

# El desarrollo del dispositivo de consejería en la Universidad de Chile

Gabriela Jáuregui Jinés<sup>1</sup>

Juan Williams Kudín

Universidad de Chile, Santiago de Chile

## Resumen

Fue desarrollada una reflexión teórica sobre el dispositivo de consejería universitaria a partir de la experiencia de su instalación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, considerando el proceso de diversificación social del estudiantado. Se realiza una lectura crítica de la historia y la literatura predominante acerca del dispositivo, para luego explicar las decisiones teóricas y técnicas que se han tomado a partir de la experiencia. En ese marco, se abordan las implicancias institucionales del dispositivo, considerando sus alcances y limitaciones, dando cuenta de la posibilidad de utilizarlo como plataforma de investigación, tomando como ejemplo la salud mental estudiantil.

*Palabras clave:* Consejería educativa, dispositivo, institución, educación superior, salud mental

## Resumo: O desenvolvimento do dispositivo de aconselhamento na Universidade do Chile

O desenvolvimento do dispositivo de aconselhamento na Universidade do Chile Uma reflexão teórica foi desenvolvida sobre o dispositivo de aconselhamento universitário baseado na experiência implementada na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Chile, considerando o processo de diversificação social do corpo discente. Uma leitura crítica da história e da literatura predominante sobre o dispositivo é realizada, para, assim, explicar as decisões teóricas e técnicas que foram tomadas a partir da experiência. Nesse contexto, são abordadas as implicações institucionais do dispositivo, considerando seu alcance e limitações, tendo em vista a possibilidade de utilizá-lo como plataforma de pesquisa, tomando como exemplo a saúde mental do aluno.

*Palavras-chave:* Aconselhamento educacional, dispositivo, instituição, Educação superior, saúde mental

## Abstract: Counseling device development at the University of Chile

The article develops theoretical considerations about a university counseling device, derived from the grounded experience and its installment in the Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, considering the process of social diversification of its students. It develops a critical review of the prevailing history and literature about this/the device to explain later the theoretical and technical decisions taken based on the current experience. In this frame of work, the institutional implications of the device are addressed, considering its extents and limitations and also, as the possibility of using it as a research platform, taking university students' mental health as an example.

*Keywords:* Educational counseling, device, institution, higher education, mental health

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: [gabrielaJauregui@uchile.cl](mailto:gabrielaJauregui@uchile.cl)  
[juanw72@uchile.cl](mailto:juanw72@uchile.cl)

En las últimas décadas, el sistema universitario chileno ha expandido aceleradamente la matrícula. En poco más de dos décadas y media, se quintuplicó la cantidad de estudiantes (Bernasconi & Rojas, 2004; CNED, 2018). Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, parte de la alta demanda por educación superior se comprende porque la credencial educativa opera como marcador de estatus social (PNUD, 2017) y por la expectativa de amplias capas de la población de lograr movilidad social ascensional aún a costa del endeudamiento (Ruiz & Boccardo, 2014; Vivallo en Gaudichaud, 2015; PNUD, 2017). Sin embargo, esta expansión se ha producido fuertemente segmentada (Donoso & Cancino, 2007; Abarca et al., 2010), consolidándose significativas distinciones entre instituciones de acuerdo con el nivel socioeconómico de sus estudiantes (Brunner & Uribe, 2007; Orellana, 2011).

Frente a aquello, la perspectiva de la equidad educativa ha ido tomando fuerza dentro de la política pública como manera de afrontar el crecimiento desigual y segmentado (García-Huidobro, 2006; Latorre, González & Espinoza, 2008; PNUD, 2017). Bajo esta mirada, se han realizado acciones afirmativas orientadas al acceso y permanencia (González & Espinoza, 2010). En este sentido, casas de estudio con mayores índices de selectividad (Muñoz & Blanco, 2013) como la Universidad de Chile, han generado una variedad de programas especiales de ingreso con el propósito explícito de volver más diverso y menos homogéneo al estudiantado. Entre ellos se encuentra el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE)<sup>2</sup>, cuyo antecedente directo se puso en marcha en la Facultad de Ciencias Sociales el año 2010 (Castro, M., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, P., Lizama, C., Williams, J., de Torres, B., 2012; Castro, M., Aranda, C., Lizama, C., de Torres, H., Williams, J., 2015). En dicha Facultad se ha dado un importante proceso de diversificación de la matrícula en el que ha aumentado significativamente la proporción de estudiantes provenientes de instituciones municipales (Castro, et al., 2012) y ha aumentado fuertemente la proporción de estudiantes que son primera generación en ingresar a la educación superior, alcanzando un 46,3% (Universidad de Chile, 2018). Tal proceso ha provocado algunas reflexiones relevantes en la institución.

La primera ha consistido en un significativo cambio en el paradigma de la gestión estudiantil, pasando de la clásica focalización de necesidades estudiantiles aisladamente consideradas, hacia sostener condiciones de acceso y logro de aprendizajes de manera universal (Onrubia, 2009; Castro et al., 2015). La ejecución de estos programas, ha puesto en relieve la mirada del movimiento de

la inclusión educativa, por la necesidad de las transformaciones institucionales (Blanco, 1999), al cuestionar el supuesto de que los estudiantes con menor capital económico y cultural presentan peor rendimiento académico, o tienden a desertar únicamente debido a sus carencias, principalmente de formación (Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. & Suazo, B., 2014).

Ligado a lo anterior, la Universidad de Chile ha generado soportes institucionales para posibilitar la permanencia y egreso efectivo de estudiantes de diversas condiciones sociales y culturales. En esta línea, se han relevado dispositivos de atención directa (Castro et al., 2012), desarrollándose una amplia variedad, entre los que se encuentran tutorías académicas, mentorías individuales y reforzamientos grupales (Oficina de Equidad e Inclusión, 2013). No obstante, buena parte de ellos han sido pensados sobre la base de nivelar conocimientos y suplir carencias individuales (Sobrero et al., 2014).

Por otra parte, se abrió una discusión sobre el lugar que ocupan los y las estudiantes en su propio proceso formativo. Ciertas tendencias en la gestión estudiantil son coherentes con marcos de relación asistenciales o clientelares potenciados por un contexto de mercado educativo (Brunner & Uribe, 2007) que podría concebir a las y los estudiantes en una posición de relativa pasividad. Una mirada acrítica desde la inclusión podría omitir las responsabilidades de las y los estudiantes para con una institución educativa, omitiendo su condición de adultez y potencial autonomía (Castoriadis, 2008).

Estas dos reflexiones –el cambio de paradigma en la gestión estudiantil y la discusión sobre el lugar de responsabilidad del estudiante para con su propia formación– han condicionado la implementación de dispositivos de atención directa.

Es en este contexto que en el año 2013, la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile optó por desarrollar un dispositivo de consejería que asumiera las reflexiones antes mencionadas, siendo a partir del año 2014 cuando este proceso tomó mayor profundidad y sistematicidad. Si bien la consejería universitaria es ampliamente utilizada a nivel internacional (Ludeman, R., Osfield, K., Iglesias, E., Oste, D., Wang, H., 2009), la construcción de un dispositivo adecuado a los desafíos propios de dicha Facultad requirió tomar en consideración una serie de problemas. De esta manera, el desarrollo del dispositivo promovió una lectura crítica sobre lo que se ha entendido por consejería universitaria, contemplando el contexto histórico de su surgimiento. También implicó otorgarle un fuerte anclaje teórico y metodológico que dialogue o, en su defecto, critique las miradas predominantes. Y además, requirió una clara definición sobre sus alcances y limitaciones tanto en lo individual como en lo institucional.

Tomar postura sobre cada una de estas dimensiones permitió darle fisonomía a lo que hoy se entiende desde la Dirección de Asuntos Estudiantiles como dispositivo de consejería universitaria.

<sup>2</sup> Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, orientado a estudiantes de liceos municipales, que prioriza los ingresos de acuerdo al índice de vulnerabilidad escolar (IVE). Para más información: <http://ingresoequidad.uchile.cl>

## Antecedentes

Llegar a ello precisó hacer un breve esbozo histórico del origen del dispositivo de la consejería. Varias fuentes señalan que éste se dio en circunstancias signadas por importantes cambios socioeconómicos que demandaron la creación de nuevas estrategias de abordaje e intervención (Robinson, 1950; Rogers, 1981; Kiang, 2010). En dicho momento y frente al aumento de los fenómenos de exclusión, pobreza y estigmatización social, los dispositivos de consejería y orientación disponían de una serie de prácticas y mecanismos frente a urgencias “sociales” a fin de conseguir efectos de neutralización o amortiguación de tales fenómenos en poblaciones focalizadas. Es decir, inauguralmente el surgimiento de los dispositivos de orientación apuntaba a controlar aquello que quedaba por fuera las líneas de fuga de la gubernamentalidad (García, 2011).

Gradualmente el desarrollo teórico y técnico de la consejería fue diversificándose de la mano de los contextos de su aplicación. Es sabido que la consejería emergió como una especialidad dinámica y multifacética, cuyos orígenes más rudimentarios tomaron las proposiciones de la teoría sobre la orientación (Parsons, 1909), para prontamente dialogar y nutrirse con las emergentes teorías psicológicas y sus propuestas epistemológicas (Steffbre, 1965). Todo lo anterior sumado a la versatilidad de su aplicación en contextos educativos, médicos, laborales, entre otros, otorgaron fertilidad al desarrollo de este dispositivo (Roger, 1981). Shaw en 1957 adelantaba un aspecto que es posible corroborar en la actualidad, la implementación de la consejería como dispositivo es altamente flexible y ella dependerá profundamente de las coordenadas que el/la consejero/a trace para su ejercicio.

## Consejería: una perspectiva crítica

La implementación del dispositivo de consejería en la Facultad de Ciencias Sociales estuvo enmarcada en el momento institucional descrito al inicio. La escasa planificación frente a las posibles consecuencias del incremento de la matrícula y la diversificación del estudiantado condicionaron un comienzo artesanal de este espacio de trabajo con la población estudiantil, cuyos móviles de consulta eran demandas propias de las esferas psicosociales y educativas.

Prontamente la práctica fue acompañada por un proceso de reflexión teórico y técnico que facilitó esclarecer dos corrientes principales en el desarrollo bibliográfico de la consejería. i) Un primer eje la sitúa al modo de una “relación de ayuda” en la que un “experto” proporciona un “consejo” -al modo de una prescripción- que direcciona al consultante hacia una mejor comprensión de sí mismo (Robinson, 1950; Tyler, 1952; Ivey & Authier, 1978; Rogers, 1981; González & Arriagada, 2004). ii) Otra perspectiva la sitúa muy de cerca a todas las formas

de orientación con el propósito común de secundar al individuo en un proceso de adaptación más efectivo a sí mismo y a su ambiente, facilitando las elecciones y decisiones prudentes que potencien un desarrollo constructivo de su personalidad (Robinson, 1952; Tyler, 1952; Jones, 1964; Repetto, 1977; Arenas, 1993; González & Arriagada, 2004).

Un paso epistemológico y político previo a adherir a alguna de las perspectivas teóricas y prácticas tradicionales de la consejería condujo a no perder de vista que ésta se instituye como un dispositivo de intervención de los asuntos estudiantiles. Por ello, pensar la consejería universitaria desde una perspectiva crítica conlleva a tener presente que los dispositivos están formados por una red heterogénea de elementos que incluye discursos, instituciones, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, entre otros. En tal sentido, los dispositivos -más aún aquellos de intervención- tienen una función estratégica concreta y se inscriben en una relación de poder y de saber (Deleuze, 1990; Foucault, 2001; Agamben, 2011; García, 2011; Martínez, 2013; Vega, 2017).

Deleuze (1990) formula a los dispositivos como máquinas para hacer ver y hacer hablar. Aquello se ha visto reflejado en las prácticas concretas, que han orientado las aplicaciones más ortodoxas de la consejería en contextos educativos. De hecho, este “hacer ver y hacer hablar” propiciado por el/la profesional que direcciona la intervención, ha estado habitualmente orientado a facilitar la adaptación, y a ciertos virajes conductuales del individuo, donde el eje de la gestión del malestar gira en torno a que éste se sitúe en la esfera privada. La distinción de estos elementos resultó esencial a fin de distanciar el quehacer de la consejería en Facultad, de una nueva reproducción de los dispositivos de intervención que invisibilizan las injerencias de las instituciones sobre los malestares subjetivos y que desconocen las coordenadas sociohistóricas de sus prácticas (Martínez, 2013) y de sus modos de aproximación a las problemáticas, en este caso estudiantiles. En consecuencia, esta implementación situada del dispositivo determinó suscitar la instalación de un lugar de escucha y trabajo de las problemáticas del/la estudiante no a nivel individual sino a nivel subjetivo y relacional, sumando la imprescindible arista institucional.

La necesidad de considerar el entrelazamiento de la dimensión subjetiva e institucional, como eje nodal de la consejería universitaria, se hizo ineludible tras la reflexión de que los dispositivos de intervención contemplan sistemas productores de subjetividades (Agamben, 2011; García, 2011) y que el campo subjetivo se encuentra, su vez, constituido por las determinaciones culturales y la relación individuo/sociedad. Este punto despliega la importancia del lugar que ocupan los y las estudiantes en el propio proceso de reflexión sobre las fuentes y los

destinos de sus malestares situados en singulares -y a la vez compartidos- ejes sociohistóricos.

Perder de vista lo anterior podría conducir a instalar la consejería en la lógica asistencial o clientelar, que comúnmente impregnó su ejercicio basado en la orientación (Robinson, 1952; Shaw, 1957; Patterson, 1966; Tyler, 1972; Rogers, 1981; González, 2004). Contrario a ello, otras perspectivas han sugerido que para mejorar la gestión estudiantil, resulta indispensable apuntar hacia una praxis cuyo objetivo sea la autonomía del sujeto, y para el cual el único 'medio' de alcanzarlo "es esta misma autonomía" (Castoriadis, 2008, p.119). De este modo, el resguardo de la dimensión activa del/a estudiante, posibilita su participación en el diseño e implementación de las estrategias de trabajo a seguir durante la consejería (Tourette-Turgis, 1996; Castro et al., 2015; Voyame, 2015).

En definitiva, una perspectiva crítica sobre la instalación de un dispositivo de trabajo estudiantil, en un contexto específico como es el caso de la consejería universitaria en esta Facultad, insta a intervenir el dispositivo mismo (Agamben 2011, p. 264), para situarlo al modo de un espacio de subjetivación, en relación a las temáticas propias del trayecto formativo de cada estudiante, con particulares determinantes sociohistóricos, en cruce con el contexto institucional.

### Contribuciones y limitaciones

El proceso de construcción situada que se ha descrito hasta aquí, permitió dilucidar algunos alcances y por supuesto limitaciones, de la implementación de un dispositivo de consejería en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. A continuación se desarrollará una reflexión acerca de dichas contribuciones y limitaciones, con base en dos aspectos tras la implementación: a) la inscripción institucional del dispositivo de consejería, y cómo ésta permite b) considerarla como una plataforma de investigación sobre los asuntos estudiantiles en la universidad.

#### a) La dimensión institucional de la consejería

El dispositivo está situado institucionalmente ya que las consejerías se realizan *en* la Universidad de Chile, al interior *de* una de sus Facultades. Esto significa reconocer a la consejería como un dispositivo, donde el *proceso de trabajo* entre un/a consejero/a y un/a estudiante, es solamente un elemento dentro de un entramado institucional, cuyo encadenamiento colectivo es más amplio y complejo (Lourau, 1975). Por tanto, este proceso de trabajo también está sujeto a demandas y encomiendas con un origen histórico y social, de otros grupos o "subsistemas de la organización" (Lourau, 1975).

Esto ha permitido reconocer que en el proceso de trabajo existen implicaciones (Manero, 1996), que conforman un *campo* donde, entre otros aspectos, la o el

consejero es también observado por el o la estudiante (Manero, 1990). Del mismo modo, los conocimientos se constituyen como "conceptos situados y fechados, sometidos a un proceso de envejecimiento y caducidad" (Manero, 1990, p.137). En este sentido, si bien el dispositivo conlleva un trabajo individual, voluntario y confidencial, el o la estudiante que acude puede ser capaz de reconocer que se está relacionando simbólicamente y efectivamente con la institución universitaria a través de uno de sus componentes. Siendo parte de la Universidad de Chile, tanto el/la consejero/a como el o la estudiante, están sujetos/as a normativas, procedimientos, relaciones económicas y administrativas que condicionan en todo momento los lineamientos así como los alcances y limitaciones del proceso de trabajo. Conviene resaltar que pese a la relevancia de estos aspectos, la literatura sobre la consejería universitaria refiere escasos elementos teóricos y/o técnicos acerca de la inscripción institucional del dispositivo.

Como se ha señalado, la perspectiva desarrollada en Ciencias Sociales, ha ido marcando distancia de la noción desde la cual, es el individuo quien se debe adaptar a aquello que ya está dado institucionalmente, siendo generalmente a prácticas orientadas a las características de estudiantes de los sectores más acomodados de la sociedad (Sobrero et al., 2014), que son los que han accedido mayormente a esta casa de estudios a lo largo de su historia. Y consecuentemente ha llevado a volcar la mirada hacia la "transformación de los tipos de interacción que se generan en los espacios formativos" formales e informales (Sobrero et al., 2014, p.161). En lo que a ello respecta, no se trata únicamente de la idea 'clásica' de inclusión como modificación de los contextos educativos en función de la diversidad (Blanco, 1999), sino de la necesidad de considerar las relaciones de poder entre los grupos sociales de los cuales es parte el estudiantado y de los posibles conflictos que su convivencia conlleva (Giroux, 2004). En otras palabras, esto sitúa a los grupos estudiantiles y la comunidad de la que son parte, como potenciales agentes de conversación o bien de transformación institucional.

Al respecto, el dispositivo contempla como fundamental el análisis de la demanda, es decir, las condiciones de derivación, los encargos explícitos, el discurso del/la estudiante, entre otros aspectos. Este es un ejercicio que realiza tanto el o la consejera así como el equipo profesional en su conjunto en el análisis de los casos. Así por ejemplo, un proceso de consejería que inicie por una duda de un/a estudiante sobre permanecer en su carrera, pudiera a su vez estar condicionado por demandas (Lucero, 2017) institucionales al consejero o consejera para evitar una deserción, en un contexto de mercado educativo (Brunner & Uribe, 2007) y autofinanciamiento de las universidades basado en cantidades de matrículas. Por consiguiente, entre las coordenadas desde las que pudiera ser evaluado el trabajo de consejería por parte de una carrera, pudiera

ser la de responder a la capacidad de *retención* de posibles *desertores* (Himmel, 2002). Al contrario, en otras situaciones pudiese demandarse que el proceso resguarde cierto “perfil” social o cultural del estudiantado, viendo con buenos ojos una deserción de la carrera, si la o el estudiante en cuestión no cumple con las características esperadas del alumnado. Así, puesto que el dispositivo procura que la reflexión y eventual decisión de la o el estudiante sea lo más lúcida posible, se hace necesario el análisis de la demanda, la cual puede venir no solamente de una carrera sino de orígenes muy distintos. En esta misma línea, una de las limitaciones y desafíos constantes tiene que ver precisamente con el modo en el que se conducen las demandas, considerando que un mal manejo de la versatilidad del dispositivo, podría generar instituirlo como un receptáculo de problemáticas que exceden su campo de acción.

No obstante, la consejería ha logrado entre sus alcances principales, abordar problemáticas estudiantiles emergentes, que en su momento han interpelado directamente a la institución de educación superior en la coyuntura antes descrita. La devolución de la información que el dispositivo genera a distintas instancias de la Universidad ha servido para proponer procesos de transformación de aquello que está sujeto a ser problematizado, manifestado en primera instancia desde la experiencia estudiantil, recogida en la atención individual. En esta línea y a modo de ejemplo, una alta recurrencia de consultas por asuntos vocacionales en una generación puede ser abordada de manera conjunta por distintos agentes institucionales, con el propósito de modificar los procesos de inducción, generar cambios normativos para el traspaso entre carreras de la misma Universidad, entre otras líneas posibles. O bien, los problemas de convivencia entre pares de una carrera que, en vez de ser abordado exclusivamente como un problema individual de adaptación, pueda también ser sistematizada y reflexionada con su cuerpo académico, poniendo en discusión los tipos de interacciones que se dan entre y dentro de los estamentos, en las diferentes instancias de encuentro y formación.

Por cierto, la realización de tales acciones conjuntas, requiere en cada caso de una disposición de escucha y de colaboración por parte de otros agentes institucionales, lo cual también está condicionado por las propias tramas y relaciones de poder, propias de cualquier institución educativa (Lourau, 1975; Manero, 1990). En efecto, otra de las limitaciones y desafíos aún pendientes de perfeccionar son los diálogos que la consejería establece con otros dispositivos de intervención, tales como los psicoterapéuticos y principalmente aquellos relativos a los procesos académico/formativos de los estudiantes, estos últimos altamente dependientes de las propias decisiones y disposiciones del cuerpo académico. En este sentido, se trata de procesos que están sujetos a ser modificados en la intervención misma, que son complejos y cuyos alcances son de antemano imprevisibles.

b) La consejería como plataforma de investigación sobre los asuntos estudiantiles

Este trayecto situado de instalación de la consejería rescata la importancia de no considerarla únicamente como un insumo de gestión de los “servicios” estudiantiles, para situarla también como una relevante herramienta metodológica de investigación (Ivey & Authier, 1978; Martínez, 2013), al estar inserta en el entramado mismo de la emergencia de los fenómenos a estudiar. Es decir, reforzar la propuesta de un dispositivo como instrumento para analizar lo subjetivo, lo social (García, 2011) y lo institucional, en un momento de masificación y diversificación del estudiantado, como fue el caso local. De hecho, la práctica misma en Facultad ha demostrado que “el dispositivo ofrece elementos para la observación y el análisis de las interacciones sociales, haciendo evidentes las estructuras y los recursos de poder y saber en la construcción de subjetividades” (Martínez, 2013; p. 87).

En tal sentido, frente a este posible rendimiento, para la DAE Sociales fue preciso definir los focos de interés de investigación, al ser éstos diversamente señalados por su misma recurrencia en los motivos de consulta individuales. Tal fue el caso de los asuntos de orden vocacional, las problemáticas de integración e inclusión al interior de las carreras o las crecientes consultas por motivos de salud mental. Detallaremos este último punto -salud mental estudiantil- a modo de ejemplificar algunas contribuciones de la implementación, tras haber emprendido el uso del dispositivo para la investigación de un asunto estudiantil.

Los motivos de derivación de diferentes instancias a la DAE Sociales, la demanda a servicios centrales de atención psicológica, así como los estudios de carácter cuantitativo sobre el tema, corroboraron altas prevalencias de psicopatologías en la población universitaria (Cova Solar, F., Alvial S, Walter, Aro D, Macarena, Bonifetti D, Ana, Hernández M, Marilyn, & Rodríguez C, Claudio, 2007; Micin & Bagladi, 2010; Baader M., Rojas C., Molina J., Gotelli V., Alamo P., Fierro F., Dittus B., 2014; Villacura, L., Irrarázabal, N., Dörr, A., Zamorano, C., Manosalva, J., Cánovas, C., Zamorano, M., Barra, N., 2015; Molina, R., Sepúlveda, R., Carmona, R., Molina, T., & Mac-Ginty, S., 2016). Primero fue necesario realizar la revisión del estado del arte y de las respectivas disposiciones institucionales respecto de la gestión universitaria sobre salud mental. Este proceso, sumado a una reflexión sobre las prácticas situadas en Facultad, permitió advertir que la mayoría de las interpretaciones diagnósticas sobre la salud mental estudiantil denotaban “una individualización creciente del malestar” y de la salud mental (Aceituno, R., Miranda, G. & Jiménez, A., 2012; p. 90). De este modo y tal como alertaban algunos autores (Jiménez & Orchard, 2016; Radiszcz, 2016), el destino de los malestares -en este caso estudiantiles- prontamente adquirirían claves psicopatológicas para su nomenclatura y, los lineamientos, así como las prácticas de intervención, -que

no carecen de implicancias éticas- finalmente se traducían en sufrimientos psíquicos y/o subjetivos acotados a la esfera privada e individual.

Más adelante, se decidió poner en marcha un estudio cualitativo comparativo de dos casos puntuales sobre salud mental recibidos en la DAE Sociales, a través de lo cual se arribó a los siguientes alcances: a) Investigar sobre salud mental estudiantil, considerando la arista institucional, no implica el cuestionamiento de la posibilidad real de existencia de psicopatologías. No obstante y con mayor énfasis, la evidencia arrojada por estos procesos de trabajo en consejería DAE demostraron b) la importancia y beneficio del dispositivo, en tanto éste hizo posible la escucha de que la sintomatología y los malestares de salud mental, estaban profundamente vinculados con elementos propios de los procesos formativos y de la vida universitaria en sí. De hecho, la consejería ha permitido reconocer y distinguir aquello que es propiamente trabajable en un proceso psicoterapéutico, de aquello que concierne específicamente a la condición de estudiante de la Facultad en medio de un proyecto formativo, exhortando argumentada prudencia con la psicopatologización de los conflictos estudiantiles. Sumado a lo anterior, c) resultó ineludible situar la gestión -además de los respectivos trabajos psicoeducativos y psicoterapéuticos- en la esfera institucional. Ello tomó la forma de reflexiones y quehaceres conjuntos con otros actores institucionales (Unidades, psicólogos/as en red de la universidad, autoridades), respecto a las prácticas burocráticas, formativas y relacionales, que tienen lugar en el contexto educativo y que inciden en el bienestar estudiantil.

En efecto, este proceso de investigación, aún en curso, y la implementación de la consejería, permitió provocar un punto de inflexión sobre la lectura de los índices crecientes de consultas por salud mental estudiantil, y generó espacios de trabajo institucionales en diferentes frentes, que han ido concretando diferentes abordajes (por ej. Feria de la Salud, Plan piloto de Salud Mental Campus Juan Gómez Millas), que apuntan a no dejar fuera del campo de intervención los contextos patológicos sociales e institucionales en los que el malestar ha tenido lugar (Honnet, 2009).

Este ejemplo de aplicación del dispositivo como plataforma de investigación, da cuenta de su importante contribución en el campo profesional, ya que permite un quehacer reflexivo, que además propicia la canalización de sus emergentes, hacia correlatos institucionales que permitan atender -desde diferentes entradas- los malestares estudiantiles.

Desde luego, esta reflexión teórica sobre el uso de la consejería como dispositivo de investigación de asuntos estudiantiles, también presenta una sensible limitación, que a la vez es un desafío para futuros desarrollos. Ésta tiene que ver con la disposición de los recursos humanos y del tiempo disponibles para la ejecución de las tareas de investigación y sistematización, los

cuales están escasamente considerados en los perfiles de cargo de quienes se desempeñan en el rubro. La consejería es considerada principalmente como un dispositivo de atención e intervención, quedando su potencial generador de conocimiento todavía relegado a una función extraordinaria y eventual.

### Consideraciones finales

Debemos resaltar la relevancia que tiene situar históricamente el desarrollo de un dispositivo de consejería. En esta aplicación situada, las modificaciones del sistema universitario, particularmente su expansión y diversificación social a nivel institucional, condicionaron directamente los desafíos, las problemáticas, así como los alcances y las limitaciones de un dispositivo de atención estudiantil directa como este. Asimismo, es necesario no perder de vista, que la consejería como espacio de abordaje de los asuntos estudiantiles, es en primer lugar un dispositivo de intervención. Ello conlleva considerar elementos que están involucrados en su articulación, y que finalmente determinan las prácticas de intervención. De este modo, un dispositivo como la consejería universitaria debe tener en cuenta a la institución donde está situado, así como tener presente, las coordenadas sociohistóricas de sus prácticas y de sus modos de aproximación a las problemáticas estudiantiles.

De esta reflexión surge la determinación de conceptualizar teórica y técnicamente a la consejería, como un lugar de escucha y trabajo de las problemáticas del estudiante, no a nivel individual, sino a nivel subjetivo, relacional e institucional. El correlato de lo anterior, rescata la importancia del lugar que ocupan los y las estudiantes en el propio proceso de reflexión sobre sus malestares. Sumado a ello, la lectura ampliada de los asuntos estudiantiles, cuestiona las posturas cada vez más comunes de gestión del malestar y/o sufrimiento en la esfera privada, a modo restituir espacios de subjetivación y destinos del malestar en relación a las temáticas propias de los trayectos formativos en instituciones educativas.

Por su parte, entre los rendimientos que ha posibilitado la Consejería, se destaca su lugar como dispositivo de investigación. Así, ésta ha permitido abordar con relativa profundidad, las problemáticas asociadas a la salud mental estudiantil, considerando especialmente las especificidades que tiene la condición de ser estudiante y ser parte de una institución de educación superior. A su vez, la consideración tanto teórica como técnica de la dimensión institucional del dispositivo, ha posibilitado rendimientos hacia otras esferas de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Universidad de Chile. Ejemplo de ello es la problematización -en conjunto con otros actores institucionales-, de los tipos de interacción, de la así llamada cultura académica o del modelo de gestión estudiantil imperante.

## Referencias

- Abarca, M., Pérez, C., Arancibia, L., González, L., Esquivel, J. E., Fonceca, G., Poblete, Á., et al. (2010). Referencias conceptuales sobre equidad en la educación universitaria. *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*, (pp. 295). Santiago de Chile: CINDA.
- Aceituno, R., Miranda, G. & Jiménez, A. (2012). Experiencias del desasosiego: Salud mental y malestar en Chile. *Revista Anales*, séptima serie (3), 89-102.
- Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), 249-264.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y de sus individuos*: Vol. 1. *Neoliberalismo, democratización y lazo social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Arenas, M. (1993). *Orientación y consejería. Objetivos y servicios*. Recuperado el 25 de octubre 2017 de <http://www.oslpr.org/1993-1996/A1TWQSQY.pdf>
- Baader M., Rojas C., Molina J., Gotelli V., Alamo P., Fierro F., Dittus B., 2014 (2014). Diagnostic of the prevalence of mental health disorders in college students and associated emotional risk factors. *Revista Chilena De Neuro-psiquiatría*, 52(3), 167-176. Recuperado el 26 de enero 2017, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v52n3/art04.pdf>
- Bernasconi, A. & Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. Recuperado el 3 de marzo 2018, de [http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia\\_una\\_escuela\\_para-todos.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf)
- Brunner, J. J. & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Castoriadis, C. (2008). Psicoanálisis y política. En C. Castoriadis, *El mundo fragmentado* (1ra ed. pp. 115-131). La Plata: Terramar.
- Castro, M., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, P., Lizama, C., Williams, J., de Torres, B. (2012). El efecto de la implementación del “cupos de equidad” en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 10, 161-172. Recuperado el 26 de abril 2017, de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EIEfectoDeLaImplementacionDelCupoDeEquidadEnLaCarr-4420044.pdf>
- Castro, M., Aranda, C., Lizama, C., de Torres, H., Williams, J. (2015). Fundamentos y discusión de la acción afirmativa ‘Cupos de equidad’ (2010-2012) de la Carrera de Psicología de la Universidad de Chile. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López & E. Santa Cruz G. (Editores), *Equidad en la educación superior. Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*. (1 ed., pp. 197-218). Santiago: Colección Praxis Psicológica.
- Consejo Nacional de Educación [CNED] (2018). Matrícula sistema de educación superior. Recuperado el 14 de marzo de 2018 de: <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Cova Solar, F., Alvial S, Walter, Aro D, Macarena, Bonifetti D, Ana, Hernández M, Marilyn, & Rodríguez C, Claudio. (2007). Mental health problems in students from the University of Concepción. *Terapia Psicológica*, 25(2), 105-112.
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En: E. Balbier et al., *Michel Foucault, Filósofo*. (2da ed., pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Donoso, S., & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior por tipo de institución. *Consejo Superior de Educación de Chile*. Recuperado el 14 de septiembre 2018, de <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/caracterizacion-socioeconomica-de-los-estudiantes-de-educacion-superior>
- Foucault, M. (2011). El juego de Michel Foucault. En M., Foucault. *Saber y verdad* (trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría) (pp. 127-162) Madrid: La Piqueta.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei. *Revista de Filosofía* (74). (en línea). Recuperado de: [serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf](http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf) Vega 2017

- García-Huidobro, J. E. (2006). Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena. En Pamela Díaz-Romero (ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile. Acción afirmativa* (Vol. 5, pp. 130-158). Santiago: Fundación Equitas.
- Gaudichaud, F. (2015). Ciudadanía neoliberalizada, crisis del sistema político y politización de los conflictos sociales. En F. Gaudichaud, *Las fisuras del neoliberalismo chileno* (págs. 77-91). Santiago: Quimantú y Tiempo robado Editoras.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación* (6ta ed.). México: Siglo XXI.
- González, G. & Arriagada, P. (2004). *Consejería y autocuidado. Adaptación texto base curso consejería y autocuidado*. Apuntes postítulo Intervención con familias en extrema pobreza, Universidad de Chile, Chile.
- González, E. & Espinoza, O. (2010). Políticas de educación superior y equidad en el bicentenario. En Fundación Equitas, *Barómetro de política y equidad. Una nueva forma de gobernar. La instalación* (pp. 80-99). Santiago: Fundación Equitas.
- Hernández, et al., (2013). *Factores asociados a la aparición de malestar psíquico en estudiantes de segundo año de las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile*. Tesis de Licenciatura en Enfermería no publicada, Universidad Austral de Chile, Santiago.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la educación*, (17), 91-108.
- Honneth, A. (2009). Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea (trad. Peter Storandt Diller). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires: Argentina. (381-384).
- Ivey, A. E., & Authier, J. (1978). *Microcounseling: Innovations in interviewing, counseling, psychotherapy, and psychoeducation* (2da ed.). Oxford: Charles C Thomas.
- Jiménez, A. & Orchard M. (2016). ¿Malestar de qué? En Radiszcz, E. (2016). *Malestar y destinos del malestar. Políticas de la desdicha* (1ra ed., Vol. 1, pp. 71-95). Santiago: Social Ediciones.
- Jones, A. (1964). *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*. Buenos Aires Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- Kiang, M. (2010) Counseling. In C. S. Clauss-Ehlers (Orgs), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (pp. 585-587). New York: Springer.
- Latorre, C., González, L. & Espinoza, Ó. (2008). *Política pública en educación superior desde el punto de vista de la equidad: El caso de Chile*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lucero, S. (2017). Algunas dimensiones de la intervención institucional en el nivel de formación superior. *Educación, Formación e Investigación*, 3(5), 42-64.
- Ludeman, R., Osfield, K., Iglesias, E., Oste, D., Wang, H. (Ed.). (2009). *Student affairs and services in higher education: Global foundations, issues and best practices*. París: UNESCO.
- Oficina de Equidad e Inclusión. (2013). Memoria 2010-2013. *Equidad y calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con el país*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. In C. Giné. *Una Educación Inclusiva: De la Exclusión a la Plena Participación de Todo el Alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: Editores Universitat de Barcelona.
- Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. In *Tramas*, 1, 121-157.
- Manero, R. (1996). El análisis de las implicaciones. In Castillo, Miguel Ángel (Ed.), *3 Foro Departamental de Educación y Comunicación 1995*.
- Martinez, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*, 19, 79-99.
- Micin, S. & Bagladi, V. (2011). Mental health in university students: Incidence of psychopathology and suicidal behavior data in the student health service users. *Terapia Psicológica*, 29(1), 53-64.



- Molina, R., Sepúlveda, R., Carmona, R., Molina, T., & Mac-Ginty, S. (2017). Calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Chilena de Salud Pública*, 20(2), p. 101-112.
- Muñoz, M. y Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 38, 181-213.
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada del mañana. In Jiménez, M. & Lagos, F. (Ed.), *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes* (pp. 80-140). Santiago de Chile: AEQUALIS.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Patterson, C.H. (1966). Counseling. *Annual Review of Psychology*. 17, 79-110. Recuperado el 25 septiembre 2018, de <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.17.020166.000455>
- Radiszcz, E. (Ed.) (2016). *Malestares y destinos del malestar. Políticas de la desdicha*. Vol. 1. Santiago: Social-Ediciones.
- Repetto, E. (1977). *Fundamentos de orientación. (La empatía en el proceso orientador)*. Madrid: Morata.
- Robinson, F. P. (1950). *Principles and procedures in student counseling*. Oxford: Harper.
- Rogers, C. (1981). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, C. & Boccardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago de Chile: Nodo XXI/El Desconcierto.
- Shaw, F. (1957). Counseling. *Annual Review of Psychology*. 8, 357-376. Recuperado el 25 de septiembre de 2018, de <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.08.020157.002041> .
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: La experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152-164.
- Steffbre, B. (1965). *Theories of counseling* (1ra ed.). New York: McGraw-Hill.
- Tourette-Turgis, C. (1996). *Le counseling*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tyler, L. (1972). *La función del orientador*. México D.F.: Trillas.
- Universidad de Chile (2018). *Vocación por la calidad: Resumen ejecutivo del informe de evaluación interna*. Santiago de Chile. Recuperado el 25 de septiembre de 2018, de <http://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/749/submission/proof/6/index.html>
- Vicerrectoría de Asuntos Académicos. (2017). *Informe de admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2017*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Villacura, L., Irrarázabal, N., Dörr, A., Zamorano, C., Manosalva, J., Cánovas, C., Zamorano, M., Barra, N. (2015). Mental disorders of students at the University of Chile. *Mental Health & Prevention*, 3(1-2), 21-25.
- Voyame, A. (2015). El dispositivo y el sujeto. *Astrolabio Nueva Época*, (14), 7-27.

Recebido: 04/02/2019  
1ª Reformulação: 23/03/20  
Aceito: 04/06/2020

Información de los autores:

**Gabriela Jáuregui Jinés** es Psicóloga Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), Diplomada en Psicología Clínica, en Clínica Psicoanalítica Adultos y en Gestión de Servicios de Salud Mental. Es Magíster en Psicología Clínica Adultos (Universidad de Chile) y ha participado de investigaciones en el ámbito del psicoanálisis, las prácticas sociales y la subjetividad (LaPSoS). Actualmente trabaja e investiga en el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Salud Mental Universitaria y en la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

**Juan Williams Kudin** es Psicólogo, Diplomado de Postítulo en Psicología Educacional y Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Coordinador de la Dirección de Asuntos Estudiantiles y miembro del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios de Salud Mental Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales. Ha investigado y ejercido docencia con énfasis en la educación superior y la equidad e inclusión educativa.