al lucro –con los reclamos en contra de la desigualdad en su centro– terminaron más bien siendo sofocadas por la racionalidad de los arreglos presupuestarios y las modificaciones legislativas (Richard, 2018). Actualmente, a la luz de los efectos sociosubjetivos de la gratuidad, se debate sobre cómo esta, en principio demandada por los movimientos sociales como un derecho, ha sido capturada en el engranaje de la educación de mercado chilena (Contreras, 2022).

En cuanto al descontento estudiantil, tras la implementación de la gratuidad, el movimiento se desvitalizó. Fueron las universitarias feministas quienes reactivaron las protestas en mayo de 2018, lo que propició una atmósfera de expresión de malestar e interpelación a lógicas patriarcales–autoritarias (Zerán, 2018). Un año más tarde surgieron las protestas por la salud mental universitaria que, formuladas en una semántica de “agobio académico”, interpelaron la estructura normativa del proceso de enseñanza (exigencias de rendimiento) y la relación docente–estudiante (el trato) que media dicho proceso. Pese a las diferencias de sus demandas, tanto el Mayo Feminista como las protestas por la salud

mental interpelaron modos de relación autoritarios y levantaron demandas de reconocimiento y abordaje institucional del malestar universitario.

BIENESTAR MANAGERIAL

El bienestar, como semántica y gestión universitaria, aparece en Chile en 1931 en un contexto de creciente malestar social y económico en el país. En ese momento, la Universidad de Chile, primera del país, creó la Secretaría de Bienestar Estudiantil considerando, dentro de sus principios fundamentales, “la protección a los estudiantes”, “procurar su bienestar” y “resguardar el patrimonio humano” (Universidad de Chile, 1941), erigiendo a la universidad como horizonte civilizatorio que acoge a los “miembros más destacados” de la sociedad.

Con la implantación del modelo keynesiano tras la Segunda Guerra Mundial a nivel global, la relación entre bienestar y Estado propendió a la consolidación de un Estado fuerte y regulador de las transacciones económicas (Villasana et. al, 2018). Potencias mundiales y organismos internacionales definieron el Estado de Bienestar como la nueva utopía y la promesa de superación de la crisis ocasionada por la guerra núcleo afectivo-moral de la *semántica del bienestar*, en ese entonces, trajo consigo la promesa capitalista de *felicidad* (Valdés, 1991; Ahmed, 2019) –sentimiento con herencia iluminista– vinculada al *progreso* de las naciones y a la seguridad de sus ciudadanos a través del monopolio estatal de la violencia (Elias, 1977; Papalini y Echavarría, 2016). Con el modelo neoliberal, proliferó un ataque polifacético a la democracia, lo que propició la consecutiva desmantelación de proyectos de justicia social, especialmente en Latinoamérica (Lazzarato, 2020; Brown, 2020).

En Chile, la privatización del Estado impulsada por la dictadura abrió paso a la “universidad empresa” (Thayer, 2019), la que desmanteló el concepto de *bienestar estudiantil* consolidado antes como espacio de politización –sustentado en políticas participativas– en las movilizaciones estudiantiles universitarias de 1967³, momento en que las reformas de 1967-1970 desencadenaron un primer movimiento de democratización del acceso a la ES (Riffo, 2017; Salazar y Riffo, 2019). La cúspide de tales transformaciones se vio reflejado en la Ley General de Universidades (1981) antes mencionada, a partir de la cual los avances en materia de participación estudiantil fueron derogados con la implementación de juntas directivas. La intervención de las universidades por el régimen militar suspendió las investigaciones que se estaban llevando a cabo sobre problemáticas de los/as estudiantes, se desmantelaron las secretarías de bienestar estudiantil y se implantó, en su lugar, el Departamento de Servicios Estudiantiles, que inauguró una visión asistencialista al vincular la noción de bienestar principalmente al progreso personal (Universidad de Chile, 2022).

³ Manifestaciones originadas en la Universidad Católica de Valparaíso y luego en la Universidad Católica de Santiago, la Universidad Federico Santa María, la Universidad Técnica (actual USACH), la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile y la Universidad de Concepción. Este movimiento interpeló los modos de relación jerárquica entre profesores y estudiantes y abogó por la necesidad de una mirada interdisciplinaria y de mayor compromiso social.

La creación del Crédito Fiscal y la proliferación de universidades privadas e institutos técnicos contribuyeron a desarticular el rol de las universidades públicas (Espinoza y González, 2016; Salazar y Riffo, 2019). En este contexto, se intensificó y diversificó la nueva semántica del bienestar estudiantil, orientado a la responsabilidad individual. En consideración de estas transformaciones, resulta plausible vincular los cambios en los dispositivos de bienestar estudiantil –bienestar managerial– con la instauración del *capital humano* en la ES, cuyos discursos y estrategias propiciaron la transformación del ethos y la labor universitaria (Rodríguez y Tello, 2012; Thayer, 2019). 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, dados por el *desarrollo de competencias*, se transforman en objeto de intervención para la adecuación del individuo a las exigencias del mercado (Foucault, 2007). Precisamente, la semántica de las “competencias” se ha convertido en objeto de las *reformas educativas universitarias* al sostener la responsabilidad de los sujetos y, a su vez, la justificación de las “estrategias de flexibilización” (Amigot y Martínez, 2013).

Algunos estudios han señalado que las funciones de producción de conocimientos y acción formadora de las universidades se desplazaron hacia un rol de mercantilización de productos vendibles a estudiantes, empresas y gobiernos (Ibarra, 2002; Sousa, et al., 2010), lo cual es patente en el lugar fundamental en que se ha situado lo visible y lo calculable mediante indicadores de productividad (Fardella et. al, 2017). Esto, sumado a la apertura de un nuevo campo de acumulación de capital cognitivo y a la transformación de las universidades en fábricas de producción de “saber eficaz” (Laval, 2004, p. 69) y de productividad innovadora (Amigot y Martínez, 2013; Thayer, 2019), ha llevado a algunos autores a definir al *management universitario* como nuevo régimen de veredicción (Sisto, 2007; Amigot y Martínez, 2013).

Sin embargo, como sugieren Sedgwick (2003), Berlant (2020) y Béhague (2022), cabe tomar ciertas precauciones con la hermenéutica de la sospecha alimentada por algunos estudios foucaultianos de la gubernamentalidad, pues pese a que esta permite situar el devenir histórico de la managerización de la universidad y sus dispositivos de bienestar, ello no es suficiente si, en lugar de optar por una política de la denuncia colindante con la impotencia, se opte por una posición ético-sensible comprometida con la reparación, el pragmatismo y la persistencia en un contexto de deterioro del mundo (Latour, 2014; Stengers, 2019; Berlant, 2020).

MARCO METODOLÓGICO⁴

Los hallazgos presentados surgen de un estudio con enfoque cualitativo (Cohen y Piovani, 2008) en el cual se seleccionaron tres instituciones según criterios de maximización de diferencias: 1) universidad tradicional de la Región Metropolitana (RM), 2) universidad

⁴ Esta investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

tradicional de región (zona centro-sur), y 3) universidad no tradicional privada (RM). Por razones éticas, tanto las instituciones como sus profesionales fueron anonimizados.

La producción de información contempló dos fuentes principales: 1) revisión de documentos y lineamientos institucionales aportados por los/as profesionales, con el propósito de una aproximación a las políticas de bienestar estudiantil y salud mental universitaria (SMU) en las universidades participantes; 2) entrevistas semiestructuradas de final abierto (Hammer y Wildavsky, 1990) que buscaron indagar en los discursos de los/as profesionales sobre sus prácticas e interpretaciones del devenir histórico de la SMU. Los ejes temáticos fueron: 1) concepciones de los problemas de la SMU; 2) experiencias y prácticas en SMU; 3) logros, dificultades y desafíos en la implementación de estrategias institucionales; 4) rol de la universidad respecto de la SMU y sus principales estrategias. En total, se realizaron 21 entrevistas a profesionales de diversos dispositivos vinculados al bienestar estudiantil y/o la SMU, tales como: Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), unidades o centros de atención psicológica y unidades de apoyo psicopedagógico, entre otros.

Para el análisis de la información aportada tanto por los documentos como por las entrevistas, se realizó un análisis de discurso orientado a la identificación de repertorios interpretativos. Este método posee las siguientes características: se centra en los usos del lenguaje y las formas en que se construyen los relatos; busca ir más allá de las regularidades o consensos en los repertorios para identificar tensiones, variaciones y disensos; y considera que las experiencias de las personas involucran situaciones en permanente cambio (Potter y Wetherell, 1987). Este análisis dio lugar a la configuración de 4 principales controversias (Latour, 2007; Radiszcz et al., 2020) referidas específicamente a las interpretaciones de los profesionales sobre sus prácticas y el devenir histórico de la SMU⁵.

RESULTADOS

En lo que sigue, se exponen las principales configuraciones controversiales emergentes de los repertorios interpretativos de profesionales de la SMU. Estas refieren principalmente a la progresiva amplificación de los discursos del malestar universitario desde las retóricas de la salud mental, de lo cual se desprenden cuatro configuraciones principales: 1) una atmósfera promisoria (políticas de equidad e inclusión); 2) excelencia, calidad y el imperativo de retención; 3) la gestión fragmentada en unidades de servicios y 4) la responsabilidad de la universidad en la gestión del bienestar

EQUIDAD E INCLUSIÓN: UNA ATMÓSFERA PROMISORIA

Para Alfonso, psicólogo clínico-educacional por más de 10 años en una universidad tradicional (RM), si hace algunos años se discutía sobre los problemas de acceso a la

⁵ Para la presentación de resultados, tanto nombres de las instituciones como de los y las profesionales que participan del estudio fueron anonimizados, siguiendo las consideraciones éticas de anonimato y confidencialidad en el uso de la información.

educación superior, como la implementación de la política de gratuidad y sus amenazas a la excelencia académica, en la última década el interés se ha desplazado hacia un asunto de acceso de los/as estudiantes a la salud mental. Según señala, esta institución estaba acostumbrada a recibir a estudiantes principalmente de clases altas/medias-altas, los cuales, pese a que “pueden tener problemas como cualquier persona [...] tienen condiciones materiales que les permitían resolverlos”. Sin embargo, los estudiantes de sectores de clases bajas y medias que han ingresado durante los últimos 6 años gracias a la política de gratuidad están, en su mayoría, adscritos al sistema público de salud y tienen mayores dificultades para acceder a atenciones en salud mental en el sector privado. De acuerdo al profesional, el aumento de la demanda en salud mental universitaria coincide con la implementación de las políticas de gratuidad y de equidad en acceso: “ya por el 2017 nos dábamos cuenta de que las solicitudes de atención individual iban creciendo en términos proporcionales y que iban creciendo las problemáticas asociadas a la salud mental”. Agrega que 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), implican un largo tiempo de espera, lo que provoca que los estudiantes desistan y prefieran pedir ayuda en los dispositivos de bienestar de las universidades.

Por su parte, Sofía, profesional de una DAE de la misma universidad, describe que, si bien las políticas de equidad e inclusión implementadas se han instalado sistemáticamente en su unidad académica, a los estudiantes de clases bajas “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 con Sofía, las expectativas de estudiantes que ingresan vía gratuidad o becas son tensionadas al constatar las inconsistencias de la promesa de igualdad en el espacio universitario movilizadas por las políticas de equidad, que resquebraja, en muchos casos, el proyecto de superación personal a través de una carrera en una universidad de prestigio.

Los/as profesionales indican que tal escenario ha suscitado amplios debates y movilizaciones dentro de la institución. En un documento realizado por un grupo de psicólogos/as de esta universidad, estos/as especialistas critican que, pese a que la política institucional de equidad e inclusión estudiantil busca propiciar la igualdad de oportunidades y generar condiciones que faciliten la participación en la vida universitaria de los estudiantes, la institución “ofrece bienestar” mediante el aumento gradual de atención “psicoemocional y psiquiátrica asegurando el acceso a los estudiantes que lo necesiten”. Los/as profesionales interpelan estas propuestas ya que consideran tangencialmente abordajes “verdaderamente comprometidos” con la SMU, además de imponer verticalmente perspectivas “expertas” que soslayan sus experiencias de trabajo.

Pese al crecimiento exponencial de la asignación de horas psicológicas y del porcentaje de estudiantes atendidos, las políticas de equidad pusieron en circulación una expectativa de acceso a psicoterapia individual para todo aquel estudiante que la necesitara, lo que

permeó los distintos estratos de la cultura universitaria, es decir, no solamente en lo esperado por los/as estudiantes, sino también por los/as docentes y autoridades académicas. Para los/as profesionales, según señalan en dicho documento, esto derivó en la exigencia de “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 tal escenario, los/as profesionales se muestran críticos a las estrategias aisladas, calificándolas de “asistencialistas y curativas de casos individuales” y plantean la urgencia de atender las condiciones de la vida universitaria –académicas y relacionales– implicadas.

EXCELENCIA, CALIDAD E IMPERATIVO DE RETENCIÓN

Sofía señala que si bien se han implementado programas específicos de apoyo al aprendizaje y de nivelación de contenidos, con la gratuidad “hay un ‘gap’ que deberíamos estar cubriendo y la verdad es que nos cuesta mucho”. Esta dificultad ha llevado al replanteamiento de las exigencias curriculares y a la flexibilización de las modalidades de evaluación lo que, en palabras de la profesional, ha traído consigo “resistencias al cambio” por parte de los docentes, inteligibles 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. Nosotros somos los que les estamos pidiendo que las clases se tienen que adaptar a los estudiantes. 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, no personalizadas, pero sí tratar de customizar, en algunos casos, evaluaciones, tiempo, metodologías de estudio, metodologías de aprendizaje, metodologías de evaluación. Sin embargo, cuesta convencer a los profesores de que lo que estamos haciendo es un apoyo al estudiante más que, digamos, facilitarle las cosas.

Por su parte Osvaldo, director de la DAE de otra facultad, señala que las políticas de equidad e inclusión produjeron “mucha inquietud” por parte de las autoridades académicas “porque los estudiantes venían de colegios incluso no científicos humanistas, entonces chocaban con mucho fracaso”. De acuerdo al profesional, esto es particularmente significativo en las carreras de “alto rendimiento” que, además de contar con el beneficio de gratuidad, han implementado otras vías de acceso para estudiantes con excelencia académica provenientes de colegios públicos. Particularmente, para los/as 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 con base en un *ethos universitario* que se corresponde con el de los colegios emblemáticos y de élite.

En la universidad tradicional (RM), aquellas “inquietudes docentes” se condicen con los valores de la tradición y la excelencia académica vinculadas a un reconocimiento nacional e internacional. En esta universidad, el ingreso de estudiantes de clases bajas, medias y/o

EPG⁶, según los/as profesionales, representados en las culturas académicas como estudiantes con “deficiencias”, no solo académicas, sino que además culturales, han significado una amenaza a la calidad y la excelencia que define a la institución. Sin embargo, de acuerdo a los profesionales de la universidad tradicional de región el panorama en ella es algo distinto. No se trata de una inquietud sobre la excelencia como un asunto de prestigio y tradición de la cultura académica, sino más bien un criterio de cuantificación que puede verse amenazado por el empeoramiento de los “índices de retención”. Martín, psicólogo clínico de dicha universidad 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 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 puede haber una motivación en cómo en la universidad se ha ido abocando a la salud mental.

Martín señala que la 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 los/as estudiantes. Los índices de retención o de permanencia son algunos de los criterios evaluados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que actúan como parámetro de eficacia de las políticas de equidad e inclusión al interior de las instituciones. Dicho de otro modo, la gestión institucional universitaria, incluyendo la SMU, constituye un indicador de evaluación de calidad y excelencia académica, cuya lógica del desempeño y los resultados impone normas económicas y políticas descuidando sus efectos subjetivos en el espacio universitario (Fardella et. al, 2017; Fardella, 2020).

A su vez, los/as profesionales interpretan que 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 MINEDUC como beneficiarias de las políticas de gratuidad. En el caso de la universidad tradicional de región aquí estudiada 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 más frecuencia, por 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 la institución.

Sebastián, trabajador social y encargado de una DAE de la universidad privada no tradicional (RM) a la que nos acercamos, describe una amplia trayectoria en dispositivos de SMU tanto de universidades privadas y estatales, aseverando conocer cómo las políticas de equidad e inclusión se imbrican a las exigencias de evaluación del CNA. En relación con su experiencia laboral actual, dice que la relevancia de las tasas de retención

⁶ Primera generación universitaria en ingresar a la universidad (respecto de sus padres).

no solo 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 se enuncia en los lineamientos institucionales de esta universidad, que difiere de la noción “tradición de excelencia” enunciada en los lineamientos de las universidades tradicionales). De modo que, según Sebastián, la “retención” se convierte en el criterio principal de evaluación del impacto del trabajo realizado por las DAE para contribuir con el bienestar de los/as 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 DAE están 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, pero muchas veces ese propósito o esos indicadores y esa noción pueden contravenir al bienestar del estudiante. Pero nosotros no hacemos nuestro servicio, no brindamos nuestro apoyo solo por retener al estudiante. Si vemos que 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.

La evaluación cuantificada de excelencia, calidad y retención, según lo señalado por los/as profesionales, componen la maquinaria procedimental de la administración managerial del bienestar universitario descrita en un inicio. Sin embargo, los discursos de los profesionales sobre sus prácticas “psi” presentan ciertos matices respecto del *management* universitario al componer el engranaje normativo de la universidad como una economía afectivo-moral cosustancial a una ética del bienestar estudiantil. Si bien esto está presente en todas las universidades de distintas maneras, en la universidad tradicional de la RM caracterizada por una tradición de excelencia como principio normativo rector, la exigencia procedimental desplegada por la acreditación y su participación en el circuito de rankings nacionales y mundiales, la sitúa en un campo de competitividad comandada por el mercado. En efecto, a diferencia de las otras dos universidades, en ella adquieren mayor realce las resistencias y preocupaciones docentes ante demandas de flexibilización, lo que muestra una posición de los/as profesionales en permanente tensión y mediación ante las exigencias institucionales de integración a la vida universitaria y el ajuste al rendimiento de “excelencia” esperado de los/as estudiantes.

De modo que surgen elementos diferenciales según el tipo de universidad que vuelven relevante distinguir entre los usos del par excelencia/calidad: por una parte, con remanentes de un *ethos* universitario tradicional asociado al prestigio como principal valor institucional, y, por otra, como valor de mercado que actúa reforzando procesos de tecnocratización y mercantilización de las universidades (Readings, 2012; Richard, 2018). Por cierto, ambos coexisten, pero el valor analítico de tal distinción radica en reconocer las particularidades cultural-normativas que componen cada institución y las subjetivaciones que despliegan.

LA GESTIÓN FRAGMENTADA EN UNIDADES DE SERVICIOS

La semántica managerial atraviesa las instituciones tradicionales y no tradicionales, con ciertos matices e hibridaciones dependiendo de la historia de cada institución. Si bien las dos universidades tradicionales manifiestan una defensa de la “educación como un derecho y no un bien de consumo”, estos discursos coexisten con semánticas de la administración universitaria que entienden las labores de los dispositivos de bienestar en el marco de la gestión corporativa. Así, por ejemplo, los documentos revisados plantean la necesidad de crear “políticas corporativas” destinadas a mejorar la “convivencia”, un “sentido de proyecto compartido”, “mejor calidad” y propender a “la integración” y “la diversidad”. La misma semántica se repite en todas las universidades, haciendo hincapié de manera transversal en la “igualdad de oportunidades” de sus estudiantes.

Según el discurso de los/as profesionales, la gestión del bienestar en las universidades ha derivado en el imperativo de mejorar el acceso a la ES y fomentar la continuidad/permanencia/retención de los/as estudiantes, apoyando, 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, se suma un tercer vector de equidad de género presente en la mayoría de las universidades que, como efecto de las demandas universitarias feministas de mayo (2018), deben gestionar denuncias por acoso sexual y violencia de género al interior de las instituciones. Este último apela menos a la semántica bienestarista managerial que a un sentido de justicia social específico de género. Sin embargo, a menudo no intersecta con la dimensión de clase social –u otras relevantes–, componiendo parte del engranaje de servicios que la institución universitaria otorga.

Según lo enunciado por los profesionales, lo anterior se materializa en la realidad cotidiana de estos dispositivos, caracterizada por el exceso de reuniones administrativas y la escasez de espacios de diálogo constructivo con las autoridades sobre la necesidad de reconocimiento de la complejidad del malestar universitario. Como dice Alfonso:

En general, no encontramos muchos lugares con quienes poder dialogar, o quizás sí dialogar, pero no construir algo en común con las instancias centrales, hasta el día de hoy todavía las iniciativas son reflejo de cómo la universidad está estructurada: muy fragmentado todo. Entonces no hay una política común, lo que hay son espacios de atención, servicios. Recursos o no recursos, 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 SMU, los vectores mencionados –material, sufrimiento, género– escasamente se cruzan. Tanto en los discursos de los/as profesionales, así como en los lineamientos institucionales, 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 argumento estratégico, escasamente se abordan modalidades de articulación. 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 un requerimiento universitario primordial: obtener un buen rendimiento académico y la integración estudiantil a la vida universitaria.

La managerización del bienestar se expresa aquí no solo como parte de la experiencia estudiantil, sino que también al conformar la experiencia de los/as profesionales en la gestión del malestar. Los modos en que circulan las quejas y demandas dirigidas a los dispositivos de SMU –especialmente aquellos abocados al vector subjetivo/sufrimiento– 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 estudiantil. Esto es puesto en tensión por algunos/as 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:

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 de 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, vincula, comunica con los y las estudiantes.

En las tres universidades participantes, los documentos de políticas de bienestar enuncian la necesidad de entenderlo como un asunto transversal concerniente a la “comunidad universitaria”, la “convivencia” y no solo como un asunto individual. Sin embargo, los/as profesionales dicen que en la práctica esto no se materializa y termina expresándose en la fragmentación de las unidades de gestión, la ausencia de espacios de diálogo articulado y la primacía de una cultura académica individualista.

SOBRE LA RESPONSABILIDAD DE LA UNIVERSIDAD

En el discurso de los/as profesionales, la introducción de la semántica “psi” al contexto universitario concierne un asunto de individualización de los padecimientos –respecto de lo cual, algunos más que otros, se posicionan de manera crítica– al mismo tiempo que un problema que requiere 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. A veces en reuniones se cuestiona cómo institucionalmente y 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.

Por otra parte, para algunos/as 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. Esto, en particular, porque significó un “fuerte dolor de cabeza” para las autoridades académicas universitarias debido a las masivas movilizaciones y “tomas” de diferentes casas de estudio. Pedro, psicólogo que se desempeñaba en una unidad de bienestar de la universidad tradicional de la RM, señala: “hubo una interpelación de manera muy importante a los modos autoritarios de ejercer la docencia, cosa que antes uno aceptaba someterse a esas dinámicas”. En efecto, la impronta generacional a la que apunta Pedro en su comprensión de los reclamos por una mejor salud mental universitaria contiene “muchas capas” referidas a “lo que está pasando en Chile actualmente”.

El imperativo de justicia social levantado por el movimiento feminista chileno no solo en torno a la paridad/igualdad/equidad, sino que respecto de la urgente transformación de los modos de relación abusivos, autoritarios y patriarcales, es un asunto relevante. Según Pedro: “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”. En efecto, las transformaciones culturales impulsadas por la revuelta feminista de mayo de 2018 exigieron a los docentes “posicionarse desde otro lugar”. Sin embargo, con un tono un tanto pesimista, Pedro agrega: “no estoy tan seguro que ese lugar esté tan disponible para ellos”. 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, la cual es fundamental abordar, señala, como parte del fenómeno del creciente malestar universitario y sus retóricas en clave de salud mental.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

De acuerdo con los/as profesionales entrevistados/as, la implementación de la política de gratuidad transformó la atmósfera universitaria, intensificando el optimismo por una educación con mayor equidad y justicia social, lo que rápidamente se desplazó, tensionando las responsabilidades institucionales, hacia las concepciones de la salud mental y sus demandas. En tal contexto, el encuentro con las exigencias emanadas del *ethos* universitario (con aspectos generales sustentados en el mérito/emprendedurismo y, en otros casos, específicos de cada institución, según la

competitividad/excelencia/rendimiento propia) tiene lugar en un ambiente y una cotidianidad –la vida universitaria– donde los usos y la circulación de la palabra bienestar y/o salud mental parecen indicar el punto de encuentro de ideales, ajustes normativos y modos de gestión específicos. Dicho de otro modo, los dispositivos de SMU gestionan no solo el malestar universitario en clave “psi”, sino que también la promoción de bienestar, cuya justificación, a menudo, se sustenta en requerimientos basados en la rentabilidad de las universidades.

Cabe recordar que la traducción de la dimensión afectiva del bienestar –la felicidad– deviene del núcleo individualista y cuantificador del *wellness* y su lógica del logro individual (Papalini y Echavarría, 2016). De modo que el bienestar *managerial* promovido por las semánticas del optimismo, la felicidad, la flexibilidad, la proactividad y la productividad exacerbadas, conllevan un alto costo en la economía afectiva de las instituciones, donde todos los sujetos son exigidos a ajustarse a los incesantes cambios de su entorno (Martin, 2009; Papalini y Echavarría, 2016, Ehrenberg, 2010 2016; Berlant, 2020; Ahmed, 2019). Pero en este ámbito, al mismo tiempo que circulan promesas revestidas de un cariz individual y de la semántica del “desarrollo personal/calidad de vida”, las referencias al “bien común” aparecen en los discursos de los/as profesionales como un eje insoslayable y urgente ante el sufrimiento universitario existente.

Se podría pensar que con la neoliberalización de la universidad, la gestión del bienestar estudiantil experimentó el desmantelamiento de una antigua noción de bienestar entendida como bien común, implantando en su lugar la lógica managerial. Es cierto, la vida en la universidad ha derivado en una “calidad” cuantificable, medible, transformable en objeto de intervención, competitividad y evaluación de las universidades. Sin embargo, de acuerdo con los/as profesionales entrevistados/as, aun cuando estos dispositivos se han convertido en unidades de servicios fragmentadas sujetas a los imperativos de “retención” de los/as estudiantes, la incorporación de la semántica de la salud mental ha sacado a luz, al mismo tiempo, la urgencia de abordar el sufrimiento universitario desde una articulación de perspectivas de los distintos estamentos y unidades de atención estudiantil. Asimismo, las controversias emergentes relevan un tensionamiento de la privatización del malestar, es decir, de aquellas políticas que privilegian la intimidad de un box de atención por sobre el abordaje e interrogación del engranaje institucional.

Pese al contexto generalizado de gestión universitaria corporativa, sería un error pensar que el engranaje normativo-moral de otros tiempos se diluye completamente convirtiendo a la universidad en pura vacuidad mercantil. Además, es evidente que 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. Como sugiere Latour (2014), las maneras de hablar del capitalismo neoliberal involucran un modo de ser afectados/as, por lo que apelar irreflexivamente –e insensiblemente– a él provoca impotencia. Por cierto, el neoliberalismo y el capitalismo académico tienen consecuencias materiales y subjetivas, pero tal afirmación no quiere decir que esto sea aprehensible solo 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 afectados/as, modos de relación, de actuación o paralización.

Por otra parte, incluso si las universidades chilenas optan por políticas principalmente asistencialistas en la gestión del bienestar estudiantil, esto es cuestionado por los/as profesionales entrevistados/as. Igualmente, la proliferación de programas de SMU, pese a su desarticulación con el vector económico/académico y de género, ha desplegado modos de sensibilización e interpelación de los/as profesionales a las autoridades institucionales para que asuman su responsabilidad en la gestión y el entendimiento de las expresiones de malestar universitario como un asunto que excede lo exclusivamente académico y que trata no solo de sufrimiento biográfico-individual, sino que está anclado también en la vida universitaria. No obstante, atendiendo a los hallazgos presentados, la apelación “feliz” –no solo de las iniciativas “psi” sino también de “lo comunitario”– muchas veces se formaliza únicamente en el papel (Ahmed, 2021) o en interesantes reflexiones de conversatorios o encuentros entre profesionales y expertos que, de acuerdo con los/as profesionales, quedan en las “buenas intenciones”. Cabe agregar, respecto de lo comunitario –el capital social, según estudios en ciencias sociales de la salud mental–, que, lejos de proveer inevitablemente bienestar, puede tener efectos contradictorios o paradójales (Rose, 2019). Esto refuerza la necesidad de iniciativas situadas que escuchen la experiencia de todos quienes componen el espacio universitario, sin restar importancia a los diversos espacios de tramitación y politización del malestar.

En las universidades participantes de esta investigación, han sido los discursos de la salud mental los que han empujado discusiones sobre la necesidad de cuestionar la división entre lo individual y lo colectivo, no solo a nivel epistémico o discursivo, sino que también sobre los modos concretos de gestionar el malestar, situándolo como verdadero objeto de preocupación. En los casos en que esto adquiere mayor fuerza, emergen experiencias colaborativas entre profesionales y estudiantes que no se reducen a la labor de disciplinas e individuos específicos, sino que se hacen pensables a partir de un diálogo abierto entre actantes de todos los vectores –subjetivo/sufrimiento, académico, género– que componen los dispositivos de bienestar estudiantil. A la luz del vertiginoso contexto y ante la radicalidad de los acontecimientos recientes (estallido social, pandemia, proceso constituyente, etc.), lo colaborativo, las alianzas e interdependencias, lejos de una añoranza nostálgica por un pasado mejor, se tornan un imperativo pragmático en el campo de la salud mental universitaria.

REFERENCIAS

Aceituno, R., Miranda, G. y Jiménez, A. (2012). Experiencias del desasosiego: Salud mental y malestar en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, 3, 87-102. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2012.21730>

Aceituno, R. y Jáuregui, G. (Eds.) (2022). *Salud mental universitaria: Voces, trayectorias y prácticas situadas*. Santiago: Social Ediciones. <https://doi.org/10.34720/bp80-dt38>

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.

Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Durham: Duke University Press.

Alonso, J., Vilagut, G., Mortier, P., Auerbach, R.P., Bruffaerts, R., Cuijpers, P., Demyttenaere, K. y WHO WMH-ICS Collaborators (2019). The role impairment associated with mental disorder risk profiles in the WHO World Mental Health International College Student Initiative. *Int J Methods Psychiatr Res*. 28(2). <https://doi.org/10.1002/mpr.1750>

Amigot, P. y Martínez, L. (2013). Gestión por competencias, modelo empresarial y sus efectos subjetivos. Una mirada desde la psicología social crítica. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1075-1086. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.gcme>

Araujo, K. (2019). La percepción de las desigualdades: Interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16-31.

Auerbach, R., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., & Kessler, R. C. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of abnormal psychology*, 127(7), 623-638. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/abn0000362>

Béhague, D. y MacLeish, K. (2020). The global psyche: Experiments in the ethics and politics of mental life. *Medical Anthropology Quarterly*, 34, 5-20. <https://doi.org/10.1111/maq.12570>

Béhague, D. (2022). The politics of clinic and critique in Southern Brazil. *Theory, Culture & Society*, 39(6), 43-61. <https://doi.org/10.1177/02632764221076430>

Bellei, C., Cabalin, C. y Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>

Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra.

Brown, W. (2020). *En las ruinas del neoliberalismo: El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Buenos Aires: 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*, 28, e1764. <https://doi.org/10.1002/mpr.1764>.

Brunner, J. J., & Labraña, J. (2018). *Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil. Serie Debates de la Política Pública* (Número 31) Centro de Estudios Públicos, Chile (CEP). <https://policycommons.net/artifacts/2192381/financiamiento-de-la-educacion-superior-gratuidad-y-proyecto-de-nuevo-credito-estudiantil/2948358/>

Callard, F., Kotouza, D., Garnett, P. y Rocha, L. (2022). Mental health in universities in an age of digital capitalism: The United Kingdom as exemplary case. *SSM-Mental Health*, 2, 100094, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2022.100094>

Cannizzo, F. y Osbaldiston, N. (Eds.) (2019). *The social structures of global academia*. Nueva York: Routledge.

Canelo, C. (2014). La gratuidad progresiva en la educación superior. Una obligación de rango constitucional del Estado de Chile. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(2), 29-47. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2014.35979>

Cant, S. (2018). Hysteresis, social congestion and debt: Towards a sociology of mental health disorders in undergraduates. *Social Theory & Health*, 16(4), 311-325. <https://doi.org/10.1057/s41285-017-0057-y>

Cifuentes, A. y Abarzúa, M. (2022). Experiencias de transición desde la educación secundaria a la universidad: Expectativas, tonalidades afectivas y la promesa de futuro postuniversitario. En R. Aceituno y G. Jáuregui (Eds.), *Salud mental universitaria: Voces, trayectorias y prácticas situadas* (pp. 49-74). Santiago: Social Ediciones. <https://doi.org/10.34720/bp80-dt38>

Contreras, J. (2022) El proceso hacia la gratuidad en la educación universitaria chilena. *Debate Universitario*, 11(20), 7-25.

Cohen, N. y Piovani, J. (Comp) (2008). *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: EUDEBA.

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. <https://doi.org/10.1093/jhmas/jrz060>

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. <https://doi.org/10.1002/mpr.1762>

Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. París: Odile Jacob.

Ehrenberg, A. (2016). El individualismo y sus malestares: El self norteamericano versus la institución francesa. En E. Radiszcz (Ed.). *Malestar y destinos del malestar: Políticas de la desdicha*. Santiago: Social Ediciones. <https://doi.org/10.34720/kxvc-pe57>

Elias, N. (1987 [1977]). *El proceso de la civilización: Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Enwefa, R., Enwefa, S. y 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. <http://dx.doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2020.0184>

Espinoza, O. y González, L.(2016). La ES 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. <https://doi.org/10.1002/mpr.1756>

Fardella, C., Sisto, V. y Jiménez, F. (2017). La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación. *Estudios de Psicología* 34(3), 435-448. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300011>

Fardella, C.(2020). Abrir la jaula de oro: La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, 49, 2299-2320. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100211>

Ferragutti, G. (2012). Gubernamentalidad y Capital Humano. Hacia un esbozo de las condiciones de emergencia de los discursos sobre sociedad de la información, educación y nuevas tecnologías. *De Prácticas y Discursos*, 1(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.11780>

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1986 [1929]). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Vol. 21, pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.

Greenbaum, Z. (2018). Students helping students. *American Psychological Association*, 49, 10-22. <https://psycnet.apa.org/doi/10.14349/rlp.2020.v52.8>

Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto: Aproximación a una guía operativa. *Historia, Antropología y Fuente Oral*, 4, 23-61.

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. <https://doi.org/10.1186/s13643-018-0723-8>

Jáuregui, G. (2022). Desigualdad en el contexto universitario: Narrativas, significados y prácticas cotidianas. En R. Aceituno y G. G. Jaurégui (Eds.), *Salud mental universitaria: Voces, trayectorias y prácticas situadas* (pp. 133-154). Santiago: Social Ediciones. <https://doi.org/10.34720/bp80-dt38>

Jiménez, A. Rojas, G. y Martínez, V. (2019). Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (I): ¿consecuencias de la (sobre) carga académica? CiperChile, 3 nov. <https://tinyurl.com/2p8uch76>

Latour, B. (2007). La cartographie des controversies. *Technology Review*, 0, 82-83.

Latour, B. (2014). Sobre algunos afectos del capitalismo. Conferencia. Academia Real, Copenhague (26 feb. 2014). <http://www.bruno-latour.fr>

Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo: Fascismo y revolución*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Laval, C., y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Mac-Ginty, S., Jiménez, A y Martínez, V. (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.

Martin, E. (2009). *Bipolar Expeditions. Mania and Depression in American Culture*. Princeton: Princeton University Press.

Martínez, P., Jiménez-Molina, Á., Mac-Ginty, S., Martínez, V. y 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082021000300405>

Mauss, M. (1979 [1921]). L'expression obligatoire des sentiments. En *Essais de sociologie*, (pp. 81-88). París: Éditions de Minuit.

Ngai, S. (2007). *Ugly feelings*. Cambridge: Harvard University Press.

Orchard, M. y Jiménez, A. (2016). ¿Malestar de qué? A propósito de ciertos malentendidos entre malestar social y sufrimiento psíquico en Chile. En E. Radiszcz (Ed), *Malestar y destinos del malestar: políticas de la desdicha* (pp. 71-95). Santiago: Social Ediciones.

Ortega, F.. (2020). Negociación pragmática de categorías diagnósticas: El caso del autismo en Brasil. En M., Epele, *Políticas terapéuticas y economías de sufrimiento* (pp. 103-128). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. CLACSO.

Papalini, V., y Echavarría, C. (2016). Los significados contrapuestos del bienestar: De la felicidad al wellness. *Revista Ensamblés*, 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. DOI 10.1007/s40596-014-0205-9

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.

Radyszcz, E. (2016). *Malestar y destinos del malestar: Políticas de la desdicha* (Vol. I). Santiago: Social Ediciones. <https://doi.org/10.34720/kxvc-pe57>

Radyszcz, E., Cottet, P., Reyes, P., Azócar, P. y Sir, H. (2020). Gramáticas de las microcontroversias a propósito del trastorno por déficit atencional e hiperactividad. Proyecto de Investigación LaPSoS, Fondecyt Regular. ANID, Santiago.

Readings, B. (2012). La idea de excelencia. En R. Rodríguez Freire y A. Tello, *Descampado: Ensayos sobre las contiendas universitarias* (pp. 29-78). Santiago: Sangría.

Richard, N. (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En F. Zerán, *Mayo Feminista: La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115-126). Santiago: LOM

Riffo, M. (2017). Historia de la transformación de la educación superior chilena (1973-1990). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 13-36. <https://doi.org/10.19053/01227238.4925>

Rodríguez Freire, R. y Tello, A. (2012). La universidad en ruinas: A modo de presentación. En R. Rodríguez Freire y A. Tello, *Descampado: Ensayo sobre las contiendas universitarias*, (pp. 9-28). Santiago: Sangría.

Rose, N. (2019). *Our psychiatric future: The politics of mental health*. Cambridge: Polity Press.

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. DOI: 10.15691/07194714.2020.002

Sedgwick, E. (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Durham: Duke University Press.

Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas (Col)*, (27), 8-21.

Stengers, I., y Pignarre, P. (2017). *La brujería capitalista*. Trad. Victor Goldstein. Buenos Aires: Hekht.

Stengers, I. (2019). *Como pensar juntos: Dos conferencias sobre ciencia, política y desastre*. Santiago: Saposcat.

- Thayer, W. (2019). *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Santiago: Mimesis.
- Universidad de Chile (1941). Servicio de Bienestar Estudiantil: Breve guía del estudiante universitario. Prensa Universidad de Chile, Santiago.
- Universidad de Chile (2022). *Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil. Historia*. www.uchile.cl. <https://uchile.cl/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/direccion-de-bienestar-y-desarrollo-estudiantil/direccion/historia>
- Valdés, M. (1991). Dos aspectos del concepto de bienestar. *Doxa*, 9, 69-89. <http://dx.doi.org/10.14198/DOXA1991.9.03>
- Villasana, P., Gómez, R. y De Vos, P. (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>
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Jacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/gg7nkk>
- Zerán, F. (2018) (Ed.). *Mayo Feminista: La rebelión contra el patriarcado*. Santiago: LOM.