



Ansiedad y competitividad en un contexto de alta velocidad: un análisis de la relación entre globalización y universidad desde la perspectiva de la aceleración social en Chile

Anxiety and competitiveness in a high-speed context: an analysis of the relationship between globalization and university from the perspective of social acceleration.

Diego Salazar¹

Universidad de Chile

Resumen: El presente ensayo desarrolla un análisis de los procesos de adaptación institucional del fenómeno de globalización por parte de las universidades chilenas desde la perspectiva de la aceleración social. Para ello, se presenta escuetamente el marco analítico que ofrece la teoría de la aceleración social de Hartmut Rosa, desarrollando luego el fenómeno de la globalización y su efecto en las instituciones universitarias en Chile. El análisis se orienta fundamentalmente en torno a tres ejes que son de utilidad para situar a la universidad como entidad que se desenvuelve en un contexto de alta velocidad y que involucra situaciones de competitividad, contingencia y estrés; el modelo de nueva gestión pública, como esquema de administración universitaria orientada al mercado; el currículum, como fenómeno que cristaliza las necesidades del mercado y de la cultura de la época transfiriéndolas a las trayectorias educativas individuales; el rendimiento académico, como indicador subjetivo del desarrollo institucional que involucra la interiorización de las dinámicas de aceleración conllevando fenómenos generalizados de estrés y ansiedad estudiantil.

Palabras clave: Globalización, Aceleración social, Universidad.

Abstract: This essay develops an analysis about the processes of institutional adaptation to the phenomenon of globalization experienced by Chilean universities from the perspective of social acceleration. To this end, it briefly presents the analytical framework offered by Hartmut Rosa's theory of social acceleration, and then develops the phenomenon of globalization and its effect on university institutions in Chile. The analysis is oriented fundamentally around three axes that are useful to situate the university as an entity that develops in a context of high speed and that involves situations of competitiveness, contingency and stress; the model of new public management, as a scheme of university administration oriented to the market; the curriculum, as a phenomenon that crystallizes the needs of the market and the culture of the time, transferring them to individual educational trajectories; academic performance, as a subjective indicator of institutional development that involves the internalization of the dynamics of acceleration leading to generalized phenomena of student stress and anxiety.

Key words: Globalization, Social acceleration, University.

Fecha de recepción: 11 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 28 de junio de 2023

¹ Licenciado en Sociología FACS, Universidad de Chile. Email: diego.salazar.n@ug.uchile.cl

Introducción

La aceleración social ha sido caracterizada como un proceso fundamental de las sociedades modernas que ha impactado en diferentes niveles. Tanto a nivel estructural, en términos de las tendencias institucionales, hasta nivel subjetivo, en cuanto provoca una nueva forma de estar y relacionarse con el mundo, plantea desafíos que las instituciones y las personas deben superar para sobrevivir y desarrollarse. Las universidades son actores clave en los procesos de desarrollo nacional, llevan a cabo la tarea de formar a sus estudiantes a partir de las necesidades del mercado de trabajo a la vez que se adecúan a los deseos y expectativas heterogéneas de sus estudiantes. Ambos procesos, la globalización y la aceleración social, parecen situarse como fenómenos escalatorios de los que la Universidad no puede sino entregarse a su flujo, rendida ante las tendencias actuales del capitalismo contemporáneo, constituyendo una verdadera crisis de sentido en torno al rol de la educación superior. En este sentido, el presente trabajo busca responder a la pregunta ¿Cómo se entiende el fenómeno de la globalización en las universidades chilenas desde la perspectiva de la aceleración social?

La aceleración social coexiste y se refuerza con los procesos de globalización e internacionalización, afectando los diferentes rincones del mundo. Para el caso de América Latina, la educación superior ha tenido una vasta expansión en los últimos años, masificándose y adaptándose a los criterios que disponen las organizaciones y rankings internacionales, lo que ha significado en la prácticas transformaciones institucionales orientadas a la competitividad. Así, estas transformaciones han tenido impacto en términos de la gestión institucional, la forma de diseñar el currículum y las performance de los actores universitarios. En este sentido, el presente trabajo busca analizar el fenómeno de la globalización en la educación universitaria en Chile a partir de la teoría de la aceleración social. Para esto, en primer lugar, revisaremos las tres formas de aceleración propuestas por Hartmut Rosa. En segundo lugar, haremos uso de este marco teórico para evaluar el circuito institucional en el que se sitúan las universidades chilenas y cómo se ven afectadas por la globalización en términos de gestión, currículum y rendimiento. Finalmente, se realizará una síntesis de los argumentos y un impacto del proceso de aceleración social y globalización en la educación universitaria.

¿Qué es la aceleración social?

La aceleración social es un proceso característico de la sociedad moderna que consiste en la maximización de los sucesos por unidad de tiempo. Esta se entrecruza con los cuatro aspectos típicos del período moderno diagnosticados por los clásicos de la sociología -la racionalización de Weber, la diferenciación social de Durkheim, la individualización de Simmel y la domesticación de la naturaleza de Marx-, siendo un proceso generalizado y con tendencia escalatoria (Rosa, 2011). Y, si bien la aceleración temporal ha sido tematizada de una u otra forma por estos autores clásicos de la sociología, no sería hasta ahora, con los trabajos de Hartmut Rosa que se ha intentado crear una teoría sociológica más completa y sistematizada (Rosa, 2011; Montero, 2020).

Si bien la aceleración social es un proceso generalizado de las sociedades modernas, sería un error suponer que todo acelera. Hay dimensiones que lo hacen mientras que hay otras que desaceleran o se mantienen estables. Específicamente, habría tres áreas en las que la aceleración social actuaría

como tendencia general, estas serían la aceleración de la tecnología, la aceleración del cambio social y la aceleración de los ritmos de vida. A la vez, cada una de estas formas de aceleración en las sociedades modernas encuentra su punto de origen en una fuerza motriz distinta: el motor económico, el motor estructural y el motor cultural (Rosa, 2011).

La aceleración tecnológica consiste en el desarrollo tecnológico por el cual se reduce el tiempo necesario para la producción, el transporte y las comunicaciones, mientras que su motor es la economía. Es decir, esta forma de aceleración es propulsada por la dinámica económica capitalista, en la que se persigue la reducción del tiempo de trabajo muerto, el aumento de la velocidad de circulación del capital y se produce una competencia cada vez mayor. La aceleración del cambio social, por otro lado, vendría a considerarse como una aceleración de la “sociedad misma”, la innovación cultural y social constante vuelve inestable las estructuras básicas de la sociedad, dando paso a una contracción del presente en el que el futuro parece estar a merced de una mayor contingencia (Rosa; 2011; Koselleck, 2009). Esta forma de aceleración tiene su motor en la velocidad que permite y que requiere la división del trabajo social o la diferenciación funcional. Finalmente, la aceleración de los ritmos de vida consiste en la constante “hambre de tiempo” (Rosa, 2011, p. 30; Linder, 1970) que viven las personas, el tiempo se hace un bien escaso, lo que lleva a las personas a esforzarse por hacer más cosas en menor tiempo. Inevitablemente, esto provoca la sensación de que todo marcha de prisa al intentar mantener el ritmo de la vida social. Esta forma de aceleración encuentra su motor en la cultura moderna, originándose en la promesa de una “vida plena”. De acuerdo con Rosa (2011), las personas buscan acelerar sus vidas con el fin de vivir la mayor cantidad de experiencias. Vivir el doble de rápido es también vivir el doble de experiencias que permitan tener una vida plena.

Si bien las tres formas de aceleración encuentran su origen en estos motores que las ponen en marcha al comenzar el proceso de modernización, rápidamente comienzan a funcionar en una dinámica propia, la aceleración tecnológica, del cambio social y del ritmo de vida se entrecruzan y se propulsan entre ellas. Así, la lógica del incremento y la competencia se mantiene intacta, permanentemente se busca incrementar las ganancias, la rapidez y las experiencias, y para ello el cambio constante es la única solución. La aceleración social, que es ahora un proceso independiente sustentado sobre sí mismo, encuentra su energía en la transformación, inaugurando lo que Rosa (2019) denomina Estabilización Dinámica. Las instituciones de la modernidad son capaces de sobrevivir sólo en la medida en que son capaces de crecer, innovar y acelerar, dicho en otros términos: “estabilidad en y a través del movimiento” (Rosa, 2019, p. 519). Por consiguiente, la estabilización dinámica se entiende como un mandato estructural que articula la manera en que deben actuar las instituciones, pero que tiene un correlato a nivel de los individuos. Las personas también deben estar constantemente mejorando, preparándose para el cambio y compitiendo entre sí (Rosa, 2019).

Los efectos de la globalización y la aceleración social en la educación superior: las sociedades del conocimiento, la masificación de la universidad y la estandarización.

El proceso de globalización y la revolución digital pueden considerarse como una nueva oleada de aceleración social, por ello no es de sorprender que la aceleración y la Estabilización Dinámica permeen como fuerzas totalitarias a las instituciones, organizaciones y personas en diferentes

localidades del mundo, subsumiéndolas (Rosa, 2011). Así, un proceso en común que comparten la globalización y la aceleración parece ser la compresión del espacio (Harvey, 1998; Rosa, 2011) respecto al tiempo y las lógicas estructurales que exige el proceso de estabilización dinámica. Es decir, las distancias parecen ser cada vez menos importantes debido a la inmediatez que permite la sociedad contemporánea. Esto conlleva la debilitación de los estados nacionales y la homogeneización de ciertas pautas institucionales, organizacionales y culturales, lo que ha sido desarrollado por el neoinstitucionalismo y que encuentra un correlato en los sistemas educativos en la medida que estos han tendido a orientarse en las últimas décadas a la integración a las agendas económicas nacionales e internacionales (Meyer and Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1991).

Por un lado, tenemos un proceso de homogeneización de las dinámicas institucionales en la educación que parece responder a las exigencias de una sociedad en que el conocimiento y la información se vuelven parte fundamental de los procesos de desarrollo económico y social (Castells, 2016; Van Damme, 2001), viéndose las universidades en medio de una competencia con el sector privado por la producción del conocimiento. Lo anterior conlleva la necesidad de una permanente actualización administrativa y curricular orientada por las lógicas empresariales sin mediar contextos de pertinencia local o regional (Carvajal, 2017).

Por otro lado, esta orientación hacia la ganancia parece limitar las posibilidades de una integración más plena en América Latina, debido sobre todo al peso que tienen los planteles universitarios privados y sus normas internas. Aquello sigue los patrones que, por ejemplo, se han dado en Europa con el proceso de Bolonia (Espinoza & González, 2016) o a nivel global en la educación escolar con las pruebas PISA (Buddeberg & Hornberg, 2017).

En este sentido, hay que considerar las exigencias de las sociedades del conocimiento y la economía del conocimiento, la homogeneización de los procesos educativos, e incluso la aceleración social como procesos que afectan las instituciones. Pero estas últimas siguen entendiéndose fundamentalmente bajo ciertos parámetros que responden a los contextos locales en que se insertan. Son así parte de la cultura y responden a los mitos e idiosincrasia de sus territorios (Meyer & Rowan, 1977). De esta manera, encontramos no sólo un límite para los procesos de estandarización y globalización, sino también para la aceleración social. La posibilidad de acelerar los procesos educativos de vinculación con el mundo y, en este sentido, de estandarización, encuentran sus límites en las normas nacionales y locales, las cuales podemos entender como una cristalización de la cultura y las tradiciones.

Durante la segunda mitad del siglo XX surgen las sociedades del conocimiento y se torna imperativo el desarrollo de la información y del conocimiento credencializado en la economía global. Se produce así una nueva valoración de la educación superior como eje fundamental en la competitividad económica global, siendo el paso lógico su apertura. Por ello, se transita de universidades de élite a universidades de masas, entendiendo esto como un asunto de optimización social que ayuda a competir en el mercado mundial (Giddens, 1998; Gutiérrez, Lopez & Schneider, 2019). Lo anterior deviene en varias transformaciones institucionales en la educación que son impulsados a nivel global por organizaciones como UNESCO, el Banco Mundial y Naciones Unidas (Chabbott & Ramirez, 2000), la orientación al mercado y la eficiencia se traduce en una nueva lógica de administración institucional, que en Chile asume la forma de la Nueva Gestión

Pública. La masificación de la educación superior abre la puerta a la proliferación de planteles privados de educación superior, a la vez que la enseñanza misma se enfrenta a nuevos retos en torno a su contenido y su forma de impartirse, cuestión que se refleja principalmente en el currículum y en los estándares nacionales e internacionales que deben cumplir (Gutiérrez, Lopez & Schneider, 2019).

Nueva Gestión Pública: un modelo institucional orientado al mercado

La Nueva Gestión Pública responde la introducción de la lógica de los mercados como mecanismo para regular las instituciones públicas, para esta las universidades exitosas son las que compiten en el mercado, que gestionan sus asuntos de forma más similar a las empresas, hacen alianzas estratégicas con la industria, logran nuevas formas de producción de conocimiento, y se proyectan en el ámbito internacional (Brunner, 2019; Gutiérrez, Lopez & Schneider, 2019). Esto deviene en un régimen gerencial más acorde con el mercado mundial, que tomó en Latinoamérica la forma de una competencia entre planteles privados y públicos por el financiamiento en la educación superior (Shattok, 2009).

Durante las últimas cuatro décadas la matrícula en educación superior aumentó globalmente de 33 millones de estudiantes en 1970 a 220 millones en 2017. En la misma línea, Latinoamérica pasó de tener 1.7 millones de estudiantes en 1970 a tener 27 millones en 2017 (UIS, 2019; Banco Mundial, 2019). Sin embargo, a diferencia de Europa, el proceso de expansión de acceso a la educación superior ha sido impulsado por un financiamiento mixto, debido principalmente a la alta y diversa provisión de servicio que significan este tipo de planteles. Es decir, han sido los planteles privados de educación superior los que han terminado por absorber gran parte de la matrícula (Brunner, 2022). Y si bien estas tendencias en la matrícula responden a las directrices de organizaciones internacionales, como el Banco Mundial y las Naciones Unidas, llevan a disminuir el poder e influencia de las universidades públicas. Las características endógenas de Latinoamérica, como la ampliación de las posibilidades de acceso en el marco tanto público como privado, puján un circuito institucional propio (Labraña & Brunner, 2022; Gutiérrez, Lopez & Schneider, 2019; Buddeberg & Hornberg, 2017).

En este sentido, la inserción de las universidades chilenas en el circuito mundial de producción de conocimiento les exige cumplir con ciertos estándares administrativos y financieros. La necesidad funcional del sistema contemporáneo mundial por acelerar la tecnología en la producción coloca a las universidades en un estado de competencia constante por hacer más y mejor para mantener sus posiciones de prestigio (Brunner, 2019; Rosa, 2011). La dinámica de la competencia, fundamental en el proceso de aceleración social, resulta en que los planteles se vean obligados a funcionar bajo la lógica de la Nueva Administración Pública, enfocándose en la obtención de resultados y en una mayor dinamismo institucional por posicionarse cada vez más alto en los rankings nacionales e internacionales (Carrasco & Carrasco, 2019). Las universidades se ven así insertas en el mandato del incremento y la aceleración que dispone la estabilización dinámica como base de la supervivencia para las instituciones modernas (Rosa, 2019).

Currículum

El currículum ha sido problematizado por la sociología educativa como una base fundamental de análisis en el proceso de transmisión cultural de una sociedad, en él se cristalizan las macro relaciones de poder que resultan luego en cambios a nivel micro en las formas de socialización en términos de código educativo, siendo la extensión, la rigidez y el contenido de este código aquello que define la experiencia educativa y que se convierte en un campo de control simbólico (Bonal, 1998; Bernstein, 1988; Bowles y Gintis, 1985). Además, el currículum tiene una faceta oficial -explícita-, pero también una faceta implícita. Aquellos contenidos que se dictan pero que no están expresamente estipulados, sino que son un reflejo inconsciente de las relaciones de poder (Bonal, 1998). Así, podemos entender que las transformaciones culturales devienen lógicamente en transformaciones curriculares. En este caso, los procesos de globalización y aceleración pueden ser también rastreados en términos de la composición actual del currículum universitario.

En la universidad tradicional el currículum tiende a ser rígido, los contenidos curriculares están altamente separados entre sí, y posee una fuerte enmarcación respecto de lo que puede enseñarse y de qué forma. Los estudiantes, por ejemplo, no tienen ninguna influencia en la relación pedagógica (Bernstein, 1985; Bonal; 1998; Tünnermann, 2003). En la universidad contemporánea, en cambio, el currículum tiende a la flexibilidad, tanto en términos de una mayor interdisciplinarietà como de una relación profesor-material-alumno más fluida. El tránsito a esta segunda forma curricular está determinado principalmente por los criterios que adopta la universidad para adaptarse al proceso de globalización y los requerimientos de la competitividad global, ajustándose a prácticas orientadas al mercado y a una mayor efectividad en el corto plazo para responder sus demandas (Vostal, 2016). Esto es lo que se denomina currículum orientado a competencias, donde lo que importa ya no es propiamente el conocimiento, sino las habilidades para sacarle provecho, así como la experiencia y flexibilidad para adquirir nuevas capacidades (Estrada, 2012).

El currículum por competencias se hace un lugar en un escenario global en que se deben encontrar nuevas formas de mediar la relación conflictiva entre capital y trabajo, al darse hoy un fenómeno de trabajo desvinculado de la estabilidad a largo plazo y con fluctuaciones constantes de los mercados laborales. Al depender las metas productivas del factor humano, de que los trabajadores hagan uso correcto de tecnologías y de nuevas formas de producción, se deriva una relación directa entre cambio tecnológico y organización del trabajo (Estrada, 2012). Así, el currículum por competencias responde a la necesidad de procesar la ingente cantidad de información actualmente existente en un corto período de tiempo, donde lo realmente importante no es el conocimiento -este es descartable-, sino la habilidad de prever situaciones novedosas y contribuir a la reestructuración productiva.

Al tiempo que el conocimiento disponible es cada vez más grande, la aceleración del cambio social provoca que este se haga obsoleto de manera cada vez más rápida. Así, el currículum como termómetro y cristalización de las transformaciones sociales se vuelve un terreno complejo sobre el que existe cada vez más controversia, porque media las exigencias momentáneas de la institución con las necesidades individuales de una educación que permita posicionarse socialmente en todo el mundo. Todo esto se produce en un contexto global de crisis en torno a la rápida tasa de creación y declive del conocimiento, lo que se denomina obsolescencia del conocimiento (Vostal, 2016; Buddeberg & Hornberg, 2017). En este sentido, el currículum desempeña un rol como estabilizador

dinámico de la institución universitaria, siendo un vínculo flexible entre los requerimientos del mercado educativo a los que se aboca la universidad y los rendimientos individuales que deben cumplir los estudiantes. A propósito de ello, es que se instala un entramado de temporalidades. Producto del contraste entre las exigencias institucionales e individuales y los procesos que tiene la universidad para reformarse, los que son más democráticos -por lo tanto más lentos- o más verticales -y por lo tanto más rápidos- según cada institución. Así, al proceso generalizado de aceleración social se antepone dinámicas de desaceleración, las que se relacionan con la necesidad de ampliar el radio de involucramiento de la universidad tanto con sus actores internos (participación estudiantil, funcionaria y académica) como con los actores externos (empresas, comunidades, territorios) en la incidencia del currículum (Fleet, 2009).

El currículum, como hemos podido constatar, es un elemento de transmisión cultural, por lo que es consistente con los fenómenos de globalización y aceleración que se desarrollan en las sociedades modernas. La organización de la enseñanza se da por medio del establecimiento de un orden secuencial que delimita unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final. Sin embargo, esta organización tiende a dirigirse desde el exterior para sus agentes (profesores) y sobre todo para sus destinatarios (estudiantes) (Torres, 1998). Así, el currículum, correspondiente a las “reglas del juego”, no es algo neutro, universal e inamovible, y por tanto no es un problema solamente técnico, sino también político (Torres, 1998). El problema es que en los momentos en que el currículum no es una construcción únicamente externa a sus agentes y destinatarios, tiende aún a ser una responsabilidad de muy pocas personas, un grupo de élite ya sea académico o gubernamental (Taylor, 2008).

Así, el currículum por competencias aparece en la línea de la cultura dominante como mandato en relación con una mayor efectividad y eficiencia en el mercado laboral globalizado. En palabras simples, se orienta a la profesionalización sin considerar criterios de pertinencia local o territorial, entre otros. Este fenómeno constituye una verdadera crisis para las universidades que, en su proceso de acoplamiento al mercado, han sufrido un progresivo deterioro. La educación superior se ha convertido en un mero servicio que tiene su mercado en la sociedad, dejando de lado la tarea de impulsar el desarrollo humano y social (Taylor, 2008). Frente a esto, existen alternativas que se sitúan desde modelos más holísticos y que plantean un enfoque de desarrollo humano y social que apuntan a recobrar el sentido de la educación para sus comunidades, considerando la incorporación de la deliberación popular en las construcciones curriculares, a riesgo, eso sí, de bajar en la clasificación de rankings internacionales (Taylor, 2008).

Rendimiento académico

Para el mercado de la educación, el rol de clientes lo tienen los estudiantes, por lo que los resultados académicos se han convertido en una herramienta valiosa para diagnosticar la calidad del servicio. Frente a ello, las instituciones de educación superior se han enfrentado con el problema de proporcionar buenos resultados en términos de la retención y persistencia en los estudios, a la vez que estudiantes con diferentes factores contextuales deben adaptarse a las exigencias de la universidad (Hernández, Jiménez y Sánchez, 2015). Así, el Comité Nacional de Acreditación en Chile (que evalúa a todas las universidades que se hagan parte de dicho proceso para acceder a subsidios estatales), considera dentro de sus dimensiones de educación y proceso formativo: el que

las universidades cuenten con revisiones sistemáticas a su modelo educativo, que tengan un porcentaje de titulación oportuno de al menos el 50% + 1, que evalúen de manera sistemática al cuerpo docente e, incluso, que existan mecanismos estandarizados para cuantificar la dedicación de tiempo de los estudiantes (CNA, 2022).

De esta manera podemos distinguir, por un lado, el rendimiento académico de los profesores, que ha sido caracterizado como orientado al mercado, expuestos a presiones constantes para la producción y la reproducción de la economía del conocimiento en el mundo globalizado y mandatados por ello a acelerar su productividad bajo el lema de la competitividad y la excelencia (Vostal, 2016). Y por otro lado, el rendimiento académico de los estudiantes, sobre el que se enfoca esta investigación y que encuentra una diversidad de indicadores compuestos a partir tanto de características personales, como sociales e institucionales (Hernández, Jiménez y Sánchez, 2015). En este sentido, la aceleración de los ritmos de vida puede ser usado como un buen indicador del rendimiento académico, y sobre todo de los sentidos que asocian los estudiantes a sus trayectorias académicas. Esto se debe a que los factores psicosociales no sólo son importantes en términos del rendimiento académico, sino que durante el último tiempo han sido esgrimidos de manera activa por los estudiantes en Chile como parte de un fenómeno de malestar generalizado (Hernández, Jiménez y Sánchez, 2015; Opazo, 2019).

En esta línea, en América Latina ya desde los años setenta algunos autores diagnosticaron un papel poco auspicioso para la salud mental. Tal como mencionara Alarcón (1986), los cambios económicos y sociales en el plano mundial, en términos de la desigualdad productiva, la concentración urbana y el fuerte ritmo de industrialización que se vivía en el continente tendría como consecuencia un empeoramiento de los aspectos psicosociales de la población. Esto tiene un correlato en investigaciones más recientes, mediante el AVAD², en donde en 1990 ya se calculaba que las enfermedades mentales explicaban un 8.8% de los años de vida ajustados, cifra que desde el año 2002 ascendía a un 22.2%, mientras que para el año 2015 este número ascendía a cerca de un 30% (Opazo, 2019; OMS, 2018). Para el caso de Chile, entre el año 2007 y 2009 se llegó a establecer un nivel de prevalencia global de trastornos psiquiátricos y de salud mental del 38%. Esto se suma a diversas encuestas que en los últimos años han tendido a catalogar la ansiedad, la depresión y el estrés como las afecciones más comunes dentro de los estudiantes universitarios en el país (Santander, 2011; Opazo, 2019). Los problemas de salud mental tienden a relacionarse también con estilos de vida poco saludables, falta de ejercicio físico y consumo de drogas y alcohol (Colombia, Molano, Chalapud, Molano, 2020).

Diversas investigaciones apuntan a que los problemas de salud mental descritos, en particular la ansiedad y el estrés, están relacionados a un estado de riesgo provocado por el temor a la evaluación y a la tensión con que enfrentan los estudiantes, en un tiempo limitado, grandes cantidades de información. Así, estos no sólo están preocupados por el egreso de sus carreras profesionales, sino que buscan mantener un rendimiento académico adecuado, mediante el cumplimiento de los objetivos establecidos en sus asignaturas y que incluyen actividades como trabajo grupales, presentación de informes, prácticas, trabajos de investigación, exámenes de alta exigencia, lo que se combina con los eventos diarios extraprogramáticos como lo son compromisos, salidas con amigos,

² El AVAD es un indicador que determina años de vida ajustados en función de una discapacidad atribuible a una enfermedad o afección (Opazo, 2019).

fiestas, entre otros (Sarubbi De Rearte & Castaldo, 2013). Como señala Rosa (2011), la promesa de la sociedad contemporánea es el vivir una vida llena de experiencias enriquecedoras, lo que impulsa a los sujetos a desarrollar óptimamente no sólo sus carreras académicas *en pos* de una buena calificación, sino también de realizarse continuamente en la vida social incluso de manera competitiva. La aceleración de los ritmos de vida corresponde justamente a este proceso por el cual los estudiantes se ven agobiados por cumplir eficazmente con su vida académica, al mismo tiempo que logran equilibrar sus vidas fuera de la academia, para lo cual desarrollan prácticas que ponen en juego incluso sus límites fisiológicos (uso medicamentos para la concentración, abuso de drogas recreativas o sustancias orientadas a la productividad como el café), y que tienden a resultar en fenómenos generalizados de agotamiento o *burnout* (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

Finalmente, además de los factores psicosociales, los estudiantes universitarios se enfrentan también a un régimen temporal organizado como lo es la universidad. En el proceso de insertarse a esta institución los estudiantes deben someterse a un gran estrés para adaptarse, lo que incluye una negociación entre temporalidades heterogéneas y múltiples producto de las diversas organizaciones y características en que se enmarca cada estudiante (Torres, 2021; Alhaddef, 2021), sin que estas demandas puedan ser abarcadas del todo por el régimen temporal universitario. Si bien la aceleración social es un proceso global e incluso totalitario, no afecta de igual forma a todas las personas. Se establecen ritmos temporales que responden a las distintas posiciones sociales, capacidades personales y a los roles institucionales, los que se diversifican aún más en el contexto de educación superior masiva. En este sentido, la evidencia en torno a rendimientos académicos dispares según factores externos como la clase social, el género o las redes de amistad, pueden apuntar también a que las consecuencias de la aceleración de los ritmos de vida tienen efectos sobre todo perjudiciales para aquellos grupos que sienten con mayor constreñimiento la presión de gestionar marcos temporales demasiado heterogéneos. Estos tienden a ser estudiantes cuidadores, que viven en la periferia o que tienen marcos temporales más acotados, y enfrentan con mayor resistencia tales desigualdades temporales (Hernández, Jiménez y Sánchez, 2015).

Conclusión

Los procesos de globalización han acarreado la aceleración social de las sociedades contemporáneas y, con ello, de las instituciones y de los ritmos de vida de los actores que se desempeñan en ellas. Al respecto, las universidades han sido especialmente importantes en los procesos de globalización y aceleración, puesto que desempeñan un rol de productoras y reproductoras del orden económico contemporáneo desde la perspectiva de las sociedades del conocimiento. Sin embargo, para adaptarse a los nuevos marcos de competencia, estas deben efectuar un conjunto de transformaciones que les permitan insertarse de manera flexible y rápida en el mundo académico globalizado, lo que significa en la práctica acelerar las universidades y prepararlas para nuevas e inesperadas situaciones acordes al mercado global.

La educación superior en Chile parece encontrarse en un dilema de aceleración que, desde los marcos normativos y de competencia a nivel internacional y nacional, plantea la necesidad de aumentar la productividad académica, a costa incluso de la salud mental de académicos y estudiantes (Vostal, 2016). En este sentido, una salida posible al problema es fortalecer los mecanismos internos de las universidades para involucrar a las comunidades educativas en los

procesos de transformación universitaria. Tal y como se explicó con el caso del currículum, hoy la universidad se enfrenta a una crisis de sentido en torno a su existencia en relación con la sociedad y al mercado. La capacidad de incidencia que las comunidades educativas tengan sobre el currículum, y también la capacidad de las comunidades locales más allá de los muros de la universidad, pueden ser fundamentales para orientar la educación superior hacia objetivos que sí sean pertinentes y logren desarrollar el bienestar de las comunidades en que se integran. En este sentido, se propone el considerar modelos holísticos que inviten a los estudiantes a hacerse parte de la construcción colectiva de conocimiento y que consideren el currículum no sólo como construcción lógico-racional, sino que se realice desde una visión integral y sobre todo democrática, en la que tengan cabida discusiones emotivas y críticas en general.

Así, hemos argumentado a lo largo de este trabajo que la globalización y la aceleración están vinculadas a los procesos de transformación social de la universidad. La extensión de mecanismos de participación democrática puede responder tanto a formas de desacelerar el circuito institucional universitario, como a la recuperación de elementos locales y territoriales que se han perdido en el proceso de globalización (Meyer & Rowan, 1977). Las comunidades educativas, resentidas por la competitividad generalizada y los problemas de salud mental, y particularmente las universidades, comprometidas con sus propias formas de padecimiento de ansiedad institucional, pueden encontrar en ello un rumbo que logre aplacar los problemas del exceso de velocidad y aceleración.

Referencias bibliográficas

- Alhadeff-Jones, M. (2021). *Time and the Rhythms of a Academia: A Rhythmanalytical Perspective*. En F. Vostal (Ed.), *Inquiring Into Academic Timescape* (pp. 21-38). Emerald Publishing
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*, vol. 2. Akal
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós
- Bowles, S. & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Laia
- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). *Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina*. Archivos analíticos de políticas educativas, 27 (79). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>
- Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2017). *Schooling in times of acceleration*. *British Journal of sociology of education*, 38 (1), pp. 49-59.
- Caballero, C., Palacio, J. E. & Abello, R. (2007). *Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), pp. 98-111
- Calderón, F. & Castells, M. (2016). *Desarrollo, democracia y cambio social en Chile*. En M. Castells (Ed.), *Reconceptualización del Desarrollo en la Era global de la Información* (pp. 193-224). Fondo de Cultura Económica
- Carrasco, J. A. & Carrasco, D. (2019). *Globalización, mercado y multi-regulación de los sistemas educativos: claves para el debate*. *Revista central de sociología*, 9, pp. 45-61
- Carvajal, J. (2017). *Universidad y globalización: cambios y desafíos*. *Praxis y Saber*, 8 (18), pp. 113-131
- Chabbot, C. & Ramírez, F.O. (2000). *Development and Education*. En M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of Education*. Springer
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1991). *Constructing an Organizational Field as a Professional Project*. En W. Powell y P. Dimaggio, *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Espinoza, O. & González, L. (2016). *El impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile*. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2 (1), pp. 89-117

- Estrada, J. H. (2012). *Formación por competencias: racionalidades e implicaciones en el mundo del trabajo*. Univ Odontol, 31(66), pp. 75-82
- Fleet, N. (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. LOM
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La Renovación de la Socialdemocracia*. Taurus
- Gutiérrez, C., López, M. & Ruiz-Schneider, C. (2019). *Educación superior y segregación en Chile. Historia de sus ideas, políticas e instituciones* (Apuntes de Clase). Ceibo Ediciones
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Amorrotu*
- Hernández, C., Jiménez, M. & Sánchez, S. (2015). *El rendimiento académico en universitarios, una revisión teórica a las variables internas y externas*. En F. Santillan (Coord.), *Experiencias educativas en instituciones de nivel superior en Latinoamérica* (pp. 94-109). Cenid
- Koselleck, Reinhart (2009). *Is there an Acceleration History*, en H. Rosa y W. Scheuerman, *High-Speed Society. Social Acceleration, Power and Modernity* (113-134). Pennsylvania State University
- Labraña, J. & Brunner, J. J. (2022). *Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad. Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso*. Perfiles Educativos, 44(176), pp. 138-151
- Linder, Staffan B. (1970). *The Harried Leisure Class*. Nueva York: Columbia University Press
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. American Journal of Sociology, 83 (2), pp. 340-363
- Montero, D. (2020). *Aceleración social, modernidades múltiples y culturas democráticas. Reexaminando la teoría de la modernidad de Hartmut Rosa*. Cuadernos de Teoría Social, 6 (11): pp. 11-36
- OMS/OPS. (2018). *La salud de los adolescentes y jóvenes en la región de las Américas. La aplicación de la estrategia y el Plan de acción regionales sobre la salud de los adolescentes y jóvenes (2018-2018)*.
- Opazo, J. E. (2019). *Salud mental en jóvenes universitarios chilenos y dinámicas institucionales. Análisis del año 2019*, pp. 107-135
- Rosa, H. (2011). *Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada*. Persona y sociedad, 25(1), pp. 9-49

- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz Editores
- Rosa, H. (2019). *Resonancia*. Katz Editores
- Santander, J., Romero, M. I., Hirschfeld, M. & Zamora, V. (2011). *Prevalencia de ansiedad y depresión entre los estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría, 49(1), pp. 47-55.
- Sarubbi de Rearte, E. & Castaldo, R. (2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios*. V Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires
- Shattok, M. (2009). *Dirección Estratégica en universidades*. En N. Fleet (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. LOM
- Taylor, P. (2008). *La educación superior en el mundo: Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Investigación Educativa, 6, p. 89-118
- The World Bank Group (2019). *Data on Education*. Banco Mundial
- Torres, F. (2021). *Temporal Regimes. Materiality, Politics, Technology*. Routledge
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2019). *UIS Statistics*. UNESCO
- Van Damme, D. (2001). *Quality Issues in the internationalisation of Higher Education*. Higher Education, 41, (4), pp. 415-441
- Vostal, F. (2016). *Accelerating Academia. The Changing Structure of Academic Time*. Palgrave Studies in Scienza Knowledge and Policy