

VINCULACIÓN CON EL MEDIO UNIVERSITARIA:

ESTADO DEL ARTE Y REFLEXIONES EN CONTEXTO

CLAUDIA MUÑOZ TOBAR
RODRIGO HERRERA OJEDA
(EDS.)



**CLAUDIA MUÑOZ TOBAR
RODRIGO HERRERA OJEDA
(EDS.)**

**VINCULACIÓN CON EL
MEDIO UNIVERSITARIA:
ESTADO DEL ARTE Y REFLEXIONES EN CONTEXTO**



Serie HUMANIDADES

Libro sometido a arbitraje externo, según modalidad doble ciego.

Vinculación con el Medio universitaria:
estado del arte y reflexiones en contexto
Claudia Muñoz Tobar - Rodrigo Herrera Ojeda (eds.)

© 2023 Universidad de Concepción
Registro de Propiedad Intelectual N° 2023-A-4670

ISBN 978-956-227-564-4 (digital)
noviembre 2023

Primera edición, mayo de 2023
ISBN 978-956-227-544-6 (impresa)

Editorial Universidad de Concepción
Biblioteca Central, Of. 11, Campus Universitario
Fono (56-41) 2204590 – Casilla 160-C, Correo 3
Concepción – Chile
<https://editorial.udec.cl/>
E-mail: editorial@udec.cl

Dirección y producción editorial
Óscar Lermanda

Ilustración de portada
liberada para fines educativos
<https://www.alamy.es/>

Derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

Índice



Presentación	
XIMENA GAUCHÉ MARCHETTI	7
Introducción	
CLAUDIA MUÑOZ TOBAR	11
Vinculación con el medio en las universidades chilenas: entre rendición de cuentas y conocimiento público	
NICOLAS FLEET, CRISTIÁN POZO Y FELIPE LAGOS	21
Aseguramiento de la calidad en Vinculación con el Medio: la camisa de fuerza de la Tercera Misión chilena	
ANDREA CASAS A. Y FELIPE TORRALBO S.	59
De la universidad neoliberal a la pluriversidad territorializada y transformadora: experiencias y horizontes desde la extensión crítica en Valparaíso	
PABLO SARAVIA RAMOS, FELIP GASCÓN I MARTÍN, MARCELO RODRÍQUEZ MANCILLA, PABLO GÓMEZ MANZANO Y LUIS CÁRCAMO ARIAS	111
“Cómo hemos cambiado”. El rol del concepto de catolicidad en las relaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la sociedad	
OLAYA SANFUENTES	143
Vinculando con el medio: abriendo caminos hacia la horizontalidad	
RODRIGO HERRERA OJEDA, BEATRIZ CID-AGUAYO, NOELIA CARRASCO HENRÍQUEZ, CARLOS LÓPEZ ODGERS Y MARÍA CAROLINA ALVARADO ASPILLAGA	163
De los autores	189

Presentación



SI BIEN ES CIERTO que el concepto de vinculación con el medio en el contexto universitario chileno es relativamente nuevo en la narrativa institucional, hay que reconocer la evidencia de que su ejercicio práctico no sólo tiene larga data en el tiempo, sino que además su espacio de acción forma parte de una de las tensiones que ha movilizado a las universidades en su trabajo de mejora continua.

En el caso chileno, en la medida que se fue instalando su requerimiento formal por parte de los organismos competentes en el ámbito de la educación superior, fue surgiendo una batería conceptual que pasó a formar parte del lenguaje de la vinculación con el medio, tales como entorno relevante, co-construcción, beneficio mutuo, interacción con el medio, bidireccionalidad, pertinencia, territorio, entre otras.

Ello impulsó un cambio de enfoque del quehacer universitario en las tradicionales e históricas áreas misionales de las universidades chilenas: formación e investigación, trascendiendo así lo que se entendía hasta principios del presente siglo como extensión universitaria.

Al poco andar del proceso de inserción de esta nueva área, otro grupo de conceptos asociados abrió los desafíos que debía afrontar la vinculación con el medio para su consolidación: indicadores, medición de impacto o contribución, mejora continua e instrumentos de verificación, por nombrar algunos. Ellos suponían desafíos a la institucionalización de las relaciones con el entorno y obligaba a pensar el conjunto de manera interdependiente, retando a un quehacer universitario tentado frecuen-

temente a vivir y convivir sólo dentro de las fronteras propias, con articulación con el medio.

En esta publicación se recogen esas tensiones asociadas a los procesos de formalización e institucionalización de la vinculación con el medio universitaria, reuniendo miradas y experiencias desde distintas realidades de contexto. En ese sentido, se sitúa como una fotografía de momento de un proceso aún en pleno desarrollo, sugiriendo puntos críticos y tensiones que se espera motiven reflexiones que vayan más allá del nicho específico de la vinculación con el medio, para adentrarse a debatir cuestiones relativas al futuro de las instituciones universitarias. Y lo hace de forma coral. No por casualidad, la mayoría de los textos aquí presentados están escritos a varias voces, recogiendo discusiones que se hacen parte de otras conversaciones, en lo que es la representación misma de la vinculación con el medio universitaria a nivel país: una reflexión permanente.

Desde nuestro ser centenario, público y ciudadano, recogemos el desafío de presentar estos diversos relatos para proponer materias de debate, ofrecer alternativas de lectura de procesos, y, por qué no, también sugerir posibilidades de cómo gestionar y exponer criterios de acción.

La Universidad de Concepción cumple 104 años en 2023, tiempo que es, en sí mismo, evidencia de la relación viva que mantiene con la comunidad que la vio nacer y que actualmente se extiende a las ciudades de Chillán, Los Ángeles y Santiago.

Entendiendo que el momento de hoy es de generación de experiencias que permitan aprehender mejor lo que significa colaborar desde las universidades, suscribe –seguramente también con quienes aquí escriben– el principio que propone la vinculación con el medio como un eje representativo del quehacer universitario, atravesando sus funciones esenciales de docencia e investigación, y de gestión.

Esta es la trama en la que se inserta este libro. Agradecemos por ello estas contribuciones que, desde diversos momentos y lugares, comparten de manera generosa visiones que invitan a pensar en uno de los de-

safios de la educación superior en la actualidad, otorgando valor social y pertinencia a la docencia y formación, a la investigación en todas las disciplinas y los diversos saberes, y a la extensión, las culturas, las artes y el patrimonio.

DRA. XIMENA GAUCHÉ MARCHETTI
Profesora Titular
Vicerrectora de Relaciones Institucionales
y Vinculación con el Medio
Universidad de Concepción

Introducción

CLAUDIA MUÑOZ TOBAR



La idea de un libro

DESDE QUE LA VINCULACIÓN con el medio pasó a ser considerada como una función misional en igualdad de condiciones que la docencia y la investigación, las instituciones de educación superior chilenas (IES), especialmente las universidades, han avanzado de manera rápida y sostenida en la construcción de una institucionalidad para su administración y el aseguramiento de su calidad, lo que ha supuesto destinar capacidades profesionales y económicas a avanzar en al menos tres ámbitos principales: políticas institucionales, estructuras administrativas y modelos de gestión.

En relación con las políticas institucionales, son cada vez más las universidades que han introducido nuevos lineamientos, tanto integrales como específicos, en sus documentos orientadores con el fin de situar la vinculación con el medio entre las prioridades de su desarrollo institucional. De esta manera la vinculación y sus principios han pasado a formar parte de las directrices estratégicas y es esperable que también se incorporen paulatinamente en las políticas de investigación y desarrollo, y en los modelos de formación de pregrado y postgrado, lo que constituye un compromiso formal con el fortalecimiento de su transversalidad. Las políticas específicas de vinculación con el medio, por otro lado, permiten precisar esta integración, definir la bidireccionalidad que se aspira alcanzar en las formas de interacción con el medio externo, así como los objetivos y valores que deben orientarlas.

En cuanto a la estructuración administrativa, hoy se observa que la mayoría de las universidades del CRUCH cuenta con vicerrectorías o direcciones de vinculación que agrupan funciones asociadas tradicionalmente con el área y que centralizan su gestión. A estas unidades se les ha encomendado además la tarea de diseñar las políticas de vinculación con el medio y proponer los ajustes orgánicos y administrativos necesarios para abordar su gestión integralmente. Han sido, por lo tanto, las encargadas de construir la institucionalidad de la nueva extensión.

Por último, las universidades se han visto llevadas a pensar, categorizar y direccionar la gestión de su vinculación con el medio para asegurar el cumplimiento de sus políticas institucionales en la materia, todo lo cual queda recogido en los llamados modelos de vinculación.

El proceso de construcción de esta institucionalidad ha estado acompañado además de una creciente reflexión acerca de qué debe entenderse por el compromiso de las IES con las necesidades de la sociedad y, en particular, con las de las comunidades más cercanas a ellas territorialmente, y de una discusión sobre cómo, o incluso si es posible, evaluar o cuantificar la vinculación con el medio. Es innegable que la principal motivación detrás de este movimiento ha sido la inminente obligatoriedad de acreditar la dimensión anunciada en 2018 al entrar en vigor la Ley 21.091 Sobre Educación Superior.

Sin embargo, esto no quiere decir que antes de los requerimientos externos las universidades hayan sido indiferentes a los problemas de su entorno o a los procesos históricos y desafíos sociales involucrados en ellos. Hacia el año 2014, por ejemplo, la vinculación con el medio era una de las áreas de acreditación opcionales que más acreditaban las universidades del CRUCH (Cancino y Schmal, 2014, p. 47). La propia historia de la extensión muestra también que ha sido objeto de examen por parte de las comunidades universitarias y que ha evolucionado (Donoso, 2001). El proceso de reforma universitaria iniciado en Chile a fines de los años sesenta y finalizado en 1973, tiene una continuidad con el movimiento crítico de la Reforma del 18 que comienza en la Universidad de Córdoba, Argentina, y que se extendió durante la primera mitad del siglo XX a las universidades latinoamericanas. El movimiento rechazaba la dirección paternalista y no dialógica de las relaciones entre la universidad y la sociedad, propugnaba el acceso universal a la educación superior y la liber-

tad de enseñanza. En la actualidad, el enfoque de la *extensión crítica* (cf. Machiarola 2022; Fauré y González, 2018) recoge la tradición del movimiento de Reforma de 1918 para examinar la conducción y desarrollo de la extensión o vinculación con el medio en la universidad neoliberal, y propone direccionarla hacia formas dialógicas y horizontales de interacción con los actores sociales en los territorios. Es crítico, por lo tanto, no sólo del modelo difusionista, sino también del modelo unidireccional del rol que le cabe a la vinculación con el medio en la generación del conocimiento, el que admite, por ejemplo, la imagen tradicional del investigador que se vincula con los actores sociales en tanto sujetos de estudio. La extensión crítica, por el contrario, promueve una epistemología que asigna a la vinculación con el medio un rol transformador en la medida en que permita integrar críticamente los saberes académicos y los provenientes de los actores y organizaciones sociales, a través de un proceso de mutuo aprendizaje.

Una vez construido el entramado conceptual y administrativo de la institucionalidad de la vinculación con el medio, corresponde avanzar en su implementación. Con este fin, las universidades concentran ahora sus capacidades en el área, creadas o bien fortalecidas gracias al mismo proceso constructivo, en la recopilación de evidencia de sus actividades y proyectos de vinculación con el medio y de la sistematicidad de sus mecanismos de gestión. Entre otras acciones, registran los datos institucionales, solicitan información a las unidades administrativas y académicas, difunden ampliamente los documentos oficiales e incentivos para la realización de actividades y proyectos de vinculación con el medio, y se preparan para la medición de la contribución social de estas iniciativas.

No obstante, aunque la construcción de la base institucional haya aumentado el interés y las expectativas internas, la normatividad a la cual la nueva extensión debe ser ajustada para enfrentar con mejores garantías los procesos de aseguramiento de la calidad conlleva también el riesgo de que las universidades no logren una adhesión amplia de sus comunidades. La fuerte estandarización de la rendición de cuentas puede, como advierten Music y Venegas (2020) a propósito de las críticas que ha generado este proceso, desalentar iniciativas sinceras y espontáneas de vinculación y alentar, en cambio, la realización de actividades de cuestionable calidad (pp. 13-14). Es importante tener en cuenta esta prevención crítica

al momento de diseñar las políticas y modelos de gestión de la vinculación con el medio, sobre todo si las IES efectivamente la consideran como una función misional y por lo tanto esencial, independiente de si representa lo que aspiran a ser o lo que efectivamente hacen: un reflejo de su historia, tradición de servicio público o identidad institucional. Cada universidad puede posicionarse frente a las nuevas exigencias desde sus propias visiones estratégicas y su historia institucional.

Bidireccionalidad, transversalidad y normatividad de la vinculación

La idea de que se debe abandonar la orientación unidireccional del modelo difusionista de la extensión universitaria está en la base del nuevo concepto de vinculación con el medio en el sistema de educación superior chileno. El modelo difusionista supone una consideración paternalista y elitista de los actores sociales que son vistos como receptores pasivos del conocimiento y los bienes culturales producidos en la universidad, y un reflejo de la indiferencia de parte de las comunidades académicas por las necesidades de la sociedad y el aporte que los actores externos pueden hacer a la generación de conocimiento. Esta desconexión restaría pertinencia a la investigación y a la formación profesional y científica que forman parte de las funciones esenciales de la universidad. La figura que se utiliza para ilustrar esta desvinculación de la academia es la “torre de marfil”.

El modelo bidireccional, en cambio, reorienta la extensión hacia el establecimiento de relaciones más bien horizontales con los actores externos significativos (actores y organizaciones sociales, empresas, instituciones del Estado, entre otros).

La importancia que las universidades asignan actualmente a la bidireccionalidad se debe, sin lugar a duda, al peso que tiene este concepto en los criterios de acreditación, al punto que permite decidir si una actividad cuenta o no como una actividad de vinculación con el medio (cf. Music y Venegas 2020). Pero la insistencia en el concepto puede tener efectos contrarios en la adhesión de las comunidades internas si, por ejemplo, las universidades se vieran conducidas a subestimar el potencial valor

social de algunas actividades, ya sea por su carácter unidireccional o porque su despliegue territorial y recursos son limitados. Quizás para evitar este efecto, algunas universidades han adoptado la definición de von Baer (2009) de acuerdo con la cual las formas tradicionales o unidireccionales de extensión (la académica y la artístico-cultural) constituyen tipos de vinculación a partir de los cuales pueden construirse relaciones bidireccionales en una fase posterior.

El énfasis puede también convertir en superflua la bidireccionalidad, en el sentido de que se categorice así lo que no es tal, sobre todo porque verificarla y cuantificarla no es siempre fácil de hacer. En efecto, aunque es usual que la bidireccionalidad se entienda como una característica de las actividades que registran y contabilizan las universidades para rendir cuentas sobre la gestión de su vinculación, lo cierto es que es más una experiencia que una propiedad. Representa, en este sentido, una manera de relacionarse con los actores externos que puede sustentar la ejecución de una actividad o varias, en torno a objetivos comunes. No existen entonces, propiamente hablando, ‘actividades de vinculación bidireccional’ entendidas como productos o resultados que puedan contabilizarse. La bidireccionalidad es más bien una manera de relacionarse, dialógica y colaborativa, que se produce entre la academia y los actores sociales, motivada por el interés de abordar problemas y requerimientos que surgen en el medio y acerca de los cuales ambas partes cuentan con conocimientos, recursos y capacidades que ponen mutuamente a disposición para construir las respuestas, en un proceso que repercute también en la calidad de las funciones universitarias. Esta experiencia, por supuesto, se desarrolla en el tiempo y, por lo mismo, no se ofrece fácilmente a la medición.

Cuando la bidireccionalidad no se entiende en referencia a esas interacciones o experiencias sino sólo como un atributo de actividades, cualquier iniciativa coorganizada o donde participen representantes del medio externo e interno, incluidas las transacciones o ventas de servicios, pueden encasillarse como bidireccionales y luego ser registradas y cuantificadas. Pero el concepto de vinculación con el medio tematiza aspectos que interesa destacar y promover en las interacciones de las universidades y los actores sociales, aspectos que, como la bidireccionalidad, subyacen a la parte visible de las iniciativas.

Tampoco la contribución social de las actividades de vinculación con el medio externo es valorable desde un punto de vista solo cuantitativo. Su medición es sin duda uno de los grandes desafíos de la sistematización de la vinculación con el medio puesto que son las propias universidades las encargadas de diseñar los métodos e instrumentos para llevarla a cabo, lo que impone todavía más exigencias a la gestión interna de la vinculación. Y dado que las capacidades (personas, recursos) son siempre escasas, no sería extraño que la medición de la contribución social de la vinculación con el medio se limite sólo a unas pocas iniciativas que las instituciones seleccionen tanto por la envergadura de los recursos involucrados como por su alcance territorial. No sería algo inadecuado, por supuesto, sino una decisión bien fundada racionalmente, pero que no dice tanto del aporte social real y global de la universidad.

Por otro lado, la definición de la vinculación con el medio como tercera misión puede conducir a una interpretación de las funciones académicas como ámbitos independientes entre sí, y dejar abierta la posibilidad de que sea percibida como una carga adicional y no como una función transversal.

Torre de marfil

La imagen de la torre de marfil se usó para describir la universidad que era necesario superar, concentrada en la competencia por fondos estatales para financiar la producción de conocimiento, y que en ese marco establecía vínculos utilitarios, paternalistas o elitistas con la sociedad, entendida, por ejemplo, como objeto de estudio, fuente de sujetos de investigación o de potenciales receptores de servicios. En suma, una universidad desvinculada de las necesidades de la sociedad y sus urgentes desafíos. Pero esta imagen es demasiado general y por lo mismo injusta.

El abuso de la imagen de la salida de la torre de marfil para referirse a un paso que se considera determinante en la mejora de la vinculación con el medio universitaria puede ser decepcionante para investigadores de algunas áreas de las humanidades cuya metodología de estudio y maneras de comprender su relación con las necesidades del medio no pueden identificarse sin más con los métodos de producción de conocimiento y los formatos de relación con la sociedad de las ciencias sociales.

Las políticas y los modelos de vinculación suelen cautelar el respeto a esta idiosincrasia al mantener la posibilidad de ejercer el vínculo con la sociedad a través de la extensión académica y artístico-cultural. Algunas universidades definen el concepto de vinculación con el medio como un ámbito separado de la extensión y otras como una dimensión integradora que abarca también las funciones extensivas, tanto las de difusión del conocimiento y la creación, como las de formación permanente. Con todo, aunque haya acuerdo en que la interacción de la universidad y la comunidad externa es primordial, tiendo a pensar que el formato bidireccional no es siempre indispensable, así como tampoco es necesario que toda la comunidad académica realice actividades de vinculación.

Von Baer se refiere a la figura de la torre de marfil en su importante artículo de 2009, donde perfila una de las visiones que han orientado la comprensión de la función de vinculación con el medio y de su calidad. Allí reconoce que formas de generación y transmisión de conocimiento distintas determinan también espacios, condiciones e interrelaciones diferentes para su adecuada realización. Algunas de ellas tienen como espacio pertinente el interior de las universidades (por ejemplo, laboratorios, claustros, espacios de reflexión, debate y experimentación) porque ‘requieren una mayor distancia’ para hacer posible su independencia y objetividad (von Baer 2009, p. 462). Pero no ocurre lo mismo cuando el conocimiento es de tal naturaleza que “debe ser construido en forma compartida con los otros agentes del desarrollo” (p. 462), los que se encuentran fuera de la universidad. En este caso, afirma von Baer, la ‘distancia y aislamiento’ limitan su pertinencia y disminuyen su calidad.

La referencia a dos formas diferentes de producción de conocimiento muestra que la imagen de la universidad como una torre de marfil de la que se debe salir es demasiado general. Von Baer, de hecho, la utiliza para referirse solo a un sector de la academia que ignora y menosprecia el conocimiento y la experiencia de los actores externos a pesar de que la interacción con ellos sea necesaria para que el conocimiento que buscan sea pertinente y de excelencia, y permita a la universidad cumplir mejor su misión en el desarrollo de la sociedad.

En el ejercicio de formalizar, sistematizar y cuantificar la vinculación con el medio, intencionadamente o no, se tiende a infravalorar las actividades que no tienen efectos inmediatos y medibles en su entorno, o que

no se orientan a producir modificaciones traducibles a variables, incluso aunque seamos capaces de reconocer su influencia e importancia social. Un efecto de todo esto es que se vea limitada la adhesión de las comunidades universitarias a los lineamientos institucionales o que el compromiso con la sociedad se quede, finalmente, en el papel. Me parece, en consecuencia, que un importante desafío de las universidades consiste hoy en definir qué hacer para que las demandas externas de ordenamiento y seguimiento de procesos, y la presión por cumplir con sus criterios no las lleve a postergar indefinidamente su vocación crítica y las prive, por lo tanto, de esta dimensión de su compromiso con la sociedad.

Estas son sólo algunas de las inquietudes que dieron origen al libro que ofrecemos al lector. Los autores pueden sin duda orientarnos desde sus propias experiencias de institucionalización, acreditación e investigación, pero sobre todo a través de un examen crítico de esas experiencias, tan necesario en un contexto de cambios y desafíos para las universidades y de requerimientos externos que tensionan sus prácticas y su idea de universidad.

Referencias

- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿cuánto hemos avanzado?. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, N° 1, 41-60.
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación Superior: Perfil Profesional del Profesor*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
- Fauré, D. y González, L. (2018). Las disputas por la extensión universitaria en el Chile actual: la propuesta de la extensión crítica y el aporte de la educación popular. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 12 (1), 64-84.
- Macchiarola, V. (2022). Extensión Crítica. Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, Vol. 7, N° 1, Sección Dossier, 1-14.
- Medina, J. M. y Tommasino, H. (Eds). (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Music, J. y Venegas, J. (2020). *Vinculación con el medio ampliando la mirada*. Aequalis, Santiago de Chile: Foro de Educación Superior.
- von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esen-

cial de la Universidad?, en: *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica en las instituciones universitarias*. Santiago de Chile: Ediciones CNA-Chile.

Vinculación con el medio en las universidades chilenas: entre rendición de cuentas y conocimiento público

NICOLAS FLEET, CRISTIÁN POZO Y FELIPE LAGOS



1. Introducción

LA PREGUNTA CENTRAL del presente ensayo es hasta qué punto el desarrollo de la función de la vinculación con el medio en universidades chilenas se ha limitado a responder a los requerimientos necesarios para la acreditación, o bien constituye la movilización efectiva de conocimiento para el beneficio y desarrollo de la comunidad. En otras palabras, nos preguntamos si la vinculación se organiza y basa en consideraciones externas de rendición obligatoria de cuentas, o bien asume orientaciones sustantivas y estratégicas para las proyecciones organizacionales de las instituciones de educación superior universitarias. Para responder a esta pregunta, en este trabajo revisamos y analizamos las políticas de vinculación con el medio del sistema universitario chileno. Prácticamente la totalidad de estos documentos de política han sido recientemente actualizados, justamente por efecto de la renovación de las normativas y estándares para la acreditación institucional. También ofrecemos algunas reflexiones sobre el “problema” práctico de la medición de la vinculación con el medio, dentro de la expectativa de alcanzar un equilibrio entre la rendición de cuentas asociada a la acreditación y una significativa vinculación del conocimiento producido con el medio y los territorios.

Conviene una breve aclaración sobre lo que podríamos entender por vinculación significativa o sustantiva con el medio, fundamentada en la producción de conocimiento. En primer lugar, ésta no es excluyente con la rendición de cuentas y la acreditación; idealmente, pueden darse en conjunto. De hecho, esto solo puede ser así en un sistema como el chi-

leno, donde la función de vinculación se ha reorganizado y desarrollado justamente dentro de los marcos de la acreditación –y, por lo tanto, del Estado neoliberal. La idea de una vinculación sustantiva con el medio se orienta entonces a identificar marcos de desarrollo con sello propio y así distinguirlos del excedente de trabajo administrativo y supervisión interna generado por los requerimientos de rendición de cuentas, acreditación, acceso a financiamiento o capitalización de prestigio. En esta perspectiva, el sentido de la vinculación con el medio estaría dado por la proyección en el tiempo del interés y efecto del conocimiento mismo, que se vincula con el medio produciendo entonces mayor productividad, bienestar, integración, reconocimiento, entendimiento, emancipación, etc. (Habermas, 2015).

En la misma línea, el criterio de bidireccionalidad, actualmente exigido por ley para la rendición de cuentas de la vinculación con el medio, incorpora también un sentido de vinculación útil y sustantiva. El concepto en sí, tal como lo plantean von Baer y Fleet (2009), proviene de una idea desarrollista de universidad regional. Desde luego, aunque esté localizada en Santiago, toda universidad también está sujeta a hacerse responsable de su interacción con su entorno inmediato, o con su entorno más amplio de desarrollo. En afinidad con ambas situaciones, la idea de responsabilidad social universitaria (Martí-Noguera y Quezada, 2019) también se ha estado integrando a las orientaciones sustantivas de la vinculación, con un sentido de considerar y gestionar los impactos que la presencia de la institución de educación superior tiene en el territorio, minimizando los impactos negativos y maximizando las contribuciones positivas, en una relación de reciprocidad con la comunidad.

Poniendo el primer foco en el análisis de definiciones y orientaciones registradas en los documentos de política institucional en vinculación con el medio, nos interesa discutir si estas definiciones y orientaciones responden predominantemente a fines de rendición de cuentas –algo que de hecho hacen, en tanto las políticas están formuladas en ese *template*–, o si ellas expresan también una perspectiva concreta para esta función. Buscamos entonces establecer distinciones entre lo que es común y aquello que es propio y distintivo en las respectivas formulaciones de política, que expresa un sello u orientación específica en el desarrollo de la vinculación institucional. En la medida que no se evidencie mucha variación, podríamos plantear que la vinculación con el medio sea en sí

misma un efecto de *isomorfismo* en educación superior. De hecho, las mismas políticas de vinculación con el medio se formularon por primera vez dentro de procesos de acreditación institucional (82,7% de las autoridades universitarias entrevistadas en un estudio IPSOS de 2010 sostenía que la participación en la acreditación institucional había impactado en la formulación de políticas de vinculación con el medio). No debiera extrañar entonces que las políticas actúen como dispositivos de *gubernamentalidad* –determinando el sentido de la vinculación con el medio a través de la rendición de cuentas. Es en este marco entonces donde la pregunta por los propósitos que las universidades imprimen a su acción de vinculación se torna relevante. La cuestión de la medición y del impacto de la vinculación con el medio también se enmarca en la misma tensión, especialmente si el potencial uso público del conocimiento acumulado en la educación superior puede ser mayor que su impacto efectivo, al mismo tiempo que las mismas universidades han mostrado bastantes limitaciones para responder por sí mismas, tal como se les exige en la acreditación, a la pregunta por el impacto de su vinculación (Fleet et al., 2017; Adán et al., 2016).

Nuestra revisión de las políticas se orienta a identificar elementos distintivos en la vinculación con el medio entre las universidades, particularmente en aquellos aspectos que reflejan orientaciones del tipo de proyecto institucional (pública o privada, de élite o masiva, metropolitana o regional). Más concretamente, buscamos conocer los diferentes sellos y orientaciones que pueblan las acciones de vinculación en el sistema universitario chileno, observando en qué medida las instituciones reconocen un medio significativo y actores concretos en sus políticas. Por cierto, también se pueden comparar detalles propios de la completitud de la política en cada caso. En efecto, las políticas institucionales suelen tener la función específica de alinearse con las actualizaciones de los estándares regulatorios externos –la última actualización corresponde a los nuevos criterios de acreditación institucional de 2021–. Aunque también es cierto, como discutiremos, que estos nuevos criterios corresponden a una variación y reordenación de lo que ya existía en acreditación institucional de la vinculación con el medio.

En la discusión sobre el problema de la medición, abordaremos algunas de las tensiones o contradicciones propias de la implementación de la vinculación con el medio desde un marco de acreditación obligatoria.

En nuestro análisis, vemos que el desafío de la medición oscila entre un tipo de reconocimiento y aseguramiento de la calidad del trabajo de la vinculación y sus resultados, por un lado, y un ejercicio de *taylorización* del trabajo y del incremento del mismo, que entonces añade ahora la función de vinculación a la carga académica y de gestión –incluyendo el trabajo mismo de medición de la vinculación–, por el otro lado. A veces también el trabajo de medición recae en los actores del medio, quienes deben rendir cuentas de sus niveles de satisfacción para que la universidad pueda luego mostrar estos resultados al ente regulador. El problema de la medición nos muestra que, si bien resulta beneficioso contar con mecanismos adecuados de seguimiento de la vinculación, dentro de una lógica de rendición de cuentas, éstos pueden también terminar siendo instrumentos de control ciego por parte del Estado. Este efecto negativo aparece justamente cuando el sentido del impacto o de la bidireccionalidad se reduce a la cuestión numérica para cumplir con la acreditación, subsumiendo e invisibilizando el trabajo involucrado en estos vínculos (De Angelis y Havie, 2009) y sus aportes a la propia producción de conocimiento.

En tres secciones, abordamos la dialéctica entre vinculación con el medio y rendición de cuentas en la experiencia chilena; el análisis de las políticas de vinculación de las universidades, y la discusión sobre el problema de la medición de la vinculación con el medio, concluyendo finalmente con nuestros principales hallazgos y argumentos.

2. Vinculación con el medio y rendición de cuentas

Como concepto, la vinculación con el medio es un producto de la acreditación institucional en Chile. En otros países, existen otros nombres para referirse a funciones similares, como tercera misión (*third mission*) en el contexto del proceso de Bolonia en Europa, *community engagement* en Estados Unidos, o los variados anglicismos usados en la comercialización del conocimiento producido en las universidades. Por supuesto, en el caso chileno y latinoamericano, las universidades también contaban con un concepto anterior al de vinculación para representar el heterogéneo conjunto de acciones que excedían docencia e investigación, justamente en vinculación con la sociedad. Se trata del clásico concepto de *extensión*, que se remonta a la demanda del movimiento de la Reforma

Universitaria de Córdoba de 1918; se demanda por: “institucionalización de una función de extensión universitaria, junto con la investigación y la docencia, con el propósito de traer la universidad hasta las masas trabajadoras” (Bernasconi, 2008, p. 31, traducción nuestra). Podemos ver entonces que, desde su origen, la función de extensión asume un sentido político: el de irradiar conocimiento y cultura hacia el conjunto de la sociedad, cuya gran mayoría era de clase trabajadora y que no accedía directamente a las universidades, entonces todas públicas y de acceso selectivo o de élite (Trow, 2007).

Es interesante ver que en este espíritu reformista de la extensión hay también un sentido de bidireccionalidad, en la medida que la extensión no consiste únicamente en “ir” a la sociedad, particularmente a las/os trabajadoras, sino que también que trabajadoras y trabajadores concurren a la universidad. Excede el propósito de este trabajo discutir sobre el concepto de extensión, sus alcances y orígenes, en América Latina. Pero vale la pena recordar la conversación con un estudiante de la Universidad de Chile sede La Serena en tiempos de la Reforma Universitaria de 1967-1973, que contaba a uno de los autores de este capítulo que dentro de las actividades de extensión los estudiantes iban al trabajo, la fábrica y la feria, y los trabajadores iban a la universidad. La bidireccionalidad era una realidad en la experiencia universitaria.

Resulta entonces en cierto modo problemático que el concepto de la extensión en las universidades chilenas, que de todas maneras constituye una tradición y función propia de la educación superior pública, pueda ser entendido hoy como una práctica superada por el paradigma de la vinculación con el medio, especialmente cuando es el atributo de bidireccionalidad el que justificaría hoy la primacía de la función de vinculación por sobre la de extensión. Lo problemático de que la extensión haya dejado de ser reconocida como tal, y se vea hoy subsumida la idea de vinculación con el medio, radica precisamente en una cierta subordinación de la primera respecto de la segunda. Traemos nuevamente a colación una historia personal: en una reunión entre diferentes profesionales encargados de áreas de vinculación con el medio de instituciones chilenas, uno de los encargados de extensión pensaba que no le correspondía estar ahí y se refirió a su función como subordinada a la vinculación con el medio (lo que justificaría su posición también subordinada en la jerarquía) por “no ser bidireccional todavía”. La vinculación con el medio se entiende

así como un “estadio” más avanzado en relación con la extensión, mientras que la extensión se sitúa tácitamente como pasado de la vinculación.

La vinculación con el medio refiere entonces a una función (que al igual que la extensión, tercera misión, *community engagement*, etc.) tiene el potencial de ser sistémica, integrada y transversal al funcionamiento organizacional. O, más bien, se trata de un área que es evaluada y financiada bajo esos parámetros. Junto al énfasis en la bidireccionalidad (que de todas maneras ya era parte de la extensión, como anotamos), también se agregan otros ámbitos o tipos de vinculación, como la comercialización de conocimiento, la prestación de servicios de consultoría y servicios asociados a la docencia y la investigación, la educación continua, la internacionalización, o las contribuciones a nivel de política pública (Fleet et al., 2017). La vinculación con el medio agrupa así un abanico más amplio de funciones, particularmente en relación con mercado y Estado, mientras que la función de extensión se relaciona con la sociedad buscando el enriquecimiento cultural de la clase trabajadora.

Por último, la vinculación con el medio agrega un elemento novedoso y determinante, que ciertamente no estaba contemplado en el paradigma de la extensión. Se trata del aseguramiento de la calidad y la rendición de cuentas. Para autores como Trow (1996), la evaluación de la calidad, y particularmente la rendición de cuentas, se han impuesto como necesarias a partir de un supuesto quiebre del tradicional vínculo de confianza (*trust*) entre sociedad y educación superior. De este modo, los rankings, indicadores, certificaciones y procesos de acreditación compensan por la erosión de la confianza, informando a la sociedad acerca de los niveles de calidad de cualquier tipo de institución de educación superior o programa. De igual manera, las acciones de vinculación con el medio ya no son más tenidas por “buenas” por el solo hecho de provenir de una universidad, sino que esa calidad debe evaluarse y ser objeto de rendición de cuentas.

Así, a través del creciente alcance –y luego obligatoriedad– de acreditación en Chile, la vinculación con el medio adquiere un nuevo impulso y desarrollo. Ya mencionamos el estudio IPSOS (2010) encargado por la Comisión Nacional de Acreditación, que mostraba que, según la percepción de las autoridades, la participación en procesos de acreditación institucional tenía claros efectos en la formalización de la función de vin-

culación con el medio, particularmente en la generación de definiciones de política, y también en el incremento de las instancias concretas de vinculación. Estos efectos fueron percibidos antes incluso de la aprobación de la Ley 21.091 del Sistema de Educación Superior (2018) que compromete la obligatoriedad de acreditación en la función de vinculación, por lo que hoy seguramente tienen aún mayor prominencia, impactando sobre definiciones, volumen y visibilidad de las acciones de vinculación. A su turno, el mismo estudio IPSOS muestra percepciones de menor impacto de la acreditación sobre el financiamiento e impacto, tanto interno como externo, de la vinculación con el medio.

Ya sea por efecto de la competencia de mercado o por las demandas por calidad levantadas por el movimiento estudiantil de 2011, y contenidas luego en la Ley 21.091, las universidades (y particularmente las universidades privadas nuevas) han buscado incrementar la complejidad de sus funciones, pasando de ser universidades puramente docentes a universidades con investigación incipiente o focalizada (Torres y Zenteno, 2011) en algunos casos, y universidades con vinculación con el medio en la generalidad de los casos. En efecto, entre las universidades acreditadas institucionalmente, una gran mayoría de ellas (85%) está acreditada institucionalmente en vinculación con el medio, mientras que 62% lo está en el área electiva de investigación, con las universidades privadas conformando el 78% de las universidades sin acreditación en investigación. En nuestra interpretación, estas magnitudes muestran que la vinculación con el medio ha representado entonces el primer paso hacia el desarrollo de una complejidad de funciones institucionales, particularmente para universidades puramente docentes y universidades privadas nuevas, en conformidad con el avance hacia un modelo de universidad de calidad que, en la legislación chilena, es uno solo: el de una universidad compleja.

Como se anota en Fleet et al. (2017), la incorporación de institutos profesionales y centros de formación técnica a la acreditación institucional de la vinculación con el medio ha sido mucho más tardía, quizás por una comprensión errónea de que esta función sea propia de las universidades, en continuidad con la tradicional función de extensión. La situación no ha cambiado demasiado en los últimos años, considerando que se han acreditado en vinculación con el medio algunas instituciones de educación superior de las fuerzas armadas, un centro de formación

técnica y un instituto profesional, este último de todas formas con participación mayoritaria en la matrícula de su sector.

A su turno, la incorporación de la vinculación con el medio a las métricas y mecanismos de rendición de cuentas tiende a representar una forma de *subsunción* del trabajo de conocimiento que se desarrolla en las instituciones de educación superior (incluyendo trabajo académico, de gestión y también de estudiantes y actores del medio involucrados en el desarrollo de esta función en particular) en las medidas de competencia, prestigio y jerarquización que fundamentan la operación del mercado de la educación superior. Ya desde la década del '90 el proceso europeo de Bolonia buscó integrar y homologar diferentes sistemas de educación superior nacionales en un espacio común, que es también un mercado común y que requirió, en consecuencia, de parámetros comunes para determinar el valor de la educación superior y del trabajo involucrado. Según Dominelli & Hoogvelt (1996), en este proceso se buscó fragmentar el trabajo intelectual en competencias y desempeños medibles y comparables –a través de indicadores y *benchmarking*. El concepto de tercera misión universitaria es incorporado en el proceso de Bolonia justamente a través de la definición de indicadores y magnitudes que entonces hagan posible la evaluación y rendición de cuentas en este marco (E3M Project, 2008).

De todas formas, el mérito de este enfoque en particular radica en una concepción de la tercera misión que no se reduce a las magnitudes de comercialización del conocimiento, como ocurre típicamente con los rankings internacionales, sino que incluye también un foco específico en las acciones de compromiso social, así como también integra las funciones de docencia e investigación como parte de la tercera misión, en una perspectiva *híbrida* que resulta bastante apropiada a la forma en que las universidades en Chile han llevado adelante la vinculación con el medio, en conformidad con su avance hacia una complejidad de funciones. Con esto no queremos decir que las universidades chilenas hayan llevado a cabo su propia tercera misión al *modo de Bolonia*, sino más bien apuntar que la posibilidad de relevar la vinculación como compromiso social –algo que representa un ámbito y racionalidad claramente diferente al de la comercialización de conocimiento– resulta bastante afín al desarrollo de la vinculación con el medio en Chile. Esto es particularmente cierto para las universidades más masivas y menos complejas que, lejanas

a la función de extensión ejercida históricamente por las universidades tradicionales, y con capacidades limitadas para producir y comercializar conocimiento, concentran sus acciones de vinculación principalmente en la docencia, por medio de la inclusión de modalidades de formación por aprendizaje-servicio, prácticas, pasantías y clínicas docentes. Aún más, el creciente desarrollo de la vinculación con el medio de la mano del incremento de acciones y programas –y de su visibilización para fines de posicionamiento– también nos muestra cómo universidades que se han definido por una impronta más comercial (Salazar y Leihy, 2013) han ido progresivamente adquiriendo, gracias a la vinculación, un rol visiblemente más social y comunitario.

En 2018 se promulga la Ley 21.091 que reforma el sistema de educación superior, modificando también la Ley 20.129 que en 2006 (Ministerio de Educación, 2006) había instituido el proceso de acreditación en Chile. Desde luego, los alcances de esta nueva legislación exceden a la vinculación con el medio, pero tiene impactos importantes en este ámbito. Aunque el movimiento estudiantil de 2011, que impulsó el movimiento de Reforma finalmente instituido con la Ley 21.091, no se refirió explícitamente a la función de vinculación con el medio en sus petitorios, sí hay referencias interesantes en las actas de la CONFECH del 2 de julio de 2011 en la Universidad de La Frontera (CONFECH, 2011a), donde los términos de vinculación y extensión aparecen claramente asociados a fines de contribución y compromiso social. En tanto, el petitorio definitivo del movimiento –titulado “Bases para un acuerdo social por la educación chilena”, de agosto de 2011 (CONFECH, 2011b)– llamó a una reforma estructural del sistema de educación basada en valores de democracia y responsabilidad social, con financiamiento orientado hacia fines de desarrollo local y generación de bienes públicos, y con un mercado incremento en las exigencias regulativas para todo el sistema a través de la acreditación institucional obligatoria “en todas las categorías”, incluyendo entonces también el área de vinculación con el medio.

La Ley 21.091 responde a esta demanda del movimiento estudiantil a través de un nuevo marco para el conjunto del sistema, que instituye la gratuidad en educación para instituciones acreditadas por cuatro o más años y estudiantes provenientes del 60% más pobre, volviendo obligatoria la acreditación institucional e incluyendo el área de vinculación con el medio –como se ha indicado. Hemos sugerido que esta nueva ley tiende

entonces a valorar un modelo complejo de universidad, en línea con la demanda estudiantil. De hecho, versiones preliminares de esta ley también exigían la obligatoriedad de la acreditación institucional en el área de investigación, pero en la versión final esta exigencia solamente quedó vinculada a los niveles superiores (de excelencia) en la acreditación.

La actual normativa es explícita en posicionar la vinculación con el medio como parte fundamental de la misión de las instituciones de educación superior, algo que se asocia a un sentido –o “principio”, como se plantea en la ley– de pertinencia en función de las necesidades y el desarrollo del país, las regiones y las comunidades. A su vez, la obligatoriedad de la acreditación institucional en el área de vinculación con el medio incorpora dos estándares clave: primero la exigencia de la *bidireccionalidad*, que se añade al carácter formal (o sea, formalizado en política) y sistemático (a través de mecanismos sistemáticos) de la vinculación con el medio. Este estándar de bidireccionalidad, formulado en von Baer y Fleet (2009) y luego en otro documento técnico de la Comisión Nacional de Acreditación dirigido por el propio von Baer, aparece hoy como un requisito legal para el desarrollo de la función de vinculación dentro del marco de rendición de cuentas chileno. Por otro lado, se agrega también la exigencia de evaluar el impacto de las acciones ejecutadas –algo que ya estaba contenido en los criterios de acreditación institucional– en función de la contribución o aporte al desarrollo regional y del país.

La bidireccionalidad, que obedece entonces a la expectativa de promover el desarrollo recíproco entre universidad y entorno, se transforma ahora en un requisito de operación que, de acuerdo con la experiencia de primera mano con diferentes instituciones de educación superior y profesionales a cargo de la función de vinculación, ha estado acompañado de enormes dudas acerca de cómo llevarlo a cabo. A nuestro juicio, el problema radica en que la transformación de una orientación, principio o ideal en un estándar para la acreditación –y con ello, en un medio para acceder a prestigio, mercado y financiamiento– termina condicionando el desarrollo de la vinculación con el medio bajo la presión internalizada por rendición de cuentas. En una formulación sintética, la *subsunción* de la bidireccionalidad a la rendición de cuentas se consuma en la medida que se vuelve apremiante mostrar algún tipo de efecto o valoración inmediata, que demuestre el beneficio mutuo y retribución *ipso-facto* de la

participación en una interacción entre institución de educación superior y actores del medio, lo cual comporta el riesgo de instrumentalizar la misma participación y valoración del medio para fines de rendición de cuentas, a la vez que se pierde de vista el horizonte de largo plazo en el cual el desarrollo recíproco entre universidad y entorno se produce. Como ya adelantamos en la discusión, esta problemática combinación entre el estándar de bidireccionalidad con las presiones de rendición de cuentas ha puesto a la tradicional función de extensión en una posición complicada, lo que representa un contrasentido considerando la importancia de la tradición de la extensión para sostener el ulterior desarrollo de la vinculación con el medio y su impacto público.

En cuanto al requerimiento de evaluación del impacto –aspecto que será elaborado en mayor detalle en el punto 4 de este capítulo– Adán et al. (2016) ya planteaban lo inconveniente que resulta el lenguaje y los estándares de evaluación de políticas sociales a un ámbito bien distinto como son las acciones y programas de vinculación con el medio ejecutados por instituciones de educación superior. Una vez que se constata que prácticamente ninguna universidad acreditada en vinculación con el medio en verdad cumplía con el criterio de seguimiento y evaluación del impacto, correspondiente al criterio 5 de los anteriores estándares de acreditación institucional (Fleet et al., 2017), podemos afirmar que la evaluación de impacto en vinculación con el medio ha estado bien ajena a la práctica efectiva de vinculación en Chile, con toda su tradición e historia. En la medida que la formulación de la ley no esconde las pretensiones *desarrollistas* que se atribuyen a la evaluación de impacto –en tanto se trata de impacto sobre el desarrollo local, regional y nacional–, cabe preguntarse genuinamente si en este punto los requerimientos de rendición de cuentas conseguirán inducir este mentado impacto público o social como *cosa evaluada*, o más bien el verdadero impacto ocurre a nivel interno, en el trabajo y organización de la vinculación con el medio y su medición dentro de las propias universidades. Lo más curioso o interesante a este respecto es que, a diferencia del estándar de bidireccionalidad, en verdad nadie (incluyendo a la propia Comisión Nacional de Acreditación) ha podido explicar por qué se ha impuesto con tanta fuerza un estándar de evaluación de impacto, ni cuáles son sus reales alcances para la evaluación de la función. Veremos más adelante en este punto que la exigencia de evaluación de impacto parece devenir del ciclo gene-

ral del aseguramiento de la calidad (o ciclo de *Deming*) contenido en los primeros criterios de acreditación institucional.

La reforma legal de 2018 también incluyó un marco específico para universidades estatales. Aun cuando esta nueva ley (21.094) emerge de alguna forma de la conveniencia política y procedimental de separar la discusión del marco mayor de la educación superior, contenido en la Ley 21.091, de todas maneras, fue recibida con altas expectativas de que por primera vez el Estado “se haga cargo” de sus universidades. Por supuesto, esto no implicó que el Estado en verdad haya rescatado con esta ley a sus universidades de la dependencia del mercado. Más bien se trató de un reconocimiento al estatus y rol de la universidad estatal –muchas veces amenazado por el avance de la educación superior privada, particularmente en regiones–, precisamente en función de su contribución, como agentes del Estado, al desarrollo nacional y regional. Entre aquellos aspectos relevantes para la función de vinculación con el medio contenidos en la Ley 21.094 se destacan: vínculo preferente de las universidades con la región donde tienen su domicilio; vinculación de los estudiantes con necesidades regionales; reconocimiento y promoción de *cosmovisión* de pueblos indígenas; colaboración en el diseño de políticas públicas; generación de acceso y transferencia de conocimiento para el desarrollo; incorporación de estándares y criterios de acreditación, tal como se establecen en leyes 21.091 y 20.129, dentro de la gestión de las universidades estatales; reconocimiento de la función de vinculación con el medio como parte de la carrera académica, y; vinculación con el medio como uno de los ejes para el desarrollo de proyectos de fortalecimiento.

Por último, en conformidad con lo establecido en la Ley general 21.091, se establecen nuevos criterios con estándares específicos para la evaluación de la vinculación con el medio en procesos de acreditación institucional. La incorporación de estándares es relevante porque, a diferencia de los criterios que han regido desde que existe la acreditación con foco en la evaluación de procesos, los estándares debieran focalizarse en la evaluación de desempeños o resultados. Luego de la iteración de consultas con las instituciones de educación superior, en 2021 la Comisión Nacional de Acreditación finalmente publicó los nuevos criterios y estándares de acreditación institucional, incluyendo el área de vinculación con el medio, los que entrarán en vigencia en 2023 (CNA-Chile, 2021). En este nuevo esquema, los estándares se expresan a través de tres

niveles de cumplimiento para cada criterio, mas no a través de valores cuantitativos fijos, como se planteó inicialmente. Como consecuencia de esta renovación, las instituciones de educación superior han estado últimamente actualizando sus definiciones y procesos de vinculación con el medio, de manera de responder exitosamente a las nuevas exigencias de rendición de cuentas.

Antes de concluir este punto, compartimos un breve comentario acerca del cambio en los criterios y estándares para la acreditación institucional del área de vinculación con el medio. Los nuevos criterios para la vinculación con el medio son dos, pero con tres niveles cada uno, totalizando entonces seis niveles de cumplimiento, mientras que los criterios antiguos eran cinco. Los nuevos estándares en general progresan desde el nivel uno al tres, en el mismo sentido del conocido ciclo de la calidad inicialmente contenido en la Ley 20.129, que entonces avanza desde la definición de política, la aplicación sistemática de mecanismos, y el análisis de los resultados obtenidos con fines de mejoramiento continuo. En efecto, como afirmamos arriba, la exigencia de evaluación de impacto se inscribe en este último nivel del ciclo de la calidad. En este sentido, los nuevos estándares no son realmente un giro con respecto a la práctica de la acreditación como la hemos conocido¹. Además, todos los criterios antiguos están de alguna forma contenidos en los nuevos, incluyendo definición de política, existencia y aplicación de mecanismos formales de vinculación, asignación de recursos, vinculación con docencia e investigación, e impacto interno y externo.

Entonces, lo nuevo que contienen los nuevos criterios son especificaciones a la luz de lo establecido en la nueva legalidad, y la incorporación de nuevos estándares, particularmente los de bidireccionalidad e impacto en un sentido de contribución al desarrollo; en efecto, esta última es una expectativa mucho más prominente en esta versión de los criterios. Entre las especificaciones recientes se incluyen la participación del medio en la formulación de la política, la identificación de ámbitos de vincula-

¹ Si bien el ciclo de calidad tiene su correlato más claro en el “ciclo de Deming” aplicado originalmente en el ámbito de la gestión organizacional, existe una versión sociológica en la teoría de Anthony Giddens sobre la *reflexividad* de la acción social, en la medida que las prácticas sociales son constantemente evaluadas y ajustadas a la luz de la información producida por esas mismas prácticas (Giddens, 1990, p. 38).

ción –que a su vez se asocian con propósitos e indicadores de impacto–, y la búsqueda de valoración positiva por parte de la comunidad y grupos de interés, que deben, por lo tanto, ser identificados. Ciertamente, estos nuevos criterios son más prescriptivos acerca de lo que “hay que hacer” y también de lo que “hay que definir” en vinculación con el medio. En el próximo punto revisaremos las políticas de vinculación que han definido las universidades en Chile para conocer en qué medida las universidades son capaces de plantear sus propias definiciones y propósitos más allá de reproducir estándares prescritos.

3. Políticas de vinculación con el medio en universidades chilenas: formalismo, isomorfismo y la búsqueda de definiciones concretas y sustantivas

En esta sección, analizamos la formulación de las políticas de vinculación con el medio por parte de las universidades chilenas. Como hemos planteado, en esta primera observación buscamos entender de qué manera las universidades en Chile han sido capaces de expresar sus orientaciones y propósitos más específicos para la función de vinculación con el medio, o si, por el contrario, lo que ha predominado ha sido la repetición *isomórfica* de formulaciones en conformidad con los estándares de rendición de cuentas. Por su parte, la segunda observación (en el apartado siguiente) aborda algunos problemas de la medición de la vinculación con el medio.

Como vimos, según el estudio disponible acerca de efectos de la acreditación institucional en Chile (IPSOS, 2010), la formulación de las políticas de vinculación con el medio es percibida como el efecto más directo de la acreditación sobre el desarrollo de este ámbito. Ello no es extraño, considerando que tanto en la perspectiva del llamado “ciclo de la calidad” como en los estándares hoy vigentes, la formulación de una política y propósitos de un determinado ámbito –en este caso, vinculación con el medio– es siempre el punto de partida de todo ejercicio de aseguramiento de la calidad, previo y más allá a la rendición de cuentas. Podríamos argumentar incluso que, en vinculación con el medio, la importancia de las definiciones de política puede ser aún más determinante para el desarrollo de esta función, en un sentido de *fitness for purpose* y pertinencia, que en las funciones de docencia e investigación, más susceptibles de ser

evaluadas según parámetros de *excelencia* y sobre la base de indicadores comparables.

No obstante, la tensión con los fines de rendición de cuentas emerge en la medida que las universidades formulen sus políticas con el propósito de cumplir estándares de acreditación definidos. Como se plantea de manera más general en la relación de *clientes* con el Estado (Dubois, 2019), el “llenado de formularios” termina irremediablemente orientándose a cumplir con el contenido y forma que permitirá obtener la asignación del beneficio buscado. Para educación superior, Trow (1996) también discutía acerca del uso y presentación intencionada y estratégica de indicadores para el logro de resultados de rendición de cuentas. Por lo tanto, si las políticas de vinculación con el medio no expresan diferencias sustantivas, o más bien, no expresan especificidades del quehacer de vinculación con el medio en cada institución, podemos hipotetizar que las universidades formulan sus políticas al modo en que los estándares de acreditación y los marcos legales vigentes lo exigen. Como hemos visto, ello incluso puede ser más prescriptivo a la luz de los criterios de acreditación actuales, que agregan más requerimientos o estándares explícitos para el desarrollo de la función de vinculación con el medio.

Si lo anterior es cierto, ¿cuál es el sentido de tener una política de vinculación con el medio que reproduce de manera más o menos mecánica un molde ya contenido en los estándares del sistema y replicado de manera más o menos parecida en las diferentes universidades? En efecto, Andrés Bernasconi, actualmente presidente la Comisión Nacional de Acreditación, se hacía esta pregunta en un artículo publicado en 2009 por la CNA, donde señala que el punto de partida del aseguramiento de la calidad radica en que las universidades e instituciones de educación superior dejen de pensarse a sí mismas solamente como instituciones, es decir como una formulación abstracta y genérica de su quehacer, y comiencen a pensarse también de forma concreta, es decir, como organizaciones, por lo tanto con condiciones, funciones, vínculos y alcances concretos y específicos. En la misma línea, Raúl Atria (2004) también realizó un análisis crítico de las formulaciones de las misiones institucionales de las universidades en Chile, cuyo nivel de generalidad y abstracción –cercano al tipo ideal de institución universitaria– limitaba entonces las posibilidades de una proyección realista de su quehacer.

Por otro lado, en este nivel de desarrollo de la implementación de la función de vinculación con el medio, el efecto, o eficacia, de la regulación se proyecta sobre las instituciones a través de la *internalización* de formulaciones externas, que constituyen entonces imperativos para el desempeño autónomo de estas instituciones (Maravelias, 2003). Se configura así una situación paradójica de *autonomía* dentro de la *heteronomía*. De hecho, como vimos en el punto anterior, la Ley 20.094 para universidades estatales exige justamente la internalización de criterios y estándares de acreditación en la gestión de estas instituciones. Pero esta posible *heteronomía* no depende solamente de la internalización de pautas externas, sino que ocurre cuando esta internalización no ofrece, al mismo tiempo, orientaciones propias de parte de las comunidades universitarias. En este análisis, entonces, buscamos establecer en qué medida la formulación de las políticas de vinculación con el medio ha permitido fundamentar propósitos específicos y sustantivos que orienten el desarrollo y aseguramiento de la calidad de esta función a través de las *organizaciones* universitarias en Chile.

En este análisis, consideramos aquí la presencia pública y de fácil acceso del documento de política institucional para la vinculación con el medio como un instrumento de interés estratégico. Si bien usualmente estos documentos no permiten acceder a niveles muy concretos relativos a la práctica regular de las acciones de vinculación, en ellos se encuentra plasmado (o ese es uno de sus objetivos) el compromiso o voluntad fundamental de la institución en cuanto a esta dimensión. Al ser el conjunto de principios o estándares que un organismo educativo de nivel superior se asigna a sí mismo para orientar su accionar, sirven al mismo tiempo para reflejar el estado de desarrollo de la función como para establecer las exigencias y condiciones mínimas para que esto ocurra.

Para efectos del análisis que proponemos a continuación, en primer lugar, realizamos una búsqueda online de las políticas de vinculación con el medio a través de los sitios web institucionales de 55 universidades actualmente vigentes en el país. Desde luego, las universidades expresan cierta diversidad tipológica, en cuanto a su composición, selectividad, régimen y presencia en el territorio. De esta manera, contrastamos nuestra revisión de las políticas según el tipo de universidad, considerando los parámetros de operación del sistema para clasificarlas (Fleet, 2021) entre: 1. Universidades públicas de élite, que contiene todas las institucio-

nes selectivas del CRUCH, es decir, creadas antes de 1981 y que reciben aporte estatal, incluyendo universidades tanto estatales como no estatales; 2. Universidades privadas de élite, es decir, universidades privadas selectivas creadas desde 1981; 3. Universidades privadas masivas, que a su vez se subdividen entre un grupo mayoritario de instituciones de orientación más comercial (Salazar y Leihy, 2013) y otro grupo pequeño de universidades de orientación más social, creadas por movimientos de la iglesia, organizaciones académicas y ONGs, y; 4. El grupo de universidades públicas masivas, agrupando a las universidades derivadas de la separación de instituciones estatales y católicas de sus sedes regionales. Adicionalmente, en nuestra revisión también comparamos a las universidades por su carácter nacional, regional o metropolitano; por sus resultados de acreditación institucional y, en particular, por contar o no con acreditación en el área de vinculación con el medio. Estas diferentes formas de clasificar universidades nos permiten entonces establecer conexiones con los diferentes tipos de política de vinculación con el medio que pudimos revisar, de manera tal de obtener un mapa general de la situación en que se encuentran las instituciones universitarias en esta materia.

Nuestro análisis buscó indagar acerca de la especificidad en la formulación de las políticas de vinculación con el medio de cada universidad. Como hemos planteado, especificidad no la entendemos necesariamente como nivel de detalle en la formulación de política, pero sí como formulación concreta y sustantiva en las definiciones de vinculación con el medio. En particular, nos preguntamos qué tan sustantivas son entonces las definiciones en torno a principios y sellos propios en el desarrollo de la vinculación con el medio (en conformidad con la diversidad de misiones institucionales); las definiciones concretas (en el sentido de situadas) del entorno significativo y de sus principales grupos concretos de interés (con los cuales las universidades se vinculan) y la descripción de mecanismos específicos de seguimiento y evaluación. Otros aspectos relevantes para nuestro análisis incluyeron la elaboración colaborativa (con participación de actores del medio) de la política –tal como, en efecto, se requiere para cumplir con los nuevos criterios de acreditación–; la definición de instancias institucionales de participación formal para los socios del medio; y la evaluación bidireccional de resultados y contribuciones. Así, también, nos interesó indagar en qué medida la vinculación con el medio es planteada como una función transversal o integral res-

pecto de las funciones de docencia e investigación en la formulación de las respectivas políticas; cómo las universidades entienden el concepto de bidireccionalidad –más allá de las repetidas alusiones a “beneficios mutuos”–; y cómo se reconocen las labores asociadas a la vinculación con el medio como parte integral del trabajo y carrera académica.

Nuestro levantamiento de información muestra que en la gran mayoría de los casos las políticas de Vinculación con el Medio se encontraban disponibles en las páginas Web institucionales, siendo sólo nueve las universidades (16% del total) que no contaban con esta. Ello no necesariamente quiere decir que estas universidades no tengan política definida como tal, sino que, de acuerdo con nuestro método de revisión, simplemente no estaban disponibles en las respectivas páginas Web. En los casos en que las políticas son acompañadas o complementadas por actualizaciones (por ejemplo, con documentos de modelos de gestión o de evaluación), éstos fueron también incorporados al análisis. Para todos los casos, entonces, registramos la presencia de una política de vinculación con el medio cuando ésta es pública y se encuentra disponible sin mayor dificultad en la Web².

De estas estas nueve instituciones sin política disponible, cuatro de ellas se encuentran acreditadas en vinculación con el medio. En consecuencia, hasta el momento ha existido entonces la posibilidad de acreditar institucionalmente una universidad en vinculación con el medio sin tener una política definida para ello –o, al menos, sin tenerla disponible públicamente. Por otro lado, de las otras cinco universidades sin política, tres tampoco tienen acreditación institucional –en particular, una de estas corresponde a una universidad estatal nueva creada en 2015. Las otras dos, en tanto, tienen una acreditación por tres años, es decir, una acreditación básica. De esta manera, como hemos planteado, la acredita-

² A modo de ilustrar parte de la casuística sobre disponibilidad de políticas en las Web institucionales, una universidad (regional, pública masiva) hacía referencia a su política de vinculación con el medio en varios otros documentos institucionales, pero como no pudimos encontrarla disponible después de una búsqueda exhaustiva, no tuvimos más remedio que registrar la falta de política. Otro caso interesante es el de otra universidad (pública de élite, metropolitana), que no tiene una política centralizada de vinculación con el medio, optando por un modelo descentralizado en el cual las políticas son elaboradas por las facultades y unidades académicas. Del mismo modo, en este caso, registramos que tampoco presenta una política institucional de vinculación con el medio.

ción de la vinculación con el medio colinda con los niveles más incipientes de desarrollo de la complejidad de funciones universitaria.

Entrando en el análisis del contenido de las políticas, para responder nuestra pregunta acerca de qué tan concretas y sustantivas pueden ser éstas para definir explícitamente las orientaciones para la función de vinculación, comenzamos por observar en qué medida las políticas incorporan estándares y “sellos propios”, en conformidad con la diversidad de misiones institucionales a nivel universitario. En términos globales existe un fuerte predominio de definiciones formales que, si bien cumplen con lo exigido en los criterios de acreditación, no avanzan en especificar la identidad propia que otorgue una cualidad distintiva, un sentido integral o una proyección estratégica concreta a la acción institucional de vinculación. En su gran mayoría, dichas definiciones no permiten entonces discriminar elementos genuinamente propios, que reflejen los diferentes proyectos universitarios, en la dimensión de vinculación con el medio.

Las dificultades para formular una política de vinculación de manera sustantiva o concreta, como hemos discutido, no se solucionan necesariamente a través de la creación de vicerrectorías de vinculación con el medio. En efecto, la creación de vicerrectorías en esta función implica el mayor reconocimiento posible al desarrollo de la vinculación con el medio dentro de la estructura organizacional de una universidad. En nuestra revisión, 13 universidades, de las cuales ocho son públicas en nuestra clasificación, declaran contar con vicerrectorías de vinculación con el medio en sus políticas. Otras 33 universidades cuentan con direcciones o unidades específicas para coordinar las funciones de vinculación. Pero, como hemos planteado, de la revisión de las políticas, no podemos mostrar que la importancia superior que la vinculación con el medio tenga en la estructura organizacional, en particular a través de la creación de una vicerrectoría, se traduzca necesariamente en definiciones sustantivas en la materia. Un cierto “prejuicio organizacional” puede ser hipotetizado en la medida que la mayor asignación de recursos económicos y organizacionales a la vinculación con el medio no se expresa necesariamente en la capacidad de otorgarle una dirección y sentido propio a esta función, predominando entonces criterios formales de rendición de cuentas en las políticas respectivas. Así, por ejemplo, cabe resaltar que del total de universidades que cuentan con una vicerrectoría de vinculación con el Medio, solamente 15% define sustantivamente y con sello propio esta

función, mientras que ninguna de ellas identifica programas emblemáticos de vinculación.

Siguiendo con nuestro análisis, observamos que únicamente once universidades definen sus principios u orientaciones propias y distintivas, más allá de la replicación de las exigencias planteadas en los criterios de acreditación. Dentro de este grupo, únicamente dos son universidades públicas (una masiva y otra de élite) mientras que siete son universidades privadas masivas y dos son privadas de élite. Cabe destacar que más de la mitad (seis) de las universidades capaces de definir principios u orientaciones sustantivas propias tienen algún tipo de relación con iglesias o corrientes religiosas. Asimismo, dentro de las siete universidades privadas masivas que cuentan con definiciones sustantivas, tres corresponden al referido tipo de universidad de orientación social. De alguna forma entonces, ya podemos comenzar a ver qué universidades que tienen un nicho más específico, como los dos tipos que se desprenden inmediatamente arriba en nuestro análisis –universidades públicas y privadas vinculadas a grupos religiosos y universidades privadas masivas de orientación social– tienen una tendencia más favorable a la formulación de orientaciones concretas y sustantivas para su función de vinculación con el medio. Por el contrario, universidades que, como discutimos arriba, quizás se identifiquen de manera más directa con el ideal de la institución universitaria, particularmente las universidades públicas de élite, pueden, al mismo tiempo, experimentar mayores dificultades para definir concretamente su función de vinculación con el medio.

No obstante lo anterior, en nuestra revisión también observamos que la capacidad de identificar principios propios para la vinculación con el medio tampoco necesariamente se traduce en la capacidad de definir sustantivamente otros aspectos relevantes de las políticas, como son el entorno relevante y sus grupos de interés o socios estratégicos, los mecanismos de registro y medición o la identificación de programas emblemáticos dentro de ámbitos de vinculación concretos. En efecto, solamente dos de las políticas analizadas ofrecen definiciones sustantivas en todos estos ámbitos. Se trata de una universidad privada masiva de orientación social (y ubicación en Santiago) y una universidad pública de élite regional. Otras tres universidades también incorporan definiciones sustantivas en al menos tres de los ámbitos referidos, todas ellas universidades privadas masivas de carácter confesional, una con presencia nacional,

otra de carácter regional y la tercera metropolitana. En total, tenemos que 25 de las 46 políticas analizadas (o sea, un 54%) incorporan alguna definición sustantiva dentro de los diferentes aspectos de las políticas de vinculación con el medio. Pasemos a observar esto con mayor detalle.

El análisis muestra que en total 13 universidades definen su medio significativo de manera concreta, haciendo referencia a espacios geográficos y sociales específicos y distintivos en los que la Universidad se desenvuelve. De estas universidades, cinco son públicas masivas, es decir, universidades regionales que por lo tanto identifican claramente su medio regional. Otras seis son privadas masivas y dos son públicas de élite, entre las cuales también hay otras tres universidades con casa central en regiones. De esta manera, podemos afirmar que la condición de universidad regional ciertamente favorece la capacidad institucional de identificar el medio relevante de vinculación. Otro elemento que destaca es que cinco de estas instituciones tienen relación con alguna iglesia, corriente o fundamento religioso, algo que, como se ha planteado, también se ha tendido a expresar en definiciones sustantivas sobre los grupos de interés. En contraste, las otras 33 políticas analizadas presentan definiciones genéricas de sus entornos relevantes, 18 corresponden a universidades basadas en la Región Metropolitana.

A modo de ejemplificación, la universidad pública de élite con base metropolitana que identifica concretamente su medio, lo hace a través de una clasificación del alcance de sus vínculos (sea local, regional, nacional o internacional), para lo cual define ámbitos generales para ciertos vínculos (nacional e internacional), y otro ámbito más concreto (Región Metropolitana) para sus relaciones con actores públicos y privados como empresas, Gobierno Regional o ciertos servicios públicos. Además, da cuenta del alcance focalizado a nivel comunal, para vincularse con emprendedores y comunidades organizadas. Nos parece que el mérito de esta formulación, expresada de manera más abstracta para alcances más amplios de vinculación, y de manera más concreta para la vinculación con el entorno inmediato, radica entonces en preservar el sentido de reconocimiento y prioridad –entendido en términos de responsabilidad social– con los actores más próximos. A su turno, este desarrollo contrasta fuertemente con la dificultad presentada por la gran mayoría de las instituciones de identificar el nivel micro de sus interacciones, por ejemplo, el barrio o territorio circunscrito en donde se emplazan.

Por otro lado, seis de las 13 instituciones que identifican concretamente su medio significativo definen también grupos de interés específicos para el desarrollo de su acción de vinculación, frecuencia que se repite al observar las políticas que consideran la existencia de instancias de vinculación donde participen actores del entorno, como son comités asesores, consejos consultivos u otros similares.

Considerando el total de casos, 10 instituciones identifican grupos de interés concretos, mientras que 78% de las universidades con política de vinculación ofrecen a este respecto definiciones genéricas que podrían ser aplicables prácticamente en cualquier contexto y utilizadas por cualquier universidad. Cabe destacar que sólo cuatro de ellas manifiestan contar con la existencia de comités de vinculación con participación del medio y atribuciones específicas, de las cuales tres son de carácter regional y una metropolitana. Solamente dos de las instituciones que definen grupos de interés sustantivos, definen a su vez programas emblemáticos desde los que desarrollan sus acciones de vinculación.

Estos elementos abonan a la hipótesis de que las definiciones sustantivas en vinculación con el medio, junto con de ser poco frecuentes dentro del global de casos, se concentran en aspectos generales de reconocimiento del entorno que, si bien resultan fundamentales para dirigir una política de VcM, no empalman necesariamente con especificaciones más precisas que contribuyan a orientar la ejecución de acciones e iniciativas claras y concretas.

Entre los grupos de interés que son mencionados con mayor frecuencia destacan las iglesias y comunidades eclesíásticas, empresas y servicios públicos regionales, organismos medioambientales, así como la mención de grupos especiales de protección como son pueblos originarios, personas con discapacidad o en situación de migración y adultos mayores, y otros menos frecuentes como agentes donantes.

En términos globales y contrario quizás a lo esperado, son solamente cinco de las 46 instituciones con política de vinculación con el medio (o sea, alrededor de 11%), las que ofrecen definiciones concretas sobre programas emblemáticos en esta función. La composición de universidades en este registro es variada, aunque como tendencia transversal podría plantearse la orientación al desarrollo de mecanismos como parte de una dirección institucional clara, *top-down*, para esta función.

La evidencia muestra que 14 instituciones (30% del total de universidades con política) cuentan con descripciones explícitas y concretas explicando los mecanismos de registro, seguimiento y evaluación de la vinculación con el medio. Aunque este valor sigue siendo bajo, es bastante mejor a nivel total que la situación descrita en Fleet et al. (2017) donde prácticamente ninguna universidad ofrecía una descripción convincente a este respecto. A su turno, las otras 30 universidades se limitan a enunciar escuetamente la existencia de este tipo de mecanismos o bien declarar la importancia de contar con ellos. Asimismo, es interesante constatar que la proporción de universidades que describen sus mecanismos de seguimiento y evaluación es mayor que la observada en los otros descriptores revisados en este punto. En este sentido, cabría pensar, en términos de un diseño lógico, la existencia primero o prioritariamente de avances en materia de definiciones sustantivas para guiar e implementar la política (esta última obviamente a través de un modelo de gestión) y luego en una focalización en los criterios evaluativos. Si bien, el ámbito del registro como práctica deviene en un elemento central para poder ordenar y sistematizar las acciones y el conocimiento producido a través de la vinculación con el medio (y por tanto, que requiere ser implementado a la par de las iniciativas desarrolladas), resulta curioso –posiblemente determinado por las presiones de rendición de cuentas– que los mecanismos evaluativos tengan mayor presencia que la identificación del entorno sustantivo, grupos de interés, o de la existencia de programas emblemáticos para el desarrollo de la vinculación con el medio. A modo de hipótesis entonces, esto estaría indicando que, en atención a los requerimientos para la acreditación, existiría por parte de las universidades una mayor valoración en la definición de estos mecanismos evaluativos que de los avances en consideraciones sustantivas para la vinculación con el medio. Esto queda manifiesto al considerar que, dentro de las 14 universidades mencionadas, sólo cinco de éstas definen sustantivamente el entorno relevante, tres definen grupos específicos para la vinculación, y cuatro definen programas emblemáticos para la VcM.

En cuanto al reconocimiento de trabajo académico, es decir, la consideración explícita de la carga académica que requiere la VcM (sea en términos directamente remunerativos, de descarga en otros ámbitos de desempeño, o bien en referencia a algún tipo de estructura de incentivos más compleja y orientada hacia el desarrollo de una carrera académica

o administrativa), se obtiene que solamente siete instituciones aluden en sus políticas a esta dimensión, de las cuales cuatro corresponden a universidades públicas (dos de elite y dos masivas) y tres a instituciones privadas (dos masivas y una de elite). Aun cuando sea poco frecuente, cabe destacar que, en esta categoría, a diferencia de la gran mayoría de las otras definidas, sobresale mayor presencia de universidades públicas, lo que puede interpretarse en coherencia con una mayor valorización del trabajo por parte de éstas y, por tanto, con mayores estándares institucionales respecto al reconocimiento del factor académico. En términos de sus contenidos, mientras que la mayoría de las políticas que reconocen el trabajo de vinculación se limitan a declarar que existe un determinado cargo directivo con la responsabilidad de valorar dicho trabajo y asignar cargas horarias e incentivos para la vinculación con el medio (por lo general, de modo anual), dos de ellas avanzan en señalar la necesaria integración de la distribución de estas tareas a los criterios generales de desempeño y jerarquización académica.

Dentro del análisis global, resalta particularmente que 30 universidades (65%) cuentan con definiciones que explicitan la relación sistemática de la vinculación con el medio con la docencia y la investigación. Este criterio, que alude tanto a la contribución interna de la vinculación como también a su transversalidad institucional, es de importancia estratégica por cuanto considera la necesaria integración e interrelación entre las grandes funciones universitarias y, por lo tanto, le otorga a la dimensión de la vinculación con el medio un lugar central en el desarrollo académico. Asimismo, como hemos revisado, se trata de un criterio de acreditación institucional en esta dimensión. La mayoría de los casos que reconocen este criterio (53%) corresponden a instituciones públicas. Mientras que de las 16 universidades que no lo hacen, solo una de ellas cuenta con definiciones sustanciales en materia de identificación de principios para su acción institucional de vinculación.

Finalmente, en la consideración de definiciones sustantivas sobre bidireccionalidad, es decir, que logren trascender una definición meramente formal del concepto (usualmente como “aprendizajes y beneficios mutuos”), únicamente encontramos seis casos (13%) donde esto sucede; todos ellos, a su vez, explicitan la relación sistemática de la vinculación con el medio con la docencia e investigación. Ahora bien, la existencia de estas definiciones no se traduce necesariamente en expresiones ins-

titucionales de trabajo conjunto, tal como la existencia de comités de vinculación con participación del medio: solo la mitad de los seis casos que avanzan en la definición del criterio de bidireccionalidad cuentan con estos comités, mientras que ninguna de las tres universidades restantes que indican contar con este tipo de instancias cuentan con mecanismos bidireccionales de evaluación, ni han construido su política en colaboración con actores del entorno, lo cual es hoy parte de los criterios de evaluación para la acreditación institucional. Respecto de este último criterio, cabe destacar que apenas lo cumplen tres universidades del total observado, mientras que los relativos a los mecanismos evaluativos de la VcM con el medio, lo establece solamente una universidad de este grupo. Se trata de tres universidades católicas, una privada masiva y metropolitana, y las otras dos públicas masivas y regionales.

Entre los contenidos distintivos asignados a las relaciones bidireccionales, destacan las aproximaciones desde el trabajo solidario y en red para la rearticulación del tejido social local y regional, así como la identificación de relaciones dialógicas de co-producción de conocimiento a través del intercambio organizado de prácticas y saberes institucionales con aquellas presentes en el entorno. Destaca también la alusión a la singularidad y capacidades propias de desarrollo de las comunidades participantes de estos vínculos, así como la importancia de reconocer e incorporar dichas singularidades y capacidades en el propio diseño de las actividades de vinculación.

En resumen, ante la escasez de esfuerzos por traducir el concepto de bidireccionalidad a definiciones propias y sustantivas, distintivas de la misión institucional, se suma la ausencia generalizada de mecanismos operativos que logren plasmar dicho criterio en la práctica concreta de diseño y evaluación. Esto abre incluso la pregunta por el nivel real de participación e incidencia en aquellas instancias institucionales con presencia de actores del medio, en particular respecto de cómo se operacionaliza la bidireccionalidad en su funcionamiento concreto. De cualquier modo, tal como se mencionó en el apartado anterior, esto resulta coherente con las dificultades generales evidenciadas para identificar, dimensionar y operativizar el estándar de bidireccionalidad para la práctica de vinculación. Sobre esto elaboraremos más en el siguiente punto.

4. El problema de la medición de la vinculación con el medio (y su impacto) dentro del marco de rendición de cuentas

Lo que aquí llamamos el “problema” de la medición de la vinculación con el medio (y de su impacto) refiere en términos generales a la sobre-determinación que el interés por rendición de cuentas ejerce a través de la medición misma, que termina entonces *subsumiendo* el trabajo de vinculación al control y exceso de trabajo administrativo, y no pocas veces a la instrumentalización de relaciones con el entorno, y a la representación de magnitudes y frecuencias que se asocian a resultados de calidad y valores de mercado, usualmente a través de la acreditación y de *rankings* de calidad. Puesto de esta manera, el problema de la medición aparece como una posible patología, por cuanto la vinculación se ve sometida a medidas desacopladas de, o ajenas a, su sentido y utilidad (*valor de uso*). Ahora bien, ciertamente no habría medición ni indicadores sin rendición de cuentas (cf. Trow, 1996), por lo cual el problema de la medición puede resolverse manteniendo de algún modo las lógicas *incrementalistas* (ya sea de control y rendición de cuentas o de competencia de mercado) restringidas, y buscando reacoplarlas y subordinarlas al interés institucional (idealmente de las comunidades universitarias) y de los actores del medio por conocer y orientar los fines de la vinculación hacia propósitos socialmente útiles. Se trata de un balance difícil, que implica circunscribir la vinculación y su medición a la definición (y ojalá consenso) sobre los propósitos, así como al reconocimiento del trabajo que, tanto desde dentro como desde fuera de una institución, desarrolla las actividades de vinculación.

La necesidad de medir la vinculación con el medio, así como de medir otros procesos de reproducción del trabajo intelectual, ha obedecido al imperativo externo de poder diferenciar o distinguir niveles de calidad y valor que fundamentan la operación del mercado, en este caso, de la educación superior. De manera general, los *rankings* son el ejemplo típico de la definición de valor a través de medidas artificiales que se imponen con independencia del sentido del trabajo involucrado en la producción de ese valor o conocimiento. En el caso chileno, la acreditación ha preservado esta función de imponer un valor jerarquizado a la calidad de las instituciones y de los profesionales que ahí se forman, lo que tiende a correlacionarse con otras medidas, en particular la selectividad en el

acceso (Fleet et al., 2014) medido a través de pruebas de admisión. A su vez, estas medidas tienden a correlacionarse con desigualdades socio-económicas preexistentes (Vercellone, 2009; Contreras et al., 2007), así como con la territorialidad de la oferta educativa (es decir, mientras más periférica, menores los resultados en estas medidas), redundando finalmente en los valores de credenciales y de sus oportunidades de empleabilidad y salarios.

En la situación específica del llamado Estado neoliberal, como se aplica en Chile ejemplarmente (Silva, 1996), predomina la regulación del mercado en vez del involucramiento del Estado en la producción directa y la provisión de servicios que han sido privatizados, lo que incluye la educación. De esta manera, la medición no sólo se vuelve un insumo esencial para la regulación de los valores de mercado, sino que una vez que el Estado neoliberal se desacopla de la esfera de la producción, quedando entonces predominantemente vinculada con la esfera de la circulación (mercado), la regulación se dirige básicamente a representar los valores circulantes en el mercado y el trabajo ya realizado por la sociedad como parte de la propia “producción” del Estado (Harney, 2002; Negri & Hardt, 1994). Este efecto es claro en el caso de la acreditación, pues el desarrollo de la formación, investigación y vinculación moviliza el trabajo y conocimiento de un conjunto de actores, incluyendo a los propios estudiantes (Edu-Factory Collective, 2009), que luego en el marco de la regulación se representa, como hemos visto, en un conjunto de medidas, sintetizados finalmente en años de acreditación, que constituyen valores de mercado y acceso a financiamiento, prestigio, etc. Asimismo, la rendición de cuentas se ve también internalizada como parte de las metas e incentivos en todos los niveles de reproducción del trabajo intelectual en las universidades, conformando la nueva *gubernamentalidad* de este sistema. Una mirada sobre qué es lo que se mide en vinculación con el medio también ilustra claramente este efecto, cuando el trabajo de actores del medio y de las comunidades académicas contribuye, por su volumen y frecuencia, al logro de determinados niveles de calidad, prestigio, etc., con sus respectivas oportunidades de acceso a financiamiento estatal y mejores posiciones de mercado.

En este marco neoliberal, el problema de la medición comporta riesgos específicos que debieran ser reconocidos y evitados en la gestión y desarrollo de la vinculación con el medio. De manera general, el riesgo

consiste en *instrumentalizar* los vínculos con el medio y el trabajo de las comunidades académicas para fines de medición y rendición de cuentas. Este riesgo puede expresarse de manera transversal, digamos como un asunto que atañe directamente a las políticas de vinculación con el medio, pero también ocurre en algunas situaciones típicas que, en base a la experiencia, podemos identificar a continuación, como por ejemplo:

- cuando la medición del volumen (cantidad de participantes y frecuencia de actividades) se convierte en sí misma en medida de calidad y en factor publicitario de la vinculación con el medio en un sentido incremental;
- cuando académicos y funcionarios deben asumir el trabajo administrativo de registrar trabajo de vinculación (en fichas y plataformas) para fines de medición, que por cierto pueden servir para la asignación de carga de trabajo, pero también muchas veces no está claro para qué es utilizada esa información, por lo que se termina convirtiendo en un fin en sí mismo;
- como discutimos anteriormente, cuando, en nombre del estándar de bidireccionalidad, ciertas actividades significativas de difusión del conocimiento, arte y cultura son cuestionadas o desfinanciadas, o;
- de la manera más representativa de este efecto instrumental, cuando el impacto de las actividades de vinculación con el medio se reduce a las encuestas de satisfacción a los actores externos, es decir, cuando la participación y satisfacción de los actores se transforma en el indicador más definitivo de la calidad e impacto de la vinculación con el medio.

Para completar esta crítica ya esbozada sobre la reducción de impacto de la vinculación con el medio a medidas de satisfacción, destacamos otras dos situaciones típicas:

- cuando la medición de la satisfacción con la vinculación con el medio involucra trabajo no reconocido de los actores del medio, particularmente cuando no es claro el uso de la información de satisfacción para la retroalimentación y desarrollo de las acciones o programas

de vinculación, y entonces predomina el uso instrumental para así cumplir con los propósitos de rendición de cuentas, y;

–cuando la reducción de la bidireccionalidad de la vinculación con el medio a la idea del *beneficio mutuo* tiende a expresarse en la medición de una retribución inmediata, como en las mismas encuestas de satisfacción, que es típica de intercambios de mercado –y de la *nueva gestión pública*–, tendiendo, como hemos planteado, a la minusvaloración y debilitamiento de relaciones orgánicas y de largo plazo entre la universidad y el entorno –típicas de la extensión cultural.

Estas dos últimas situaciones pueden ser ilustradas con una historia real, donde la bidireccionalidad y el impacto como satisfacción son aplicados como criterios de demarcación entre lo “que es” y lo que “no es” vinculación con el medio. En este ejemplo, en el marco de un convenio de desempeño en vinculación con el medio financiado por el Estado y que incluía una actividad de paseo con niños y niñas a un humedal para promover la preservación del medio ambiente, la contraparte técnica observó que no se le hayan aplicado encuestas de satisfacción a los niños y niñas usuarios, con el argumento que no había bidireccionalidad y, por lo tanto, tampoco contaba como vinculación. Es aquí donde, con total claridad, el problema de la medición se expresa patológicamente.

Ahora bien, aun cuando la medición de la vinculación con el medio se circunscribe a propósitos de rendición de cuentas que pueden tender a desnaturalizar el sentido mismo de la vinculación, como se ha planteado, ello no significa que la medición no sea necesaria para el desarrollo de una vinculación socialmente útil, más allá de la rendición de cuentas. Pero ello depende de reacoplar el trabajo de medición a dichos fines e intereses útiles y relevantes para la institución y actores del medio, tales como se pueden formular en la propia política de vinculación, planes de desarrollo estratégico, y en la articulación comunicativa entre medio interno y externo a las instituciones. Para preservar el sentido de la medición de la vinculación con el medio, y evitar que devenga en un fin en sí mismo, es fundamental tener claro que *lo que se está midiendo siempre es trabajo humano*, sea este académico, estudiantil, profesional, administrativo y, por supuesto, de los actores del medio que participan de

las interacciones. Por lo tanto, una cuestión básica es asegurarse que el trabajo de medición no implique una carga administrativa significativa, que termine por desincentivar el trabajo de vinculación. En este sentido, en Fleet et al. (2017) propusimos una forma de centralizar el trabajo de medición, a través de ejercicios anuales de registro, para así reducir al mínimo que esta carga se traslade al trabajo académico. En la misma línea, la medición de impacto de programas se realiza dentro de los marcos de una planificación estratégica o controles diferidos de calidad, mas no como fin en sí mismo.

Si consideramos la medición como representación del trabajo, la aplicación de instrumentos de medición para instituciones de educación superior (particularmente en el contexto de una región específica) permite visibilizar el aporte en trabajo y recursos movilizados para desarrollar actividades de vinculación con fines públicos concretos, relevando entonces el aporte y colaboración mutua entre educación superior y desarrollo regional. Una experiencia relevante en este sentido es la encuesta Higher Education-Business Community Interaction (HE-BCI), aplicada en Inglaterra desde 1999 para medir la interacción entre educación superior con el medio, logrando justamente visibilizar el trabajo y conocimiento movilizado por instituciones de educación superior para fines de desarrollo regional. En el caso chileno, las universidades estatales han buscado relevar su contribución al desarrollo regional (CUECH, 2009), sin muchos recursos ni evidencia que permita visibilizar este aporte y, por lo tanto, sin mucho impacto a nivel de política pública, o al menos sin evidencia suficiente que visibilice esta contribución de manera más categórica. La medición sistemática del trabajo de vinculación entonces permitiría visibilizar de mejor manera el esfuerzo y aporte público de las universidades a ámbitos concretos del desarrollo regional.

En la misma línea, con el foco en el trabajo de vinculación, es decir, en el conocimiento, recursos movilizados en esta función, es posible poner en común, hacer conmensurables, actividades y mecanismos que son heterogéneos entre sí. Siendo esta heterogeneidad en cierto sentido constitutiva de la naturaleza misma de la vinculación con el medio, este foco prioritario en el trabajo de vinculación permite también superar un problema metodológico básico, el de la diversidad de acciones y niveles de vinculación, en el ejercicio de medición.

La cuestión del impacto entonces se puede comenzar a resolver por medio de la distinción entre, por un lado, la importancia y necesidad de observar la movilización de trabajo, recursos, conocimiento y mecanismos desplegada en el tiempo sobre ámbitos delimitados (esto es, con propósitos definidos) de vinculación, mientras que, por el otro lado, algunos proyectos y mecanismos específicos pueden ser objeto de evaluaciones de impacto pormenorizadas, que estudien el logro de efectos concretos, según el problema que se trate y la movilización de conocimiento que se aplique. De este modo, las definiciones sobre el impacto de la vinculación se pueden circunscribir también a la planificación de instituciones y unidades académicas, que busquen dirigir esfuerzos, trabajo, conocimiento y mecanismos a ámbitos específicos de vinculación con la información que les proporcione un mecanismo de seguimiento. Así, por ejemplo, una universidad que tiene un declarado propósito de impacto a nivel de política pública, pero luego de la medición periódica encuentra que la vinculación con este ámbito se ha dado principalmente a través del mecanismo de prácticas profesionales (antes que por otros mecanismos como consultorías, capacitaciones, o participación directa en el diseño de políticas públicas), en un ciclo siguiente podría redirigir su trabajo y fortalecer un mecanismo por sobre otro.

En otras palabras, la medición del impacto dentro de un marco de planificación estratégica puede ajustar la consistencia entre ámbito de vinculación y mecanismos utilizados (por ejemplo: tesis, investigación, programas, servicios, asistencia técnica, prácticas, etc.) en función de la movilización de recursos y trabajo en el tiempo y el avance en el logro de propósitos. Por supuesto, este tipo de medición de la vinculación con el medio puede ser tan relevante para universidades como para las instituciones no universitarias de la educación superior, en la medida que tales propósitos sean definidos sustantivamente.

De esta manera, la utilidad de la medición dentro de un marco de planificación depende también la posibilidad de definir de modo colaborativo con actores del medio los propósitos de los vínculos, los planes de trabajo y la evaluación del alcance de los mecanismos utilizados por ámbito de impacto. Esta es, desde luego, una práctica intencionada desde los estándares de bidireccionalidad incorporados en la rendición de cuentas, pero que de todas formas cuenta con el potencial para imbricar

la bidireccionalidad con propósitos significativos, formulados consensuadamente, desde el punto de vista del valor y la utilidad de los vínculos. De esta manera, la medición y valoración del impacto en un marco de planificación representa un formato adecuado a la implementación de una bidireccionalidad efectiva como construcción compartida de conocimiento y aporte público con el medio.

Finalmente, siguiendo las distinciones del Manual de Valencia (D'Este et al., 2014) sobre niveles de vinculación, resulta fundamental poder reconocer la autonomía del nivel académico de vinculación, donde es el propio conocimiento el que excede las funciones de docencia e investigación, sino también la subsunción a la rendición de cuentas. En este sentido, como “exceso de conocimiento” (Virno, 2003), el impacto en este nivel de autonomía académica está dado por el propio interés de conocimiento en el ámbito público. Habermas (2015) diferencia entonces este interés y efecto práctico (impacto) en términos de control técnico, entendimiento mutuo y emancipación. Por lo tanto, tales efectos pueden ser hipotetizados sobre la base de la proyección de trabajo e interacciones que movilizan conocimiento de este tipo en el tiempo. La medición tiene aquí el papel entonces de registrar estas interacciones de manera periódica, para así reconocer y visibilizar el trabajo incorporado. Estudios de impacto sobre casos específicos pueden aplicarse también, como hemos planteado. Una efectiva y significativa vinculación con el medio en este nivel académico depende mucho de las condiciones de autonomía que permitan que los intereses de conocimiento puedan ser dirigidos en las propias interacciones y mecanismos hacia el enriquecimiento de la esfera pública.

5. Conclusiones

En este capítulo hemos compartido un diagnóstico del actual desarrollo de la vinculación con el medio en el sistema universitario chileno. Desde luego, es un diagnóstico limitado, que está lejos de poder captar la amplitud de efectos asociados al reciente desarrollo de la función de vinculación con el medio en la educación superior chilena. Por lo pronto, la ausencia de una perspectiva más sistemática acerca de los avances en la vinculación con el medio en la educación superior no universitaria

constituye una omisión que solo puede ser compensada con una futura investigación que muestre los cambios que el desarrollo de esta función tendrá en este nivel de formación. De todas formas, en este capítulo no hemos renunciado a lo que podríamos denominar como una perspectiva sociológica, que entonces mantiene cierta pretensión de totalidad sobre el fenómeno de estudio. En este sentido, hemos tratado de exponer el avance de la vinculación con el medio en la dialéctica con los procesos de rendición de cuentas y acreditación. De esta manera, la vinculación con el medio se ha desarrollado fuertemente en el último tiempo, a la vez que este desarrollo se ha visto limitado dentro de este marco de rendición de cuentas. Nuestro análisis ha buscado entonces caracterizar este proceso de cambio, desarrollo y contradicción de la vinculación con el medio en la formulación de las políticas para esta función, incluyendo una revisión empírica del estado del arte en el sistema universitario chileno, así como también abordando el problema de la medición de la vinculación con el medio, específicamente en situaciones donde el interés por rendición de cuentas predomina sobre la utilidad de la vinculación y de la medición misma. Nuevamente, las limitaciones de nuestro análisis quedan expuestas acá en la medida que se requiere investigación futura para poder observar las interacciones mismas de vinculación con el medio de manera directa, y poder probar en ese nivel lo que observamos como contradicción con los marcos de rendición de cuentas a nivel de las políticas y la medición. Sin duda, el tema de la vinculación con el medio se nos presenta como uno de los desarrollos más importantes de la educación superior chilena en la última década, junto con los cambios que han acompañado la implementación de la reforma al sistema de educación superior en su conjunto, afectando las funciones institucionales, la relación con los entornos y posiciones de las propias instituciones.

Antes de repasar nuestras principales conclusiones, una breve nota sobre el alcance de la reforma al sistema de educación superior en tensión o contradicción con el marco de rendición de cuentas, que justamente resulta muy fortalecido en este proceso. Nos parece un hecho social que no debe ser pasado por alto que la reforma a la educación superior, en respuesta a la demanda del movimiento estudiantil por una educación superior pública y comprometida con el desarrollo del país, haya conducido finalmente a la intensificación de la regulación y de sus mecanismos de subsunción del trabajo académico –y del medio– a los procesos de

rendición de cuentas, subordinando estas orientaciones a la competencia de mercado y a la fijación de valores y jerarquías entre instituciones y profesionales a través de la acreditación. Se trata, nos parece, de una consecuencia no esperada, en la forma de una jaula de hierro, que en el fondo procesa demandas sociales, orientadas hacia el valor de uso de la educación superior, precisamente en su lógica contraria, de valor de cambio. De todas maneras, gracias a esta reforma, indudablemente la función vinculación inicia un nuevo impulso, cuyas consecuencias, particularmente en la contribución al desarrollo social, económico y cultural del país, serán muy interesantes de evaluar en el futuro. Dentro de cada universidad, la vinculación con el medio desafía la pertinencia de la docencia e investigación, al mismo tiempo que está conduciendo hacia transformaciones en la formulación de orientaciones de compromiso social en universidades que previamente no lo tenían.

En nuestra revisión de las políticas de vinculación con el medio pudimos observar cómo universidades con vínculos más claros con grupos de interés asumen un liderazgo mucho más visible en esta función, contrastando con cierto anquilosamiento de parte de las universidades dominantes en el sistema. En el fondo, como hemos planteado, la vinculación con el medio ha abierto un camino quizás insospechado de avance hacia mayor complejidad de funciones que potencialmente puede subvertir valores tradicionales y dominantes en la educación superior chilena.

De nuestra revisión de las políticas de vinculación obtuvimos muchos aprendizajes, y nos parece que el principal desafío es superar las lógicas isomórficas asociadas a la rendición de cuentas, a través de un ejercicio comprometido con formulaciones sustantivas, concretas, reales sobre la vinculación con el medio. No parece aceptable que una política de vinculación con el medio repita los estándares de acreditación a nivel interno, por lo que las universidades e instituciones de educación superior tendrán entonces el trabajo de recuperar la capacidad de distinguir su aporte público concreto de las formulaciones genéricas. De alguna forma, la vinculación con el medio va de la mano de una demanda por identidad y autenticidad que no puede ser eludida, y que, por cierto, sólo podrá ser resuelta de manera totalmente satisfactoria si se formula de manera colaborativa y democrática con participación de los actores internos y externos. En este sentido, la función de vinculación con el medio vuelve a mostrar su potencial transformador.

Por último, el problema de la medición lo podemos plantear simplemente como una crítica a medir y evaluar como fines en sí mismos. De hecho, se trata del típico problema del fetichismo, en la medida que se pierde de vista que la medición es, en último término, un ejercicio de reconocimiento del trabajo de vinculación. Un cierto malestar puede cundir en las comunidades académicas si medición y evaluación se desacoplan del sentido de utilidad y de la tradición universitaria latinoamericana de la extensión. La medición puede servir estos propósitos si se enmarca en definiciones estratégicas formuladas de manera compartida, y si acompaña y no sobrecarga la capacidad del conocimiento para producir vínculos con el medio.

Referencias

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., y Muñoz, Z. (2016). La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena. *Cuadernos de investigación*, 1. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Atria, R. (2004). From mission to 'Mission Impossible': Reflections on university missions in a highly heterogeneous system—The Chilean case. *Quality in higher education*, 10(1), 9-16.
- Bernasconi, A. (2008). Is there a Latin American model of the university?. *Comparative education review*, 52(1), 27-52.
- Bernasconi, A. (2009). Gestión de la calidad en las universidades: ¿por dónde partir?, ¿cuáles son las dimensiones claves? En *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>.
- CNA-Chile (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- CONFECH (2011a). Acta de reunión del 2 de julio de 2011 en Universidad de La Frontera, Temuco: http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/1/MSE1_0086.pdf.
- CONFECH (2011b). Petitorio: Bases para un acuerdo social por la educación chilena: http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/1/MSE1_0013.pdf.
- Contreras, M. A., Corbalán, F., y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está

- echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Reice. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5), 259-263.
- CUECH (2009) *Nuevo trato con el Estado. Fortaleciendo la política de educación Superior estatal*. Consorcio de Universidades Estatales.
- D'Este, P., Martínez, E. C., y Molas-Gallart, J. (2014). Documento de base para un "Manual de Indicadores de Vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico" (Manual de Valencia). España: Ingenio CSIC-UPV.
- Dominelli, L., & Hoogvelt, A. (1996). Globalization, contract government and the Taylorization of intellectual labour in academia. *Studies in political economy*, 49(1), 71-100.
- Dubois, V. (2019). *Sujetos en la burocracia: Relación administrativa y tratamiento de la pobreza*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- E3M Project (2008). Conceptual Framework for Third Mission Indicator Definition.
- Edu-factory Collective. (2009). *Toward a global autonomous university*. Autonomedia.
- Fleet, N., Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez-Ponce, E. (2014). Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. *Interciencia*, 39(7), 450-457.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B., y Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. *Cuadernos de investigación*, 6.
- Fleet, N. (2021). *Mass Intellectuality of the Neoliberal State: Mass Higher Education, Public Professionalism, and State Effects in Chile*. Springer Nature / Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.
- Habermas, J. (2015). *Knowledge and human interests*. John Wiley & Sons.
- Harney, S. (2002). *State work. Public administration and mass intellectuality*. Duke University Press.
- Harvie, D., & De Angelis, M. (2009). 'Cognitive capitalism' and the rat-race: how capital measures immaterial labour in British universities. *Historical Materialism*, 17(3), 3-30.
- IPSOS (2010). "Informe final: Estudio exploratorio sobre efectos de la acreditación institucional en la calidad de la educación superior en Chile. Comisión Nacional de Acreditación.

- Maravelias, C. (2003). Post bureaucracy—control through professional freedom. *Journal of Organizational Change Management*.
- Martí-Noguera, J. J., y Quezada, R. G. (2019). Construcción de un sistema de educación superior socialmente responsable en América Latina: Avances y desafíos. *Education Policy Analysis Archives*, 27(97), 1-29.
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley 20.129: Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323&idParte=8721532>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley 21.091: Sobre Educación Superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley 21.094: Sobre Universidades Estatales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253&idParte=9920281&idVersion=2021-06-04>
- Negri, A., & Hardt, M. (1994). *Labor of Dionysus: Communism as critique of the capitalist and socialist state-form*. University of Minnesota Press.
- Salazar, J. M., y Leihy, P. (2013). El manual invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-35.
- Silva, E. (2019). *The state and capital in Chile: Business elites, technocrats, and market economics*. Routledge.
- Torres, R., y Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En Jiménez de la Jara, M. y Lagos Rojas, F., *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*, 13-77. Universidad San Sebastián.
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer, Dordrecht.
- Virno, P. (2003). *A Grammar of the Multitude*. Semiotext(e).
- Von Baer, H. y Fleet, N. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>.

Aseguramiento de la calidad en Vinculación con el Medio: la camisa de fuerza de la Tercera Misión chilena

ANDREA CASAS A. Y FELIPE TORRALBO S.



LA PUBLICACIÓN DE LOS NUEVOS Criterios y Estándares de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), de acuerdo al mandato establecido por la Ley 21.091 de Educación Superior promulgada en 2018, ha reinstalado el debate en torno a los elementos que deberían estar a la base de una evaluación de la calidad de la Tercera Misión de la educación superior, conocida transversalmente en el escenario chileno como Vinculación con el Medio (VcM).

El presente trabajo se hace parte de este debate desde una perspectiva histórica, crítica y participativa, revisando los antecedentes internacionales, latinoamericanos e históricos de la Tercera Misión en Chile para identificar aquellos aspectos que le son constitutivos y que hasta el día de hoy perviven en las definiciones misionales y las prácticas de las instituciones de educación superior del país. Para ello, identifica las principales corrientes anglosajonas y europeas y su influencia en el paradigma de la VcM –ya sean con foco en el compromiso público y comunitario, por una parte, o desde un paradigma de universidad emprendedora y capitalizadora de la generación de conocimiento, por otra– y la historia del extensionismo latinoamericano y su herencia hasta nuestros días por medio de modelos de extensión crítica o de carácter difusionista-transferencista.

Los paradigmas internacionales son complementados con la historia centenaria del extensionismo chileno y la trayectoria reciente de la VcM, íntimamente vinculada a los impulsos exógenos del sistema de educación superior: el aseguramiento externo de la calidad por medio de las orien-

taciones, criterios y estándares de la CNA y los incentivos a la institucionalización del área, a través del financiamiento público del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Los paradigmas ético-filosóficos sobre la tercera misión y los incentivos externos a la institucionalización de la esta función universitaria en Chile son contrastados con los discursos normativos, las prioridades, las críticas y prácticas de la VcM por parte de los actores individuales y colectivos de la educación. Para ello, se presentan los resultados de estudios previos y originales para una identificación de regularidades, consensos y controversias en torno a la noción de VcM, el sistema de aseguramiento externo de la calidad para esta dimensión, la institucionalización del área en las casas de estudio, los incentivos para el desarrollo de la misma, entre otros.

Finalmente, se realiza un análisis integrado de las corrientes teóricas que delimitan el campo de la Tercera Misión, la historia y actualidad de la tradición extensionista chilena y latinoamericana y la percepción de los actores del sistema de educación superior chileno respecto de la Vinculación con el Medio, para ser contrastado críticamente con las orientaciones, criterios y estándares de la CNA para la acreditación de esta dimensión obligatoria de la acreditación institucional.

I. Antecedentes de la Vinculación con el Medio: La tercera misión en el mundo, Latinoamérica y Chile

1.1. La Tercera Misión Universitaria

Históricamente, las universidades han sido concebidas como instituciones encargadas de velar por la generación, la conservación y la transmisión del conocimiento. Con ello, la primera misión de la universidad ha sido la enseñanza, y la segunda, la investigación, asociada a la creación de conocimiento. Carrión (2000, en Rojas, Canal y Córdova, 2018) agrega una “Tercera Misión” a la universidad, concepto moderno que no tiene una definición unificada, ni un modelo de indicadores consensuado y de aceptación general (Bueno y Fernández, 2007). Estas tres misiones se encontrarían interrelacionadas (de la Torre, Agasisti y Perez-Esparrells, 2017, en Rojas et al., 2018).

La Tercera Misión incluye tareas tan diversas como difíciles de clasificar, desde la difusión cultural y/o científica, la colaboración con otras instituciones, el voluntariado estudiantil, las asistencias técnicas, la transferencia tecnológica, hasta la formación continua y la inserción laboral de titulados. Sin embargo, aun en esa heterogeneidad, se pueden reconocer dos corrientes claramente distinguibles: la responsabilidad o compromiso social con el territorio o entorno en el que actúa e influye (Bueno y Fernández, 2007) y la transformación del conocimiento en valor económico, incidiendo en la capacidad de innovación, emprendimiento y en el desarrollo científico y tecnológico (Vilalta, 2013). En la primera línea de argumentación, Molas-Gallart (2005) considera a la Tercera Misión como un conjunto de actividades que se pueden aplicar directamente a las necesidades de bienestar social y a objetivos económicos, públicos y privados, poniendo el acento en la perspectiva social de la extensión universitaria y el compromiso comunitario con las necesidades sociales del entorno local. En la segunda perspectiva, Gibbons et al. (1994, en Bueno y Fernández, 2007) se centran en la comercialización de recursos de desarrollo tecnológico, asistencia técnica, programas de formación continua y contratos de investigación, lo que complementan Clark (1998, en Bueno y Fernández, 2007) y Etzkowitz y Leydesdorff (2000, en González, 2009) subrayando la emergencia del nuevo paradigma de universidad emprendedora y capitalizadora del conocimiento, que busca contribuir al desarrollo económico y social local mediante innovaciones, que asume la creación de empresas en sus laboratorios, que da lugar a un nuevo tipo de investigador –el científico-empresario– y configura un modelo de capitalismo académico traducido en creación de empresas de base tecnológica y gestión de patentes y licencias (Bueno, 2007). Este planteamiento enfatiza un modo abierto de creación de conocimiento a través de redes y relaciones de I+D con otros agentes del Sistema de Ciencia, Tecnología y Sociedad, proceso característico del mundo anglosajón y los países nórdicos (Gibbons et al., 1994, en Bueno y Fernández, 2007).

Como una forma de contrapesar el marcado énfasis en los resultados de la comercialización del conocimiento, se han comenzado a propiciar procesos de incorporación de graduados al tejido económico y laboral, prácticas profesionales de estudiantes, proyectos de titulación, presencia

de profesores en las empresas o participación de actores empresariales en las universidades, ampliando los espacios de interrelación al diseño y evaluación de programas formativos (Astigarraga, 2017). Además, considerando que el despliegue del accionar universitario se produce más allá del sistema productivo, ha comenzado a asociarse a la tercera misión con nociones como *Scholarship Engagement* (Boyer, 1996), en sustitución de los términos extensión y servicios, y *Community Engagement* (Roper y Hirth, 2005), entendida como la aplicación de recursos institucionales –infraestructura y conocimiento– a la resolución de los desafíos de comunidades extrauniversitarias (Gelmon, 2005, en Adán, Poblete, Angulo, Loncomilla y Muñoz, 2016), incluyendo servicios comunitarios, aprendizaje más servicio, investigación participativa y asistencia técnica. En 1999, la Comisión Kellog, formada por presidentes y rectores de 25 universidades estatales y de concesión de tierras de EEUU, propuso un modelo de alianzas colaborativas a través de relaciones bidireccionales de mutuo beneficio entre la universidad y otras entidades, apelando a una academia comprometida con el sector público y privado, que enriquece su investigación, su actividad creativa y mejora el currículo, la docencia y el aprendizaje (Roper y Hirth, 2005). Se podrá ver más adelante que la orientación de la Comisión Kellog tendrían una gran influencia en la definición de los primeros lineamientos para la acreditación institucional de la Vinculación con el Medio en Chile. Por último, el Green Paper del proyecto europeo E3M¹ la define como una misión universitaria que se vincula con la investigación a través de la innovación y la transferencia tecnológica, con la educación a través de la formación continua y con el compromiso social a través de actividades públicas, consultorías y trabajos voluntarios (García et al., 2012).

¹ A partir de la creciente proyección de las universidades en la economía y sociedad, entre 2009 y 2012 se desarrolló un proyecto de investigación financiado por la Comisión Europea, denominado European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission (E3M). En su desarrollo se ha realizado una profunda reflexión sobre la naturaleza de la tercera misión, la forma en la que puede ser medida y los modos en que las universidades europeas están respondiendo a esta demanda social (Carrión, Carot, y Boffo, 2011).

1.2. La Tercera Misión Universitaria en Latinoamérica

A diferencia de las universidades europeas y norteamericanas, que desarrollan primero una Segunda Misión universitaria abocada a la investigación integrando gradualmente una tercera muy ligada a ésta y con fuerte orientación al sector productivo (Adán et al., 2016), en el contexto latinoamericano la Tercera Misión Universitaria tiene marcados antecedentes político sociales, con una fuerte orientación y contribución hacia los sectores y grupos más desfavorecidos. Su punto de origen suele situarse en la reforma universitaria ocurrida a comienzos del siglo XX, cuyo hito más conocido es el Movimiento de Córdoba, pero también pueden observarse algunos de sus elementos en la tradición norteamericana² y europea³, principalmente en las universidades populares que, superando la visión excesivamente profesionalizante de la Educación Superior, consolidan una sistemática labor divulgativa a través de profesionales universitarios que toman contacto con la realidad cotidiana de las capas populares (Uría en Moreno Sáez, 2005). Una de esas experiencias, la de la Universidad de Oviedo, fue ampliamente difundida en los medios estudiantiles latinoamericanos, gracias a la gira que uno de los principales impulsores, Rafael Altamira, llevó a cabo por diversas universidades americanas en la primera década de 1900.

Se comienzan a delinear así los orígenes del extensionismo latinoamericano, una suerte de síntesis de la recepción de la extensión europea (difusionista, culturalista y obrerista), y el pensamiento arielista⁴, que representa una búsqueda de identidad latinoamericana cimentada en valores espirituales y culturales para defenderse del utilitarismo que define a

² La Ley Morrill de 1862 posibilitó la donación de terrenos para emplazar instituciones orientadas al aprendizaje de la agricultura y la ingeniería, superando el modelo de educación superior exclusiva y elitista y sentando las bases de la Tercera Misión universitaria en Norteamérica, mediante la definición de una misión de servicio público (Roper y Hirth, 2005) que llevara el desarrollo científico para contribuir a superar la pobreza (Collins, 2012).

³ El *university extension movement* de Cambridge y Oxford de la década de 1870, impugnó las corrientes utilitaristas y profesionalizantes poniendo a la universidad como institución encargada de difundir y extender el conocimiento universal (Martín-Sánchez et al., 2015) a través de cursos de formación para adultos (Dougnaç, 2016), modelo que después fue resignificado por las universidades populares surgidas en distintos países europeos.

⁴ Ariel es un ensayo publicado por el escritor uruguayo José Enrique Rodó en 1900.

la sociedad estadounidense (Vázquez, 2007). En torno a estos idearios se articulan los estudiantes reformistas latinoamericanos (Cano, 2017) y se comienzan a desarrollar actividades extensionistas muy recién entrado el S. XX: la Universidad de la Plata inauguró en 1907 las Conferencias de Extensión Universitaria, promoviendo su incorporación legal a través de una “nueva facultad destinada a crear y difundir las relaciones de la enseñanza propia de sus aulas con la sociedad ambiente” (Fernández, 2007, en Cano, 2017); el I Congreso Americano de Estudiantes de Uruguay (1908) sugirió la creación de consultorios jurídicos gratuitos enfatizando la importancia de “acercarse a los obreros a través de conferencias públicas” (Markarián et al., 2008, p. 58), y en México fue incluida la extensión universitaria en la ley que fundó la Universidad Nacional (1910) y en las actividades de la Universidad Popular Mexicana (1912) a través de conferencias y cursos, dirigidos especialmente a asociaciones obreras.

Es en ese contexto que aparece como hito fundante el Grito de Córdoba⁵ (1918), protagonizado por estudiantes, principalmente provenientes de la clase media emergente, que abogan por el desarrollo de relaciones extrauniversitarias y de una función social que considere los problemas nacionales y posibilite la proyección de la cultura y el conocimiento al pueblo (Adán et al., 2016). La extensión se sitúa allí como un programa de transformación y un espacio de organización y politización (Cano, 2017) y como una de las tareas normales de la universidad latinoamericana (Tünnermann, 2003), distinguiéndola de sus congéneres de otras regiones del mundo (Serna, 2007). Este autor agrega que la visión que primaba en este modelo era altruista, impulsando “la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes” (p. 3).

⁵ Tünnermann (2003) señala que entre los postulados del movimiento reformista de Córdoba se encuentran la autonomía universitaria, a nivel político, docente, administrativo, y económico; la elección de los cuerpos directivos y autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria, y la participación de profesores, estudiantes, y graduados en la conformación de sus organismos de gobierno; concursos para selección del profesorado; docencia y asistencia libre; gratuidad de enseñanza; reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza; democratización en el ingreso a la universidad; vinculación con el sistema educativo nacional; extensión universitaria, a través del fortalecimiento de la función social de la universidad y la proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales; unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

Los planteamientos reformistas permearon en distintas universidades latinoamericanas, consolidándose la Tercera Función hacia la década del '30, conceptualización que comienza a ser profundizada en distintas instancias colectivas. El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas (1949) y la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1957) consolidan el concepto de universidad latinoamericana: su existencia se justifica al realizar una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas y ayudar a resolverlos. La Extensión Universitaria es una misión y función orientadora de la universidad contemporánea, ejercicio de su vocación, mediante el cual se auscultan los problemas y valores culturales del medio social y se proponen soluciones, estimulando el desarrollo social; ésta debe además apoyar el derecho de todos a participar en la vida cultural de la comunidad, compartiendo los beneficios del progreso científico para contribuir a elevar el nivel espiritual de los habitantes de Latinoamérica (Tünnermann, 2003). La visión predominante en este periodo es la de la extensión como “dádiva cultural”, paternalista y asistencial, realizada mediante un canal de una sola vía: “de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección” (Tünnermann, 2003, p. 272). Se trata de labores que no responden a un programa bien estructurado ni poseen objetivos claramente definidos; tienen poca o nula relación con la docencia, la investigación y los planes de estudio, y poseen un cometido informativo más que un propósito formativo. Serna (2007) lo denomina modelo divulgativo, pues enfatiza el procedimiento por el cual los adelantos técnicos y la producción artística se llevan a la población que no tiene acceso a la educación superior.

Nuevos análisis de la relación dialéctica educación superior-sociedad sustentan, años más tarde, un nuevo concepto de extensión universitaria. Destacan, entre quienes impulsaron una relectura del término, el filósofo y educador brasileño Paulo Freire, que en su artículo “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” (1971), critica el uso de la acción extensionista entendida como una necesidad de llegar “hasta la otra parte del mundo”, considerada inferior, para “normalizarla”, calificándola como invasión cultural y domesticación. Para Freire, la única manera de evitar que la extensión sea una expresión de dominación es basarla en el diálogo y la comunicación horizontal a través de una doble

vía Universidad-Comunidad (Adán et al., 2016). Augusto Salazar Bondy agrega, en su ensayo “Dominación y Extensión Universitarias”, que en su uso más común la extensión consagra una relación de subordinación y dependencia en el que la universidad impone pautas de conducta a la comunidad, por lo que, para ser auténticas, liberadoras y concientizadoras, la extensión universitaria y la difusión cultural debiesen concebirse como acciones destinadas “a poner a todos los hombres en condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y la liberación social” (Salazar Bondy, en Tünnermann, 2003). Muchas de estas ideas se ven recogidas por la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (1972), que entiende a la extensión como una función de las universidades, en estrecha relación con la docencia y la investigación, a través de la cual “cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional” (UDUAL, 1972, en Tünnermann, 2003). Serna (2007) califica este modelo como concientizador, pues enfatiza la toma de conciencia entre los participantes del acto educativo a través del compartir los bienes educativos y culturales en forma dialógica y liberadora.

La crisis de financiamiento público y la incorporación de actores privados a la provisión de la ES, durante los '80, enfatizan la necesidad de diversificar las fuentes de ingreso de recursos a las IES y posicionarse en contextos de creciente complejidad (Adán et al., 2016), fomentando la articulación entre universidad y sector productivo, desde la perspectiva del aporte de ésta al desarrollo científico y tecnológico; un modelo vinculatorio empresarial según Serna (2007), donde las necesidades sociales se identifican como análogas a las de las empresas. Se multiplican así, dentro de las actividades de la Tercera Misión, los cursos, servicios y consultorías pagados, y, de acuerdo a los criterios de evaluación de productividad adoptados por las universidades, se sobrevaloran las investigaciones vinculadas a la ciencia mundial por sobre los problemas locales de los que se ocupaba la extensión, haciéndolos parecer “ciencia de segunda categoría” (Invernizzi, 2004, en Adán et al., 2016). Es en este contexto que, a partir de la década del '90, comienzan a instalarse sistemas de regulación importados desde el sector empresarial, del tipo aseguramiento de la calidad, que serán integrados por las IES a nivel global (temática que será abordada en profundidad en los próximos apartados).

En los últimos 40 años, Tommasino y Cano (2016), reconociendo una heterogeneidad de experiencias de aproximación de las IES a los territorios, identifican dos modelos de extensión predominantes en las universidades del cono sur: el difusionista-transferencista y el de extensión crítica. El primero de ellos, predominante en la mayoría de las universidades latinoamericanas y denotando una precisión conceptual mínima, sostiene que prácticamente todas las actividades que la universidad hace en el medio son extensión –prevalciendo la difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica– en cuyo sentido el extensionista sería un ‘transmisor’ de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad, no solo desde la perspectiva científica-tecnológica, sino desde la asistencia sanitaria y educativa. En esta perspectiva no importa tanto el tipo de vínculo que se genera con los diferentes sectores de la sociedad, ni con qué actores de ésta se establece, sino más bien su finalidad difusionista última.

El modelo de la extensión crítica es tributario de procesos emancipatorios vinculados a movimientos obreros, campesinos y estudiantiles, y, en el plano pedagógico-epistemológico, retoma elementos de la educación popular latinoamericana (Freire) y de la investigación-acción-participación (Fals Borda⁶). Posee dos objetivos dialécticamente relacionados: la formación de los universitarios a través de procesos integrales que rompan con la educación “profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios” (Tommasino y Cano, 2016, p. 15) y la contribución a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos. La característica definitoria de este tipo de extensión es su vocación transformadora, a través del vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder establecidas en el proceso⁷. El educador, en este caso, establece una comunicación

⁶ Orlando Fals Borda fue un sociólogo colombiano que abogó por una universidad comprometida con las luchas populares y la transformación social, cuestionando el canon dominante en la producción del conocimiento científico. Su corriente de pensamiento denominada Investigación acción participativa propone la inserción del investigador en el proceso social, exigiéndole una identificación con los grupos con quienes se desarrolla la investigación “no sólo para obtener información fidedigna, sino para contribuir al logro de las metas de cambio de esos grupos”. (Lois, 2017, p. 90)

⁷ Freire (en Torres, 1987) reconoce tres grandes posiciones en el rol del extensionista como educador popular: a) un rol “manipulador”, donde el educador es el dueño absoluto

dialógica con el educando, en la que ambos resultan transformados por la praxis, generando un proceso horizontal que parte de los niveles de saber y sentir de los sectores populares, con lo que alcanza niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad. Según Tommasino y Cano (2016), la relevancia de este tipo de vínculo no solo tiene implicancias ético-políticas y pedagógicas, sino también epistemológicas, “en tanto contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular” (p. 15).

Con todo lo anterior, no es posible identificar un modelo único de extensión (Cedeño Ferrín, 2012) pero es posible encontrar coincidencias entre los autores. Según Dougnac (2016), la extensión, en tanto función para la relación de las instituciones con su entorno y como parte del proceso de generación de conocimiento, está estrechamente vinculada a la docencia y la investigación (Álvarez de Fernández, Rivera y Rojas, 2006; Corado et al., 2015; Rodrigues de Mello, 2009), posee un rol fortalecedor de la consciencia crítica (Zambrano y Rincón, 2008) que permite a la universidad desarrollar su rol social (García Guadilla, 2008; López, 2016) y estar en sintonía con la sociedad y sus necesidades (Corado et al., 2015) a través de una relación dialéctica con ella y su compromiso con el país (Coro Valverde, Afre, Montanet y Vinent, 2009; Moreno de Tovar, 2005). Su interpretación debe ir más allá del carácter literal del concepto, para ser una actividad de carácter bidireccional y dialéctico en que universidad y sociedad se retroalimenten (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Rofman y Vázquez, 2006) y se generen sinergias de transformación y mejora mutua (Cedeño Ferrín, 2012). Diversos autores referencian el concepto de “pertinencia” acuñado en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de las Naciones Unidas de 1998, entendido como “la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (Unesco, 1998, p. 1).

En cuanto a sus limitaciones, Dougnac (2016) agrega que algunas universidades delimitan la extensión a la prestación de servicios y a ac-

del conocimiento que “deposita” en el estudiante; b) un rol “basista” o “espontaneísta”, donde el educador se mimetiza con el sujeto con el cual se vincula en el proceso educativo (situación de indiferenciación); y c) un rol “sustantivamente democrático”, en el que el educador establece un proceso horizontal en donde se debe “partir” de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación.

tividades de difusión con enfoque unidireccional desconectado de las necesidades sociales (Rofman y Vázquez, 2006), orientación filantrópica (Boscán et al., 2010) restringida a la transmisión de cultura (Cedeño Ferrín, 2012), sin vínculo con la docencia y la investigación (Véliz, Pérez, Nuñez, Hernández y Torres, 2015). Otros autores han desarrollado el concepto de responsabilidad social universitaria como una perspectiva que enriquece las labores universitarias, incluida la extensión, a la cual algunos le otorgan un carácter trascendental como conciencia social de la universidad (Beltrán-Llavorador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014).

1.3. Tercera Misión “a la chilena”: la Vinculación con el Medio

Orígenes y grietas del extensionismo chileno

La historia de la Tercera Misión en Chile puede rastrearse en el inicio de la Universidad de Chile, heredera de la Real Universidad de San Felipe, considerada la primera institución de educación superior de nuestro país. Desde sus orígenes, la Universidad de Chile debía propagar el saber en dos dimensiones, una horizontal y otra vertical: era, por una parte, “el centro de la comunicación con la sociedad científica internacional, partícipe de la producción universal del saber y, por otra, el centro desde el cual se difundiría el conocimiento hacia las otras clases de la sociedad” (Serrano, 1994, p. 73). En ese contexto destaca la publicación de los *Anales de la Universidad de Chile*, de acceso público para distintos estratos de la sociedad chilena con el objetivo de “estimular la labor creativa y dar publicidad a los trabajos realizados por sus profesores” (Donoso, 2001, p. 180), dar cuenta del trabajo científico desarrollado y los progresos que hacía la educación, y ser el órgano de difusión de los asuntos universitarios (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 1992). A ello se suman los primeros indicios de una labor de extensión, cuando a partir de 1905 se presentó un programa para crearla, que consideraba conferencias de divulgación científica y los denominados cursos pedagógicos de repetición, actividades consolidadas bajo el rectorado de Valentín Letelier, entre 1906 y 1913.

A nivel político institucional, el Decreto Ley N° 4.807 de 1929 estableció que, además de la función docente, la Universidad debe propender al

“constante perfeccionamiento de su enseñanza y de la cultura general de la Nación, estableciendo para ello trabajos de extensión universitaria” por medio de cursos libres, cursos para post-graduados; conferencias dentro y fuera de la Universidad, seminarios, trabajos de investigación científica y publicaciones. En la práctica, esta ley tuvo su correlato en los estatutos de las principales universidades del país, las que desde la década del '40 y en consonancia con lo que ocurría en el resto de los países de Latinoamérica, imprimen un fuerte impulso artístico y cultural, en directa relación con el desarrollo universitario de las artes escénicas, visuales y musicales (Music et al., 2020) y a través de distintos organismos para su ejecución como Departamentos, Direcciones y Vicerrectorías de Extensión y Comunicaciones (Donoso, 1993, en Music et al., 2020).

A partir del profundo proceso de reflexión sobre la naturaleza de la universidad y su papel en la sociedad chilena llevado a cabo por el movimiento de reforma universitaria de 1967, se enfatizó su rol al servicio del desarrollo nacional desde una perspectiva democrática y pluralista, con lo que son las necesidades sociales las que deben orientar las tareas de extensión para convertir el saber en un patrimonio compartido con la comunidad (Castañeda et al., 2021), superando la visión de la simple difusión artística-intelectual. En palabras del presidente de la Comisión Nacional de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile, la extensión es una función totalizadora de la universidad, que “ilumina el necesario sentido social y nacional de su investigación y docencia”, a través de la cual “se contribuye a forjar en el hombre y la mujer de Chile, una conciencia crítica que lo haga protagonista de su destino personal y agente consciente del cambio social” (Universidad de Chile, 1970, p. 8).

Ello derivó en acciones de extensión relacionadas con mayor compromiso y cambio social (Rivera, 2018) como programas de alfabetización, capacitación sindical y formación obrera en oficios, escuelas de temporada y cursos universitarios populares (Cuello, 2018), desarrollados bajo la consigna la “Universidad para todos”.

Esta tradición extensionista fue interrumpida abruptamente por el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, cuando las universidades, consideradas como centros ideológicos, fueron neutralizadas, restringidas en sus funciones de extensión con el mundo social y trabajador, y esterilizadas en su pensamiento crítico, pasando a ser su misión estudiar

“objetivamente” (Gutiérrez, López y Ruiz, 2019). De esta forma, fueron suprimidos los centros de extensión especializados en actividades de vinculación con el sector laboral y popular, las áreas artístico-culturales se vieron fuertemente afectadas, con parte importante de sus académicos exonerados por causas ideológicas y políticas (Merino, 2004), y las acciones al servicio de la sociedad perdieron prioridad (Casteñada et al., 2021).

Si bien el Decreto con Fuerza de Ley N°1 de 1981 –denominado Ley General de Universidades– y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada el último día de la dictadura militar, en 1990, ratificó a la extensión como una de las funciones de la universidad, junto con la docencia y la investigación, señalando que debe atender los intereses y necesidades del país, a través de la promoción de la investigación, creación y transmisión del saber universal, el cultivo de las artes y de las letras y la contribución al desarrollo espiritual y cultural del país, en la práctica ésta adquirió un nuevo matiz, derivado de la necesidad de ajustarse a los devenires presupuestarios generados por la disminución del financiamiento estatal directo (Merino, 2004; Music et al., 2020). Es así como varias universidades la asumieron como formación continua o reforzaron la extensión cultural y académica con la creación de centros especializados –culturales o de eventos–, con el consiguiente aumento de actividades artístico-culturales y de cursos, seminarios y congresos (Donoso, 2001), en detrimento de aquellas actividades tradicionalmente abiertas a comunidades y sectores populares, con enfoques críticos que apuntaran al cambio social.

Aseguramiento externo de la calidad en VcM

En términos más generales, el marco jurídico impuesto en dictadura estableció una fuerte competencia en la producción de servicios de ES, con el propósito de revertir la trayectoria del sistema universitario, un “esquema cerrado y virtualmente monopólico de 8 universidades [...] que gozan de un financiamiento estatal alto, asegurado y carente de todo control” (Comunicado del Gobierno Militar, en Bernasconi y Rojas, 2004, p. 30). El supuesto era que la transparencia del mercado sería suficiente para la regulación de la calidad (Espinoza, López, González y Pulido, 2019), con lo que la única exigencia era que las Instituciones de Educación Supe-

rior (IES) sometieran sus planes y programas a la examinación por parte de otra institución ya consagrada. Sin embargo, la alta proliferación de instituciones puso una carga excesiva sobre las entidades examinadoras, con lo cual el sistema comenzó a perder credibilidad.

Se hizo necesario entonces potenciar el rol del estado a través del aseguramiento externo de la calidad, para dar “garantías a la sociedad del cumplimiento de estándares mínimos” y establecer “mecanismos para que las IES rindieran cuenta pública acerca de su quehacer” (Espinoza et al., 2019, p. 92). Se consolida así un Estado Evaluador, que exige a las instituciones educativas demostrar el logro de metas y desempeños estandarizados (Parcerisa y Falabella, 2017), y una gestión de la ES a través de métodos cercanos a la empresa: “las universidades estatales exitosas son aquellas que compiten en el mercado (...) que cobran por sus servicios y venden productos de conocimiento avanzado, que logran alianzas con la industria y diversifican su cartera de proyectos” (Brunner y Uribe, 2007, p. 262). Se trata de modelos provenientes de la ES norteamericana, caracterizada por una desregulada apertura a los intereses mercantiles supeditando el quehacer universitario a los intereses del sector productivo, los que fueron adaptados con escasa atención al contexto local (Adán et al., 2016).

En ese contexto fue creada la Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado, CNAP (Decreto de Educación N° 51, 1999), entidad que, a cargo de implementar procedimientos voluntarios de acreditación de programas de pregrado, introdujo oficialmente el concepto de “Vinculación con el Medio” (VcM) para denominar a la Tercera Misión, desmarcándose así de la tradicional noción de “extensión universitaria”. La creación de la CNAP sentó las bases para que la promulgación de la Ley 20.129 estableciera la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Este nuevo marco jurídico oficializa los procedimientos conducentes a la acreditación institucional, la que sería realizada bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y consistiría en el análisis de los mecanismos existentes, su aplicación y resultados en el interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad. Para ello, se desarrollarían procesos de revisión por pares, en las áreas obligatorias de gestión institucional y docencia de pregrado, y en las optativas de investigación, la vinculación con el medio o la docencia de postgrado.

Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la CNA

En ese contexto fue constituido el Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación –coordinado por el Dr. Heirich von Baer, académico y ex Rector de la Universidad de La Frontera– con el objetivo de reunir información actualizada relevante en torno a la tercera misión, definir con mayor profundidad el concepto, proponer un conjunto de criterios e indicadores de impacto aplicables a la evaluación institucional de esta área de acreditación, recomendar la incidencia de las actividades de VcM en los procesos de promoción de los académicos, y proponer alternativas de instrumentos de financiamiento de las mismas, aportes que fueron plasmados en el documento “Hacia la institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile” (2010).

Como marco general, el documento sitúa a la VcM como una respuesta a la necesidad de repensar las tradicionales formas de generar y transmitir conocimiento de las universidades y de relacionarse con sus respectivos entornos relevantes, dentro del nuevo paradigma de la relación ES – sociedad, donde la primera corre el riesgo de perder vigencia y legitimidad social frente a la segunda. Se trata de un cambio de enfoque desde la torre de marfil, que genera conocimiento de forma “unilateral, vertical y unidireccional (de adentro hacia fuera, de arriba hacia abajo, de los que saben a los que ignoran)” (CNA, 2010, p. 9), donde es la institución la que toma contacto y realiza extensión, hacia un conocimiento construido en forma horizontal, interactiva y bidireccional. De esta forma, la VcM resulta en un “aporte insustituible para el desarrollo de sus respectivas comunidades y territorios” (p. 11), y “para retroalimentar y enriquecer la calidad y pertinencia de sus actividades de docencia e investigación” (p. 4), aportando a la coherencia de sus contenidos, métodos y resultados, contribución relevante para el mejoramiento continuo de su calidad, siempre y cuando sea acompañada de modos sistemáticos de retroalimentación.

Las ideas precedentes se formalizan en una propuesta de definición de Vinculación con el Medio: “función esencial de las instituciones de educación superior de Chile, expresión substantiva de su responsabilidad social, integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales” (CNA, 2010, p. 16), cuyo propósito es “contribuir al desa-

rollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país” (p. 16), a través de dos roles fundamentales:

- a) Una interacción significativa, permanente y de mutuo beneficio con los principales actores públicos, privados y sociales, de carácter horizontal y bidireccional, realizada en espacios compartidos de su correspondiente entorno local, regional, nacional o internacional.
- b) Contribuir al sentido, enriquecimiento y retroalimentación de la calidad y pertinencia de las actividades de docencia e investigación de la institución, relacionadas a su respectivo ámbito temático.

Con la finalidad de facilitar la clasificación de las actividades de VcM y su reconocimiento formal, evaluación, y financiamiento, el informe intenta operativizar el concepto, proponiendo una distinción entre campos (segmentos de la sociedad hacia los que se dirige la VcM), componentes (modos de acción, entre los que se cuentan la educación continua, el desarrollo artístico-cultural, el desarrollo de actividad física, deporte y recreación, investigación aplicada, innovación y transferencia tecnológica, asistencia técnica y consultorías, tesis de pre y posgrado y prácticas profesionales) y espacios de interacción (escala territorial). Además, establece un conjunto de requisitos básicos para que la VcM sea reconocida, evaluada y financiada como función esencial de la ES: bidireccionalidad, retroalimentación con docencia e investigación, reconocimiento institucional explícito, formalización como proyecto estratégico institucional, rendición de cuentas y financiamiento estable y diferenciado. Como contrapartida, no debiesen ser asimilables a la función institucional de VcM aquellas actividades de cooperación entre instituciones universitarias, programas y actividades de ES, de marketing, promoción y venta de servicios o productos, convenios y asesorías que no sean de carácter continuo, exponiendo a la tradicional “extensión universitaria” como un tipo de vínculo unidireccional insuficiente para cumplir con la exigencia de “bidireccionalidad” propia de la VcM, uno de los aspectos más controvertidos.

Finalmente, el documento establece una propuesta de evaluación de las actividades de VcM, a partir de ciertos criterios de calidad: coherencia con la identidad institucional; resultados-impacto, que considera el logro de los fines o propósitos de la actividad; relevancia de la actividad en

términos del aporte que realiza al proyecto institucional; multi e interdisciplina para abordar la complejidad de los problemas que surgen en el entorno; visibilidad en medios de comunicación, y retroalimentación, tanto a las otras funciones como a la comunidad. En cuanto a los indicadores de impacto, y considerando que no existen instrumentos metodológicos universalmente aceptados, el documento señala que es necesario que cada IES construya un sistema de evaluación que tome en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos, y procedimientos de evaluación (ex ante y ex post).

Flores y Poo (2021) señalan que la introducción del concepto vinculación con el medio, a partir del informe del Comité Técnico de la CNA, produce 5 ambigüedades. La primera de ellas es histórica y aparece al enfatizar que este nuevo concepto supera la “extensión tradicional”, supuestamente elitista y realizada desde una torre de marfil, sin considerar los múltiples sentidos que adquirió la extensión a lo largo de su historia y que justamente buscaron profundizar su orientación dialógica y concientizadora. La segunda es sociológica y tiene que ver con la ambigüedad en la definición de bidireccionalidad, entendida tanto como la construcción de actividades de vinculación con el medio a partir de la demanda y oportunidades de desarrollo de los actores del entorno, como en el sentido de retroalimentación a las otras funciones universitarias, por lo que puede promover distintos tipos de relaciones sociales entre la universidad y su medio, enfoques que en ningún caso se acercan a la perspectiva crítica de la extensión planteada por Paulo Freire, que reconociendo las desigualdades sociales buscaba construir condiciones para la generación compartida de aprendizajes.

Una tercera ambigüedad es educativa, pues el concepto de vinculación con el medio establece una generación de conocimiento compartida, horizontal, interactiva y dialógica con los actores externos, pero no profundiza en las implicancias concretas, a nivel educativo y pedagógico que esta concepción tendría. La cuarta dice relación con su carácter normativo, al señalar requisitos básicos que definen lo que es o no es vinculación con el medio, cuando en realidad lo que sería deseable es que estos requisitos funcionaran como orientaciones o metas deseables a las cuales todas las vinculaciones debiesen aspirar a llegar. Por último, una última ambigüedad se genera al establecer la necesidad de medir impacto, pues ésta, tal como se entiende en política pública, es insostenible para

el objetivo educativo de la vinculación con el medio (Fleet et al., 2017); el foco en realidad debiese estar centrado en la definición de estándares que permitan rendir cuentas.

Reglamento sobre áreas de acreditación CNA

Aun cuando el Informe del Comité Técnico de VcM de la CNA se convertiría en el marco conceptual y operativo que consagraría la instalación de la Vinculación con el Medio en Chile y la generación de cambios institucionales en las IES, como documento no correspondería a los lineamientos formales de la CNA. Ese rol normativo lo jugarían las orientaciones consignadas en el Reglamento sobre áreas de acreditación de 2013⁸, documento que establece la VcM como un área electiva de acreditación y la define como

el conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales (CNA, 2013, p. 10)

Para acreditar esta área, las instituciones deben contar con mecanismos sistemáticos de VcM, que se refieran a una parte sustantiva del quehacer de la institución y que tengan un impacto significativo en su área de influencia.

El artículo 10 del mismo reglamento señala que “la evaluación para la acreditación se refiere a las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de esta actividad” (p. 11), considerando al menos los siguientes aspectos:

- Diseño y aplicación de una política institucional de vinculación con el medio, que incluya al menos la identificación del medio externo

⁸ Otras orientaciones emanaron de la Ley 20.129 dedicadas a la acreditación de programas y carreras, y pautas de evaluación para los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, entre otras. Para efectos del análisis, solo se considera el presente Reglamento.

relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional.

- Instancias y mecanismos formales y sistemáticos de vinculación con el medio externo.
- Asignación de recursos suficientes para asegurar el desarrollo de actividades de vinculación con el medio.
- Vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pre o postgrado, o con las actividades de investigación cuando corresponda.
- Impacto de la vinculación con el medio en la institución y en el medio externo.

Incentivos para la VcM en el subsistema universitario

Ya se ha expuesto la forma en que funcionan los mecanismos de aseguramiento externo de la calidad para la tercera misión universitaria en Chile. Se podría señalar, entonces, que hemos abordado aquellos aspectos que dicen relación con la dimensión evaluativa, ex post o de seguimiento de los compromisos adquiridos en planes de mejoramiento institucional; “el garrote”. No cabe duda que los últimos 10 años de institucionalización de la VcM en Chile ha sido definida por orientaciones y exigencias de la CNA.

Sin embargo, otro aspecto relevante para el desarrollo de la VcM en Chile, pocas veces abordado y escasamente documentado, son los mecanismos de financiamiento que están a disposición de las universidades para fortalecer su gestión del área o desarrollar iniciativas estratégicas vinculadas con los entornos sociales o territoriales; “la zanahoria”. Sin duda, éste es un aspecto que requiere una indagación especial, atendiendo una multiplicidad de factores que determinan la disponibilidad y pertinencia de los recursos que el sistema público dispone para el desarrollo del área.

A continuación se presentan algunos elementos distintivos de los instrumentos públicos disponibles para financiar directa o indirectamente la VcM en Chile. Este no pretende ser un examen exhaustivo ni un listado completamente actualizado de ellos, sino una panorámica general de aquellos instrumentos de financiamiento que han contribuido al proceso

de la institucionalización de la VcM. Conocer los objetivos y focos de desarrollo prioritarios de estos instrumentos es relevante para desentrañar los “mandatos indirectos” (PNUD, 2018a) que la política pública realiza hacia las universidades por medio de sus bases concursales y términos de referencia.

Definir cuáles son los instrumentos de financiamiento público que tienen como objetivo el desarrollo de la VcM o el fortalecimiento de capacidades institucionales para su implementación, es complejo. Muchos de los instrumentos disponibles están orientados al desarrollo regional y local y consideran la participación de instituciones de educación superior para su ejecución, sin ser el fortalecimiento de la función VcM el foco de su financiamiento, sino el desarrollo de los territorios. Por otra parte, el MINEDUC sí ha dispuesto instrumentos de financiamiento en el marco del fortalecimiento institucional, con énfasis en los mandatos normativos o prioridades de la política pública, como lo ha sido el fortalecimiento de las capacidades de gestión de esta función universitaria y también la contribución de las instituciones de educación superior al desarrollo regional.

La centralidad del territorio como el espacio físico y conceptual en el cual la VcM despliega sus orientaciones teóricas centrales es determinante en el proceso de institucionalización de esta función universitaria (PNUD, 2018b). Este vínculo se expresa también en las fuentes de financiamiento a las que las IES acceden para desarrollar iniciativas vinculadas con sus entornos territoriales. Varios de estos instrumentos corresponden a mecanismos de financiamiento subnacional para el desarrollo territorial por medio de la educación superior. En el documento “Vinculación del desarrollo regional y la educación superior en Chile: diagnóstico y propuestas”, Juan Antonio Rock et al. (2013) presentan una selección de “proyectos, iniciativas e instrumentos de política pública que contribuyen al desarrollo regional a través o junto a las instituciones de educación superior”.

Tabla 1. Síntesis de proyectos que incluyen el desarrollo regional y su vínculo con la educación superior.

Proyectos para el desarrollo	Objetivos	Contenido	Resultados buscados
Convenios de Desempeño Educación Superior Regional	Otorgar fondos a IES que se comprometan a cumplir con desempeños “notables” en determinadas áreas, con el fin de generar ventajas competitivas. Mejorar competencias de las instituciones para un mayor desarrollo integral.	Instrumento de política pública que direcciona recursos en función de los objetivos que el MINEDUC identifica como urgentes. Por ejemplo, en su último concurso hizo especial hincapié en el desarrollo de la educación superior regional, al fortalecimiento institucional y a la innovación en ES.	Mejoramiento y modernización de la gestión institucional nacional y regional.
Proyecto RED	Apoyar la profundización de la descentralización del país en temas concernientes a la innovación, optimizando las decisiones de inversión pública e incorporando a las regiones chilenas a un desarrollo más equitativo.	Este programa que busca contribuir a la conexión de la Innovación con las regiones, se ha llevado a cabo en la regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Coquimbo, Metropolitana, O’Higgins, Biobío, Valparaíso, Los Lagos, Aysén y Araucanía.	Cumplimiento de su plan sobre descentralización de la Innovación regional.
Fondos de Innovación para la Competitividad (FIC)	Promover la innovación y la competitividad nacional y regional.	Esta promoción de la inversión pública en innovación se lleva a cabo a partir de la firma de Convenios de Desempeño con distintos actores o instituciones. Se compone de un FIC Regional cuyo propósito es distribuir recursos a los gobiernos regionales e iniciar proyectos en conjunto con la institucionalidad local.	Lograr incorporar el conocimiento científico a través de la innovación, en temas relativos a la producción y el emprendimiento.
Programa Regional CONICYT	Fomentar la formación de capital humano en regiones; y fortalecer la base científica y tecnológica a través de los centros regionales.	Este programa regional ha permitido el asentamiento de catorce centros a lo largo del país, los cuales han apoyado el desarrollo regional mediante acuerdos para la investigación en áreas prioritarias y de interés de los territorios en particular.	Que exista una descentralización de las ciencias en tanto recursos financieros y de capital humano, además que los temas de investigación estén enfocados en necesidades puntuales de cada región, bajo el trabajo inclusivo entre la gobernanza regional, la academia y la industria.

Fuente: Rock, J. et al. (2013).

Por su parte, el Ministerio de Educación ha dispuesto de instrumentos con un foco preferente en la VcM y la contribución de las IES al desarrollo regional al alero del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (MECESUP). Ya se adelantan en la tabla precedente los Convenios de Desempeño Regional⁹, instrumento dispuesto específicamente para la institucionalización del vínculo con los entornos regionales de las instituciones de educación superior cuya casa central no esté en la Región Metropolitana. El objetivo de este instrumento es

... financiar proyectos que contribuyan al desarrollo social y territorial equilibrado de Chile, a través de la generación compartida de conocimientos, oportunidades de desarrollo y beneficios entre las instituciones de educación superior de regiones y los actores públicos, privados y sociales del desarrollo local y regional. El foco de este fondo es el fortalecimiento de las universidades regionales en aspectos como la investigación científica-tecnológica, innovación social y productiva, desarrollo cultural, entre otras áreas con pertinencia local y regional. (MINEDUC, 2017)

Asimismo, el MINEDUC dispone del instrumento Proyectos de Áreas Estratégicas para universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales cuyo objetivo es “Financiar proyectos que tenga por objeto el desarrollo e incremento de la relevancia, calidad, eficiencia y efectividad de determinadas funciones o áreas del quehacer institucional” (MINEDUC, 2021). Este instrumento considera 8 áreas estratégicas¹⁰ entre las que se incluye “Vinculación con el medio (VcM) social y productivo” para la que define dos acciones específicas que deberá considerar la propuesta postulada a financiamiento:

–Implementación de mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad en VcM, tales como: elaboración de políticas y normativas de vinculación con el medio, sistematización, monitoreo, eva-

⁹ Los Convenios de Desempeño Regional fueron actualizados en su mecanismo de asignación, pasando de ser un instrumento de financiamiento de tipo “Convenio de Desempeño” a uno de asignación vía fórmula, denominados “Educación Superior Regional” (ESR).

¹⁰ Nivelación y acompañamiento a las etapas del ciclo de vida estudiantil; Vinculación con el Medio (VcM) Social y Productivo; Desarrollo curricular e innovación académica; Gestión institucional y Aseguramiento de la Calidad; Internacionalización; Inclusión; Equidad de Género; FID (pedagogías).

luación de resultados y procesos y mecanismos de retroalimentación a la docencia, investigación e innovación.

- Implementación de mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional y de monitoreo del medio social, productivo y de las áreas de influencia de la institución, que contribuyan al desarrollo pertinente de la docencia, investigación e innovación.

Cabe señalar que este instrumento establece la exigencia de considerar el fortalecimiento de capacidades de gestión y la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad, independientemente del área estratégica a la que la institución decida postular (MINEDUC, 2021).

En particular, para las universidades estatales se dispone de recursos específicamente asignados para la implementación del mandato que establece la ley 21.094 de Universidades Estatales, al alero del préstamo del Banco Mundial Chile-BIRF, 2018¹¹. En específico, en el ámbito de Vinculación con el Medio para Redes Estructurales establece como orientación estratégica la

Generación de conocimiento compartido y trabajo colaborativo, mediante acciones bidireccionales, para el diseño e implementación de una estrategia de Vinculación con el Medio que favorezca el cumplimiento misional de las universidades del Estado en el contexto de la Ley N° 21.094, fortaleciendo capacidades que permitan generar impacto en las comunidades y en los territorios, potenciando el valor público de las universidades estatales. (MINEDUC, 2021)

Finalmente, a partir de 2020, el MINEDUC pone a disposición de las universidades estatales el instrumento Aporte para Desarrollo de Actividades de Interés Nacional (ADAIN) (MINEDUC, 2020) cuyo objeto es

Financiar acciones focalizadas destinadas a la vinculación con el medio, como, por ejemplo, actividades culturales, patrimoniales, artísti-

¹¹ Los objetivos del Proyecto de Fortalecimiento son mejorar la calidad y equidad en las universidades estatales y fortalecer su capacidad institucional para enfrentar los retos del desarrollo regionales y nacionales. El proyecto contempla la implementación de tres componentes: Asistencia técnica para el fortalecimiento del sector de universidades estatales del Prestatario; Apoyo al establecimiento de redes en universidades estatales; Apoyo a la implementación de los planes de desarrollo del fortalecimiento institucional.

cas, de intervención comunitaria, centros científicos de relevancia nacional y conservatorios de música, entre otras. (MINEDUC, 2020)

En general, la estructura de incentivos para el desarrollo de la VcM en las universidades chilenas se ha enmarcado en una estructura de financiamiento indirecto o concursable con foco preferente en el desarrollo territorial y el fortalecimiento de capacidades institucionales y la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad para la generación de bienes públicos y una formación, investigación e innovación pertinente.

II. Vinculación con el Medio: la voz de los actores

2.1. “Vinculación con el Medio en las Universidades Estatales Chilenas. Una mirada desde los actores” (PNUD, 2018b)

En enero de 2018 se presentaron los resultados del estudio Panorama de las Universidades Estatales, desarrollado entre mayo de 2017 y enero de 2018 en el marco del proyecto de colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) “Apoyo a la consolidación de las funciones del Ministerio de Educación en el marco de la implementación de la nueva institucionalidad educativa para la promoción de una educación de calidad para todos”. Su objetivo fue generar información sobre el estado de las Universidades Estatales en el marco del programa para su fortalecimiento, explorando los significados que distintos actores de las Universidades Estatales atribuyen a “lo público”, a “lo estatal” y a la “vinculación con el medio”.

La metodología que se utilizó para lograr este objetivo fue de tipo cualitativo y exploratorio, y consideró la aplicación de entrevistas semiestructuradas a representantes de todas las Universidades Estatales chilenas. Se aplicaron 75 entrevistas que incluyó a todos los Rectores/as, todos los directivos de VcM, una muestra de académicos/as y/o profesionales que realizan actividades de VcM y los representantes de los estudiantes, por lo general, presidentes/as de Federación.

Se presentan a continuación las principales conclusiones que se desprenden del análisis de las opiniones, visiones y posturas de los actores

de las universidades del Estado de Chile en relación los significados, prácticas y expectativas respecto de la vinculación con el medio y su relación con la dimensión territorial (PNUD, 2018b). Aun cuando reconocemos las limitaciones de este estudio, tanto por no incorporar las reacciones institucionales a los cambios normativos posteriores a 2017 o no representar a las instituciones privadas de la oferta de educación superior en Chile, basado en la experiencia de las y los autores, podemos señalar que son ilustrativos de los conceptos, desafíos y nudos críticos presentes en el debate nacional respecto de esta función universitaria.

Para las universidades del Estado la VcM es una función sustantiva cuyo objetivo es desarrollar los territorios

Si bien existe un intenso debate en torno a los significados y conceptos que definen la naturaleza particular de la Vinculación con el Medio chilena, es indudable que el “territorio” ocupa un lugar central. Independientemente del territorio en el que se encuentre emplazada la universidad, ya sea en el extremo norte o extremo sur del país, se concluye que el territorio es el fin último de la función de VcM. Esta centralidad se acrecienta entre las instituciones que no pertenecen a la capital, las que asumen su carácter de institución “regional” como un desafío y exigencia autoimpuesta de desarrollar su quehacer siguiendo un criterio de pertinencia territorial que apuntale el desarrollo de diversos los territorios del país.

Teniendo como punto de partida el desarrollo de los territorios es que los demás conceptos que están a la base de la VcM cobran sentido. Aun cuando la significación del término se ve reforzada por las limitaciones de la definición de la CNA de ese entonces, la que según los actores no logra abordar la complejidad de acciones y prácticas desarrolladas por las Universidades Estatales, la controvertida noción de “bidireccionalidad” opera como un concepto regulador de las relaciones colaborativas, necesariamente recíprocas y de beneficios mutuos, entre la universidad y su entorno, pese a que no es comprendida de manera unívoca: por una parte, se advierten lógicas enfocadas en la superación de la extensión tradicional y unidireccional, y otras encauzadas a la complementariedad con ella, a la vez que se percibe una noción de bidireccionalidad entendida como beneficio o ganancias mutuas, otra con un énfasis en la co-construcción y valorización de los saberes del entorno, y una tercera concibiendo a la universidad como un actor en red, desde una perspectiva multidireccional.

Por su parte, la noción de “transversalidad” de las funciones de VcM se traduce en su articulación con la investigación y la docencia de estas actividades de carácter institucional vinculadas con actores del entorno. En este movimiento, a su vez, se sitúa a la VcM como función sustantiva de las universidades: la tercera misión.

El sentido de la VcM está determinado por los procesos de institucionalización internos (prácticas, política y orgánica) y externos (acreditación e incentivos)

Para entender la historia reciente de la VcM chilena, la dimensión institucional es central. Una de las características que los actores le otorgan a las actividades de VcM es que pueden ser consideradas como tales solo aquellas prácticas reconocidas institucionalmente, es decir, aquellas acciones que son formalizadas mediante procesos que la universidad ha formulado para ordenar y dotar de sentido corporativo a la VcM.

Por otra parte, los actores reconocen que los procesos de institucionalización de la función VcM en las universidades son una respuesta a los mandatos y orientaciones del sistema de aseguramiento externo de la calidad a partir de la incorporación de esta función como área de acreditación voluntaria. Cabe señalar que esta vinculación entre VcM y aseguramiento externo de la calidad se verá reforzada a partir de la promulgación de la ley 21.091 de Educación Superior que mandata la acreditación obligatoria del área a partir de los criterios y estándares definidos por la CNA.

Figura 1. Procesos de institucionalización de la VcM en las Universidades Estatales.



Fuente: versión actualizada PNUD, 2018b.

Los procesos de acreditación impactan en las estructuras universitarias mediante la promoción de su institucionalización, estimulando la creación de procesos de control y rendición de cuentas como el registro y sistematización de acciones, la formalización y estructura organizacional, la construcción de un modelo de procesos y una Política de VcM, junto con la gestión de incentivos y la gestión institucional de la calidad mediante la construcción de mediciones de impactos y de los procesos de rendición de cuentas.

Sin embargo, la penetración de la política de la CNA no está exenta de críticas. En general, los entrevistados apuntan a un “desacople” entre la diversidad institucional y las respectivas particularidades geográficas y sociales de los territorios en los cuales se encuentran emplazadas las universidades y las orientaciones normativas de la CNA. En específico, los actores señalan que la estandarización del sistema de aseguramiento externo de la calidad desestima sus particularidades, que los indicadores de gestión institucional son insuficientes para abordar la complejidad y múltiples variables asociadas a la VcM y a un permanente sesgo subjetivo por parte de los pares evaluadores.

Cabe señalar que el Informe “Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final” también destaca como una de las conclusiones principales que las universidades estatales buscan fortalecer su capacidad de agencia mediante el trabajo en red (Red de Vinculación con el Medio del CUECH), a la vez que defienden las particularidades de sus instituciones y territorios. En definitiva, las universidades del Estado de Chile están transitando desde una actual cultura de *adaptación* a las señales del sistema de aseguramiento de la calidad –por medio de la institucionalización de sus procesos internos para se ajusten a los lineamientos de la CNA– hacia una *apropiación* de tales conceptos y lineamientos.

2.2. Vinculación con el Medio: una respuesta desde los consorcios universitarios chilenos

En mayo de 2018 fue dictada la Ley 21.091 de Educación Superior, donde se establece que ésta tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades, y

la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional (artículo 1).

La ley estableció a la VcM como una de las dimensiones obligatorias para la acreditación institucional, señalando que:

La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país (artículo 81).

El cuerpo normativo mandató a la CNA a formular los nuevos criterios y estándares (C&E) que orientarían los procesos de acreditación institucional de los subsistemas universitario y técnico, de doctorados, de magister, de especialidades médicas y odontológicas, de carreras y programas de pedagogía y de carreras de medicina y odontología. Para estos efectos, la CNA diseñó e implementó un proceso participativo en el que convocó a distintos actores representativos de la oferta educativa en educación superior para elaborar sets de criterios que serían enviados en consulta técnica a las comunidades académicas permitiendo una retroalimentación a nivel individual, a nivel de instituciones y de consorcios de instituciones de educación superior. El proceso consideró seis etapas¹²: 1) mesas integradas; 2) primera consulta técnica; 3) comités consultivos; 4) comité de coordinación de SINACES; 5) segunda consulta pública, 6) grupo asesor.

Con el objetivo identificar regularidades, consensos y controversias que nos permitan caracterizar la “Vinculación con el Medio chilena” y los criterios de calidad que la rigen, se realizó un análisis de las respuestas

¹² Todos los antecedentes y productos de este proceso están disponibles en la página web de la CNA <https://www.cnachile.cl/Paginas/cye.aspx>

entregadas por los principales consorcios que agrupan a las universidades del país, durante la segunda consulta pública, denominada formalmente periodo de Información Pública sobre la Propuesta de Criterios y Estándares (C&E) para la Acreditación de Universidades, realizado entre el 1 y el 30 de octubre de 2020. El análisis tuvo especial foco en aspectos generales –relacionados al modelo de universidad y aseguramiento de la calidad– y específicos de VcM. Los consorcios cuyas respuestas fueron analizadas son:

- Agrupación de Universidades Regionales (AUR), que reúne a 22 instituciones que tienen su casa central en regiones distintas a la Metropolitana.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), que agrupa a las 18 universidades estatales a lo largo del país.
- Consortio de Universidades Privadas (CUP), que congrega a 14 instituciones creadas de manera posterior a la reforma de 1981.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), integrado por las máximas autoridades de treinta universidades estatales y no estatales con vocación pública del país.
- Red G9 de Universidades Públicas No Estatales.

El documento compartido con las casas de estudios para su retroalimentación consideró la VcM como una función de las IES, concebida como una “interacción activa, recíproca y de mutuo beneficio con su entorno, que se relaciona estratégicamente con las áreas de docencia de pre y postgrado e investigación, entre otras” (CNA, 2020), cuyo objetivo es la contribución “al desarrollo integral y sustentable de las personas e instituciones u organizaciones, en los ámbitos de su pertinencia”, en la región y el país, y al desarrollo progresivo de las funciones institucionales. Esta función, se agrega, debe estar definida mediante políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional. La propuesta, para la dimensión de VcM, se articuló en torno a cuatro criterios de acreditación, para los cuales se definieron tres niveles de logro o estándares, según puede observarse en el siguiente cuadro.

DIMENSIÓN 4: VINCULACIÓN CON EL MEDIO

La vinculación con el medio es una función de las instituciones de educación superior concebida como una interacción activa, recíproca y de mutuo beneficio con su entorno, que se relaciona estratégicamente con las áreas de docencia de pre y postgrado e investigación, entre otras. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral y sustentable de las personas e instituciones u organizaciones, en los ámbitos de su pertinencia.

La función de vinculación con el medio se encuentra explícitamente definida mediante políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bi-direccional que, junto con identificar el medio relevante y las formas en que la institución ejercerá esta función, incorpora mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejan los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país. Asimismo, la institución asegura que estas actividades contribuyan al desarrollo progresivo de las funciones institucionales.

Dimensión 4: Vinculación con el Medio		
Criterio 12. Política y Mecanismos de Vinculación con el Medio		
La institución cuenta con políticas y mecanismos que orientan las actividades de vinculación con el medio, que se reflejan en planes y programas que las integran coherentemente con los propósitos institucionales, con una mirada prospectiva hacia los requerimientos del medio.		
Estándar/Nivel 1	Estándar/Nivel 2	Estándar/Nivel 3
La institución determina en su Política claramente el ámbito en el que desarrolla su vinculación con el medio y cuenta con mecanismos que le permiten dar una respuesta eficaz a las necesidades identificadas y recoger de la experiencia aprendizajes útiles para retroalimentar sus funciones. La Política contempla la inclusión, la equidad de género y la participación estudiantil como orientaciones para su quehacer.	Dentro de las prioridades institucionales se contemplan explícitamente las políticas de vinculación con el medio, las que se aplican sistemáticamente, definen ámbitos prioritarios y asignan los recursos humanos, físicos y financieros necesarios para el logro de los objetivos establecidos. La institución identifica con claridad los vínculos que permiten un desarrollo bidireccional y exhibe resultados concretos.	Las políticas institucionales contemplan mecanismos que se aplican sistemáticamente, para evaluar los efectos y resultados de su actividad de vinculación con el medio, para la detección de necesidades y oportunidades emergentes y para hacer los ajustes o modificaciones necesarias en función de las características del medio y sus principios y valores.

Dimensión 4: Vinculación con el Medio		
Criterio 13. Gestión de la Vinculación con el Medio		
La institución cuenta con un modelo y equipos de gestión para la vinculación con el medio, identifica roles y funciones para el diseño, organización y desarrollo de las actividades pertinentes. Asimismo, asigna los recursos necesarios para asegurar su desarrollo.		
Estándar/Nivel 1	Estándar/Nivel 2	Estándar/Nivel 3
<p>El modelo de gestión de la vinculación con el medio es coherente con los planes y propósitos declarados por la institución y contiene los objetivos, metas y áreas de desarrollo. Para ello, cuenta con mecanismos para mantener la vinculación con instituciones y personas. Desarrolla acciones específicas para consolidar relaciones con sus egresados, titulados y graduados, que permite contar con una red de retroalimentación y apoyos para fortalecer la institución, además de participar en redes nacionales e internacionales.</p> <p>La institución asigna los recursos necesarios para la ejecución de las actividades comprometidas en sus políticas y la participación de actores relevantes y reconocidos en la comunidad universitaria.</p>	<p>El modelo de gestión garantiza la implementación de la Política, para lo cual cuenta con recursos, estructuras organizacionales y equipos profesionales con experiencia en gestión de la vinculación, que monitorean y sistematizan tales actividades.</p> <p>La institución establece vínculos con entidades con las que desarrolla procesos de atracción de futuros estudiantes. Respecto de sus egresados, titulados y graduados, mantiene una comunicación permanente, facilita espacios de encuentro y reconoce sus necesidades –en el diseño de actividades de formación continua y perfeccionamiento– según sus perfiles profesionales</p>	<p>La aplicación del modelo de vinculación con el medio permite y materializa la evaluación de los resultados alcanzados; la coherencia de los mecanismos de articulación con las funciones institucionales; y la detección de necesidades y oportunidades coherentes con los propósitos institucionales; para el diseño y la implementación de las acciones correspondientes.</p>

Dimensión 4: Vinculación con el Medio		
Criterio 14. Efectos Bidireccionales de la Vinculación con el Medio		
Las actividades de vinculación con el medio que realiza la institución generan efectos positivos identificables, tanto para el medio que la institución ha definido como su campo prioritario de acción como para las funciones institucionales y terceros eventualmente involucrados.		
Estándar/Nivel 1	Estándar/Nivel 2	Estándar/Nivel 3
<p>La institución desarrolla acciones de vinculación con el medio, dentro de las cuales se consideran las de apoyo a la comunidad y el entorno y de extensión; junto a ello cuenta con mecanismos que le permiten identificar los aprendizajes mutuos adquiridos por actores internos y externos en dichas actividades.</p> <p>La institución mide y evalúa los resultados asociados a las actividades de vinculación con el medio y los utiliza para retroalimentar los ámbitos pertinentes.</p>	<p>La institución mide y evalúa los efectos y resultados asociados a todas las actividades y áreas declaradas y los utiliza para realizar ajustes a nivel de las unidades y estructuras involucradas, implementando intencionalmente experiencias de vinculación con el medio a los currículos, perfiles de egreso, actividades de investigación, innovación y creación, considerando los requerimientos del entorno y la sociedad.</p>	<p>La institución muestra que aplica sistemáticamente sus políticas de articulación entre las actividades de vinculación con el medio y las funciones que desempeña, y cuenta con evidencias sobre sus efectos y resultados, introduciendo mejoras y círculos virtuosos en el currículo y en las experiencias de aprendizaje mutuo, mejorando la calidad de sus otras funciones.</p>

Dimensión 4: Vinculación con el Medio		
Criterio 15. Internacionalización Institucional y Redes		
<p>La institución cuenta con políticas de integración nacional e internacional que orientan la planificación y la organización interna. Asimismo, cuenta con acuerdos formales con instituciones de educación superior nacionales e internacionales, dentro de sus áreas de desarrollo y garantiza a académicos y a estudiantes la participación en redes de cooperación nacional e internacional. Promueve el flujo bidireccional de tecnología, conocimiento, personas e ideas con nacionales y extranjeros.</p>		
Estándar/Nivel 1	Estándar/Nivel 2	Estándar/Nivel 3
<p>La institución contempla objetivos y metas, alineadas a su plan estratégico, de colaboración nacional e internacional acorde con su misión, visión y áreas de desarrollo. Además, cuenta con instancias responsables para su articulación y evaluación; y desarrolla actividades en el ámbito nacional e internacional como una expresión concreta de vinculación con el medio compleja.</p>	<p>La institución promueve, ejecuta y evalúa programas de movilidad académica y estudiantil, y cuenta con mecanismos para convalidar y homologar los estudios y/o prácticas realizadas por estudiantes nacionales y extranjeros. A su vez, la institución asigna recursos para la ejecución de actividades nacionales e internacionales en que participan los integrantes de la comunidad universitaria. La institución cuenta con convenios activos y formalizados que promueven la movilidad académica y estudiantil nacional o internacional, así como la venida de académicos y estudiantes desde otras instituciones nacionales o internacionales.</p>	<p>La institución logra integrar a los actores nacionales e internacionales en red dentro de acciones de desarrollo pertinentes y prioritarias para la Institución. La institución suscribe, ejecuta y evalúa los convenios de cooperación con organizaciones e IES pertinentes que le permiten el intercambio estudiantil con posibilidad de homologación de estudios, colaboración y la participación de académicos en proyectos de investigación, creación e innovación con organizaciones e IES nacionales y extranjeras a través de asociatividad horizontal y producción científica liderada, entre otros.</p>

El primer criterio asociado a esta dimensión de acreditación se refiere a la existencia de políticas y mecanismos que orientan las actividades de VcM, reflejadas en planes y programas integrados coherentemente con los propósitos institucionales, con una mirada prospectiva hacia los requerimientos del medio. Entre los conceptos emergentes se encuentra el “dar una respuesta eficaz a las necesidades identificadas” (nivel 1), el establecimiento de “vínculos que permiten un desarrollo bidireccional” (nivel 2), y la evaluación de “los efectos y resultados de su actividad de vinculación con el medio” (nivel 3).

El segundo criterio se refiere a la gestión de la VcM, traducida en una exigencia de contar con un modelo y equipos de gestión, identificando “roles y funciones para el diseño, organización y desarrollo de las actividades pertinentes”, y asignando los recursos necesarios. El nivel 1 deta-

lla la necesidad de “consolidar relaciones con sus egresados, titulados y graduados”, para contar con una red de retroalimentación, “además de participar en redes nacionales e internacionales”, y el nivel 2 sugiere el establecimiento de “vínculos con entidades con las que desarrolla procesos de atracción de futuros estudiantes”, elementos que suponen nuevos enfoques y, como se verá más adelante, generarán críticas por parte de los consorcios.

El tercer criterio se refiere a los efectos positivos identificables que generan las actividades de VcM, tanto para el medio que la institución ha definido como su campo prioritario como para las funciones institucionales, y se denomina efectos bidireccionales de la VcM. En este criterio se destacan los mecanismos que permiten identificar los aprendizajes mutuos adquiridos por actores internos y externos (nivel 1), la implementación intencionada de experiencias de VcM a “currículos, perfiles de egreso, actividades de investigación, innovación y creación, considerando los requerimientos del entorno y la sociedad” (nivel 2), y la introducción de “mejoras y círculos virtuosos en el currículo y en las experiencias de aprendizaje mutuo, mejorando la calidad de sus otras funciones” (nivel 3).

El cuarto y último criterio de la dimensión se relaciona con la internalización institucional y redes, e intenciona que la “institución cuente con políticas de integración nacional e internacional que orienten la planificación y organización interna” y que cuente con acuerdos formales con IES nacionales e internacionales, garantizando a académicos y estudiantes la participación en redes de cooperación nacional e internacional. También considera el “flujo bidireccional de tecnología, conocimiento, personas e ideas con nacionales y extranjeros”. Entre los conceptos emergentes destacan el desarrollo de “actividades en el ámbito nacional e internacional como una expresión concreta de vinculación con el medio compleja” (nivel 1), la promoción, ejecución y evaluación de programas de movilidad académica y estudiantil, contando con mecanismos “para convalidar y homologar los estudios y/o prácticas realizadas por estudiantes nacionales y extranjeros” (nivel 2), y “la participación de académicos en proyectos de investigación, creación e innovación con organizaciones e IES nacionales y extranjeras a través de asociatividad horizontal y producción científica liderada” (nivel 3).

Respuesta de los consorcios universitarios a la propuesta CNA de C&E para la VcM

Los cinco consorcios concordaron en que la propuesta de C&E apuntan al establecimiento de un “modelo único” de universidad, cercana al prototipo de una universidad compleja y centenaria (G9, 2020), estableciendo implícitamente una correlación entre complejidad institucional y calidad (CUP, 2020; CRUCH, 2020) y propendiendo a la estandarización de las instituciones de educación superior (CUECH, 2020), con la consiguiente pérdida de valor agregado que significaría la diversidad institucional del sistema. Los consorcios llegan incluso a considerar que el modelo que está a la base de la propuesta se aleja de los principios legales de autonomía y equidad establecidos en la ley 21.091 de Educación Superior, con especial foco en la descentralización y equidad territorial (AUR, 2020; CRUCH, 2020; CUECH, 2020).

Desde la perspectiva del modelo de aseguramiento de la calidad propuesto en los C&E presentados a discusión, la totalidad de los consorcios concuerda en el excesivo énfasis otorgado a la consistencia externa (AUR, 2020) y al control de calidad tipo licenciamiento, a través del establecimiento de criterios de calidad como valores absolutos mínimos (CRUCH, 2020), en desmedro de la capacidad de autorregulación y mejora continua, en términos de progresión interna y de la contribución al territorio y bienestar de la sociedad (AUR, 2020; CUECH, 2020; G9, 2020). Se trataría de una suma de acciones que deben desarrollarse (AUR, 2020; CUECH, 2020, CRUCH, 2020; G9, 2020; CUP, 2020), cuyo foco es la sanción y no el acompañamiento institucional (CUECH, 2020; CUP, 2020; G9, 2020), atentando contra la integralidad del modelo de calidad y generando una excesiva burocratización y crecimiento de la gestión administrativa, por sobre el trabajo académico.

Ante ello, los consorcios proponen una calidad situada (AUR, 2020), en contexto (CUECH, 2020), considerando un tránsito desde la homogeneidad a la equivalencia que tome en cuenta la diversidad socio-territorial y relevancia regional y nacional (CRUCH, 2020). En particular, el G9 propone un factor de bonificación o reconocimiento a IES de regiones, y el CUECH enfatiza en la necesidad de explicitar elementos de la ley 21.094 sobre Universidades Estatales para ponderar adecuadamente los avances de calidad de este tipo de instituciones.

En cuanto a los criterios que rigen específicamente la VcM, tanto el CUECH como la AUR llaman la atención sobre la omisión transversal del territorio y las comunidades como aspecto central y espacio natural para la contribución de las IES. Particularmente, el CUECH destaca los espacios regionales en los cuales se encuentra emplazada la universidad, referenciando la ley 21.094 como mandato legal para el desarrollo de dicha relación. Por su parte, la AUR, además de criticar la ausencia de un abordaje territorial en el conjunto de la propuesta, sugiere la incorporación de estándares que tengan en consideración la diversidad social, económica y étnica de los territorios.

Respecto de la incorporación dentro de los criterios de VcM de procesos de atracción de estudiantes (estándar dos del criterio 13), se observa un rechazo por parte del CUECH, CUP y G9 por considerar que se trastoca el enfoque público de la dimensión de VcM al incorporarse variables asociadas al marketing institucional (CUECH, 2020; CUP, 2020) y generar una instrumentalización del vínculo (G9, 2020). Lo propio ocurre con la centralidad otorgada a la vinculación con egresados, titulados y graduados, al considerar que el establecimiento de prioridades de desarrollo en VcM atenta contra la autonomía de las instituciones (CUECH, 2020; CUP, 2020).

Una crítica central del análisis dice relación con el énfasis en las relaciones bidireccionales (CRUCH, 2020; CUECH, 2020; G9, 2020), con presencia en tres de los cuatro criterios y siendo definido como criterio crítico (esto implica que su incumplimiento sería motivo suficiente para la decisión de no acreditación por parte de una IES), especialmente si aún no hay claridad sobre cómo medir los resultados de la Vinculación con el Medio (G9, 2020). Como contrapartida a esta mirada, el CUECH considera las relaciones bidireccionales como el resultado de un proceso de reconocimiento mutuo entre la institución y el entorno, por lo que no sería un mínimo exigible, sino un punto de llegada.

Todos los consorcios concuerdan además en la incongruencia metodológica en la sucesión de los estándares y niveles de agregación y progresión, especialmente en VcM, donde se presenta una lista de acciones acumulativas independientes (CUECH, 2020). Ello es especialmente relevante en el criterio que busca medir los efectos bidireccionales de la VcM, estableciendo desde el estándar más básico la medición de impac-

to, en circunstancias de que el sistema de IES no cumple con este nivel, con lo que se observa una sobreestimación de las capacidades instaladas en las instituciones. Esta posición es complementada por el CUECH y la AUR, que proponen que la medición se realice a nivel de satisfacción, resultados y contribución y no de “impacto”.

Respecto de la inclusión de la internacionalización como un ámbito relevante de la VcM, pueden apreciarse visiones contrapuestas. Si bien todos los consorcios presentan una postura crítica frente a esta materia, el CRUCH y el G9 se enfocan en lo limitado del criterio para dar cuenta de las recientes tendencias en el ámbito, recomendando ampliarlo y profundizarlo; la CUP señala que este criterio excedería el ámbito de la VcM, al incluir elementos propios de la docencia y la investigación, y el CUECH considera que el apuntar a la generación de vínculos internacionales inter-universitarios (académicos y estudiantes), no se correspondería con el quehacer de la VcM, la cual debiese estar fundada en la relación con actores no-universitarios. Por ello recomiendan eliminar el criterio por completo y reemplazarlo por uno nuevo con foco en el componente territorial de la VcM, a la vez que transversalizar la generación de vínculos nacionales e internacionales al conjunto de la gestión de las instituciones (y no circunscribirlo exclusivamente a la VcM).

Finalmente, pueden apreciarse distintos énfasis en el significado que diferentes consorcios le atribuyen a la función de VcM. Para el CUECH, la Vinculación con el Medio es

Una función esencial, expresión del irrenunciable compromiso público de las universidades Estatales que se manifiesta en un sistema integrado de relaciones transdisciplinarias con su entorno significativo, y que apunta a la construcción compartida de bienes públicos para el desarrollo sostenible a nivel regional y el fortalecimiento de la docencia, la investigación, la transferencia tecnológica, la extensión y comunicación universitaria, de tal manera de consolidarse como un referente social y cultural a nivel nacional e internacional (CUECH, 2020).

A juicio de este consorcio, esta definición, que recoge lo que en los últimos 10 años se ha entendido como VcM, no se ve reflejada en los criterios propuestos para la dimensión. Las principales discrepancias, como ya se ha dicho, dicen relación con el aporte y la contribución a la comunidad y territorio de las regiones en las cuales las universidades estatales

están insertas, generando cambios significativos en ellas y en el quehacer institucional.

El CRUCH, si bien no presenta una propuesta de definición, enfatiza que una de las principales funciones que ha asumido la universidad en el último tiempo es el sentido y/o misión social que desarrolla. La pertinencia institucional, para este Consejo de Rectores, dice relación con su capacidad de contribuir a la creación de bienes públicos, a la justicia social y a la construcción una sociedad más igualitaria (CRUCH, 2020).

Por último, para el G9, la VcM es:

una función esencial y transversal de las instituciones de educación superior, expresión sustantiva de su responsabilidad social y compromiso con la comunidad; la que describe la colaboración y trabajo conjunto, de carácter horizontal y bidireccional, es decir, basado en el respeto, la reciprocidad y beneficio mutuo, entre las instituciones de educación superior y los actores públicos, privados y sociales, de su entorno significativo definido: local, regional, nacional e internacional. Ella contribuye a la pertinencia y logro de las otras funciones explicitadas en la misión institucional, y al mismo tiempo produce impactos en el medio externo, contribuyendo al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones, regiones y el país (G9, 2020).

Los principales consorcios universitarios coinciden en el carácter comunitario y el ánimo de co-creación para la generación de bienes públicos que contribuyan al desarrollo territorial, a la vez que fortalecen y hacen más pertinentes las demás funciones universitarias.

Conclusiones y proyecciones

Se ha realizado una revisión exhaustiva de las conceptualizaciones existentes en torno a la Tercera Misión de la Educación Superior en Chile, cuya hegemonización por parte de la noción de “Vinculación con el Medio” –introducida, como se ha dicho, a partir de procesos de aseguramiento externo de la calidad con un excesivo énfasis en los aspectos procedimentales– ha ido en desmedro de una visión de ésta como expresión del compromiso social de las instituciones de educación superior con su entorno socio-territorial.

Para ello, además de realizar una breve revisión teórico conceptual de esta misión sustantiva que acompaña a la docencia y la investigación, hemos analizado las voces de los principales actores: las de las universidades estatales, por una parte, expresadas a través del estudio del PNUD (2018), y las posiciones del conjunto de los consorcios de universidades que conforman el sistema universitario chileno, por otra, referidas a partir de sus respuestas a la segunda consulta técnica para la definición de Criterios y Estándares, realizada en octubre de 2020.

De esa exploración, podemos aseverar que lo que las universidades entienden por Tercera Misión aún mantiene vivos ciertos elementos de la tradición histórica del extensionismo chileno y latinoamericano –como la función social, la responsabilidad de hacerse cargo de los problemas nacionales y la relevancia de una comunicación horizontal con los actores extra-universitarios– los que, por otra parte, no se encuentran presentes en los instrumentos jurídicos y formales de los procesos de aseguramiento externo de la calidad de la Comisión Nacional de Acreditación.

En primer lugar, para el conjunto de los actores, destaca la centralidad del territorio como lugar preferente para el despliegue de la función: éste sería a la vez medio y fin de la vinculación, espacio central y natural donde se expresa la contribución de las instituciones de educación superior, especialmente cuando se trata de universidades regionales que tienen como mandato aportar al desarrollo de los respectivos territorios en que se encuentran emplazadas a través de un criterio de pertinencia y equidad territorial.

En segundo término aparece el concepto de “bidireccionalidad”, presente en los relatos oficiales de todas las instituciones consultadas, que, aunque no tiene un significado unívoco, alude necesariamente a relaciones colaborativas, recíprocas y de beneficios mutuos, entre la universidad y su entorno. Si bien en la segunda consulta técnica la totalidad de los consorcios reprueba la excesiva centralidad otorgada al concepto, la crítica de fondo no apunta al carácter colaborativo del vínculo, sino al énfasis otorgado a la necesidad de medir los “efectos bidireccionales” de la Vinculación con el Medio, estableciendo la obligatoriedad de la evaluación de los impactos internos y externos que genera esta función. Este mandato de la CNA generó rechazo en los actores del sistema de educación superior chileno, principalmente porque éste ha demostrado no

contar con las capacidades técnicas ni con los recursos necesarios para realizar este tipo de mediciones y evaluaciones. En este punto, los actores universitarios cuestionan que la bidireccionalidad se considere como una condición de entrada o mínimo exigible, y apuestan porque ésta corresponda más bien al resultado de un proceso de reconocimiento, fidelización y sistematicidad en las relaciones con determinados actores del entorno; un punto de llegada.

Un tercer punto reconocible en la voz de los actores es la crítica a la estandarización del sistema de educación superior, evidenciando un desacople con la diversidad institucional y las particularidades geográficas y sociales, lo que implicaría una pérdida del valor agregado que representa la diversidad institucional y territorial y atentaría contra la autonomía y la equidad. En respuesta a ello, tanto actores individuales como consorcios apuntan a una noción de “calidad situada” o “en contexto” que permita dar cuenta de esta pluralidad socio-territorial.

Llama la atención que mientras los instrumentos normativos oficiales de la CNA no han recogido los elementos citados anteriormente, sí lo hayan hecho otros documentos e instrumentos que apoyan la gestión de esta Tercera Función de la Educación Superior. El Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la CNA expresa la necesidad de superar la tradicional forma de comprender la extensión, supuestamente de carácter unilateral, vertical y unidireccional, apostando por una nueva forma de generar y transmitir conocimiento desde una perspectiva horizontal, interactiva, bidireccional y de mutuo beneficio con los entornos relevantes, tanto desde el aporte al desarrollo de los territorios y comunidades, como desde una forma de retroalimentar y enriquecer la pertinencia y la calidad de las actividades de docencia e investigación. Dicha función debiese ser reconocida como actividad institucional sistemática y permanente, y, por lo tanto, ser coherente con la identidad y la misión de la universidad.

Por su parte, el primer Cuaderno de Investigación de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior de la CNA, a cargo de Leonor Adán et al., concluye, al caracterizar las conceptualizaciones de “Vinculación con el Medio” o “Tercera Misión” en Chile, que confluyen nociones propias del desarrollo de las universidades en el contexto social latinoamericano a la vez que se le incorporan lineamientos establecidos por los

sistemas de aseguramiento externo de la calidad. Al momento de operacionalizar las prácticas de esta función, destaca el fortalecimiento de aquellas que correspondan a procesos respetuosos e interesados en el desarrollo social y que reconozcan las limitaciones propias del quehacer universitario. En definitiva, Adán et al. destacan el rol social o público de las universidades como un catalizador de la implementación de estas iniciativas, enmarcadas en una tradición latinoamericana que asume la responsabilidad de contribuir al desarrollo social desde el conocimiento y otros recursos generados por las universidades.

Respecto del concepto de “impacto” Nicolas Fleet et al., en el sexto Cuaderno de Investigación de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior de la CNA, concluyen que se trataría de un término inadecuado para abordar las formas de interacción con el medio que se desarrollan en las instituciones de educación superior, ya que dicho término sugiere una metodología específica de aislamiento de la acción institucional, propia de los programas sociales. Por el contrario, la VcM abordaría efectos e interacciones que no se pueden aislar de los influjos de las demás funciones universitarias, ni de los intereses políticos, académicos, sociales y económicos, para su interpretación. En definitiva, la evaluación de la VcM no podría sino abordar todas estas dimensiones en su conjunto con una perspectiva integral.

El MINEDUC, por otra parte, aun cuando no ha definido explícitamente orientaciones de política pública para el desarrollo de la Tercera Función, expresa ciertas prioridades desprendidas del análisis integrado de sus instrumentos de financiamiento, a través de sus bases concursales, términos de referencia y convenios contraídos con las IES. Por medio de la generación compartida de conocimiento y de la pertinencia local y regional de las funciones misionales, las IES debiesen contribuir al desarrollo social y territorial equilibrado, generando impactos positivos en las comunidades y territorios por medio de la generación de bienes públicos. Este aporte debe realizarse bajo estándares de calidad, de manera sistemática y sostenida en el tiempo, incorporando mecanismos de fortalecimiento de las capacidades institucionales para asegurar la sostenibilidad de las iniciativas.

El problema es que, tal como se constató en el informe del PNUD, las IES han sido altamente receptivas a las orientaciones de la CNA: son los

procesos de aseguramiento externo de la calidad impulsados por esta Comisión los que han constituido el principal incentivo a la institucionalización de la Tercera Misión al interior de ellas, estimulando la sistematización de acciones, la adjudicación de roles y la legitimación de su valor.

El escenario no se ve mucho más auspicioso con la dictación de los nuevos Criterios y Estándares para la acreditación de instituciones de educación superior, oficializados en septiembre de 2021, para entrar en vigencia en 2023, y que en el caso de la Vinculación con el Medio establecen la obligatoriedad de la acreditación de esta dimensión a partir de 2025. La reacción de las diversas comunidades académicas a la primera y segunda consulta técnica de la CNA, la acotada pero influyente producción académica publicada al alero de la misma comisión, así como también los más recientes estudios respecto de la percepción de los actores institucionales respecto de la dimensión, fueron escasamente considerados por el Grupo Asesor, conformado por expertas y expertos encargados de la última etapa de ajuste de los Criterios y Estándares. Estos últimos, en definitiva, terminaron siendo sólo una síntesis de las versiones previas presentadas en consulta técnica, pasando de cuatro a dos criterios: el de Política y Gestión de la Vinculación con el Medio, que enfatiza el carácter bidireccional de la VcM expresado en la construcción conjunta de políticas y mecanismos con sus grupos relevantes de interés –y que en dos de sus tres niveles se centra en el logro de impactos internos y externos esperados con sus indicadores asociados–; y el de Resultados e Impacto de la Vinculación con el Medio, que establece la medición de los impactos positivos de estas acciones tanto en el entorno significativo como en la formación de las y los estudiantes y en las otras funciones institucionales, manteniendo la bidireccionalidad y la medición como mínimos exigibles para todas las instituciones de educación superior, tal como puede observarse en la tabla siguiente:

IV. DIMENSIÓN VINCULACIÓN CON EL MEDIO

La universidad cuenta con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación con su entorno significativo local, nacional o internacional y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Esta vinculación es bidireccional.

Además, incorpora mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas y, asimismo, indicadores que reflejan los aportes de la universidad al desarrollo sustentable de la región y el país.

Criterio 11. Política y Gestión de la Vinculación con el Medio		
La función de vinculación con el medio es bidireccional, es decir, corresponde a una construcción conjunta de la universidad con sus grupos relevantes de interés. Se explicita en políticas y mecanismos que señalan propósitos y acciones para los ámbitos de interacción definidos institucionalmente.		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Existe una política y modelo de vinculación con el medio coherente con la misión, valores y propósitos institucionales, que declara los impactos externos e internos que se esperan de su implementación.</p> <p>La política define los objetivos y propósitos de la vinculación con el medio.</p> <p>Cuenta con recursos y medios de gestión para la planificación y ejecución de las acciones comprometidas.</p> <p>El modelo se sustenta en una política de naturaleza bidireccional, que ha sido diseñada colaborativamente por la universidad y los grupos relevantes de interés que ésta ha definido.</p>	<p>La política y modelo de vinculación bidireccional con el medio se aplican en toda la universidad.</p> <p>Los ámbitos de vinculación con el medio se encuentran identificados, formalizados y se aplican sistemáticamente en las acciones realizadas por la universidad.</p> <p>Los instrumentos de vinculación con el medio están orientados al logro de los impactos externos e internos esperados, y cuentan con indicadores que permiten el seguimiento periódico de éstos.</p>	<p>El seguimiento de los indicadores de impacto de las acciones comprometidas permite realizar ajustes a su planificación y ejecución cuando es necesario.</p> <p>Existen instrumentos para fomentar la contribución de las acciones de vinculación con el medio a la formación de las y los estudiantes en todos los niveles, así como su articulación con las actividades de investigación, creación y/o innovación que se realizan en la universidad.</p>

Criterio 11. Resultados e impacto de la Vinculación con el Medio		
La universidad realiza acciones de vinculación con el medio que tienen un impacto positivo en su entorno significativo o a nivel nacional, y en la formación de las y los estudiantes, así como en otras funciones institucionales.		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Los impactos externos e internos de las acciones de vinculación con el medio son consistentes con los propósitos y metas institucionales, así como pertinentes al entorno que se ha definido como relevante por la universidad.</p>	<p>Los impactos generados por las actividades de vinculación con el medio son valorados positivamente por la comunidad local o regional, especialmente por los grupos relevantes de interés definidos en las políticas institucionales.</p> <p>Los productos o resultados de las actividades de vinculación con el medio son utilizados para retroalimentar el proceso de formación de las y los estudiantes y a las otras dimensiones del quehacer institucional.</p>	<p>Las acciones de vinculación con el medio comprometidas y ejecutadas, muestran una mejora continua en el logro de metas e indicadores de impacto interno y externo, local o nacional, y son coherentes con la política y modelo definidas para este fin.</p> <p>Es posible evidenciar un impacto positivo de las actividades de vinculación con el medio en el desarrollo de los procesos formativos de las y los estudiantes, y en las actividades de investigación, creación y/o innovación realizadas por la universidad.</p>

Este desacople entre la tradición extensionista, las recomendaciones de los especialistas y los más recientes estudios en el área con los lineamientos de la CNA no ha pasado inadvertido. El recientemente nombrado Presidente de la CNA, Andrés Bernasconi, reconociendo profundas falencias en la construcción del futuro instrumento normativo que guiará la acreditación de las instituciones en VcM¹³, ha convocado la participación de la Red de Vinculación con el Medio¹⁴, conformada por profesionales de gestión universitaria y técnico profesional, para establecer bajadas operativas de los Criterios y Estándares más realistas y que hagan un mayor sentido a las instituciones de educación superior. Desde un enfoque ético filosófico, nuevas perspectivas han comenzado incipientemente a incorporarse en el debate a partir de la conformación de grupos de investigación en torno a la Tercera Misión de la Educación Superior, como el Grupo de Extensión y Vinculación con el Medio¹⁵, que ponen en tela de juicio la centralidad otorgada a la discusión en torno a indicadores y rescatan otros elementos que atentan contra el deber ser de la función: la falta de recursos, la ausencia de reconocimiento en la carrera académica y la fragilidad de los vínculos, por citar algunos. Por su parte, la Red de Vinculación con el Medio del Consorcio de Universidades del Estado se encuentra en etapa de implementación del proyecto RED21991, instancia colaborativa de las 18 casas de estudios estatales que tiene por propósito el fortalecimiento del valor público de dichas instituciones para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en los territorios (MINE-DUC, 2021), centralizando su quehacer en el trabajo colaborativo con los “Ecosistemas Públicos Regionales”.

El establecimiento del concepto de Vinculación con el Medio por parte del sistema de aseguramiento externo de la calidad ha restringido la discusión en torno a la Tercera Misión a la gestión y administración universitaria: se trata de un concepto que sigue siendo confuso, deshistorizado de sus raíces extensionistas latinoamericanas y chilenas, que

¹³ En entrevista con el programa Vinculando de la Red de Vinculación con el Medio disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GvLopranvTY&t=3524s>

¹⁴ “Red de instituciones de educación superior, organizado en torno a principios tales como la amplitud, la inclusividad, la diversidad, el aprendizaje, el compartir y colaborar, interesadas en el área de Vinculación con el Medio”. Más información de este espacio de colaboración en <https://redvcm.org/>

¹⁵ Agrupación de investigadoras e investigadores y estudiantes de postgrado en el campo de la Tercera Misión Universitaria.

pretende ser una superación de ellas por la exigencia –mal entendida o limitada– de la bidireccionalidad. Es necesario abrir un debate de mayor altura, centrado en las demandas sociales y políticas, para la definición de nuevas prioridades y para la resignificación del rol de las instituciones de educación superior en el Chile de hoy, y, en específico, para una nueva definición de los elementos constitutivos de la Tercera Misión como expresión sustantiva del compromiso, contribución y responsabilidad de las instituciones con sus territorios y su entorno.

Referencias

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., y Muñoz, Z. (2016). *La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno%201_Ada%CC%81n-Digital.pdf
- Agrupación de Universidades Regionales. (2020). *Segunda consulta sobre Criterios y Estándares para la Acreditación de Universidades: Perspectivas y Aportes desde las Universidades Regionales*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares/AUR.pdf>
- Álvarez De Fernández, T., Rivera, A. y Rojas, L. (2006). Algunas recomendaciones para la integración de los actores del proceso investigativo y la extensión en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(1), 1-12. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000100008
- Astigarraga, E., Eizagirre, A. (2017). El Reto de la Tercera Misión: una visión desde Mondragon Unibertsitatea. *La cuestión universitaria*, 9, 74-87.
- Beltrán-Llervador, J., Íñigo-Bajos, E., y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(14), 3-18. Recuperado |78de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000300001&lng=es&tlng=es.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003* (1ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Boscán, E., Pereira de Homes, L., y Suárez, W. (2009). Política de extensión en la Universidad Del Zulia. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Brunner, J., Uribe, D. (2007). *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bueno, E., Fernández, F. (2007). La Tercera Misión de la Universidad: enfoques e indicadores básicos para su evaluación. *Revista de Economía Industrial*, 366, 43-59.
- Bueno, E. (2007). La tercera misión de la Universidad: el reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista Madri+d*, 41.
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria y la universidad latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 6-23. <https://doi.org/10.14409/extension.voi7.7047>.
- Carrión, A., Carot, J. y Boffo, S. (2011). *Tercera Misión de las Universidades: El proyecto E3M*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335378847_Tercera_mision_de_las_universidades_El_Proyecto_E3M
- Castañeda M., Arévalo, R., Concha, C. y Castañeda, P. (2021). Conceptos y contextos de la extensión universitaria en Chile. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(2), 112-119. Epub 01 de diciembre de 2021. <https://dx.doi.org/10.29156/inter.8.2.11>
- Cedeño Ferrín, J. (2012). Tendencias del proceso de gestión de la extensión universitaria y su impacto cultural. *Humanidades Médicas*, 12, 499-514. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000300009
- CNA. (2010). *Hacia la Institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile* (Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- CNA. (2013). Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al artículo 17° de la ley 20.129. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/RES-DJ-01.pdf>
- CNA. (2021). *Criterios y Estándares para la Acreditación de las Universidades*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/pib/universidades.pdf>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2020). *Análisis Criterios y Estándares de la Comisión Nacional de Acreditación*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares/CRUCH.pdf>

- Consortio de Universidades del Estado de Chile. (2020). *Criterios y Estándares para la Acreditación de Universidades: Análisis desde el Sistema de Universidades del Estado*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares/CUECH.pdf>
- Corporación de Universidades Privadas. (2020). *Análisis Criterios y Estándares Acreditación Sistema Universitario*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/criterios-y-estándares/CUP.pdf>
- Corado, J., Arteaga, E., Pérez, Rosa C., Arvelo, María K., Reyes, A. y Bastidas, G. (2015). Extensión en ciencias de la salud. Plan de acción social. Universidad de Carabobo, Venezuela. *Polis* [online]. 2014, vol.13, n.39, pp.331-346. ISSN 0718-6568. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300015>.
- Coro, G., Valverde, I., Afre A., Montanet, A., y Vinent, R. (2012). Extensión Universitaria y personal docente en las carreras de las Ciencias Médicas. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 13(3). Recuperado de <http://www.revcompinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/534>
- Cuello, M. (2018). La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales. *Revista Enfoques Educativos*, 15(1), 106-125. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/53858>
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación*, (15), 1-12. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n15.454>
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2016, 53(2), 1-19.
- Espinoza, O., López, D. González, L. y Pulido, S. (2020). *Calidad en la Universidad* (1ª ed.). Santiago de Chile: IESED.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto: Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Recuperado de https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Fleet.pdf
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el Medio Rural*. (13 ed.) . México: Siglo veintiuno editores, sa.
- G9 (2020). *Posición Red de Universidades del G9 sobre Criterios y Estándares para Acreditación Universitaria*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/criterios-y-estándares/G9.pdf>
- García, A. C. et al. (2012) *Green paper*. In *Fostering and measuring 'third*

- mission' in higher education institutions.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25015.11687>.
- García Guadilla, C. (2008). El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del CENDES*, 25(67), 129-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40306707>
- González de la Fe, T. (2009). El modelo de Triple Hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Arbor*, 185(738), 739-755. <https://doi.org/10.3989/arbor.2009.738n1049>
- Gutiérrez, C., López, M., Ruiz, C. (2019). *Educación Superior y Segregación Social en Chile: Historia de sus ideas, políticas e instituciones*. Ceibo Editores.
- Lois, I. (2017). La Investigación-Acción (I+A) y la Investigación Acción Participativa (IAP): un recorrido posible entre el conocimiento y la praxis. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/15-Lois.pdf>
- López, Marcelo Luis (2016). Extensión universitaria y salud pública en Argentina como caso testigo en la región. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 119-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283343416007>
- Markarian, V.; Jung, M. y Wschebor, I. (2008). *1908: el año augural*. Montevideo: Archivo General de la Universidad de la República.
- Martín-Sánchez, M., Cáceres-Muñoz, J. (2015). La idea de universidad del cardenal John Henty Newman. *Cauriensa*, 10, 335-358.
- Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Merino, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Calidad en la Educación*, 20, 77-84. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n20.346>
- Ministerio de Educación Pública (18 de noviembre de 1929). Decreto 4807. Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar/imprimir?idNorma=1028775&idVersion=1929-11-18>
- Ministerio de Educación Pública (3 de enero de 1981). Decreto con fuerza de Ley Núm. 1. Fija normas sobre universidades. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3394>
- Ministerio de Educación Pública (10 de marzo de 1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962). Recuperado de <https://uchile.cl/presentacion/normativa-y-reglamentos/ley-organica-constitucional-de-ensenanza#:~:text=La%20presente%20Ley%20Org%C3%A1nica%20Constitucional,establecimientos%20educacionales%20de%20todo%20nivel>.
- Ministerio de Educación (6 de abril de 1999). Crea comisión asesora en mate-

- ria de evaluación de calidad de programas de pregrado de instituciones autónomas de educación superior (Decreto 51). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=134478&idVersion=2006-03-06&idParte=7247390>
- Ministerio de Educación (17 de noviembre de 2006). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20129). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323&idParte=8721532>
- Ministerio de Educación (2017). Reglamenta la asignación y uso de los recursos de la asignación presupuestaria “Educación Superior Regional” (Resolución 36). Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/instrumentos/ESR/RES362017.pdf>
- Ministerio de Educación (29 de mayo de 2018). Sobre Educación Superior (Ley 21091). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>
- Ministerio de Educación (5 de junio de 2018). Sobre Universidades Estatales (Ley 21094). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253&idParte=9920281&idVersion=2021-06-04>
- Ministerio de Educación (2020). Reglamenta la ejecución de la asignación “Aporte para el desarrollo de las actividades de interés nacional” de la ley de presupuestos para el sector público (Decreto 83). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1150371>
- Ministerio de Educación (2021). Aprueba bases sobre concurso de propuestas de proyectos de áreas estratégicas para el subsistema universitario y para las instituciones de educación superior referidas en la letra d) del artículo 52 del D.F.L. N°2, de 2010, del Ministerio de Educación, que imparta carreras de licenciatura, en el marco del Fondo de Desarrollo Institucional, para el año 2021 (Resolución 2037). Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2021/FDI/AE-UES/Rex2037-2021ApruebaBasesAEUyArt52.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Convocatoria para proyectos en red: estructurales y temáticos. Plan de fortalecimiento Universidades Estatales año 2021.
- Ministerio de Educación (2021). Aprueba convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y las universidades que indica, en el marco de las asignaciones presupuestarias “Plan de Fortalecimiento Universidades Estatales” y “Plan de Fortalecimiento Universidades Estatales-infraestructura” para el año 2021. Recuperado de http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=5457&id_portal=59&id_contenido=34681
- Molas-Gallart, J. (2005). Definir, quantificar i finançar la tercera missió: un debat sobre el futur de la universitat. *Coneixement i societat*, 7, 6-26.

- Moreno de Tovar, Liuval. (2005). Modelo de gerencia del conocimiento a través de la extensión universitaria. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 213-239. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200008&lng=es&tlng=es.
- Moreno Sáez, F. (2005). *Rafael Altamira y la Extensión Universitaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/rafael-altamira-y-la-extensin-universitaria-0/html/004692f2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_6.html
- Music, J. y Venegas, J. (2020). *Vinculación con el Medio: Ampliando la Mirada*. Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior.
- Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404008>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectorias, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education policy analysis archives*, 25 (89), 1-22.
- PNUD (2018a). “Lo público” y “lo estatal” en las universidades estatales chilenas: Informe final. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2018b). *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rivera, F. (2018). El 68 chileno: Orígenes universitarios del triunfo y la derrota popular 1961-1983, 175-200. En Bonavena, P., y Millán, M. (eds.), *Los 68 latinoamericanos: Movimientos estudiantiles, política y cultura en México, Brasil, Uruguay, Chile, Argentina y Colombia*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181009093732/Los_68.pdf
- Rock, J., Rojas, C., Puentes, G., Durán, F., Detmer, A., Montenegro, E., ... Troncoso, P. (2013). *Vinculación del desarrollo regional y la educación superior en Chile: diagnóstico y propuestas*. Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior.
- Rodriguez de Mello, R. (2009). Sobre investigación y extensión universitaria: relación entre concepciones y metodologías. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 87-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377005>
- Rofman, A.B., y Blanco, J.M. (2006). La extensión universitaria en tiempos de crisis económico-social: La experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en el lapso 2004-2006. *Ciencia*,

- Docencia y Tecnología*, 9-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503201>
- Rojas, M., Canal, A., Córdova, J. (2018). La Tercera Misión de la Universidad: Evolución y Diversas Actividades. En *XXIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*: 3, 4 y 5 de octubre de 2018. Ciudad de México.
- Roper, C., Hirth, M. (2005). A History of Change in the Third Mission of Higher Education: The Evolution of One-way service to Interactive Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 10(3), 3-21.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7.
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación: Chile en el Siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Torres, R. (1987). *Educacao Popular: um encontro com Paulo Freire*. San Pablo: Ediciones Loyola.
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Tomo I, Informe final. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Universidad de Chile (1970). *Aspectos doctrinarios y políticas de extensión universitaria*. Santiago: Comisión Nacional de Extensión y Comunicaciones. Recuperado de <https://www.libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/603/submission/proof/files/assets/common/downloads/publication.pdf?uni=506201939b043ced7196b9e35391cf49>
- Vásquez, M. (2007). Ariel y la pregunta por la identidad latinoamericana. *Revista de estudios Latinoamericanos*, (45), 31-58. Recuperado en 29 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742007000200031&lng=es&tlng=es
- Véliz, J. Á., Pérez, N., Nuñez, E., Hernández Ávila, F. y Torres Sotolongo, J. C. (2015). El proceso extensionista en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Rev Ciencias Médicas*.19(4), 678-690. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=60274>
- Vilalta, J. (2013). *La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas*. Madrid: Fundación Española Sociedad y Educación.
- von Baer (2009). *Vinculación con el Medio: función subalterna o esencial de la universidad en Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago: Ediciones CNA-Chile.

- Tommasino, H., Cano, A (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 67, 7-24.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del S. XXI*. (1ª ed.). México: Udual.
- Zambrano, E., y Rincón, H. (2008) Actividades de extensión en la Universidad del Zulia bajo la perspectiva de la ética pública. *Revista de Ciencias Sociales* [online], 14 (1) 131-139.

De la universidad neoliberal a la pluriversidad territorializada y transformadora: experiencias y horizontes desde la extensión crítica en Valparaíso

PABLO SARAVIA RAMOS, FELIP GASCÓN I MARTÍN, MARCELO RODRÍQUEZ MANCILLA, PABLO GÓMEZ MANZANO, LUIS CÁRCAMO ARIAS



1. Presentación

A PARTIR DE LA REFORMA de Córdoba de 1918 las universidades latinoamericanas han vivido diferentes procesos de transformación que han tenido intensidades y derroteros igualmente diversos, particularmente en lo referido al análisis de la extensión universitaria¹. Junto con este hito, también se materializa la creación de una serie de universidades populares como lo fue la Universidad Popular Mexicana (1912), la Universidad Popular de Puerto Rico (1917), la Universidad Popular “Victoriano Lastarria” en 1918, la Universidad popular “González Prada” (1921) y la Universidad Popular de Guatemala en 1923 (Saravia, 2017). Ellas expresaron la necesidad de democratizar el sentido de la universidad y abrirse a sectores sociales que comenzaban a empujar con fuerza por su integración en todos los espacios, sobre todo los reservados, hasta ese momento, a las oligarquías nacionales. Mostraban de esta forma su deseo de incidir en el curso de la modernidad excluyente, pero también en la política local, por medio del fortalecimiento de liderazgos populares que se formaban con una alta rigurosidad académica en estos espacios, como también aquellos que estaban por fuera de sus fronteras inmediatas. En definitiva, fueron experiencias significativas en la búsqueda de un nuevo modelo de Universidad menos elitista, tradicional y autoritario (Melgar, 1999).

¹ En este texto utilizaremos indistintamente el concepto de Extensión con el de Vinculación con el Medio, ya que entendemos que ambos hacen referencia a la misma función universitaria.

Este fuerte impulso de principios de siglo se fue profundizando con el correr de las décadas, sobre todo con el fortalecimiento de los estudiantes como agentes prioritarios en la construcción de fuerzas políticas de cambio. Esto último se expresó en significativas protestas estudiantiles asociadas a temas como la gratuidad de la educación superior, las demandas por la democratización del gobierno universitario, movimientos reformistas (como es el caso de la llamada Segunda Reforma Universitaria en Uruguay, por ejemplo), de defensa de la Universidad pública en contra de los intentos privatizadores y de mercantilización, por la defensa de la autonomía universitaria, las luchas en contra de las dictaduras latinoamericanas y en pro de la democracia y una serie muy diversa de demandas locales (Donoso, 2017; Sader, Gentili y Aboites, 2008). Todas estas disputas han convivido con fuertes procesos de criminalización que han significado una cantidad vergonzosa de muertes y atropellos sistemáticos a los derechos humanos; políticas de contrarreforma universitaria (Dércoli, 2020) y de mercantilización de la vida universitaria. Con todo, transcurrido medio siglo después del gran momento de Córdoba de 1918, los movimientos estudiantiles a lo largo del continente estaban dando forma y sentido a la demanda por la autonomía universitaria y el cogobierno, por una parte, mientras que por otra se planteaban críticamente frente al peso del proyecto cultural imperial del norte global. Así fue como los estudiantes se constituyeron en actores claves en 1963 en el cambio político del Ecuador y un año después en Bolivia, en 1966 fueron protagonistas de la política nacional en México, Ecuador, Chile, Colombia, Venezuela y particularmente en Brasil donde tuvieron que “enfrentar” la crudeza de la represión del régimen militar, tendencias que continuaron hacia finales de esa década (Meyer, 2008).

Tanto las ideas como los procesos transformadores desde inicio del siglo XX en torno a la Universidad del mañana se sostienen en un sustrato histórico que ha problematizado y propuesto perspectivas que jaquean la Universidad convencional y academicista del presente. Estos recorridos han abierto puertas y ventanas que han permitido la experimentación y la construcción de posturas críticas respecto de la idea constituida sobre el papel y sentido de la Universidad. Esto ha dado pie a la conformación de marcos de interpretación que proponen cambios profundos en el sentido y dirección de la Universidad, su autoproclamada centralidad en la generación de conocimiento y en la capacidad de problematizarse como

un actor clave, más allá de lo que sucede dentro de sus fronteras. Estas aperturas permiten reconocer la necesidad de que la Universidad se abra, priorice el diálogo por sobre la transferencia, la intervención unilateral y el extractivismo hegemónico, que se reconozca plural y que tienda hacia la integralidad y la co-construcción de saberes, considerando sus diferentes orígenes y conformaciones, más allá de la limitada mirada de las disciplinas y más acá de los desafíos teóricos y prácticos que nos plantea la interdisciplinariedad.

El siguiente capítulo comienza problematizando la idea de Vinculación con el Medio y sus supuestos epistémicos, seguido de un análisis de su encuadre normativo en clave constituyente, para finalmente plantear rutas posibles hacia una Universidad dialogante, territorializada y transformadora. Por lo tanto, es un intento que busca dar una mirada sobre la urgencia y relevancia de estos cambios en la escena contemporánea de las Universidades chilenas, considerando el actual contexto de cambio político y cultural al que asistimos y donde la Universidad no puede estar ajena. A partir de aquí se hace necesario el establecimiento de políticas de extensión que promuevan el diálogo por sobre la mercantilización de nuestros saberes y prácticas pedagógicas, la integralidad de sus funciones por sobre la fragmentación de las tareas universitarias y el compromiso ético político por la construcción de una Universidad que se ajuste a un país que está cambiando.

2. La Vinculación con el Medio puesta en debate

2.1. La Vinculación con el Medio como modelo y el “medio” puesto en debate

El término de vinculación con el medio comienza a conceptualizarse en las universidades del país desde el año 2006, en el marco del diseño de políticas universitarias a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)². Con este cambio se rompe con la tradición latinoamericana que había nombrado históricamente a esta función como “extensión univer-

² El concepto aparece en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129 durante el año 2006.

sitaria”. Su falta de raíz histórica desencadena en que el sentido de la “vinculación” adquiere connotaciones polisémicas, que se alojan en cada institución, de acuerdo al medio que observan, el contexto de sus propios objetivos estratégicos y el diseño de sus políticas institucionales. Todo esto específicamente dice relación con las características, asociatividades y contenidos que posee esta función universitaria (González et al., 2017). En este contexto, las diversas universidades chilenas han ido adaptando esta conceptualización y sus prácticas según las condiciones particulares de cada realidad universitaria y las expresiones territoriales propias de los entornos donde están emplazadas.

Así es como a lo largo del sistema universitario chileno podemos encontrar tres modelos con los que interpretar la diversidad de experiencias que se dan en nuestras casas de estudios. En primer término encontramos el modelo “Convencional e instrumental”, que reproduce prácticas fundamentalmente difusionistas, con relaciones esporádicas con los territorios y basadas en metodologías propias de la planificación estratégica. Un segundo modelo lo podemos denominar como “Reformismo híbrido”, que además del difusionismo propio de las políticas más convencionales se agrega la intención de construir redes de alianzas estratégicas entendiendo que el papel de la Universidad es ser punto de encuentro o facilitador de la relación con los territorios. Persigue impactos en los procesos de aprendizajes de los estudiantes y plantean ciertas innovaciones en las estrategias metodológicas, incorporando a la ya mencionada planificación estratégica, herramientas como las incubadoras y/o las metodologías colaborativas. En tercer lugar, co-existe el modelo denominado “Emergentes participativos”, que se nutre de los planteamientos de la extensión crítica, concibe la construcción de redes desde una lógica del Buen Vivir y busca impactos en la estructura universitaria, en la curricularización de esta función, proponiendo relaciones sostenidas y duraderas con los territorios. Se sitúa desde una mirada arqueológica, política y transformadora de los conocimientos y se fundamenta en el uso de metodologías que permitan incrementar el umbral de participación (González et al., 2017).

Teniendo en cuenta estas tres formas en que las universidades han comprendido la vinculación con el medio, desde su establecimiento como política pública nacional, es necesario problematizar sobre el propio concepto de “medio”, esto ayuda a poner en juego dimensiones epistémicas,

políticas, éticas y estéticas, capaces de interrogar las formas de interacción y mediación en los conflictos de sentido que son propios de las dinámicas, históricas y emergentes, con que se siguen manifestando las estructuras instituidas, las coyunturas y las prácticas (discursivas y pragmáticas) entre las comunidades científico-académicas y las comunidades socio-territoriales. Para ello, resulta imperativo entender este ejercicio arqueológico en torno al medio desde: i) la descripción sistemática de un “discurso-objeto”; ii) su propia re-escritura; iii) considerando las reglas a las que obedecen las prácticas discursivas en torno al mismo; y, iv) practicando un análisis diferencial de las modalidades del discurso que lo describen (Foucault, 1979).

Siguiendo ese esquema analítico sostenemos, en primer término, que el discurso-objeto sobre *el medio* representa un espacio mediado en la construcción de sentido, que propone una relación entre comunidades de distinto orden, la científico-académica y las socio-territoriales. Relación asimétrica, históricamente hablando, que desde su lugar de enunciación (la academia) convoca en esta contemporaneidad a una re-escritura de la uni-direccionalidad universalista del conocimiento científico (uni-versidad) y el tradicional carácter difusionista de la extensión académica –e incluso de la artístico-cultural, pero desde su dimensión estético-creativa–, hacia el propósito de una bi-direccionalidad, que pone en juego un presunto vínculo dialógico, aunque con un evidente recorte de sentido en cuanto a sus intereses, estrategias y perspectivas de emplazamiento (actores, espacios, tiempos e interacciones). Diríase que, cual ojo del huracán, el medio sufre las consecuencias de su *interferencia* como objeto de su re-escritura: des-sujetado (focalización y límite a las subjetividades), des-historizado (eventos aislados vs. procesos sostenidos) y des-politizado (*accountability*, métrica de la eficiencia en la cantidad vs. *reciprocidad*, horizontalidad, intermediación y valoración cualitativa de la comunalización de intereses). Todo ello debido a la posición hegemónica y reguladora que despliega performáticamente el saber-poder, mediante prácticas de intervención e instrumentalización enclavadas en la ontología de los epistemicidios históricos o en las reformulaciones del extractivismo epistémico que, en ambos casos, se inspiran en y por la imposición de la singularidad y objetivación del conocimiento científico, en contraposición a la pluralidad intersubjetiva de los saberes socio-territoriales. En tal dirección, Boaventura de Sousa Santos (2021) sostiene

que la ciencia moderna, desde su racionalidad cognitivo-instrumental, colonizó el principio de regulación (Estado-mercado) por encima del principio de la emancipación social.

La idea de que la política está restringida a la ciudadanía es uno de los *topoi* centrales del discurso político moderno occidental. Las ciencias sociales modernas centradas en Occidente, así como sus aplicaciones en las políticas públicas y la popularización científica, contribuyeron a consolidar este *topos* como premisa central en el sentido común político moderno (Santos, 2021, p. 104).

Emerge, en consecuencia, el conflicto de sentidos en torno al *topos* de la mediación discursiva, que se construye apriorísticamente desde la disimetría del saber-poder entre comunidades diferentes, la científico-disciplinar y la de los saberes-otros (los *topoi*), subalternos e indisciplinados, problemática eminentemente comunicológica y política, que a menudo ejerce un grado de sismicidad respecto del *ethos* relacional. La construcción de la bi-direccionalidad como propósito imaginario de re-escritura discursiva en torno a la vinculación con el medio, ratifica la posición hegemónica de la academia como actor central del vínculo y de su mediación (matriz psico-socio-cultural) en la arena política de los conflictos de sentido, donde la pluridireccionalidad, tanto como la interculturalidad, constituyen seguramente los principales desafíos situacionales de apertura democrática para un reconocimiento de la ecología de saberes, uno de los objetos de preocupación de la ecología política de la comunicación (Gascón, 2003). Campo de fuerzas donde se tensiona el carácter instituido que regula el orden disciplinar del conocimiento científico y su objeto, con las experiencias, motivaciones y procesos emergentes, instituyentes, en resistencia y emancipatorios respecto del *statu quo*, que protagonizan las comunidades socio-territoriales, desde la complejidad de sus subjetividades.

2.2. La ecología de saberes como *ethos* de la relación

Lo que se pone en juego en las políticas de vinculación con el medio es el “sentido común”, las reglas invisibles y simbólicas a las que obedecen las prácticas discursivas; sus perspectivas éticas, estéticas y políticas en torno a las formas de comunalización de intereses y propósitos compar-

tidos, las que desde un principio definen el carácter de la relación de un medio que ha sido reificado por el discurso de sus fines, cuantificables e indiciales, como pliegue de hipótesis que deben ser validadas por una comunidad científica extendida (desterritorializada), a través de la difusión de resultados de investigación, sistematización y literatura gris.

... cómo el saber científico se difunde, da lugar a conceptos filosóficos, y toma forma eventualmente en obras literarias; muestra cómo unos problemas, unas nociones, unos temas pueden emigrar del campo filosófico en el que fueron formulados hacia unos discursos científicos o políticos; pone en relación obras con instituciones, hábitos o comportamientos sociales, técnicas, necesidades y prácticas mudas; trata de hacer revivir las formas más elaboradas de discurso en el paisaje concreto, en el medio de crecimiento y de desarrollo que las ha visto nacer. Se convierte entonces en la disciplina de las interferencias, en la descripción de los círculos concéntricos que rodean las obras, las subrayan, las ligan unas con otras y las insertan en todo cuanto no son ellas (Foucault, 1979, pp. 231-232).

En sentido contrario al derrotero deslocalizado, desarticulado y endo-gámico que frecuentemente motiva, direcciona y emplaza al saber científico-académico, mediante prácticas epistemológicas, teóricas, metodológicas y comunicológicas atravesadas por la expropiación, las interferencias, indiferencias e inferencias ¿sobre/desde/en? la realidad, a partir de los años '70 del siglo pasado otras perspectivas vienen reclamando, cada vez con mayor fuerza, la liberación de esas ataduras propias del pensamiento abismal, desde las teorías de la dependencia, del sistema-mundo y los estudios poscoloniales (Santos, 2010). Se problematiza aquí, basándonos en dichas epistemes, cómo superar las lógicas implícitas –y no siempre reflexivas– que pesan sobre las políticas de vinculación con el medio en sus desplazamientos y re-escrituras entre (ex-a)propiación/violencia y regulación/emancipación: una racionalidad reproductora de la exclusión social, el extractivismo y la privatización del conocimiento; y, otra, sometida a la naturalización de las desigualdades del poder-saber. Aunque, de alguna forma, ambas racionalidades se disputan por el control de los territorios en donde actúan “ejerciendo una regulación social sobre los habitantes del territorio, sin su participación y en contra de sus intereses” (Santos, 2010, p. 43).

La superación de esa perspectiva abismal se plantea desde el propósito de una relación que aspira al diálogo horizontal, la intermediación, la co-presencia radical de actores y comunidades, como epistemología del presente potencial y la conciencia histórica (Zemelman y León, 1997), que “implica concebir simultaneidad como contemporaneidad” (Santos, 2010, p. 49); en términos comunicológicos, la arquitectura recombinatoria del saber-ser/hacer comunidad, como emplazamiento (en su articulación dimensional de espacios-tiempos) del *entre-deux* (Viscardi, Silva y Browne, 2010), mediante el que se modela/modula la convivencia.

La ecología de saberes se plantea como la concepción de una “diversidad epistemológica del mundo”, un ejercicio de re-conocimiento de la existencia, co-construcción y expresión polifónica de conocimientos heterogéneos y saberes com-partidos (y no im-partidos), más allá del científico-académico, donde gracias a la comunicación *entre* esos mundos-otros particulares y posibles, emerge un espacio *intersticial* entre saberes, adversario de afonías, disfonías y disimetrías, comprometido con una pluri-versidad inspirada en las epistemologías del sur. Perspectivas deconstructivas e instituyentes que se emplazan en/desde los territorios, como nuevos *topoi* discursivo-argumentativos, que logran roturar y liberarse de anquilosadas y recursivas concepciones de mundo y sentidos/lugares comunes (Wodak, 2003) acrílicos y reproductores de lógicas extractivistas y desterritorializadas, para anunciar y enunciarse desde una nueva ética de la relación, multidireccional y, por tanto, autónoma, que se nutre y enriquece con y por la *reciprocidad* de los saberes.

En otros términos, una ética que sea capaz de superar las disyuntivas en los procesos de reproducción/apropiación/innovación/transformación (viejos dilemas # nuevos tetralemas), a partir de una crítica ontológica y resemantizada del propio concepto originario de la *extensión*, como potencia ilimitada de la *tensión* entre saberes conceptuales, experienciales y vitales, que ponen en juego la *intención*, como re-escritura desde la atención e intensidad del sentipensar (Fals Borda, 1978) con que se redefine el diálogo de saberes, inscrito en el ágora de la circularidad del todo-mundo (*glocalización*), la horizontalidad y la intersubjetividad integrada, como apertura a su *fractalidad*: “Las interrelaciones [entre saberes y prácticas sociales] funcionan principalmente por fracturas y rupturas. Es posible incluso que sean de naturaleza fractal: de ahí se deriva que nuestro mundo sea un caos-mundo” (Glissant, 2006, p. 27).

En suma, perfilar conjeturas y diseñar contenidos alternativos para entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores y estudiantes y abrir espacios para que diversos significados y lenguajes puedan hacer emerger nuevas maneras de sentipensar el mundo, ya que “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria” (Freire, 2013, p. 63). De ahí la importancia de darle valor a la generación de formas de conocimiento compartido, modificando la lógica/dinámica extractivista del conocimiento. Pensar la Universidad como promotora de construcciones de conocimientos compartidos implica constituir un lenguaje común que permita la comunicación entre el territorio y la Universidad en su articulación con los procesos críticos-reflexivos y de acción del territorio (Saravia, 2017). Se plantea la existencia de diferentes “lecturas del mundo” que muchas veces se muestran antagónicas en la manera de interpretar los fenómenos sociales (territoriales) para lo cual es fundamental llevar adelante perspectivas dialógicas entre las comunidades de aprendizaje:

Es que la relación de conocimiento no termina en el objeto, esto es, la relación de un sujeto conocedor con un objeto cognoscible no es exclusiva. Se prolonga hasta otro sujeto, transformándose, en el fondo, en una relación sujeto-objeto-sujeto (Freire, 2013, p. 107).

De este modo, no es posible entender la sociedad sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales. Para ello, partir de una base concientizadora de realidad se hace primordial como actividad dialéctica que se instala en el proceso educativo con miras a la transformación y dar herramientas para liberar el acceso a los saberes (Dussel, 2011). Así, la fragmentación de la linealidad de los sistemas de conocimientos dominantes, occidentales, ha roto con otras alternativas de conocimientos igualmente fiables y coherentes con el ámbito local.

La experiencia histórica de la cultura no occidental indica que son los sistemas occidentales de conocimiento los que se ciegan a las alternativas. La etiqueta “científico” confiere una especie de carácter sagrado o inmunidad social al sistema occidental. Elevándose a sí mismo por encima de la sociedad y otros sistemas de conocimiento, excluyendo

simultáneamente otros sistemas del ámbito del conocimiento fiable y sistemático, el sistema dominante crea su monopolio. Paradójicamente, son los sistemas considerados más abiertos los que en realidad están cerrados al examen de evaluación. La ciencia occidental moderna no debe evaluarse, debe simplemente aceptarse (Shiva, 2008, pp. 18-19).

Los privilegios y la tiranía del conocimientos occidentales (occidentalizados), jerárquicos, arraigados en un sistema de racionalidad globalizadora que los valida y legitima se convierte en una condición previa, fundamental para democratizar el conocimiento, para la liberación humana y la construcción de una Universidad más abierta e integral. Se trata de que lo local y diverso adquieran legitimidad como conocimiento (Shiva, 2008) por medio de un proceso de emancipación respecto de lo establecido y construido unilateralmente como universal. A partir de aquí, el rol pedagógico de investigar y aprender desde nuestras experiencias³, apuntan a consolidar una relación universidad-territorio con capacidad de producción social de saberes (Sampaolesi y León, 2018). La integralidad, en este sentido, pone la atención en modular de manera óptima la articulación entre enseñanza, investigación y extensión, donde esta última tiene una posición central ya que sitúa a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria (Kaplún, 2014). Poner a la extensión en el centro de la cuestión educativa significa inducir momentos analécticos, es decir, la afirmación de todo tipo de conocimientos externos al sistema universitario como opción ética-política que se compone de una comprensión hermenéutica de la realidad⁴ (Dussel, 2011). Será a partir del diálogo con los territorios que la Universidad construya sus agendas de investigación y extensión, donde los/as actores/rices sociales son protagonistas y no sólo objeto de intervención.

³ “Producir categorías a partir de estas experiencias nos permite que se basen en la realidad local, en lo que ella “nos dice”; nos permite aprender y ya no “ser leídos” por otras construcciones epistemológicas ajenas” (Faierman et al., 2019, p. 68).

⁴ “El momento analéctico es afirmación de la exterioridad: no es sólo negación de la negación del sistema desde la afirmación de la totalidad. Es superación de la totalidad pero no sólo como actualidad de lo que está en potencia en el sistema. Es la superación de la totalidad desde la trascendencia interna o la exterioridad, la que nunca ha estado dentro. Afirmar la exterioridad es realizar lo imposible para el sistema (no había potencia para ello); es realizar lo nuevo, lo imprevisible para la totalidad, lo que surge desde la libertad incondicionada, revolucionaria, innovadora. Es negación de la negación desde la afirmación de la exterioridad” (Dussel, 2011, pp. 240-241).

3. La Vinculación con el Medio y su encuadre institucional/normativo en clave constituyente

El Estado mínimo que hemos padecido en Chile a partir de la matriz constitucional de 1980, se puede observar como el propio de un “neoliberalismo con rostro humano” caracterizado por operar bajo la modalidad de “proveer de un mínimo de subsistencia a quien no puede procurárselo en el mercado”. Opera con ello una lógica de la “naturalización de las desigualdades” que “no solo no tiene la pretensión de igualdad, sino que requiere y mantiene las diferencias de clase. Es una forma de asistencia social que no impugna sino fomenta y fortalece la transmisión del privilegio” (Atria, 2013, p. 35).

La Universidad, como otras instituciones fundamentales para el Buen Vivir y la reproducción de la vida de nuestra sociedad, no ha sido ajena a este direccionamiento cuyo marco referencial general, jurídicamente hablando, se encuentra, como ya se ha dicho, en la Constitución Política de 1980, concretamente en los Artículos 19º, N° 10, 11, y 21, inciso 2º, regulándose en ellos, respectivamente, el Derecho a la Educación, la Libertad de Enseñanza y la Libertad Económica. Estas normas componen un tándem que debe interpretarse interdependientemente, puesto que, pese a que existe la consagración del Derecho a la Educación (en términos muy genéricos, con algo más de desarrollo al tratarse de los niveles educativos que preceden a la educación superior), se trata de una regulación sumamente débil en términos del compromiso que asume el Estado en cuanto a ser garante de este derecho. Esto último porque el Derecho a la Educación carece de una acción jurisdiccional específica que permita su adecuada defensa en los tribunales de justicia de manera directa. Muy por el contrario, la Libertad de Enseñanza del Art. 19 N°11 y la Libertad Económica del Art. 19 N° 21 gozan de un resguardo mucho más robusto por parte de la propia Constitución. Esto, mediante el recurso de protección regulado en el Art. 21 de la Constitución (acción jurisdiccional de rango constitucional), y que solo fue previsto por parte del constituyente para guarnecer a algunos de los derechos y libertades que forman parte del catálogo que compone el artículo 19, de lo cual desde ya se puede apreciar el sesgo del constituyente de 1980, a quien, fuera de toda sospecha por su orientación mercantil, le interesaba mucho más resguardar el libre emprendimiento de los privados que garantizar la adecuada provisión del Derecho a la Educación.

A su vez, debemos tener presente que el art. 19 N° 21 referido a la libertad económica señala que “El Estado y sus organismos podrán desarrollar actividades empresariales o participar en ellas sólo si una ley de quórum calificado los autoriza”, de lo cual implícitamente se desprende que el Estado, en principio y por regla general, permanece ajeno al desarrollo de la actividad económica, y en cambio, son los privados quienes están principalmente llamados a desarrollar actividades de emprendimiento, entre ellas, la provisión de educación, a propósito de la libertad de enseñanza. En el ámbito universitario, esto significa no solo que las universidades privadas subordinan la provisión del Derecho a la Educación a la lógica del mercado, sino que además, en el caso de las Universidades estatales, se entiende que el Estado actúa como un privado más dentro del mercado.

Todo lo antes expuesto se manifiesta en el ethos de la educación universitaria: al estar preponderantemente entregada a la provisión por parte de los privados y, que en el caso de la provisión por vía de las universidades estatales, como ya se ha dicho, no difiere demasiado pues el estado se comporta como un privado más (a pesar de la sonada “gratuidad” conseguida tras el ciclo de movilizaciones estudiantiles iniciado en 2011 funciona como *voucher* y por la retorcida naturaleza neoliberal de la educación acaba por favorecer más a los privados que se acogen a la gratuidad gozando de una subvención estatal que les resguarda su negocio a todo evento⁵). Esto quiere decir que las distintas funciones o roles que cumple la Universidad compleja de nuestros tiempos quede trasvasada por una lógica mercantil –mercado docente– que se superpone a su finalidad primera de brindar educación y conocimientos: “la docencia se ha transformado en una extendida y despersonalizada capacitación técnica, la investigación ha devenido en una compra y venta de la capacidad instalada de las universidades para producir saberes según criterios mercantiles, y la extensión se ha remitido a cumplir el rol de responsabilidad social empresarial, pero en el campo académico” (Faure y González, 2018, p. 71).

⁵ Como botón de muestra, tener presente el caso de la Universidad Mayor, que habiendo desestimado inicialmente ingresar al régimen de la gratuidad, el año 2020, en plena pandemia (y con ocasión de esta) reconsideró su decisión inicial y solicitó su incorporación dentro del régimen de gratuidad para de esa manera resguardar su negocio ante la caída en el pago de los aranceles por parte de las familias afectadas por la recesión ocasionada por la pandemia.

Más allá del encuadre jurídico de orden constitucional más general recién expuesto, es interesante apreciar que el marco jurídico específico de la actividad universitaria estatal de 2018, a pesar de estar entrampado en ese ethos provisto por el encuadre general, supone una posible ventana de oportunidad transformadora si la conectamos con el ethos constituyente ciudadano surgido fundamentalmente a partir del 18 de octubre de 2019. Antes de hacer dicha conexión entre la oportunidad que brinda el marco jurídico de 2018 y el ethos constituyente ciudadano es necesario comprender en términos generales este nuevo marco regulatorio: hablamos de la ley 21.094, que, no obstante haber sido publicada el 4 de junio de 2018, durante la segunda presidencia de Sebastián Piñera, tiene su origen, según da cuenta la historia fidedigna de la ley, en el mensaje presidencial del 13 de julio de 2017 de Michelle Bachelet, como manifestación de una vocación reformista de la institucionalidad propia de su administración. En dicha ley se deja testimonio de que hoy atravesamos una realidad universitaria muy distinta a la que tuvo prevista la Ley General de Universidades de 1981, pues concurrentemente al mercado universitario, al que dicha ley general contribuyó decididamente a crear, han acontecido fenómenos de escala general como la complejización de las funciones que las universidades han de cumplir en la sociedad, producto de la cual surge la necesidad para el Estado de involucrarse decididamente en el desarrollo y regulación sistémica de esta Universidad compleja. Conjuntamente a este objetivo general relativo a reasumir la visión de estado en cuanto a dotar de un marco jurídico que permita que “las Universidades del Estado fortalezcan sus estándares de calidad académica y de gestión institucional, y que contribuyan de forma permanente en el desarrollo integral del país”, es posible rastrear en ese mismo texto del mensaje de la presidenta Bachelet, como objetivo específico declarado, el reconocimiento de la especificidad de las universidades del Estado. Es respecto a este punto donde se puede rastrear una vocación descentralizadora que se concreta normativamente mediante la posibilidad de que sean las propias universidades, atendiendo a su reconocida autonomía, quienes den vida a sus propios estatutos y reglamentos particulares. A este respecto, en los dos primeros artículos de la ley 21.094 se hace mención de que “los estatutos de cada Universidad podrán establecer un ámbito territorial preferente de su quehacer institucional, en razón de su domicilio principal y la misión específica de estas instituciones” (art. 1 inciso final) y de que la llamada autonomía universitaria “faculta a las

Universidades del Estado para estructurar su régimen de gobierno y de funcionamiento interno de conformidad a sus estatutos y reglamentos universitarios, teniendo como única limitación las disposiciones de esta ley y las demás normas legales que les resulten aplicables” (art. 2 inciso 3, referido a la autonomía administrativa). En virtud de este marco dispuesto en el párrafo 1º de las disposiciones generales de la ley, se habilita a que sean las propias universidades, quienes respetando las disposiciones de la propia ley 21.094 (que básicamente hacen referencia a las normas comunes a todas las universidades estatales en cuanto a establecer dentro de su gobierno universitario la figura del Rector, Consejo Superior y Consejo Académico) y demás normas legales pertinentes, puedan crear sus propios estatutos.

Ahora bien, en cuanto a las relaciones que de manera interdependiente se producen entre dichas normativas y las comunidades académicas que han de ceñirse a estas reglas del juego. En ese sentido, pese –o por causa– de la orientación estructural del mercado docente neoliberal, se debe tener presente que existen universidades (como es el caso de la Universidad de Playa Ancha) que, habida cuenta de su especificidad y su enclave territorial, desde algunos de los distintos estamentos que conforman su comunidad, han históricamente ofrecido resistencia a ese modelo hegemónico que obliga a las universidades estatales a comportarse de modo similar al que se comportan las universidades privadas y, en consonancia con ello, por medio de un variado repertorio de acciones, han intentado torcer el *statu quo*. Se trata de un repertorio que habitualmente ha sido ajeno a los canales institucionales pero que, ocasionalmente, logra cruzarse con voluntades manifestadas en distintos niveles de la institucionalidad, permitiendo de esa manera el aprovechamiento de algunas escasas ventanas de oportunidad que la institucionalidad brinda. Ese es precisamente el caso del proceso de creación y aprobación triestamental de estatutos en 2014 y recientemente el de departamentalización (analizado más adelante) que podemos observar en la historia reciente de la Universidad de Playa Ancha.

4. Caminando hacia un modelo de Universidad dialogante, territorializada y transformadora

El agotamiento de un modelo fragmentario del quehacer académico, impulsado por las políticas centralistas, focalizadas e inequitativas de financiamiento de la educación superior, instaladas por la dictadura cívico-militar chilena y reproducida por todos los gobiernos neoliberales posteriores, amparadas en un marco jurídico que promovió su mercantilización, generó un sistema perverso en las comunidades universitarias. Dicho marco abrió un camino de profundo abandono de las universidades estatales, especialmente las regionales derivadas de la Universidad de Chile, que se plasmó en el discurso mercantil de la “libertad de enseñanza”, la explosión de las universidades privadas, el lucro como lógica del mercado de la educación, el endeudamiento crediticio del estudiantado y sus familias, junto a un modelo ad-hoc de “acreditación de la calidad”.

Coherente con una lógica de financiamiento a la demanda (el denominado *voucher*) y no a la oferta de plazas universitarias y programas de estudio, se produjo una verdadera implosión en las universidades estatales y sus comunidades. La regulación por parte del mercado y la desregulación del Estado agudizaron las contradicciones internas, desdibujándose el rol estratégico de la academia y las ciencias en el proyecto país, la respuesta a las problemáticas sociales, las desigualdades y, en fin, sus aportes a las transformaciones sociales. Con ello, la pérdida de sentido y del horizonte de complejidad derivó en fórmulas reductivas, jibarizadas y simplificadoras del quehacer académico, marcado por la formación profesionalista, instrumental y técnica (modernidad tecnológica, estandarización), al tiempo que se profundizaron lógicas individualistas, competitivas, cortoplacistas, des-socializadas y productivistas. Cultura que puede responder conceptualmente a un “capitalismo cognitivo”⁶, por

⁶ “En efecto, la matriz neoliberal implantada por la dictadura cívico-militar en las políticas de educación en Chile constituye una punta de lanza en la transición del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo, mediante el desarrollo de nuevos dispositivos afines a la geopolítica hegemónica por el control del conocimiento. Dispositivos propios de un pensamiento colonial que la relación triádica interdependiente estandarización/calidad de la educación/medición, como productora de sentido en la conformación de un imaginario colectivo que subsume la garantía del Estado democrático del derecho a la educación, a una libertad de enseñanza regulada por el mercado” (Oliva y Gascón, 2016, p. 313).

el carácter extractivista, privatizador y utilitario de los saberes comunitarios y territoriales, en pos de estímulos económicos individuales, gracias a la cantidad de proyectos adjudicados y publicaciones de corriente principal o indexadas, de supuesto alto impacto, donde el *paper* representa el nodo donde se entrecruzan y confunden intereses comerciales, institucionales, políticos, ideológicos y, por supuesto, también los académicos personales (Santos-Herceg, 2020).

En el plano de los efectos internos para el trabajo universitario de esta impronta histórica y jurídica, la Universidad fue testigo, en primera persona, de la desarticulación absoluta entre sus funciones sustantivas, a saber: extensión, investigación y docencia. Con ello asistimos a una modalidad de producción de conocimiento que, más allá de su pragmatismo instrumental, muy bien podríamos tildar contraria a la recursividad/fractalidad/autopoiesis de toda exploración intelectual. Esta reflexión ontogénica sirvió de sustrato arqueológico para recuperar el sentido de una academia con aspiración crítica, no sólo en su enunciado discursivo, basada en la integralidad de su quehacer, holística o pluriversal, si se prefiere.

En el marco de una reestructuración orgánica en la Universidad de Playa Ancha, debido precisamente a la crisis anteriormente descrita, que en este caso condujo a la existencia de una comunidad escindida entre docentes e investigadores, la Facultad de Ciencias Sociales emprendió un proceso de transformación de sus departamentos disciplinarios a una reorganización interdisciplinaria. Proceso que se propuso equiparar el reconocimiento explícito de la integralidad en el compromiso anual suscrito por cada académico/a; articulando investigación, vinculación con el medio, innovación, creación y gestión, persiguiendo de esta forma la restitución del sentido y coherencia de los itinerarios académicos, desde una perspectiva crítica, situada, participativa, grupal y polifónica, inserta en la ecología de saberes y devenires historizados de los procesos de transformación social.

Sirvieron de marco conceptual previo las jornadas de investigación y vinculación con el medio de la Facultad, la definición del Programa Interdisciplinar de Desarrollo “Participación Social, Diferencias y Emplazamientos Contemporáneos”, el nacimiento del Observatorio de Par-

ticipación Social y Territorio⁷, la revista *F@ro*⁸, la participación activa en el grupo de trabajo de Extensión Crítica: teorías y prácticas en América Latina y Caribe⁹ del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), como asimismo en diversos Comités Académicos de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM)¹⁰, entre otros. Debates y aperturas que condujeron a una primera síntesis en la denominada armonización curricular de las carreras de pregrado, generando una franja de formación interdisciplinaria transversal común a lo largo del itinerario curricular, bajo la denominación de asignaturas nucleares de Facultad. El principal propósito era el de iniciar experiencias interdisciplinarias de docencia colegiada, donde compartiera el estudiantado de distintas carreras, potenciando el diálogo de saberes, al tiempo de pilotar experiencias de curricularización de la vinculación con el medio. Una forma de roturar la formación por competencias, abriendo caminos hacia el constructivismo, la ecología del saber, el currículum emergente, el pensamiento situado, la formación por problemas, la teoría de la praxis y la investigación participativa.

Las intensas y controvertidas jornadas de debate que suscitó el desafío interdisciplinar y su consecuente integralidad, condujo después de algunos meses a la organización fundamentada epistémicamente de tres departamentos, integrados en forma voluntaria por académicas y académicos de las diversas áreas de las Ciencias Sociales, de acuerdo a una sistematización previa de sus líneas de trabajo y a un protocolo de adscripción. En un sólido documento se propusieron los Departamentos de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales; el de Género, Política y Cultura; y el de Mediaciones y Subjetividades. Cada uno de ellos, en base al análisis de las encrucijadas y puntos de encuentro transdisciplinar, fundamentaron líneas prioritarias de desarrollo, en torno a las que se agrupan además de los académicos y académicas, los y las ayudantes, con una propuesta de formación inicial, media y avanzada, desde donde

⁷ Consultar el sitio: <https://participacionsocialyterritorio.cl/>

⁸ Consultar el sitio: <https://revistafaro.cl>

⁹ Consultar el sitio: <https://www.clacso.org/grupos-de-trabajo/grupos-de-trabajo-2019-2022/?pag=detalle&refe=1&ficha=1627>

¹⁰ Consultar el sitio: <http://grupomontevideo.org/>

experimentar la integralidad y las buenas prácticas del quehacer académico.

A su vez, los departamentos se constituyeron como un nuevo cuerpo colegiado, el Consejo de Departamento, en el que participan mediante elección los representantes de las líneas prioritarias de desarrollo y los ayudantes, presididos por el director o directora de Departamento, desde donde emerge un trabajo autónomo, colaborativo, asociativo y colegiado, con una agenda propia en torno a la cual se definen los compromisos académicos anuales, en diálogo con los planes de desarrollo de la Facultad y de la Universidad.

En sintonía con este impulso de cambio institucional se pueden rastrear algunas experiencias de trabajo universitario previo que han anticipado algunas aristas del debate académico y su potencial papel transformador en diálogo permanente con las fuerzas vivas que permanecen en los territorios extramuros universitarios. Una de estas experiencias está alojada en el referido Observatorio de Participación Social y Territorio, que, desde el año 2012, viene experimentando nuevas formas de integración de las funciones universitarias sustantivas que se fundamentan desde la perspectiva de la extensión crítica, la cual sienta sus bases en la tradición de la educación popular de Paulo Freire y de la Investigación-Acción-Participativa de Fals Borda (Tommasino y Cano, 2016; Tommasino et al., 2006). Es una apuesta de extensión que pone en relación principios ético-políticos con prácticas docentes, investigativas y de vinculación con comunidades organizadas de base territorial y con instituciones públicas y privadas. Los principios que orientan su acción se inscriben en la búsqueda de relaciones sociales solidarias, democráticas, sin discriminación, co-constructoras de saberes situados, promotoras de los derechos humanos y de la naturaleza; y con un sentido de transformación de las diversas formas de dominación, explotación y opresión que se han venido agudizando en nuestra Región y que son provocadas por las lógicas de acumulación de capital y de poder.

Con estos soportes valóricos y, sobre todo, la voluntad de trabajo generoso de los y las constructoras de este espacio, se han creado dominios temáticos de reflexión y de acción en torno a problemáticas generadoras de múltiples desigualdades, violencias y sufrimientos. Por lo tanto, no sólo se pone el foco en comprender y problematizar, sino que se busca

aportar al debate sobre cambios factibles, basados en el consenso democrático y cuyo sentido está en la afirmación y diversificación de la vida. Son experiencias que han sido situadas, co-construidas con comunidades y territorios, en tanto ecología de saberes. En términos de lineamientos de acción, trabajamos en torno a: i) La informalidad urbana, poblaciones y producción social del hábitat; ii) La heterogeneidad económica y agroecología; iii) La ecología política de la comunicación y decolonialidad; iv) La movilidad y migraciones; v) Las desigualdades de género y vi) Las organizaciones sociales, subjetividades políticas y articulación territorial.

Con base en la profundización de estos dominios temáticos, el contexto sociopolítico, la coyuntura institucional, y la base valórica que sustenta la práctica del Observatorio, se apuesta a la construcción de un Diplomado orientado fundamentalmente a la formación de las dirigencias sociales, con énfasis en el diálogo de saberes y la construcción interdisciplinaria. Un elemento distintivo de esta experiencia y que contrasta con la lógica neoliberal imperantes, es el hecho de que el acceso para las personas integrantes de organizaciones es gratuito. El primer Diplomado tuvo por nombre: “Diplomado de extensión en innovación social para el desarrollo territorial”. Se implementó el año 2018 y participaron 37 personas pertenecientes a organizaciones sociales y territoriales de Playa Ancha. Su segunda versión llevó por título “Construcción de Territorios para el Buen Vivir”, se desarrolló el año 2020, acogió a 55 integrantes de organizaciones de la Región de Valparaíso; por último, la más reciente versión la titulamos “Territorios Constituyentes para el Buen Vivir”, se amplía a organizaciones de diferentes regiones del país con 63 participantes y una propuesta formativa ajustada al contexto constituyente que vive el país.

Estas experiencias abrieron espacios de diálogos y vinculación entre organizaciones que trabajan diversos temas y encarnan varias luchas sociales y territoriales. Entre las organizaciones participantes estuvieron: juntas de vecinas/os, colectivos culturales, colectivas feministas, organizaciones no gubernamentales, cooperativas de viviendas, cooperativas agroecológicas, organizaciones de pueblos originarios, organizaciones de migrantes, organizaciones socioambientales, asambleas territoriales, organizaciones vinculadas al proceso constituyente, movimientos sociales, entre otras. La conformación de los equipos de educadoras y educadores se hizo a partir de la idea de articular sinergias entre saberes populares, experiencias territoriales y saberes universitarios interdisciplinarios. De

este modo, el proceso educativo fue vehiculizado por dirigentes y dirigentes sociales y de pueblos originarios, integrantes de movimientos sociales, investigadoras e investigadores de diversas universidades nacionales e internacionales, profesionales vinculados a movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales; y en la última versión del diplomado se sumaron convencionales constituyentes. En síntesis, la propuesta formativa temática de los diplomados las visualizamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Contenidos temáticos Diplomados de Extensión.

Diplomados	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5
Innovación Social para el Desarrollo Territorial 2018	La Innovación Social desde los saberes compartidos	Territorio y Desarrollo local	Redes de cooperación	Reconocimiento y sistematización de saberes	Instrumentos de planificación y diseño de propuestas innovadoras con pertinencia territorial
Construcción de Territorios para el Buen Vivir 2020	Conocimiento popular y diálogo de saberes	Territorios y Buen Vivir	Redes de cooperación: experiencias regionales	Construcción colaborativa y feminista de los territorios	Diseño de propuestas territoriales para el buen vivir
Territorios Constituyentes para el Buen Vivir 2021	Educación, Comunicación y Cultura: Derechos Transversales Inalienables	Naturaleza y proceso constituyente	Otras economías	Habitar territorios constituyentes	Transversal: Construcción de contenidos para la convención constitucional

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que la construcción del saber remite a un proceso relacional, es que queremos mostrar algunas de las voces y trabajos colectivos de las personas participantes de los dos últimos Diplomados. Nos interesa compartir sentipensares, a nuestro juicio, medulares, para responder, en trazos generales, a la pregunta ¿Qué Universidad(es) necesitan las comunidades y los territorios? Lo hacemos a partir de los procesos de evaluación, espacios de diálogo y sistematización de las experiencias. Queremos destacar tres planos de reflexión-acción que actualizan la crítica a la racionalidad neoliberal enquistada en el sistema universitario chileno, que proponen otro posicionamiento político-epistémico para la construcción de otra Universidad, y que proyecta cambios constituciona-

les sustanciales para refundar la educación en general y la Universidad en particular.

En primer lugar, hemos constatado un conjunto no menor de críticas a la Universidad convencional, que, hoy por hoy, ha sido colonizada progresivamente por la ideología neoliberal que se caracteriza por su lógica mercantilista, productivista, competitiva e instrumental y que se ha filtrado en las estructuras jurídico-normativas, sus modelos de docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio. Este tipo de Universidad se define a sí misma como la sede del conocimiento, inferiorizando otras formas de saberes producto del desarrollo de una larga trayectoria de formación histórico-social de matriz colonial. Esto se expresa en la predominancia de una lógica extractiva del conocimiento y relación instrumental con las comunidades, cuya finalidad está dada por la competitividad y estándares de acreditación, los cuales priorizan las formas hegemónicas de producción de conocimiento. La negación radical de este tipo de Universidad nos conduce a pensar y accionar otro tipo de relación social que estructure la institución, donde la cooperación sea la constante y donde el resabio neoliberal de la competitividad sea superado.

Sí, un tema importante para la horizontalidad es entender que para construir tenemos que ser colaborativos, que la competencia tiene que comenzar a quedar un poco de lado y eso es lo que nos cuesta a los humanos porque igual de todas maneras por ahí hay un nosotros, hay un sentir de la competencia muchas veces y yo, a mí me inspiró esto del Diplomado lo de la cooperación... (Estudiante Diplomado, 2020).

Además, se vienen visibilizando y denunciando actitudes machistas, sexistas, clasistas, racistas y autoritarias, donde se enaltece y engrandece el ego académico, una supuesta superioridad, un saber experto que tiene la autoridad de hablar y proponer, desautorizando e invisibilizando otras creatividades emergentes que provienen desde otras posiciones sociales. Se trata de una Universidad basada en la jerarquía y distinción social y que contribuye a la reproducción del orden económico, social y territorial imperante.

En segundo lugar, se destaca el posicionamiento político-epistémico y valoración de la experiencia educativa de los Diplomados como ejemplo de la Universidad que necesitan las comunidades y los territorios. Las co-

comunidades organizadas requieren de un tipo de educación que estreche lazos y procesos sostenidos que permitan tejer, desde otros principios y orientaciones políticas, un horizonte de democratización radical de la sociedad. A este respecto, se plantea colectivamente que:

Esta dimensión (la educación) se encuentra especialmente vinculada a un diálogo de saberes que reconoce la sabiduría popular, con un enfoque decolonial, antipatriarcal y que se orienta hacia el sentir-pensar(nos) colectivamente. En ese sentido, se destaca la educación popular y la autoformación como estrategias para compartir saberes colectivos que articulen procesos de formación ciudadana y de deliberación, tal como sucede con la convergencia ocurrida en el proceso de la revuelta social de octubre 2019 (Documento de síntesis Diplomado de extensión, 2021).

Este tipo alternativo de educación requiere formas comunicativas que sean consistentes con estas valoraciones. Ello pasa por cuestionar los modelos hegemónicos de comunicación y las relaciones asimétricas de poder e intereses que median las relaciones sociales. Pasa, a su vez, por establecer relaciones democráticas y de reconocimiento cuando se comparten saberes y se van visibilizando experiencias comunes, complementarias y respetuosas de las diferencias. De ahí que sea necesario construir conocimientos situados que conecten y articulen el saber popular con los saberes universitarios.

Hasta hace poco tiempo, nos vimos abandonados en nuestro quehacer, aparte de luchar contra las autoridades, que son las encargadas de poder propiciar las cosas, al final nos vimos frente a una maraña de corrupción y coartados con los intereses particulares, pero también entendía que necesitábamos los conocimientos de la academia, intentamos golpear las puertas de las universidades y muchas veces no teníamos respuestas, pero vi que en esta instancia sí era legítimo y sí vi que había una política real orientadas para poder democratizar los conocimientos y poder acercarse las comunidades, y hacer un trabajo efectivo. Yo ahora también estoy participando en una escuela de verano de salud crítica donde la Universidad de Chile se puso, durante toda la época del estallido social, se ha puesto al servicio de las comunidades, trabajando directamente con las comunidades en terreno, y

son experiencias que son esperanzadoras, porque se está entendiendo que el conocimiento no está en la academia solamente, sino que está en los territorios, también está en una vecina en una toma, porque entre todos somos sujetos de aprendizaje y enseñanza (Estudiante Diplomado 2020).

Otro aspecto central dice relación con la necesidad de construir una Universidad desde la pluralidad de visiones que se pongan en relación, de modo tal de favorecer procesos de problematización con autonomía relativa. La Universidad transformadora propicia la autonomía de las organizaciones y la no dependencia de ciertos saberes, lo que se conjuga con la construcción del diálogo como herramienta fundamental en el intercambio de experiencias que enriquecen la reflexión y la acción.

En ese Diplomado conocí gente y escuché testimonios no solamente de Chile, sino del mundo entero, ejemplos extraordinarios, y eso también a uno le permitió a uno..., a mí al menos, me permitió tener otra visión respecto a cómo trabajar, tal vez a no depender de otros, sino que depender de nosotros mismos. Yo eso lo aprendí del Diplomado, y lo encontré muy bueno, y eso me ayudó (Estudiante Diplomado, 2020).

La Universidad que se anhela es claramente una que no se rige por la lógica neoliberal centrada en el lucro, el individualismo y la mercantilización del conocimiento. No se trata de construir una Universidad con un “nuevo” pensamiento único, hegemónico, que debe ser transmitido a las comunidades, sino que más bien se trata de la construcción de un proyecto plural donde la diversidad y lo situado de las experiencias sean el marco general del debate y la construcción asociativa. Al respecto, un estudiante señala:

... yo me imagino universidades que primero se acercan a los espacios con esta lógica de vinculación y que rompan de alguna forma con los conocimientos hegemónicos, que rompan con la lógica economicista, que rompan con la segregación y siento que el ejercicio del Diplomado rompe con todo eso, desde la partida de que no era necesario tener una licencia para ingresar, de partida que no era necesario tener plata... entonces yo me imagino universidades que se enfoquen más en los conocimientos situados y no tanto en los conocimientos que vengan de otros países hegemónicos... (Estudiantes Diplomado, 2021).

Se sueña una Universidad que contribuya a la organización y conformación de redes sociales, donde lo central es la cuestión social y territorial. La Universidad también se constituye como espacio de encuentro, orientado a favorecer procesos de aprendizaje situados y colaborativos. No es una Universidad que se arroge a puertas cerradas las verdades sobre lo social.

Te das cuenta de la importancia de que la universidad se expanda, que sea para que todos podamos aprender, si al final es el compartir los conocimientos lo que nos lleva a organizarnos, a hacer redes, a compartir (...) Es por esto que quiero agradecer a todas las personas que hacen que esto funcione, porque la verdad es que esa sensación de ganancia es rica, y para este contexto tan incierto, tan nostálgico, tan apartado de lo social ha traído mucha –en lo personal–, algo beneficioso (Estudiante Diplomado, 2020).

En tercer lugar, se construyó una proyección de los cambios necesarios para Chile a partir de la complementación y potenciación de la relación universidad-territorios como espacios posibles de articulación en el marco del proceso constituyente. Las versiones del Diplomado “Construcción de territorios para el Buen Vivir” y “Territorios constituyentes para el Buen Vivir”, estuvieron cruzados por la discusión constituyente, en donde se expresó el pensamiento crítico, las imaginaciones políticas y las creativities de las organizaciones. La posibilidad de construir una nueva Constitución abrió espacio a la esperanza de un cambio de envergadura, sin el cual sería muy difícil mejorar las condiciones de vida digna de las comunidades y territorios. Es necesario un cambio paradigmático que pueda expresarse a escala comunitaria y territorial. En palabras de una estudiante que sintetizó en plenaria el resultado de un ejercicio grupal:

Nosotros dimos la discusión un poco del cambio de paradigma que tiene que tener la nueva Constitución, como de pasar de un paradigma económico, capitalista, individualista a valorar lo comunitario, lo local, lo popular como el espacio donde se pueda efectivamente satisfacer las necesidades colectivas (Estudiante Diplomado, 2020)¹¹.

¹¹ Consultar el video de cierre del Diplomado en UPLA-TV: <https://uplatv.cl/2021/03/16/territorios-para-el-buen-vivir-el-gran-desafio-de-la-formacion-universitaria/>

Ahora bien, la construcción de agenda de contenidos constituyentes para la construcción de territorios para el Buen Vivir 2020, es clara al proyectar cinco dimensiones que son necesarias de profundizar para potenciar una otra educación posible y necesaria. Estas dimensiones, expresadas en el documento de sistematización de la agenda, contempla:

- Discutir la cosmovisión de la educación y su rol en la formación de seres humanos íntegros con compromiso por la vida.
- Potenciar la educación cívica y que practique la participación ciudadana, en donde se releven los intereses y propuestas de los territorios organizados.
- Facilitar el acceso a los colectivos sociales la educación de la Universidad y democratizar su conocimiento.
- Desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, con escuelas plurilingües y pluriculturales y con contenido antirracista.
- Derecho a la educación sexual integral.

En diálogo con las dimensiones antes expuestas, durante la implementación del Diplomado Territorios Constituyentes para el Buen Vivir 2021, se trabajaron propuestas de contenidos para la convención constitucional. Estas ideas nos dan luz respecto a la necesidad de problematizar la educación en general, donde la educación universitaria es una arista más de la cuestión educativa. En efecto, en el módulo denominado “Educación, comunicación y cultura: Derechos transversales inalienables” el diálogo entre organizaciones permitió identificar los principales debates que deberían darse en el proceso constituyente. Luego se respondió colectivamente a la pregunta ¿Qué propuestas en términos de derechos, deberes y garantías sería bueno incluir en la redacción del texto constitucional? A partir de estos disparadores, emergieron tres grandes dimensiones. Una primera planteó como propuesta la redefinición del Estado como garante de derechos y que deben hacerse cargo de su financiamiento. En esta línea, se proyecta un sistema educativo que incorpore la plurinacionalidad, la educación sexual integral, la promoción de la conciencia socioambiental y la definición de derechos culturales como derechos colectivos. La segunda dimensión apela a la necesidad de establecer mecanismos efectivos de participación y democratización territorial. Ello pasa por reconocer la diversidad de pueblos existentes

en el país, construir espacios horizontales y deliberativos reales, y considerar la participación vinculante de menores de edad. La tercera dimensión abordó la cuestión del reconocimiento y control de las asimetrías de poder. Este eje de debate se traduce en la necesidad de avanzar en el desarrollo sustentable, con entes fiscalizadores, y reconocer la función social y ecológica de la propiedad privada. Estas tres dimensiones, que han sido relevadas por las y los participantes del Diplomado, muestran que la proyección de un cambio en la educación va de la mano de cambios importantes en los procesos de democratización social y de defensa de la vida (Documento de síntesis Diplomado de extensión, 2021). En consecuencia, la Universidad proyectada desde los territorios es aquella que promueve y es parte de sus propios cambios que permitan el desarrollo de sus vidas en dignidad.

5. Cierre (todos)

La historia reciente de nuestras universidades ha transitado por el camino de la privatización y mercantilización de una riqueza común como es la educación. Fue un modelo impuesto por la dictadura cívico-militar que, sin contrapeso democrático y sin tener en cuenta la voz de los actores y actrices, dieron forma a una institucionalidad que puso en el centro la rentabilidad del negocio de la educación por sobre la calidad de los modelos de enseñanza y aprendizaje y el papel social de la Universidad.

Considerando este marco histórico, entendemos que en el trazado del camino hacia una Universidad transformadora es fundamental entenderla a partir del valor que tienen las comunidades en la producción del conocimiento, rompiendo así con estructuras epistemológicas y metodológicas que se han usado convencionalmente al momento de explicar los fenómenos de interés para los territorios. Por esto mismo, la vinculación de la Universidad con el medio, a través de los programas de extensión, no pueden darse sin una relación directa con los territorios organizados y los movimientos sociales y populares que den forma. Sus actorías y estrategias políticas son el reflejo de una historia de acumulación de conocimiento sobre sus territorios, potencialidades, barreras y alianzas, siendo a su vez ellas las fuentes de reconocimiento y conocimiento sobre sus propios entornos y realidades. Por lo tanto, pensar la Universidad des-

de la transformación implica reconstruir sus marcos de referencia, sobre todo el que tiene que ver con la problematización de todo aquello que implique el proceso de generación de conocimiento. A este respecto, y en primer término, es crucial reconocer que la Universidad no es el único espacio posible donde el conocimiento se crea y reproduce, sino que junto a ella existen múltiples y diversas fuentes de generación de saberes que se entrecruzan y mimetizan generando nuevas formas de sentipensarnos.

En segundo lugar, el conocimiento deja de ser propiedad exclusiva de las disciplinas y sus hiperespecializadas preguntas, dando paso a lecturas del mundo propiciadas por nuevas conformaciones interdisciplinarias. Ellas se reproducen y se vuelven plurales en la medida en que se ponen en debate y diálogo las diversas fuentes de conocimiento, por lo que no existe una sola forma de construir un saber interdisciplinario que pueda ser normado o instituido como regular y hegemónico para todas las realidades universitarias y todas las disciplinas que se pongan en diálogo. Allí radica parte de su complejidad cuando se trata de avanzar en proyectos basados en estos principios.

En tercer término, la Universidad convencional ha propiciado formas de entender el conocimiento que han sido instrumentales a proyectos y diseños políticos contruidos desde arriba y sin vínculos con las realidades territoriales donde se aplican. Se ha construido, por lo tanto, una imagen de Universidad lejana, fragmentada y experta que ha sido imposibilitada de poner sus conocimientos en beneficio de proyectos de transformación socio-cultural. En este sentido, es necesario pensar un sistema científico que esté diseñado desde la articulación, no desde el impacto, no desde la transferencia lineal de conocimientos, sino empezar a mirar hacia “afuera de la torre de marfil” y problematizar cuál es el país real, cuáles son los sectores con los que es necesario relacionarnos para construir ese conocimiento (Perelmuter, 2012.), inspirando la “búsqueda de modelos de vinculación social más próximos, horizontales y pertinentes, como requisito de legitimidad para que las Universidades puedan articular redes comunitarias más descentralizadas y con perspectivas sustentables” (Gascón, 2017, p. 123).

Pensamos que las prácticas educativas suponen procesos racionales, emocionales, espirituales y materiales que se ponen en tensión constante entre la teoría y la práctica. Por ello, la participación de la comunidad se

vuelve indispensable, pues la fortaleza y confianza en los vínculos que se entretienen entre las comunidades y la Universidad permiten poner en marcha la valorización de los conocimientos locales. Reconocer al otro como una persona valiosa y necesaria significa humanizar el acto educativo. Esto último hace posible disponer de una oportunidad para repensar el papel de los y las docentes hacia un rol dinámico que promueva y facilite la constitución de alianzas colaborativas entre la Universidad y sus comunidades de referencia, siendo esta una de las redes sociales de mayor importancia por su capacidad articuladora entre las escuelas de formación, las familias y los territorios (Gascón, 2017). Sin embargo, para que este rol articulador se lleve a cabo es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando, por lo cual tienen que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio (Freire, 2013). Por lo tanto, son los propios territorios de cada sujeto/a educando el punto de partida para crear conocimiento sobre el mundo del cual se es parte. Por lo tanto, la construcción de las bases de una Universidad territorializada requiere de políticas públicas responsables en su gestión operativa y procedimental, de sujetos/as activos/as que se reconozcan como promotores/as fundamentales de los cambios, de docentes que propicien la humanización del acto educativo y de territorios organizados, vivos y en movimiento.

Nuestra experiencia y experimentación como Observatorio, en tanto comunidad que ha reflexionado y actuado según las orientaciones de la extensión crítica, entre otras fuentes, materializa un esfuerzo sinérgico de articulación entre una concepción pluriversa de la Universidad y los territorios organizados, en vista de incidir tanto en el proceso constituyente como en un cambio institucional que fracture la racionalidad neoliberal de la Universidad convencional. El proceso constituyente abre una ventana a la esperanza para repensar y refundar una pluriversidad con vocación democrática, con sentido crítico y que sea partícipe de la co-construcción de los cambios sociales para lograr nuevos umbrales de justicia social y territorial. En palabras de un estudiante:

... con una nueva Constitución se espera que haya más libertad, más espacios para que las lógicas que han tenido hasta el momento las Universidades cambien, entonces el trabajo que está haciendo el Observatorio con el Diplomado es contra hegemónico, en la forma de enseñar, en la forma de vincularse, entonces me imagino universidades que si-

gan con estas mismas lógicas que se están impulsando a través del Observatorio, que vienen a criticar a las propias universidades, al propio conocimiento... (Estudiante Diplomado, 2020).

En este camino, a veces sinuoso, venimos transitando para configurar comunidades de sentido y con sentido colectivo y transformador. Este camino colectivizado, que imprime en su andar la ecología de saberes, se requerirá de nuevas creatividades y luchas para la construcción de un nuevo orden jurídico que integre la interculturalidad como horizonte epistémico de transformación económica y social, que sea consistente con el enfoque de derechos humanos y de la naturaleza y que se posicione desde una postura antipatriarcal y anticolonial. Considerando estos horizontes, tenemos la convicción de que una pluriversidad pública y estatal tiene el imperativo ético de contribuir a este desafío.

Referencias

- Atria, F. (2013). *Neoliberalismo con rostro humano: veinte años después*. Santiago: Catalonia.
- Dércoli, J. (2020). De la Reforma al Peronismo. En: Rinesi, E. *Universidad y democracia* (pp. 41-56). Buenos Aires: CLACSO.
- Donoso, A. (2017). Movimientos estudiantiles universitarios en la época contemporánea de América Latina: elementos para pensar un modelo de aproximación histórica. En: Marsiske, R. (Coordinadora). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina V*. (pp. 57-84). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Faierman, F.; Belossi, M.; Gruszka, M. y Vaccarezza, T. (2019). La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad. *Redes de Extensión*, (5), 67-76. Recuperado a partir de <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/6163>
- Fals Borda, O. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Faure, D. y González, L. (2018). Las disputas por la extensión universitaria en el Chile actual. La propuesta de la extensión crítica y el aporte de la educación popular. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 12(1), 64-84.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: S. XXI.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagoga*

- gía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores (1º edición 1992, Paz e terra).
- Gascón, F. (2003). *Transformaciones Sociales, Redes y Políticas de Comunicación en Chile (1967-2001). Elementos para una ecología política de las comunicaciones*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4174>
- Gascón, F. (2017). Articulando redes sociales para el buen vivir. En: González, B. et al. *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (pp. 115-150). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Glissant, E. (2006). *Tratado del Todo-Mundo*. Barcelona: El Cobre.
- González, B. et al. (2017). *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- González, B. (2017). Vinculación con el medio: Encrucijada de sentidos, nuevas prácticas y convicciones. En: González, B. et al. *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (pp. 37-66). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Historia del la ley N°21.094 sobre universidades estatales. Biblioteca del Congreso Nacional <http://www.estatutos.uda.cl/wp-content/uploads/2020/01/historia-de-la-ley-21094.pdf>
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1, junio.
- Melgar, R. (1999). Las universidades populares en América Latina 1910-1925. *Estudios*. N° 11-12, 41-57.
- Meyer, Jean (2008). El movimiento estudiantil en América Latina. *Sociológica*, 68, 179-195.
- Ministerio de Educación (2018). Ley n° 21.094 Sobre Universidades Estatales. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>
- Ministerio del Interior (1980). Constitución Política de la República de Chile. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>
- Oliva, M.A. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 301-318. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171349>
- Perelmuter, T. (2012). Métodos y objetivos de la investigación en la universidad. I Congreso por una nueva LES, la construcción de lo posible. Buenos Aires.

- Sader, E.; Gentili, P. y Aboites, H. (2008) (compiladores). *La Reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sampaolesi, S. y León, A. (2018). ¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay. *Revista Masquedós*, N° 3, Año 3, 7-17. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Santos-Herceg, J. (2020). *La tiranía del paper: De la mercantilización a la normalización de las textualidades*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Saravia, P. (2017). La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada. En: González, B. et al. *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (pp. 67-92). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente*. Monterrey: Fineo.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Extensión crítica, Integralidad, neo-difusionismo: tendencias y controversias en las políticas extensionistas de las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. *Universidades*, 67, 7-24.
- Tommasino, H. et al. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En: *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Montevideo: UDELAR.
- Viscardi, R.; Silva, V.; Browne, R. (2010). La cuestión simbólica del *entre-deux*. *Revista F@ro*, 12(2). <http://web.upla.cl/revistafaro/n12/arto2.htm>
- Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34), Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, H. y León, E. [coords.] (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.

“Cómo hemos cambiado”. El rol del concepto de catolicidad en las relaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la sociedad

OLAYA SANFUENTES



LA MISIÓN DE EXTENSIÓN de la Pontificia Universidad Católica de Chile es un constructo social constituyente de su identidad. Como tal, está anclado y determinado por el concepto de catolicidad fundante y por las diferentes versiones de la catolicidad a lo largo de sus más de cien años de vida. Como toda identidad, la de la Pontificia Universidad Católica de Chile se articula en relación a su imagen de sí misma y su propia misión, así como en su relación con los otros. Entre estos otros está el entorno general de Chile y Latinoamérica y la particularidad de otras instituciones de su especie, como la Universidad de Chile. En esta relación compleja consigo misma y con su entorno es que se pretende describir y analizar la función de extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Se propone dividir la historia de la universidad en períodos significativos para su identidad y su extensión, deteniéndose, finalmente, en las labores concretas que lleva a cabo la universidad en temas de rescate patrimonial.

Extensión, Tercera misión, vinculación, diálogo, comunicación, responsabilidad social, valor compartido, participación social, servicio. Todas estas nomenclaturas son las que surgen de la bibliografía especializada y en el lenguaje cotidiano para referirse a ese ámbito de acción de la universidad que no corresponde a la docencia ni a la investigación. El que nos encontremos con tantas formas de nombrar ese universo, demuestra la falta de consenso –tanto en el tiempo como en el espacio–, respecto al carácter y al alcance de esa función. Las diferencias afloran entre las universidades europeas, las norteamericanas y las latinoamericanas; entre las universidades coloniales, las que siguen el modelo de

Napoleón o las de Humboldt. Lo que se quiere mostrar con este capítulo es lo siguiente: que esta función es parte fundante de la misión de la Universidad Católica en tanto católica, por lo que su carácter ha sido moldeado por los cambios que sufre el concepto de catolicidad durante la historia de este plantel. Se aprecia que el elemento fundante de su identidad –la catolicidad como plataforma y alma de relación con el medio–, se ha visto tensionado con la imagen que la Católica tiene de sí misma, con la imagen a proyectar en relación al medio nacional y latinoamericano y con la relación frente a otras instituciones equivalentes en el entorno nacional, como es la Universidad de Chile. En el entendido de que la identidad es dinámica, a pesar de una parte esencial e inamovible, se ve cómo ese dinamismo surge de la relación con el medio. Esto significa que la definición con la que se pretende aportar, al final de este trabajo, quedará también abierta a las redefiniciones que las nuevas generaciones del porvenir quieran darle.

Los primeros años

La Pontificia Universidad Católica de Chile nace con el ideal de “trabajar con desinteresado celo por la difusión de las verdaderas luces y por la sólida formación de la juventud” (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013, p. 12). Frente a un medio que se iba crecientemente secularizando, la Universidad Católica nace de la necesidad de llevar la fe a la vida pública. Las décadas de 1870 y 1880 fueron particularmente decisivas para la Iglesia Católica Universal en lo que a luchas doctrinales se refiere. Los Papas Pío IX y León XIII tuvieron que enfrentar un contexto histórico adverso para la presencia de la Iglesia en la sociedad: la secularización era ya una realidad inminente y sin vuelta atrás. La capacidad de la Iglesia de influir en el pensamiento y de ser depositario moral y espiritual de la sociedad estaba en peligro. Estas luchas doctrinales tuvieron su versión local en territorio chileno durante el siglo XIX. La Iglesia se vio enfrentada al Estado y el catolicismo chileno comprendió que la lucha contra el liberalismo, la masonería y el Estado laico no podía ser librada solamente con argumentos teóricos. Se hacía necesario movilizar a las huestes católicas (Krebs, 1994). Comienza a forjarse la idea de crear una universidad confesional.

En el plano de las prácticas católicas, el llamado de la Iglesia era a relacionarse con la sociedad desde la idea del amor al prójimo. Formar una universidad animada por este espíritu era muy revolucionario. Las universidades católicas coloniales habían sido instituciones cerradas, en las que se enseñaba la Teología y otros saberes, pero sin otro objetivo que la formación del estudiante. No obstante lo anterior, el más decisivo aliado histórico de la fundación de la Universidad Católica fue la creación de la Universidad de Chile, el año 1842. Esta había surgido como una institución estatal llamada a relacionarse con la sociedad para ayudar en la formación de la nación, animada por los valores de progreso y modernidad. En 1840 fue la fuerza del Estado la que parecía poder reformar una sociedad que se la consideraba incapaz de emprender en forma espontánea el camino de la modernidad, al menos en lo referido al rol del conocimiento (Serrano, 1994).

La fundación de la Universidad de Chile en 1842 formó parte del proceso de formación del Estado nacional moderno y burocrático que buscaba racionalizar el espacio social (Serrano, 1994). Los motivos que animaban a la élite a fundar la universidad eran de orden civilizatorio: desde un sentimiento de superioridad, pensaban que la mayoría del país vivía en la barbarie, por lo que, para esta, el espíritu ilustrado y liberal debía propagarse y dejar de estar exclusivamente en las mentes de unos pocos. Este grupo pensaba que solo el Estado podía llevar a cabo tan magna labor.

Ya creada la Universidad de Chile, el ámbito de la educación y la cultura quedaba, a ojos de los católicos chilenos, desprotegida frente a los peligros de la secularización. La Universidad de Chile, por tanto, nacía como un proyecto desde arriba y hacia la sociedad, impulsado por un pequeño grupo privilegiado de la naciente república para racionalizar la nación. Esto determinaba, desde un comienzo, su misión y su forma de relación con el medio.

La Universidad Católica, en cambio, nacería unos años más tarde, reaccionando asimismo frente a las tendencias del medio, también desde un impulso de un grupo pequeño de élite de tinte conservador y católico que tenía asimismo fines de transformación de la sociedad, pero en otra dirección y con otros colores. Esto determinaba también, desde un comienzo, su misión y su forma de relacionarse con el medio. Desde esta misión fundante es que la Universidad Católica nace con una idea de vin-

culación con el medio a través de la evangelización. Mediante instituciones como las Conferencias de san Vicente de Paul y las Hermanas de María, así como la fundación de la escuela industrial Nuestra Señora de Carmen en el rectorado de José Manuel Gandarillas, la vinculación con la sociedad estuvo muy marcada por esta misión evangelizadora.

La Iglesia Católica, a través de la Universidad, pretendía dar respuestas cristianas a los problemas sociales de su entorno. La *Rerum Novarum* iluminaba y guiaba las estrategias de acción para paliar y solucionar las condiciones adversas de la clase trabajadora y evitar así su descristianización. La labor social de la Universidad Católica era la forma específica que tenía ésta de relacionarse con el medio. El entonces rector de la Universidad, Martin Rucker, decía en su discurso que en la formación profesional de los alumnos, la universidad no podía desentenderse de las graves necesidades sociales. Al contrario, debía contribuir a la solución de los conflictos (Hevia, 2004, p. 79). Hablaba de enseñar al obrero y a la juventud y que enseñar al hombre que ya ha pasado la edad de estudios y a quien le falta lastre intelectual era propio de la extensión universitaria (Krebs, 1994). A través de esta función es que el rector explicita que la universidad puede llegar a las mentes y a los corazones del pueblo. “El pueblo se nos va, el pueblo se corrompe y es la juventud universitaria la llamada a salvarlo, mediante su enseñanza sólida y cristiana” (Krebs, 1994, p. 105). Es la primera vez –por lo menos la primera de la cual existe registro conocido–, que se menciona esta función de extensión de la universidad. Y claramente se relacionaba con dar este tipo de enseñanza profesional, valórica y religiosa que imparte la Universidad Católica. Esta se sentía baluarte de solidez educacional y de los valores cristianos con pretensión universal. No obstante, entre los dirigentes y profesores de la Universidad Católica, comenzarían a emerger voces que mostraban su fe en el progreso y la convicción de que la ciencia y su aplicación tecnológica constituían medios indispensables para promover el desarrollo nacional (Krebs, 1994). Un hito importante en la historia de la Universidad Católica y su relación con el medio fue la fundación de la Escuela de Medicina y de un hospital. Entre las razones que utilizaban los de la Católica era que el hospital de la Universidad de Chile presentaba grandes falencias y que el catolicismo chileno debía ser capaz de demostrar que podía levantar una escuela de medicina libre, instituida y mantenida por iniciativa particular (Krebs, 1994).

Los años de Carlos Casanueva

Un período en sí mismo es el del rectorado de Carlos Casanueva (1920-1953). Para este, el fin último y más significativo de una universidad católica era su catolicidad. Este era el eje de identidad de la institución, el que a su vez servía de fundamento en cuanto a las relaciones que debía tener la universidad con la sociedad en la cual estaba inserta (Krebs, 1994). El rector y sus colaboradores más cercanos “consideraban que la Universidad Católica constituía una obra de la Iglesia llamada a alumbrar y orientar una sociedad que vivía un creciente proceso de secularización” (p. 199). La universidad, entonces, conservaba su carácter misional al relacionarse con el medio nacional. Este carácter debía estar manifiesto en las actividades culturales y en sus relaciones profesionales con la sociedad. Si se formaban buenos profesionales y buenos cristianos, estos iban a actuar debidamente en la sociedad. Era una forma indirecta de intervenir en los problemas que aquejaban a la sociedad. En este sentido, Casanueva chocaba con las ideas más proactivas y revolucionarias de Rucker, que había logrado llevar a la Universidad Católica a tener más protagonismo e injerencia en lo que a la cuestión social se refiere (Hevia, 2004).

La postura católica del rector se entremezclaba con una visión y vocación social de diferente tinte. Desde muy pequeño había participado del Patronato de Santa Filomena y había escrito editoriales en los diarios denunciando y combatiendo por los temas sociales. Sin embargo, su punto de partida de relación con el medio eran la caridad y el apostolado.

Casanueva estuvo a cargo de la Universidad Católica por un largo período. En una primera etapa, desarrolló a la institución considerablemente en términos cualitativos y cuantitativos. Consiguió que la Universidad Católica lograra autonomía respecto de la Chile y que fuera reconocida por el Vaticano. Respecto a la relación con el medio, se daba cuenta de la importancia de mostrar actividades deportivas al resto de la sociedad, porque constituía una forma de acercar a sectores más alejados de la Iglesia (Hevia, 2004). En 1928 abrió un Departamento de Extensión Universitaria, encargado de la organización de algunos cursos prácticos de servicio reclamados por el público. Pero también los estudiantes comenzarían a tener intervenciones cada vez más frecuentes en la vida política nacional, lo que claramente implicaba una vinculación de otro tinte.

Esto iba contra las ideas del rector, que prefería una universidad apolítica. En este contexto es que nacería la FEUC (1938), conformada por algunos jóvenes preocupados de la cuestión social, enfocados en todo lo que tendiera al mayor bien y progreso de la Universidad, como también contemplaba la importancia de promover los valores y la cultura generados desde la Universidad hacia todo el espectro social del país. Dentro de la juventud, había un grupo que no estaba de acuerdo con la apoliticidad del rector y la postura de su partido, el Partido Conservador. Querían intervenir directamente en la discusión y solución de los conflictos sociales, por lo que terminaron separándose de los conservadores y formando la Falange Nacional.

Contexto latinoamericano y universidades chilenas

Contemporáneo al rector Casanueva fue el efecto de la Reforma Universitaria de Córdoba, en 1918. Surgió por la presión de la clase media por alcanzar el acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la oligarquía y el clero. Apuntaba a la democratización del gobierno universitario, a la libertad de cátedra y a la preocupación por la problemática nacional. Esto significaba un llamado a mirar la luz propia y a no guiarse por modelos extranjeros (Carlevaro, 2009). Esta acotación se refería al esquema de la universidad francesa, con énfasis profesionalista (Tunnermann, 2007). Pero la universidad debía también mirar a su propio entorno y darse cuenta que había una gran masa de gente que no tenía acceso a su instrucción. La universidad debía estar a su servicio a través de lo que se llamó desde entonces la extensión universitaria. Una de las primeras experiencias a este respecto fueron las Universidades Populares González Prada, impulsadas por Raúl Haya de la Torre en Perú. Se pretendía hacer una alianza de los intelectuales con las clases trabajadoras a través de trabajos educativos y extensión cultural de parte de los estudiantes con los obreros (Kaplún, 2005, p. 10).

Claramente los tiempos estaban cambiando para las instituciones de educación superior, que se alejaban cada día de su antecesora colonial. El movimiento de Córdoba había logrado fortalecer la función social de la universidad latinoamericana, a través de programas de extensión y difusión cultural. Con esto, la función social de la universidad, entendida

como el poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones, se convertía en una característica única de las universidades latinoamericanas (Turnermann, 2007).

La Universidad de Chile se sentía parte de este conglomerado de universidades americanas y sentía que tenían “destinos comunes” (Araya Espinoza, 2013, p. 13). En el año 1938, el entonces rector de la Universidad de Chile elaboró un discurso dedicado específicamente a la extensión universitaria, que para él consistía “en llevar los conocimientos de los doctos al gran público, en vulgarizar los progresos de las técnicas, en poner al alcance de todos los resultados de las investigaciones de unos pocos y en elevar el nivel de la cultura ambiente” (Hernández, 2013, p. 417). La Universidad contaría con dos herramientas básicas para poder desarrollar esta labor: las conferencias de extensión cultural y las escuelas de temporada. La de Chile inauguraba también por esos años la radiodifusión, con el objetivo de ir más allá de las salas de concierto y de los lugares de exposición (Subercaseaux, 2011). Todas estas iniciativas llevaban al entonces rector, Juvenal Hernández, a afirmar que la extensión de la Universidad de Chile se había convertido en la mayor y más importante agencia de superación cultural, llegando a ser una suerte de ministerio de Cultura¹. Aunque soplaban otros vientos, las universidades confesionales como la Católica distaban mucho de poder respirar ese nuevo aire que la reforma proponía. La propuesta de libertad de cátedra era algo impensable. La vinculación social era un mandato, pero solo desde el concepto contemporáneo de catolicidad.

Para la Universidad de Chile, el servicio público era lo que animaba la formación de los alumnos, pero desde un entendimiento republicano y secular de esta misión. En la Católica, la cosa era diferente. Desde este plantel, quien encarnaba la relación activa con el medio desde el concepto de caridad y catolicidad fue la figura del Padre Hurtado. Creador del Hogar de Cristo, la más extensa y transversal obra social privada de la historia de Chile, Alberto Hurtado organizó un consultorio jurídico para

¹ En el tomo III de su libro *Historia de las Ideas y de la cultura en Chile*, Bernardo Subercaseaux dedica varias páginas a describir y analizar las actividades de Extensión de la Universidad de Chile entre los años 1930 y 1973.

obreros y dedicó su tesis de grado de Derecho a buscar soluciones a algunos graves problemas sociales.

Las universidades latinoamericanas siguieron avanzando en el camino hacia la democratización. El año 1949, se celebró en Guatemala un congreso en que se ratificó que la universidad era una institución al servicio directo de la comunidad. La universidad se justificaba en cuanto realizaba una labor continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas (Tunnermann, 2007).

El año 1957 se convocó la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, en Santiago de Chile. En esta oportunidad se aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia. Ahí se definía la extensión universitaria como la misión y función orientadora de la universidad, entendida como ejercicio de la vocación universitaria (Tunnermann, 2007). En resumen, la universidad latinoamericana debía entregarse a la sociedad. En la práctica, no obstante, esto se traducía en una entrega unilateral, en que la universidad daba contenidos a la sociedad y ésta los recibía. Concretamente, los programas de difusión y extensión consistieron en conferencias, charlas, obras de teatro, exposiciones de arte, coros, cursos de verano, editoriales. También los estudiantes emprendieron obras de acción social para ayudar a los más desfavorecidos.

La Universidad Católica en los años cincuenta y sesenta

Varias iniciativas de vinculación con la sociedad chilena se llevaron a cabo en el rectorado de Alfredo Silva Santiago (1953-1967). Impulsó la creación del Canal 13, que en sus inicios fue muy importante con sus noticias políticas, creó Teleduc y el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC), para ofrecer carreras técnicas a los sectores menos favorecidos de la sociedad. A este rector le tocaría heredar otra iniciativa del rectorado anterior en lo que a vinculación con la sociedad se refiere. La ya formada Área de Extensión Universitaria fue tomada por Jaime Eyzaguirre, quien hasta el día de hoy es recordado por su activa labor al frente de esta institución. Este departamento se dividía en cuatro sec-

ciones: Cursos libres y conferencias, a cargo de Ricardo Krebs; Difusión musical y artística, a cargo de Alfonso Letelier; Publicaciones, bajo Jaime Eyzaguirre; Propaganda, de Jaime Peralta. Esta estructura fue responsable de un verdadero *boom* de las actividades extensionistas. Una importante iniciativa fue el acuerdo que firmara el rector de la universidad para la creación del campus Villarrica. En su rectorado se fundó también la Escuela de Sociología, que para el rector era un medio para poner en práctica la Doctrina Social de la Iglesia.

El período de los años sesenta constituyó un punto de quiebre en la historia de la Universidad Católica. La sociedad comenzó a presionar sobre ella y ésta tuvo que enfrentar los grandes cambios que estaban transformando el mundo (Krebs, 1994). La Católica debía pronunciarse de alguna forma porque tradicionalmente no se había inmiscuido en las contingencias de los procesos políticos. Pero tras el Concilio Vaticano II, las Conferencias de Medellín y Puebla y el inminente peligro de la Teología de la Liberación, se tornaría difícil para las universidades católicas mantener la actitud aséptica que las caracterizaba hasta entonces. Tras el diálogo con el CELAM, al que le pidieron una propuesta de misión, la Universidad Católica, para cumplir con su compromiso social, tenía la obligación de conocer y diagnosticar la realidad social en que se movía y a la que pertenecía; de dar orientaciones doctrinarias y elaborar y ofrecer modelos de solución. Incumbía a la Universidad Católica, como foco de concientización de la realidad histórica, enfrentar el reto cada vez más urgente de la promoción social que entrañaba el desarrollo (Krebs, 1994). La caridad ya no era suficiente como forma de vincularse con el medio.

No solo en esta casa de estudios hubo problemas entre autoridades y estudiantes, entre universidad y medio nacional. Todas las universidades de Chile debieron enfrentar una crisis institucional, la efervescencia estudiantil y los anhelos de renovación. Para el cardenal Raúl Silva Henríquez este proceso, si bien doloroso en algunos ámbitos, fue uno de los procesos más interesantes que se hayan llevado a cabo en América Latina (Silva Henríquez, 1991). El año 1967 los estudiantes de varias universidades chilenas se enfrentaron a los rectores de sus planteles. Los estudiantes se quejaban de lo alejada que estaba la institución universitaria de los problemas del pueblo. En cuanto al tema de la extensión universitaria, habían claramente dos posturas en el plantel católico: la del

rector, el Consejo Superior y el recién fundado movimiento gremialista, que mantenían que la universidad era una institución académica, cuya función principal consistía en el desarrollo de la ciencia y la formación de científicos y profesionales competentes. Para este grupo, la universidad debía colocarse por encima de las contingencias. Por otra parte, la FEUC sostenía que la universidad debía estar comprometida con el pueblo. La investigación científica y la docencia, así como la extensión cultural debían estar orientadas hacia las necesidades más apremiantes de la sociedad y, en particular, hacia los más marginados (Krebs, 1994). Esto derivó en fuertes discusiones ideológicas, que se tornaron muy violentas. El presidente Frei le pidió al cardenal Silva Enríquez que interviniera como mediador entre Alfredo Silva Santiago y el Consejo Superior de la Universidad Católica, por un lado, y los estudiantes de la FEUC por el otro. Silva Henríquez le dio la razón a los estudiantes y puso de pro rector al laico Fernando Castillo Velasco. Al asumir las nuevas autoridades, se puso énfasis en un proceso de extroversión frente a los procesos políticos de la sociedad (Scherz García, 1987). Castillo Velasco hablaba de una universidad “sin fronteras” y decía que había que invertir el postulado tradicional de abrir la universidad al pueblo, por el ideal de tener una universidad inserta en la realidad de todos los hombres (Scherz García, 1987, p. 43). Cuando, años más tarde recordara su participación en este proceso tan importante, el ex rector diría: “Soñé y sueño con esa universidad que está dispuesta a partir de lo propio –de su propia dignidad y trabajo– a entrar en contacto con todo el mundo, con todos los pensamientos, con todas las actividades y realidades, con todos los esfuerzos de la aventura humana” (Castillo Velasco, 1988, p. 23). Hacía un llamado a ver que la vida no está solo en los claustros, sino también en la ciudad, en las fábricas y en los poblados rurales. Y está allí para que la universidad se haga cargo de esta vida, para atenderla, para incorporarla, para hacerla parte de sus tareas y así hacerse ella parte de su tiempo y de su pueblo. Cuando la universidad le huye al medio, no hace más que huir de sí misma, de los desafíos que debe enfrentar con dignidad y entereza.

Con la reforma universitaria, la universidad asumía el deber de ponerse al servicio de la creación de una nueva sociedad. Este espíritu guiaría la investigación, que además debía responder a patrones latinoamericanos y no extranjeros (Brunner et al., 1965). Esto presuponía “un conocimiento sistemático y objetivo de nuestra realidad”, enfocado

a generar técnicas, categorías de análisis y métodos que pudieran contribuir a satisfacer las necesidades crecientes de la población. Hay quienes incluso sugerían que una universidad católica debía abogar por una suerte de “espiritualidad profesional”, en que todos los valores trascendentes pudieran estar incorporados en el logro diario del bien común. (Brunner et al., 1965, p. 34)

Ricardo Krebs (1994) relata que la extensión se convirtió entonces en una actividad importante. A través de la extensión es que la universidad debía verter su quehacer interno hacia fuera. Esta labor debía estar orientada a las clases populares y tener un carácter orientador y educativo. El Departamento de Extensión Cultural existente en la universidad no servía para estos fines. El nuevo concepto de extensión debía abrirse al diálogo y al pluralismo al que invitaban el Papa Juan XXIII y el Concilio Vaticano II (p. 638). Como se puede apreciar, la extensión seguía ligada al concepto de catolicidad que para aquel entonces había sufrido cambios estructurales. La catolicidad no se entendía solamente como la profesión de la fe ni la evangelización, sino que ahora se centraba en la aplicación del mensaje cristiano de preocupación por los desfavorecidos de la sociedad. Este nuevo concepto de catolicidad es el que animaba la extensión de la universidad hacia la sociedad.

En forma paralela, académicos de la Universidad de Chile discutían también el concepto de universidad y de extensión universitaria. El doctor Domingo Piga ponía especial énfasis en el carácter antiburgués y la acción antiimperialista que la universidad debía desempeñar. Este enfoque marxista fue presentado en el II Congreso de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, el año 1972, donde también participaron Leopoldo Zea y Darcy Riveiro. Una de las cosas que se concluyó en este encuentro es que la extensión universitaria debía ser, para las universidades latinoamericanas, tan importante como la docencia y la investigación. Incluso se llegó a una definición compartida de extensión, que estaría llamada a articular las acciones de las universidades y entre ellas: Extensión Universitaria es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 1972).

La Universidad Católica durante la dictadura militar

Para Luis Scherz, el proceso interno que vivió la Universidad Católica a partir de la dictadura fue uno de Contrarreforma. El rector fue entonces designado por la Junta de Gobierno. En el rectorado de Jorge Swett, se volvió a insistir en la naturaleza católica de la universidad, como elemento fundante de su identidad, meta y cauce para el futuro. Swett escribió una Declaración de Principios en que expresaba que la Universidad Católica de Chile había sido fundada por la Iglesia y que era una de las formas en que ella cumplía con su misión de anunciar el Evangelio (Krebs, 1994, p. 711). A partir de esta premisa, la universidad debía ser un aporte para el bien común.

La función de extensión quedó encomendada a la Vicerrectoría de Comunicaciones, con el fin de que la labor de los académicos trascendiera los límites de la universidad. Sin embargo, era la ciencia la que debía primar como criterio de jerarquización de las diversas labores. La extensión significaba llevar el quehacer universitario ya desarrollado a la sociedad. Cada unidad haría su extensión, destacando especialmente las actividades musicales, de teatro y cine. Una interesante iniciativa de vinculación con el medio durante el rectorado del vicealmirante Jorge Swett (1973-1984) fue la creación de la Feria Internacional de Artesanía Tradicional. Como se puede apreciar a través de las diversas iniciativas extensionistas de estos años, la extensión ya no estaba al servicio del cambio social, sino que era una forma de compartir con el medio lo que se producía, sin mayores atenciones a las verdaderas necesidades externas. Juan de Dios Vial, quien sucediera a Swett en la rectoría, insistió asimismo en el carácter católico de esta universidad y la labor de evangelización de la cultura. Esto le llevó a darle mucho énfasis a las actividades pastorales de la universidad.

A fines de los años ochenta, la Universidad Católica respiró los mismos aires empresariales que soplaban en el resto del país². Se enfocó bastante en satisfacer las necesidades de las empresas, lo que redundó en la percepción de los beneficios de sus servicios (Ortiz-Riaga & Mora-

² El mismo sistema universitario fue destinado a comulgar con la lógica neoliberal a partir de la Ley de Educación Superior del Gobierno Militar (1981), la cual promovió en forma exacerbada el sector privado.

les-Rubiano, 2011). El Canal 13 fue adquiriendo creciente importancia económica para la universidad, a través de una eficiente gestión. Fueron años de consultorías, transferencia tecnológica, programas de educación continua y postgrados adecuados a las necesidades empresariales. Actividades todas que surgían de cada unidad académica, como signo de la descentralización.

En el rectorado de Juan de Dios Vial Correa (1984-2000) se puso en marcha el Centro de Extensión de la Universidad Católica, contiguo a la casa central de la universidad y en un lugar céntrico, bien comunicado y estratégico para convocar a los santiaguinos. Se inauguró el 11 de octubre de 1989 con la misión de “ser una instancia destinada a la proyección de la cultura, la transferencia y renovación de conocimientos y la integración efectiva entre las potencialidades de la universidad y los requerimientos de la sociedad” (Williamson, 2001, p. 164).

Como crítica a la función exclusivamente empresarial de la extensión, surgiría en los años noventa una tendencia a incluir la pertinencia social y la contextualización de los problemas. Surgió también el concepto de responsabilidad social que, aplicada al ámbito universitario deviene llamarse responsabilidad social universitaria. Según Francois Valleys (2008),

aplicada a la universidad, la responsabilidad social permite reformular el compromiso social universitario hacia una mayor pertinencia e integración de sus distintas funciones, tradicionalmente fragmentadas entre sí. La responsabilidad social universitaria procura alinear la gestión, formación, investigación y extensión con las demandas científicas, profesionales y educativas que buscan un desarrollo local y global más justo y sostenible (p. 208).

Con esto, podemos decir que comenzaría un intento por ir más allá de la pura extensión, aludiendo a una política global de la universidad que abarca todos sus procesos académicos y administrativos.

Este nuevo enfoque, sin embargo, seguía siendo unilateral. Se habla de contribuir a la sociedad, de tener una conciencia social, de generar nuevas ideas y recursos para aportar a la sociedad. En la cuenta de rectoría de Juan de Dios Vial en el año 1990, el rector mencionaba la extensión a través de servicios y poniendo a disposición de un público más

amplio, tanto el creciente acervo de los conocimientos humanos como la mejor comprensión de la fe” (Williamson, 2001, p. 143). La universidad con una responsabilidad frente a la sociedad era entendida como una forma de devolver aquello que había recibido (deuda). No se veía esta relación como contractual y prospectiva, en el sentido de una universidad entendida como un agente más del tejido social (Aldeanueva y Benavides, 2012).

Entre las críticas a la extensión universitaria, estaban asimismo los postulados de Paulo Freire. Este criticaba la idea de extensión universitaria concebida como un proceso educativo unidireccional, donde están los que dan y por otro lado, los que reciben. “Su concepción de comunidad horizontal y dialógica está reivindicada en los nuevos paradigmas de los noventa, con énfasis en una educación de aprendizaje compartido” (García Guadilla, 2008, p. 130). Estos nuevos paradigmas cuestionaban el determinismo, la causalidad y la certeza y revalorizarían la subjetividad social, los actores sociales y la sociedad civil. Se valora también la diversidad, la democracia y el pluralismo, la tolerancia y el respeto mutuo (García Guadilla, 2008).

La extensión de la Universidad Católica hoy

La función de vinculación con el medio de la Universidad Católica se ha ido diversificando y complejizando. Una radiografía desde fuera permitiría apreciar su forma de funcionamiento capilar: está presente, en forma descentralizada, en todas las unidades y se cuele en forma más profunda entre las actividades de los docentes. Existe también un discurso desde la autoridad central que pretende dar pautas generales. Para el rector Ignacio Sánchez, la docencia y la investigación son las dos columnas del quehacer universitario y la vinculación con el medio –como él mismo la denomina– es lo que da sentido a las otras dos funciones³. Además, en su Cuenta Anual de Rectoría de 2013 el rector manifestó que

³ Entrevista con el rector Ignacio Sánchez el lunes 1 de julio 2013. En esta entrevista, el rector mencionó todas las instancias en que la Universidad Católica se relaciona con el medio: 1. Instituciones afiliadas: Club deportivo UC; Fundación DUOC; Comunicaciones (Canal 13); Fundación Vida Rural; Fundación Copec UC; Fundación Josefina Martínez. 2. Centro de Políticas Públicas. Aquí está Puentes UC y el CEDEDOC, MIDE UC, CEPPE; 3. Políticas de inclusión socioeconómica. PENTA; Talento inclusión, Fundación Juan Pablo II, Beca Cardenal Silva Henríquez. 4. Extensión Cultural: ciclos, exposiciones.

Una universidad, cualquiera ella sea, no es “independiente” del lugar donde se desarrolla. Es una institución que debe estar comprometida con el crecimiento espiritual y material de su país y eso debe notarse en su enseñanza, investigación, y vinculación con la sociedad. La Universidad Católica, por lo anterior, se desarrollaría sólo en plenitud si ayudaba a la solución de los problemas más importantes de la sociedad desde la perspectiva científica y cultural, para contribuir así a lograr un país más humano y más justo.

Entre las múltiples expresiones de vinculación con la sociedad que la Universidad lleva a cabo, considero que, probablemente, el trabajo de Puentes UC con los municipios es el que más se ajusta al objetivo vincular con el entorno que debiera animar a la universidad. El programa fue fundado el año 2002 como una apuesta de la UC para fortalecer su vinculación con la sociedad, a partir de su docencia e investigación. Se diseñó un modelo de colaboración horizontal entre la Universidad y las municipalidades, que generara aprendizajes y valor público a ambas partes, y que hoy se implementa en 11 municipalidades. En su declaración de intenciones, el programa Puentes, dependiente del Centro de Políticas Públicas de la casa de estudios, dice que su objetivo general es “Contribuir a la formación académica y al desarrollo del país mediante iniciativas orientadas a la solución de problemas reales a nivel local”.

Un curso específico que trabaja con este programa es el de Historia y Patrimonio, dictado por el Instituto de Historia de la Universidad Católica. El trabajo se realiza en conjunto entre los estudiantes de la universidad, los académicos, los funcionarios de la municipalidad y las comunidades, en una escala posible de abarcar en los tiempos académicos y con la expectativa de que, con la lógica de los círculos concéntricos, un modelo que funcione bien será un ejemplo para otras comunidades y por tanto lleva en su seno el germen de la multiplicación. El curso tiene un alumnado multidisciplinario. La municipalidad es asimismo un espacio diverso, con posibilidades formativas y de aplicación técnica.

El curso trabaja con el insumo del patrimonio como un bien valorado y valorable que proporciona identidad a la comunidad. En el entendido que el patrimonio es un concepto dinámico con una dimensión temporal incuestionable, el curso enfatiza la importancia de distinguir y manejar conceptos fundamentales como los de historia, memoria, identidad, tra-

dición. Todos estos son constructos sociales y, por tanto, sujetos a cambios y resignificaciones. El grupo curso debe partir de esta premisa para que, sin prescindir de los conocimientos adquiridos a través de la disciplina, esté abierto a las voces de la comunidad. Hoy en día, los así llamados Estudios del Patrimonio ya no ponen su énfasis en los objetos para resguardar, sino en los sujetos que levantan ellos mismos los objetos y prácticas a los que ellos asignan valor. Se relevan en conjunto aquellos elementos materiales e inmateriales que identifiquen a la comunidad y que ésta quiera heredar a sus hijos y nietos y se confecciona un producto que pueda sostener la información recabada, sea atractivo para la comunidad, logre difundir los valores relevados y hacer que la comunidad se apropie de ellos. Sin embargo, más que el producto propiamente tal, lo que interesa al curso son las prácticas y experiencias de conocimiento mutuo resultantes del proceso. Durante un semestre, los agentes involucrados (la comunidad, el municipio, los profesores, los estudiantes) conversan sobre lo que los identifica, se preguntan desde el interés, se responden desde el respeto y se logra así una dinámica de conversación comunitaria y democrática que colabora a la generación de una cultura de paz y respeto ciudadano. Los estudiantes se familiarizan con los problemas reales de municipios específicos y aprenden a solucionar problemas con ayuda de los mismos interlocutores.

El resultado es que todos aprenden y la universidad y los municipios quedan relacionados a través de un vínculo continuo y con posibilidades abiertas de trabajo a futuro. Frente a la pregunta respecto a la conformidad con los proyectos, un 80% de los encuestados en las municipalidades dice que el proyecto fue útil. Solo un 20% no lo encuentra útil. La calidad de proyecto es también relevada: un 60% dice que los proyectos eran buenos y muy buenos.⁴

Sin estar explícitamente enunciado, el espíritu que anima el trabajo de Puentes UC se basa en el concepto de “conocimiento contextualizado”, lo cual claramente lleva a una mayor articulación entre la universidad y el entorno social. Un conocimiento contextualizado supone un alto grado de pertinencia social, donde los que aprenden puedan identificarse y

⁴ Cristóbal Tello Escobar, “Puentes UC: un innovador modelo de vinculación entre la universidad y los gobiernos locales”, Santiago, 2012, documento inédito.

poder así ser actores activos en su propia formación. Un conocimiento pertinente implica una óptima combinación entre los conocimientos abstractos y los más contextualizados de las culturas locales, con sus memorias, historias y su entorno (García Guadilla, 2008).

Reflexiones finales

La formación cristiana sigue siendo clave para entender la esencia de la vinculación de la Universidad Católica con el medio. En una historia que recoge los años comprendidos entre 1985 y el 2000, este postulado queda visibilizado: “La Pontificia Universidad Católica de Chile busca ser un brazo de la Iglesia en el esfuerzo evangelizador orientado especialmente hacia quienes deben asumir tareas relevantes en la sociedad” (Williamson, 2001, p. 143). En este cometido, la universidad sigue promoviendo actividades que tienen que ver con una trasferencia de la religión hacia el medio: misiones, clases de antropología cristiana, publicaciones como la revista *Humanitas*.

Sin embargo, el mandato desde rectoría de reflexionar acerca de la encíclica *Ex Corde Ecclesiae* fue una instancia reveladora en términos de lo que la comunidad entiende por catolicidad en la Universidad Católica. Entre las conclusiones que la comunidad de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política socializó, figura fuertemente el tema de la vinculación con el medio. Como un aspecto nuevo a atender, se releva la importancia de estar preparados para el diálogo intercultural, en una sociedad chilena que se ha complejizado y diversificado. Se relaciona asimismo la catolicidad de la universidad con la posibilidad de educar en la paz. También en relación al medio ambiente y a la tercera edad. Sin embargo, lo más revolucionario en estos aspectos es el apreciar una suerte de idea de extensión interna, en el sentido de valorar a aquellos que desde la Universidad Católica tienen otros puntos de partida y perspectivas no religiosos para jugárselas por el bien común, la paz y la justicia social. Hay que valorar de igual manera las labores de estos integrantes de la comunidad⁵.

⁵ Documento de Reflexión sobre *Ex Corde Ecclesiae* de la Comisión de Académicos de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política.

Lo anterior indica que, desde la institucionalidad, la catolicidad sigue siendo el motor y el sentido de las actividades académicas. No obstante, el nuevo concepto de catolicidad que anima a muchos de los integrantes de la Católica, incorpora a todos aquellos que trabajan por el bien común sin necesariamente compartir el credo oficial de la universidad. Importante también nos parece que la catolicidad en relación con la extensión dejó de significar exclusivamente caridad, evangelización e intervención indirecta sino que se comprende como deber de vinculación. Además, los integrantes de la universidad han sido capaces de leer los signos de los tiempos y relevar los problemas sociales contemporáneos más importantes.

A pesar de todos avances, considero que falta mejorar algunas dimensiones e incorporar otras para que la universidad, al vincularse con el medio, sea una fibra más de todo el tejido social del país. Las tradicionales tres misiones con que se relaciona a la universidad deberían integrarse y articularse. Tanto la docencia como la investigación debieran responder a la pregunta de para qué.

A pesar de este escenario tan auspicioso para el trabajo horizontal con las comunidades, este no es aún el concepto de vinculación que prima en la Universidad Católica. Las actividades vinculares son muy diversas, heterogéneas y no tienen una lógica común que las anime. No están articuladas desde una idea común ni hacia un fin compartido. El académico no elabora su estrategia de docencia y de investigación pensando en cómo puede dar solución a problemas sociales, cómo puede dar cabida en su quehacer a los llamados del medio. Si la función social es la razón de ser de la universidad y la comunicación con el medio debiera animar nuestras estrategias de vinculación, ¿no debiéramos, entonces, preguntarle a la sociedad cómo nos está percibiendo? ¿Cree la sociedad que estamos realmente impactando en ella? Todo planteamiento sobre la propia identidad, debiera incluir también esta dimensión.

Referencias

- Aldeanueva, I., y Benavides, C. Á. (2012). La dimensión social de la Educación Superior: Universidades socialmente responsables. *Boletín Económico de ICE, Información Comercial Española*, 3024, 51-58.

- Araya Espinoza, A. (2013). Introducción. Una casa, un vínculo y un cuerpo: La Universidad de Chile en el largo siglo XX. *Revista Anales*, 4, 9-16.
- Brunner, J. J., Gazmuri, J., y Tagle, F. (1965). Interrogantes sobre el Universitario Cristiano y la Revolución. *Boletín Iberoamericano de Información*, 74-75.
- Carlevaro, P. (2009). Universidad y sociedad: Proyección y vínculos. *Reencuentro*, 56, 40-51.
- Castillo Velasco, F. (1988). En nombre de la esperanza. Discurso leído al serle otorgado el grado de Doctor Honoris Causa de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Realidad universitaria/Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea*, 6, 22-25.
- García Guadilla, C. (2008). El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del CENDES*, 25(67), 129-134.
- Hernández, J. (2013). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Chile. Claustro Pleno de 1938, Discurso del Rector de esta Universidad, don Juvenal Hernández. *Revista Anales*, 4, 405-408.
- Hevia, P. (2004). *El rector de los milagros: Don Carlos Casanueva Opazo (1874-1957)*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. (1972). Información: II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 13-14, 342-345.
- Kaplún, G. (2005). Indisciplinar la universidad. *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*, 213-250.
- Krebs, R. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ortiz-Riaga, M. C., y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: Concepciones y tendencias Autores/as. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2013). *125 años: Desde 1888*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Scherz García, L. (1987). Reforma y contrarreforma en la Universidad Católica de Chile: (1967-1980). *Realidad universitaria/Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea*, 6, 36-53.
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación: Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- Silva Henríquez, R. (1991). *Memorias* (A. Cavallo, Ed.; Vol. 2). Ediciones Copygraph.
- Subercaseaux, B. (2011). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile* (Vol. 3). Editorial Universitaria.
- Tello Escobar, C. (2012). Puentes UC: un innovador modelo de vinculación entre la universidad y los gobiernos locales. Santiago, documento inédito.

- Tunnermann, C. (2007). El nuevo concepto de la Extensión Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/3.
- Williamson, C. (ed.). (2001). *La Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985-2000*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae* https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- León XIII (1891). *Rerum Novarum: Sobre la cuestión obrera*. https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html

Vinculando con el medio: abriendo caminos hacia la horizontalidad

RODRIGO HERRERA OJEDA, BEATRIZ CID-AGUAYO,
NOELIA CARRASCO HENRÍQUEZ, CARLOS LÓPEZ ODGERS
Y MARÍA CAROLINA ALVARADO ÁSPILLAGA



LA VcM EN NUESTRAS UNIVERSIDADES es al mismo tiempo una preocupación antigua y una agenda en curso en constante evolución, abarcando desde sus orígenes en los procesos de desarrollo republicano hasta nuestros días conducidos normativamente. El presente documento presenta una mirada sobre esta la trayectoria de la VcM desde la extensión universitaria del siglo XX, orientada a la contribución a procesos de transformación social, hasta visiones más contemporáneas que, enfatizando la cooperación simétrica, apuntan a la bidireccionalidad. Luego de esta revisión se visitan dos experiencias que ensayan dicha cooperación bidireccional entre la actividad académica y organizaciones de la sociedad civil en el centro sur de Chile, particularmente en los ámbitos de las economías locales y las economías social y solidaria. A partir de ello se discuten las limitaciones del actual marco institucional y de la organización de la VcM a través de una sucesión de proyectos discontinuos. Se aborda también la importancia del diálogo respetuoso y simétrico entre distintos sistemas de conocimientos.

Rastreando las huellas de la VcM en la extensión universitaria

Las universidades en Latinoamérica, a diferencia de otras latitudes, fueron fundadas con la misión explícita de contribuir a la consolidación y desarrollo de las repúblicas independientes, asumiendo el rol de forjadoras de un modelo cultural e identidad nacional (Adán, 2014; Dougnac,

2016; Music y Venegas, 2020). En esa línea, el vínculo entre universidad y sociedad se moldeó desde el interés por difundir el conocimiento y trabajo que se realizaba en el interior de las casas de estudio que por esa época, no obstante, se caracterizaban por conformar estructuras elitistas, poco flexibles y verticales en su objetivo de contribuir a la misión de construcción de la idea de nación en alianza con los nacientes Estados nacionales (Donoso, 2001; Music y Venegas, 2020). Es el Movimiento y Reforma de Córdoba (Argentina, 1918) el que, en un llamado de atención que se transforma en grito de rebeldía, produce un giro que tensiona aquel modelo, promoviendo la necesidad de sumarse a los nuevos tiempos a través de un régimen universitario democrático y más horizontal en su gestión. Entre las condiciones planteadas para materializar aquella mutación, un lugar importante lo ocupa la necesidad de incorporar una función eminentemente social y práctica que decante el interés por proyectar la cultura universitaria al pueblo, incorporando una perspectiva de universidad orientada a las transformaciones sociales, el compromiso con los socialmente excluidos y la justicia social (Manifiesto liminar 21 de junio, 1918). A la idea de difusión de ideales republicanos de los primeros tiempos, se suman entonces demandas asociadas a una mayor participación y apertura, moldeando con el tiempo ciertas características aún no verbalizadas, pero que ya empiezan a reclamar su lugar en el qué se entiende por hacer universidad.

En el caso chileno, vemos que el influjo de Córdoba se consolida institucionalmente en 1929, con el Decreto Ley n° 4.807 que aprueba el estatuto orgánico de la Enseñanza Universitaria, y que en su artículo 53 establece que “Además de la función docente, la Universidad propenderá al constante perfeccionamiento de su enseñanza y de la cultura general de la Nación, estableciendo para ello trabajos de extensión universitaria por medio de cursos que a continuación se indican: a) cursos libres; b) cursos postgraduados; c) conferencias dentro y fuera de la Universidad; d) seminarios, trabajos de investigación científica y publicaciones” (Donoso, 1993, en Music y Venegas, 2020, p. 50).

A partir de allí, diversos procesos y momentos definen una trayectoria asociada al concepto de extensión universitaria, ligada a procesos históricos y sociales que fueron marcando el transcurrir del siglo XX en esta parte del mundo (Serna, 2007; Musis y Venegas, 2020, Donoso, 2001). Esto, porque más allá de aquellas funciones de difusión de conocimien-

tos que vinieron a reemplazar las tendencias más iluministas de los inicios universitarios, los cambios políticos y sociales que se van sucediendo en esta parte del mundo están directamente enlazados con las formas de entender el rol de la(s) universidad(es) en la sociedad.

De acuerdo a ello, en el caso chileno y expuesto de una manera sintética, la literatura especializada ha tendido a definir los siguientes períodos por los que ha atravesado la extensión en tanto función universitaria. Después de los inicios y las primeras décadas del siglo XX, los años '40 y '50 marcaran un énfasis en los despliegues de tipo artístico cultural, que promovieron el desarrollo de las artes escénicas, visuales y musicales, además de las escuelas de temporada, consolidando los organismos para su ejecución (Institutos, Centros, Direcciones universitarias, etc.). Los años '60, y principios de los '70 se caracterizarán por un influjo más militante que se traduce en una demanda por un mayor compromiso y conexión con el medio exterior, al tiempo de una incipiente institucionalización que buscaba dejar atrás al paradigma formativo 'profesionalizante' para reemplazarlo por mayor investigación y vinculación. El advenimiento de la democracia en los '90 reafirma la extensión como función universitaria central (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990, artículo 75°), secundada por la necesidad de ajustarse a la paulatina, pero sostenida, disminución del financiamiento estatal directo y la obligatoriedad de buscar recursos en el ámbito privado. Y así llegamos a las primeras décadas del siglo XXI, con nuevos desafíos organizados en torno a la búsqueda y aseguramiento de la calidad (Ley 21.129 que decreta el nacimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2006) y el peso que van adquiriendo las nuevas normativas y conceptos en los procesos de evaluación y acreditación universitarias (Serna, 2007; Musis y Venegas, 2020; Donoso, 2001; PNUD, 2018; von Baer, 2009; Dougnac, 2016).

Siguiendo esta cronología, sería en el último período en el que comenzaría a emerger con fuerza un concepto de vinculación con el medio (en adelante VcM), que toma distancia de la extensión universitaria, a pesar de que manifestaciones incipientes de este proceso pueden rastrearse desde las reformas universitarias –hacia finales de los '60–, en donde ya se hace explícito el ánimo de reenfocar la misión y funcionamiento de la universidad hacia los problemas de la sociedad y su desarrollo (von Baer, 2009; Fleet, 2017). Pero en la transición desde la desregulación del

sistema de enseñanza en los años '80 y '90 –que produjo una amplia forma y gama de modelos de instituciones de educación superior– hacia la consolidación en los primeros años del siglo actual de la figura del Estado como regulador y evaluador de la calidad de la enseñanza, se demarcaría un hito determinante para la creación de un espacio para la VcM en las universidades chilenas. Y es que a partir de estos procesos de estandarización y regulación universitarios, el peso de los organismos evaluadores ha sido instituyente, en el sentido de que los estándares y criterios de acreditación que desde allí emanan son los que acaban delineando los límites del quehacer universitario. Y en el caso de la VcM, aquello es aún más notorio, dada la relativa novedad de la misma como dimensión mensurable en las instituciones de educación superior y el consecuente mayor peso de la normativa que de una tradición teórica (Adán et al., 2016; PNUD 2018; Music y Venegas, 2020).

Es cierto que desde las instancias y organismos respectivos se realizan procesos de consulta cada vez más amplios y trabajo específico con expertos, pero en lo concreto y práctico, en el recorrido desde la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP - 2003) hasta la actual Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2006), es el sistema de acreditación el que ha ido determinando, configurando, adjudicando criterios y normalizando la VcM en Chile. Es decir, este sistema actúa como principio ordenador, pero simultáneamente dotando de legitimidad al reconocimiento de valores institucionales desde la nueva dimensión. Por tanto, más allá de las demandas incorporadas en los procesos de reforma y las distintas acciones que han emergido desde diferentes actores que componen el sistema universitario, el marco de desarrollo de la dimensión ha sido determinado por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, normado por las leyes 21.091 (2012), 21.094 (2018) y 21.346 (2021). Se suma a ello la Ley sobre Educación Superior 20.129 (2006), actualizada el 2018, cuando se incorpora la VcM como función misional universitaria y, por ende, como área de acreditación obligatoria a partir del 2020 para todas las casas de estudios superiores del país.

Sobre el lazo histórico entre la extensión universitaria y la VcM, un par de detalles igualmente pueden ser útiles para entender, tanto el vínculo que puede llegar a establecerse entre ambas, como el desprendimiento de la segunda como dimensión autónoma. Por ejemplo, tenemos la constatación del peso que a la primera históricamente se le ha otor-

gado dentro de la estructura y delimitación de competencias institucionales. Porque a pesar de haber sido considerada tempranamente una de las funciones esenciales de las universidades, también es cierto que ha sido tradicionalmente asumida como una función subalterna, de menor importancia en relación a la investigación y docencia (Adán et al., 2016). Esta consideración ha recrudecido en la escena contemporánea, con la menor importancia que han ido adquiriendo las funciones “no productivas” y de carácter cultural-artístico (artes, humanidades, ciencias sociales, etc.) en las instituciones de educación superior. No se niegan, es cierto, pero una gestión institucional orientada a una particular idea de eficiencia, ha incentivado un quehacer universitario que busca responder a requerimientos y demandas concretas de la sociedad desde una idea de desarrollo de matriz eminentemente hegemónica y entendida como una línea recta hacia el crecimiento económico; en donde las antiguas artes liberales y, principalmente, formas de conocimiento diferentes a la emergida desde un cierto *establishment* académico, ocupan un rol subalterno y tributario de las grandes narrativas del progreso.

Posiblemente entonces, la VcM puede que se haya mirado desde aquel mismo prisma, sobre todo en sus inicios cuando era una dimensión “opcionalmente” acreditable (en rigor, entre 2003 y 2018), y considerando que su obligatoriedad la transformó en tema prioritario en tanto “requisito” para la acreditación. Este escenario casi forzoso establece igualmente una condición para la operatividad de la VcM: la de incentivar las perspectivas que recomiendan la articulación con el sector productivo, al entender la investigación científico-tecnológica como una poderosa herramienta de transformación autosuficiente por sí misma. Esta condición va emparejada con aquella mirada global más pragmática y menos ideologizada que, bajo estas circunstancias, busca abrirse a nuevos actores y relaciones que se acoten a los lenguajes de medición o evaluación más aceptados desde una mirada utilitarista tradicional ligada a un modelo cultural cimentado en la razón práctica (Sahlins, 2017).

Desde esta concepción, la VcM puede entenderse además como un poderoso ámbito que permite apalancar recursos desde el mundo privado y público, entendiendo que las universidades actualmente conviven en un medio donde se compite por recursos que son limitados y requieren de ingresos propios que permitan su subsistencia y proyección. Pero quizá más importante aún, también el gancho de difusión de actividades

de VcM permite construir y ofrecer imágenes de instituciones conectadas, mostrando multiplicidad de actividades con la comunidad, instancias estatales o empresas privadas que otorguen un rostro amable a las instituciones, desviando el foco de atención desde las actividades en sí a la imagen proyectable de las mismas.

Enfrentamos tiempos ambiguos aún en torno al espacio que la VcM debe adquirir en el quehacer universitario. Eso parece ser claro. Por lo mismo, puede verse como un deber resguardar aquel espíritu crítico que ha recorrido el proceso de institucionalización de las universidades como entidades, públicas o privadas, orientadas a cumplir un rol social y político que sí o sí debe comprender vincularse con otros actores e instituciones de la sociedad. Y desde ese espíritu observar y definir sus roles específicos, sus funciones concretas y, básicamente, sus formas de relacionarse con los demás actores que dibujan el mapa sociopolítico de las sociedades contemporáneas. Posiblemente asumir la VcM como un desbordamiento de la noción tradicional de extensión, cuyo sentido apunta a una amplitud de las labores a desarrollar y una reconsideración de la naturaleza de los vínculos a entretejer por las universidades con su entorno, los que deben ser ahora también validados por comunidades de actores externos con las cuales se contraen. Este último aspecto, desconocido o no practicado hasta ahora, podemos pensar que permitiría controlar las tentaciones mencionadas anteriormente. Al mismo tiempo, hacia el interior obliga a la propia institucionalidad a re-elaborar y re-considerar los formatos tradicionales de interrelación, para evitar que la VcM acabe enmarañada, confundida o fagocitada por una inercia institucional aún deudora del legado de la universidad entendida como torre de marfil, aislada, autosuficiente y amparada en formatos de relaciones más cercanas al paternalismo implícito que a la validación horizontalidad de los saberes.

En la práctica, al adoptar la VcM como uno de los ejes institucionales que atraviesan todas las áreas de su quehacer, las universidades son conminadas a 'bajarse del escenario' y establecer relaciones con el entorno desde un nuevo lugar, diferentes a lo ya conocidos, haciendo de la transversalidad, la interdependencia y la co-construcción parámetros habituales de un quehacer obligado a ser más flexible, cooperativo y dialogante. Esta nueva mirada frente a lo que posiblemente eran viejos problemas propone desafíos que obligan a redefinir prioridades, obligando a

un reacomodo de estructuras institucionales universitarias que si bien se definen muchas veces por ser pensadas como orgánicamente interdependientes internamente, sabemos que no ha sido pensadas en origen para la interacción horizontal, colaborativa y adaptativa con el medio externo.

Algunas precisiones en torno a la VcM

Asumiendo los dos escenarios enunciados, no deja de ser interesante que no tengan un carácter excluyente entre sí y, por tanto, asumir esta doble raíz de origen y desarrollo inicial de la VcM en Chile: ligada a una reflexión crítica acerca del rol de las universidades en el contexto sociopolítico de las sociedades modernas, su relación con el resto de habitantes del mundo y sus lógicas de entender y transmitir lo que entienden por conocimiento; pero también apegada a una lógica de criterios y estándares susceptibles de ser verificados, evaluados y perfeccionados, en orden a un cumplimiento de cierta normativa apriorísticamente definida. Ambas líneas parecen dibujar una tensión entre sí que bien puede leerse como un motor que ha ido impulsando el hacer de las diversas instituciones en la materia. Y, como remedio a las incertidumbres, haber ido construyendo un relato sostenido en conceptos claves que permiten agrupar ideas y actúan como señales de un camino en que por momentos la disputa se lleva a cabo en el nivel de las narrativas que buscan imponerse.

En este contexto, el concepto estrella ha sido el de *bidireccionalidad*, cada vez más requerido y utilizado para indicar aquellas acciones y resultados dirigidos a instalar un significativo intercambio con el medio (von Baer, 2009, p. 467), cuya característica más determinante sería la de conllevar una construcción conjunta (co-construcción) cooperativa y horizontal con los distintos actores prioritarios del entorno (Music y Venegas, 2020). Ha sido este uno de los conceptos que mejor ha permitido establecer las distancias teóricas y prácticas con la extensión universitaria, a la que se le ha colgado el rótulo de generar relaciones *unidireccionales* con el entorno; esto es, en una sola dirección y con un beneficio leído en términos de traspaso lineal de conocimientos y herramientas. Independiente de que posiblemente en muchas ocasiones multidireccionalidad hace más sentido por lo que conlleva la acción misma que se ejerce en el contexto de instituciones complejas como lo son las univer-

sidades (PNUD, 2018), la importancia del uso del concepto recae en que establece una diferencia que reorienta el foco y lo gira en 180 grados: las relaciones *unidireccionales* a que las universidades están acostumbradas a realizar enfatizaban hasta cierto punto la imagen de éstas como instancias autorreferenciadas y autosuficientes.

La *bidireccionalidad*, en cambio, busca trascender la idea de transferencia de conocimiento, reemplazándola por la de intercambio de conocimiento(s). Por ello, su uso siempre va secundado por precisiones que conforman principios valóricos que sustentan u otorgan el telón de fondo del carácter e intencionalidad de las acciones: léase construcción conjunta, valorización de saberes del entorno, compromiso, intercambio y/o beneficio mutuo, entre otros. Asumiendo estos principios, la VcM entonces es heredera de una reflexión crítica del rol que cumplen las universidades en la sociedad globalmente considerada, pero, más aún, de su puesta en escena como instituciones sociales que no sólo requieren de un sentido colectivo para conformarse, sino que, antes bien, dependen de él para funcionar. He aquí un trasfondo ético importante a validar.

Como contraparte, en las definiciones de criterios y estándares que van formalizando este quehacer dentro de las universidades, el baño de realidad a esta mirada de una VcM comprometida lo impone otro concepto estrella, pero que no necesariamente goza de la misma popularidad. Hablamos de *impacto*, palabra asociada a los requerimientos de medir, evaluar calidad y aclarar la efectividad de las acciones emprendidas siguiendo criterios tradicionales de medición. No goza de la misma popularidad, porque si bien en el mundo del diseño y aplicación de las políticas públicas su prestigio es incuestionable, en el ámbito de la VcM, para evitar la verticalidad y privilegiar la pertinencia de acciones, hay quienes prefieren el uso de un vocabulario más atingente, y abogan por el uso de palabras como *contribución*, rescatando el sentido del aporte o beneficio desde una perspectiva más cualitativa y que enfatiza el permanente proceso de construcción.

Si la diferencia de sentido de pertenencia entre *bidireccionalidad/unidireccionalidad* no ha marcado una tensión por sí misma, porque ha servido para demarcar espacios y formatos de acción, en el caso de *impacto/contribución* sí ha se explicita un choque de miradas divergentes. Hasta cierto punto, esta misma dualidad de perspectivas ha ido delinean-

do la discusión en torno a “qué significa” y “cómo hacer” VcM desde las universidades. Y esta tensión ha ido permeando de a poco el quehacer de la misma como misión universitaria, involucrando el funcionamiento del conjunto de la institucionalidad a través del ir asumiendo perspectivas que muchas veces se enfrentan a la actividad universitaria tradicionalmente ejercida.

Posiblemente, la necesidad de reflexionar sobre un aspecto de fondo, el “¿cómo vincularse?”, acaba transformándose en la pieza que da sentido al “¿qué es vincularse?” y “¿para qué nos vinculamos?”, impactando de lleno en todas las áreas del quehacer institucional, muy a pesar de éstas mismas muchas veces, ya tradicionalmente asentadas en modos de hacer más estables y verticales. En este contexto, conviene no perder de vista que la opción de quedarse en definiciones protocolares del “¿qué es vincularse?” –o “¿para qué nos vinculamos?”–, exponiendo un conjunto de conceptos solemnes, reglamentarios y, por lo mismo, irrefutables, a veces actúan como instrumentos evasivos o distractores del fondo del asunto que sí congrega la pregunta del “¿cómo vincularse?”. Ante esta pregunta se abre la necesidad de proyectar y consolidar formatos de interacción hasta ahora poco desarrollados desde las instancias educativas y que requieren una alta dosis de plasticidad y disposición crítica para idearse, concretarse y permanecer anclados a determinadas cualidades virtuosas, como las señaladas previamente.

Sin duda puede apreciarse ésta como una reflexión quizá prístina, que apunta a una arqueología de la VcM. Pero es sobre la cual se erigen con posterioridad, y amplitud, las diversas aristas donde se despliega la gestión institucional del “vincularse” con el medio. Por lo mismo, no parece ser tan bizantina realizarla. Porque atañe, por ejemplo, a cómo se va a institucionalizar el evidente carácter imbricado de la VcM con el resto de áreas orgánicas o estratégicas de cada universidad. Y el cómo se entiende y asume la interdependencia entre unidades, dada la necesidad de establecer parámetros de registro, para que cada acción emprendida forme parte de procesos de mejora continua global. También atañe a los énfasis tradicionales de cada institución en el recorrido que han realizado para llegar a ser lo que son, en el que se configura un conjunto de elementos que pesan al momento de pensar las relaciones que establecen con el medio externo. Porque lo cierto es que éstos no pueden cambiarse o reemplazarse tan fácilmente, dado que en el fondo pertenecen no tanto a

las instituciones sino también al medio con el cual se ha construido aquel sentido de pertenencia.

Dadas estas condicionantes, y otras que pueden olvidarse aquí, es dable pensar que aquella reflexión que aborda la VcM desde su matriz primigenia no debe descuidarse, sino tener presente en tanto recordatorio que lo determinante a cuidar en este hacer llamado Tercera Misión universitaria, o tercera dimensión misional, es precisamente el *nexo*, el vínculo en su versión más primaria, que habla de crear algo a partir de un lazo que sea coherente a la necesidad de mantenerlo, demostrando así respeto por el compromiso y la transparencia de las intenciones que lo establecieron. En este sentido, cobra vigencia la pregunta de si sólo recurriendo a los tradicionales instrumentos de medición de *impacto* logra darse cuenta de todos los aspectos, dinámicas y alcances del *nexo*, que es el corazón de la VcM. Y de si se resguardan sus valores asociados, los ya mencionados de compromiso y transparencia, pero sobre todo los de pertinencia y sostenibilidad, que de alguna manera consideran al vínculo y deferencia al acto de establecerlo. De hecho, la idea de *contribución* apela a las nociones de articulación y coordinación, asumiendo que el conocimiento se construye de forma horizontal, mas no vertical.

A partir de este posicionamiento, o para reforzarlo, se puede entender la importancia de otro concepto que ha ido creciendo a la hora de proponer el escenario en el que se mueve la VcM: el *territorio*. Palabra profusamente utilizada en ciertos ámbitos de construcción de conocimiento contemporáneo ligado a las ciencias sociales, urbanismo y humanidades. Para el caso que nos convoca, y haciendo eco de su importancia como contexto que posibilita y permea vínculos, es importante entenderlo como algo no definido de antemano, ni tampoco como algo genérico, sino más bien como un ente dinámico y flexible que emerge de la reunión de los actores diversos que lo permiten: instituciones, paisajes y actores sociales. El territorio es, entonces, una condición de posibilidad, por las diversas lógicas y sentidos que lo mantienen en latencia permanente, circunscrito a un espacio-tiempo vital de quienes lo habitan, circulan y se interrelacionan así con lo natural circundante.

Es quizá, por lo visto, en este salto en donde la VcM universitaria encuentra su hilo conductor que la acerca a una condición más coherente con el propio medio externo al que se vincula inevitablemente. Dicho de otro modo, las universidades pueden encontrarse formando parte de

procesos territoriales que se articulan de formas diversas y variadas, y al encontrar su lugar allí, al mismo tiempo empezar a transformar también muchas de sus tradicionales formas de hacer internas. Debemos rescatar aquella mirada en que el territorio es simultáneamente un espacio biofísico y epistemológico que alberga muchos mundos que se entrecruzan, co-producen y afectan en sus formas de interrelacionarse. Mundos que siempre estuvieron allí, antes que las universidades descubrieran su “entorno”, y que han elaborado sus modos de relacionarse con los otros a través de prácticas y relatos que no necesariamente deben ajustarse a los tiempos y dinámicas institucionales. Ni menos a sus propios procesos de medición de éxito o cumplimiento de tareas, entre las cuales muchas veces en la actualidad encuentran, no sólo buenos resultados, sino que su propia forma de ser.

Y aquí parece encontrarse una bisagra en relación a la puesta en escena de la VcM universitaria. Porque una cosa es su operacionalización, su concreción en base a una serie de definiciones, criterios, mecanismos, categorizaciones, instrumentos, medios de verificación y evaluación e indicadores, que buscan volver medibles sus efectos y resultados, en base a la tipificación de impactos, productos y recursos. Lo que se podría entender como su proceso de institucionalización. Pero otro es el espíritu que ha movido la crítica a la idea o imagen mítica de las universidades como torres de marfil, la que hace el enlace entre la VcM y la Reforma de Córdoba, la que busca en la extensión universitaria chilena los anuncios de determinados formatos de vinculación que el siglo XXI perfeccionará, la que busca incorporar un espíritu crítico en el quehacer de los procesos de construcción de conocimiento científico y los reales, versus los potenciales, aportes de las universidades a las sociedades contemporáneas.

Volviendo sobre nuestros pasos, la *bidireccionalidad* vemos que incorpora un gran conjunto de recursos y posibilidades que todas las instituciones de educación superior se han ido apresurando en el último tiempo en poner en práctica, para después medir, evaluar y mejorar, respondiendo claramente a las directrices de obligatoriedad que el concepto mismo ha adquirido para el ente fiscalizador de la calidad universitaria en el país. Pero también la *bidireccionalidad* ha entrado fuertemente de la mano de la necesidad de cambios que las propias instituciones han sido llamadas, desde el propio entorno, a asumir. Dicho de otro modo, la VcM parece estar llamada a liderar una transformación de la cultura aca-

démica universitaria, de la cultura docente y de las formas, orientaciones y fines de la investigación académica (PNUD, 2018).

Por lo mismo, entendiendo que la institucionalización no completa un proceso, también se debe velar por cambiar el cómo se genera el conocimiento, al mismo tiempo que preguntarse cómo y quiénes componen la llamada comunidad académica. Acercarse a las dinámicas de los diálogos de saberes (De Sousa & Meneses, 2014), potenciando la identificación, promoción, intercambio e incorporación de prácticas de generación de conocimientos que valoran experiencias, memorias y prácticas situadas fuera del sistema monocultural del saber (González et al., 2017).

Y el tema parece ser cómo, y hasta dónde, las instituciones educativas hacen frente a este cambio que reorienta los objetivos y tiempos del quehacer académico en su ejercicio docente y de investigación, pero también obliga a reestructurar el funcionamiento institucional, pensado globalmente. Es que el arribo de la VcM a las universidades abre posibilidades y, en cierto modo, ofrece alternativas a un déficit histórico en los procesos de construcción y divulgación del conocimiento en la sociedad. Pero, al mismo tiempo, hay que considerar que llega a un medio saturado y sobreexigido, en donde la VcM se agrega a una lista no menor de responsabilidades y tareas monolineales, proponiendo cambios, pero que si no son bien conducidos, pueden interpretarse como una recarga del trabajo interno del recurso humano institucional.

Desde este punto de vista, la consolidación del ámbito de la VcM otorga una importante ventaja a la institucionalidad universitaria, al abrir espacios para discusiones más amplias sobre qué tipo de institución se desea, permitiendo la pregunta de qué tipo y forma de relación/conexión quiere reproducir con su medio externo, entendiendo que aquella vinculación es, y ha sido, inevitable históricamente, aunque no siempre reflexiva ni cooperativa. Ciertamente, aquel proceder abre luces y sombras sobre la historia, funcionamiento e importancia real de las mismas en la sociedad actual, pero parece ser un ejercicio sano de realizar, aun cuando no sea del todo sencillo. En este sentido, consignamos que abre a la problematización de nuevas prioridades, enfoques o prácticas a introducir en el seno institucional. Pero, al mismo tiempo, en el proceso impulsa desafíos no menores acerca del “cómo” gestionar estas orientaciones, planteamientos y acciones que complejizan el quehacer académico, de

suyo cómodamente asentado en la lógica de la torre de marfil aislada de todo y todos.

En este sentido, parece ser urgente el llamado a no perder de vista que la VcM, en el contexto universitario chileno, debe seguir asociada a la idea de un espacio crítico que refuerce la discusión permanente que ha de tener cada universidad acerca de su rol en el contexto territorial en el que se inserta. Debe asumir la importancia de las características correlativas de los procesos y acciones de vinculación y, por tanto, asumir categorizaciones que llaman a la homogeneización que permitirán evaluaciones y mejoras. Pero sabiendo que ello es parte de un movimiento mayor, algo necesario en el contexto de gestionar un ámbito que es, por definición, no exclusivo, ni tampoco puede ser excluyente. Ello no sólo implica introducir el 'pensamiento crítico' a la gestión institucional, sino también saber re-pensar el 'pensamiento crítico' que desde la academia se ha forjado y elevado a marca registrada de cierta narrativa académica. La VcM, hasta cierto punto, se encuentra en el lugar más dinámico y expuesto del quehacer universitario, y debe saber dialogar con el núcleo más férreamente estático de la propia institución a la par de aprender a buscar y mantener los nexos en el mundo exterior, allá donde todo se mueve permanentemente y no en torno a la institución.

En base a ello, presentamos a continuación un breve recorrido conceptual que 'abre' ciertas áreas sensibles de la VcM, a la par de presentar un par de experiencias en curso. Lo interesante de éstas es que se gestionaron y concretaron ajenas al torbellino de la discusión más institucional que se viene llevando a cabo sobre modos, estrategias y formas de gestión del vínculo, sino más bien desde un impulso que adhiere a la inquietud por buscar nuevas formas de implementar y conducir los procesos de docencia e investigación, más allá de los conductos regulares y previamente establecidos.

Presentación de casos: Redes de Economía Solidaria, Feria del Buen Vivir y Arca del Gusto

La economía social y solidaria ha sido un ámbito de investigación en las áreas de ciencias sociales, incluyendo la economía, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, etc. En algunas universidades español-

las, italianas, argentinas y brasileñas especialmente, se ha avanzado en importantes modelos de cooperación entre el mundo universitario y la economía social en un sentido amplio (Altschuler y Pastore, 2015). Ello bajo figuras de responsabilidad social universitaria como en el caso español; universidades cooperativas como es el caso de la Universidad de Mondragón y de la Federación de Cooperativas Tretrininas. En el caso de América Latina, universidades brasileñas y argentinas han avanzado hacia formas de cooperación, inspirados en la triple hélice –que articula Universidad, Estado y sociedad civil– que han permitido el desarrollo de sistemas de incubación universitarias para la economía social y solidaria.

A partir del año 2009, investigadoras de la Universidad de Concepción han desarrollado una estrategia de cooperación ampliada y diversa entre su trabajo académico y diversas expresiones de las economías locales y del movimiento de economía social y solidaria del centro sur de Chile. Varios hitos han marcado el inicio y desarrollo de esta cooperación.

Un primer hito relevante en esta relación, fue –el año 2009– el desarrollo, en la Universidad de Concepción, del primer Encuentro de Economía Solidaria, en el cual participaron actores sociales, comunitarios y académicos, en un espacio de reconocimiento mutuo y construcción de confianzas, que cimentaron el trabajo posterior.

Ese mismo año una de las investigadoras, autora de este artículo, empezó a desarrollar una agenda de investigación social –financiada a través de una serie de proyectos de financiamiento interno y tres proyectos FONDECYT consecutivos– en torno a preguntas sobre diversidad económica, economías locales, economía social y solidaria y construcción de comunes. En el estilo científico de FONDECYT, y en la inexperiencia de la investigadora, los primeros proyectos de este ciclo fueron diseñados desde una lógica de investigación social clásica, de observación externa de un objeto de estudio. Sin embargo, desde el inicio de la ejecución de los mismos, su dinámica de desarrollo desafió las expectativas del diseño. En las entrevistas, por ejemplo, el rol de entrevistador y de entrevistado se confundían, y la investigadora pasaba a ser el objeto de escrutinio, observación y entrevista por parte de los supuestos entrevistados. Fue así como prontamente se fue estableciendo que estos procesos debían ser recíprocos y debían resultar en un beneficio efectivo para quienes supuestamente eran investigados.

Un tercer hito clave fue el terremoto y tsunami que asoló la zona central y sur de Chile el año 2010, cuya devastación convocó a distintos actores a mesas de trabajo civiles a pensar dinámicas solidarias de reconstrucción. A estas instancias convergieron una diversidad de actores y organizaciones, animados por este propósito al mismo tiempo que investigadores académicos.

A partir de estos hitos interrelacionados, es posible documentar el desarrollo de un conjunto de instancias en qué proyectos de investigación se diseñaron e implementaron en cooperación bidireccional con organizaciones de la economía social y solidaria. Entre ellos cabe mencionar: el Proyecto CORFO –NODO 15NODO-43072– “Turismo Culinario Nahuelbuta”, que desde un enfoque de investigación acción participativa apuntó a relevar y promover la consolidación de un proceso de turismo comunitario en torno a la culinaria local en el sector de Nahuelbuta; el proyecto FONDECYT Regular N° 1160186 “Cartografías de Heterogeneidad Económica. Estudios de Casos Regiones de Biobío y Valparaíso (2016-2018)”, que, a través de un proceso de investigación participativa sistematizó, analizó, comparó y cartografió prácticas económicas asociativas y cooperativas con miras a promover circuitos económicos asociativos; y el proyecto FONDECYT Regular N° 1190020 “Comunalización y Heterogeneidades Económicas: espacio de diálogo en torno a casos en el centro sur de Chile (2018-2021)”, el cual también desde un enfoque de investigación participativa buscó generar espacios de diálogo en torno a prácticas económicas asociativas y cooperativas, con miras a promover la creación, reproducción y gobernanza de comunes.

En el marco de las actividades y recursos provistos por estos proyectos, fue posible desarrollar un conjunto de formas de cooperación que favorecieron el devenir del movimiento de la economía social y solidaria, como también su vinculación con el mundo universitario. Entre las actividades que efectivamente se promovieron en conjunto estuvieron:

- 1) Una serie de Encuentros de Economía Social y Solidaria que se desarrollaron desde el año 2009 hasta la fecha, los que contaron con participación del mundo universitario, y que gracias a los aportes de proyectos concurrentes pudieron convocar expertos internacionales. Solo por nombrar los encuentros más relevantes podemos señalar el 1° Encuentro de Economía Social y Solidaria en Concepción el año 2009, posterior-

mente el año 2014 se desarrolló el 2° Encuentro ESS, en colaboración con la Confederación Cooperativa CONFECOOP, en el Ex Congreso en Santiago. El 3° encuentro se desarrolló posteriormente en la Universidad de Valparaíso el año 2017. En todos ellos, investigadores universitarios han participado como organizadores, asumiendo responsabilidades variables, y aportando diversos tipos de recursos.

2) La organización de diversos conversatorios entre la academia y organizaciones sociales de la economía social y solidaria. Estos conversatorios se beneficiaron por la invitación que, con recursos de proyectos, se pudo hacer de invitados internacionales. Destacan entre ellos la visita de: Bárbara Altschuler y Luis Caballero (año 2013), investigadores argentinos de la economía social y solidaria; Euclides Mancé (año 2016), investigador y promotor sobre circuitos económicos solidarios; Arturo Escobar y Katherine Gibson (año 2017), que se consideran entre los expertos mundiales de diversidad económica y visiones críticas del desarrollo con quienes se hicieron conversatorios ciudadanos y charlas universitarias; Heloísa Primavera (año 2019), investigadora y promotora de monedas sociales; Enrique Leff (año 2020), importante intelectual de la ecología de saberes. Cada una de estas instancias, desarrolladas en su mayor parte al interior de la Universidad de Concepción, fueron escenario de un proceso formativo donde participaron estudiantes universitarios, integrantes del movimiento de ESS y público general, permitiendo el desarrollo de diálogos de experiencias, conocimientos e imaginaciones políticas.

3) Asimismo también, en el marco de esta cooperación, se fue desarrollando un conjunto de procesos más autónomos del movimiento de Economía Social y Solidaria, los cuales contaron con el apoyo de académicas de la Universidad de Concepción y el albergue –varias veces– en instalaciones de la misma universidad. Es el caso de dos iniciativas que han tenido cierta permanencia en el tiempo. La primera de ellas es la Comunidad de Aprendizaje de Economía Social y Solidaria; la segunda es la Feria del Buen Vivir. Desde el año 2014 se encuentra funcionando la Comunidad de Aprendizajes en Economía Social y Solidaria, que funciona como una comunidad autónoma, colaborativa y simétrica de formación. En el marco de la misma se desarrolló una “Escuela Autogestionada de Emprendimientos en Economía Social y Solidaria” y un “Encuentro de Emprendimiento en ESS”. Junto a la Escuela se han desarrollado numerosas versiones de la Feria del Buen Vivir –en marzo 2012, diciembre

2014, marzo 2015, marzo 2016 y marzo 2022— las que son espacios para aprendizaje y comercialización de producción local. Cada uno de estos encuentros convoca a pequeños productores locales, que exponen y venden su producción, permitiendo visibilizar la experiencia de la ESS.

4) Como parte de este proceso, la Universidad de Concepción participó en la creación de la Red Universitaria de Economía Social y Solidaria RUESS, que convoca a diversas académicas y académicos en la reflexión de apoyo a estas temáticas, desde distintas universidades del país.

Este trabajo, que si bien ha sido discontinuo y disperso, ha gozado también de sistematicidad acumulativa y ha logrado ser sostenido en el tiempo. Su permanencia se funda en vínculos de trabajo, una mirada ética política compartida, y el interés colectivo de un conjunto de personas en sostener en el tiempo estas distintas iniciativas. Son personas que hemos estado dispuestas a vincularnos, a enredarnos mutuamente, en desafíos políticos, éticos y sociales que nos comprometan.

Queremos profundizar en una de las actividades que se desarrolló como parte de esta trayectoria discontinua pero permanente de vinculación. Entre los años 2012 y 2015, nos adjudicamos el proyecto CORFO-INNOVA 12BPC2-13470 “Desarrollo del Arca del Gusto en Chile: Bases para el fomento del turismo culinario”. Esta iniciativa fue, como tal, el resultado de un proceso de vinculación con el medio dirigido por el objetivo de construir un proceso de investigación aplicada de carácter colectivo y con impacto político y social. Para ello, la Universidad de Concepción estableció una alianza estratégica con dos Organizaciones No Gubernamentales nacionales –CET SUR y CIMASUR– a la cual se sumaron los respaldos del entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes a través de su sección de Patrimonio Cultural Inmaterial, la cooperación del movimiento internacional Slow Food, y de la organización de mujeres campesinas nacional ANAMURI.

Slow Food es un movimiento social civil, presente en más de 50 países en 5 continentes. El movimiento promueve la reflexión y acciones sobre el sistema alimentario global, para fomentar el acceso a una alimentación buena, limpia y justa. Donde lo “bueno” refiere al placer sensorial y la pertinencia cultural de los alimentos; lo “limpio” refiere a las características del proceso de producción y consumo de los alimentos de manera que no dañen el ambiente o la salud de los productores; y “justa”, en la

medida en que ofrezca a los consumidores precios accesibles y a los productores un precio justo. El movimiento, que fue fundado por el italiano Carlo Petrini en el año 1989, tenía en esa época un carácter más bien urbano, asociado a consumidores organizados y cocineros profesionales. Posteriormente ese perfil se fue transformando significativamente, para ser actualmente un movimiento con importante base campesina. El movimiento en Chile estaba en sus etapas iniciales, con un par de liderazgos importantes y no más de cuatro comunidades activas. En los años posteriores el movimiento ha tenido un importante desarrollo, con cerca de 20 comunidades activas, la mayoría de base campesina, y ha perfilado como objetivo estratégico el promover el derecho a la tierra, al agua, las semillas y las culturas libres y vivas, para con esto garantizar alimentos buenos, limpios y justos como un derecho.

La Asociación Nacional de Mujeres Rurales e Indígenas (ANAMURI), por su parte, es una organización civil chilena autónoma, compuesta únicamente por mujeres y fundada en el año 1998, cuya misión es organizar y promover el desarrollo de las mujeres rurales e indígenas de Chile, estimulando y fortaleciendo su organización. Sus antecedentes están en las organizaciones sindicales históricas del campo y las organizaciones de mujeres durante la dictadura cívico-militar, experiencias que le llevaron a buscar formas autónomas de organización, en la herencia de las grandes confederaciones campesinas, pero de membresía exclusivamente femenina. Los grandes temas históricos de ANAMURI han sido la sindicalización femenina en el empleo asalariado rural, el juicio ético al modelo de agronegocio, y la defensa de un modo de vida campesino representado en el cuidado de las semillas tradicionales. ANAMURI forma parte de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo y la Vía Campesina Internacional. Con ANAMURI las investigadoras de la Universidad de Concepción tenían un vínculo previo dado por la cooperación desarrollada en el curso de proyectos de investigación anteriores.

Nos encontramos así con una colección de actores bastante heterogénea, cuyo diálogo no siempre es fácil. Por una parte, actores de raíz urbana más vinculados al mundo del consumo, por otra parte actrices del mundo rural, con una larga tradición de lucha política y sindical. El dispositivo que unió a tan heterogénea colección de actorías, fue la iniciativa Arca del Gusto, del movimiento Slow Food, que es un catálogo in-

ternacional, operativo desde 1996, de alimentos e ingredientes en peligro de extinción, cuyo objetivo es preservar el patrimonio agroecológico y culinario de la Humanidad. El Arca incluye alimentos en riesgo de desaparecer que se producen de manera sostenible, tienen un sabor único y/o son parte de una ecorregión distintiva, buscando protegerlos por la vía de alentar activamente su cultivo y elaboración ecológica y responsable para el consumo. La inclusión de alimentos en este catálogo es resultado del proceso de investigación y selección realizado por las organizaciones de Slow Food locales, los que son propuestos a un comité de adjudicación central de Slow Food. Para operativizar esta iniciativa se conformó una asociación entre estas distintas organizaciones, que en su conjunto postularon un proyecto CORFO-INNOVA que tuvo como propósitos (1) identificar y rescatar productos y preparaciones culinarias de carácter patrimonial en todo el país, (2) y promover su valorización a través del turismo culinario.

El proyecto buscó generar puentes entre la pregunta por el patrimonio alimentario y las necesidades prácticas de las mujeres cultoras del mismo, a través de las posibilidades que abre el turismo de intereses especiales. El proyecto constó de tres etapas, la primera hizo un catastro preliminar de alimentos susceptibles de ser catalogados en el Arca del Gusto a escala nacional. Ello implicó sostener entrevistas y reuniones con organizaciones y expertas locales en todas las eco-regiones del país. Las experticias locales fueron principalmente cocineras tradicionales, curadoras de semillas, y activistas alimentarias pertenecientes a las redes de ANAMURI y Slow Food. Esta serie de entrevistas permitió identificar 125 alimentos catalogables los que fueron recopilados en el libro *Arca del Gusto: Catálogo alimentario patrimonial. Productos tradicionales y en riesgo de extinción en Chile*, el cual fue publicado el año 2014 por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, en coautoría entre académicas y dirigentas de Slow Food y ANAMURI.

En una segunda etapa se profundizó el estudio en dos zonas en las cuales ANAMURI tiene una presencia territorial más intensa: las inmediaciones de la cordillera de Nahuelbuta, constituyendo una eco-región entre 2 regiones administrativas, Biobío y Araucanía; y la región de Los Lagos (actualmente las regiones de Los Ríos y Los Lagos), desde la cuenca del río San Pedro hasta el Seno de Reloncaví. En ambos lugares se

trabajó intensivamente con las organizaciones de ANAMURI, quienes hicieron un ejercicio de memoria culinaria, recuperando antiguas recetas y prácticas productivas en torno a la alimentación.

Ello condujo a una tercera etapa en la cual las distintas comunidades organizadas diseñaron rutas de turismo culinario, las que quedaron plasmadas en el texto editado por Carrasco, Moya y Cid (2014) *Atlas Culinario Comunitario del Centro Sur de Chile*. El cual, también, fue publicado en coautoría entre las académicas y dirigentes de las organizaciones involucradas. Este proceso de diseño fue acompañado por un ciclo formativo en temas de turismo de base comunitaria, culinaria, y aspectos legales y administrativos incluyendo formación en cooperativismo. Este ejercicio formativo, desarrollado bajo la forma de “Escuela Itinerante” involucró un diálogo entre distintos sistemas de conocimiento bajo criterios de validez, y simetría. Ello, pues, en el proceso de formación multidireccional, no es el mundo urbano y universitario el que va a formar al mundo rural y campesino, sino que la formación es un proceso de diálogo en que conocedores de distintos mundos tienen instancia para enseñar su conocimiento a las otras personas del proyecto. Entonces el educador y el educando van rotando según cuáles sean los objetivos específicos del proceso formativo, y la misma aula es en realidad el espacio de vida y trabajo de las distintas personas participantes del proceso. Esta aula llega también a la universidad, y no pocas veces las dirigencias comunitarias y las cocineras tradicionales participaron, como expositoras, de actividades formativas en el campus universitario.

Un hito en el transcurso del proyecto fue un viaje a Italia al encuentro mundial de Slow Food “Terra Madre” en el cual participaron dirigentas de ANAMURI como también cocineras tradicionales. Dicha experiencia no sólo permitió la participación de las cocineras tradicionales en este encuentro internacional, sino que se organizó una serie de visitas técnicas a lugares donde se practica el turismo culinario de base comunitaria en el norte de Italia.

Cabe decir que tanto para Slow Food como para ANAMURI, el proyecto les implicó la posibilidad de ampliar y consolidar sus redes y trabajo territorial. ANAMURI, con muchos años de presencia en los territorios, logró fortalecer su trabajo de base y consolidar la formación de sus dirigencias. En el caso de Slow Food, la experiencia del proyecto les permitió

darse a conocer a nivel de bases, convocar al mundo campesino a su trabajo, articular comunidades incipientes, organizar al alero del proyecto su primer encuentro nacional, y constituir una delegación para la participación en el encuentro mundial de Terra Madre. En ambos casos la colaboración con la academia les implicó consolidar un acervo técnico y teórico que fundamenta su trabajo. Para la academia, esta cooperación significó un rico espacio para la investigación social aplicada, del cual efectivamente salieron publicaciones relevantes, y muy especialmente fue un espacio para la formación efectiva y práctica de estudiantes. Numerosas personas hicieron sus prácticas, tesis y primera experiencia laboral en este proyecto. Nos enorgullece especialmente que un grupo de estos estudiantes constituyó una cooperativa de trabajo especializada en temas de investigación social. Dicha cooperativa proveyó diversos servicios al proyecto, y hemos seguido cooperando con ella en el marco de investigaciones subsiguientes.

Reflexiones finales

Las experiencias descritas dejan un conjunto de reflexiones y aprendizajes en torno a la cooperación bidireccional, o multidireccional, entre academia y organizaciones sociales. Un primer elemento es que, en estos casos en particular, se advierte que la cooperación está fundada en una alta cuota de compromiso personal de quienes están involucrados y se sostiene –con una alta dosis de voluntarismo– a través de articular un conjunto de proyectos y sistemas de financiamiento académicos y no académicos. Esta estructura de funcionamiento deja un importante problema: no permite asegurar el acompañamiento y coordinación entre organizaciones territoriales y academia pensando en el largo plazo, especialmente considerando las particularidades temporales en las que se desenvuelven cotidianamente los diferentes grupos de actores. De hecho, las propias dinámicas también se encuentran asociadas a formas de financiamiento acotadas, contribuyendo a la incertidumbre del tiempo futuro de las iniciativas. Sin duda, estamos aún muy lejos de la posibilidad de replicar el modelo brasileño, en el cual las universidades ponen sus capacidades para la promoción del desarrollo de un modelo de incubación de economías sociales y solidarias. Pero, en la medida de lo posible, se ha

entendido que la cooperación con las diversas organizaciones es ciertamente previa al desarrollo de cada uno de los proyectos articulados, y no culmina con los mismos. Además de los proyectos financiados, estas cooperaciones se han estabilizado, en el funcionamiento hasta hoy día, por ejemplo a través de un sistema de distribución de productos campesinos en el sector urbano, el cual está co-organizado entre los diversos actores involucrados. En este sentido, pese a las limitaciones, se ha buscado la manera de persistir, tanto en el trabajo sostenido, pero más aún en la forma de abordarlo.

No obstante, creemos que esta realidad no es singular de los casos exhibidos, sino que caracteriza en muchos casos el proceder de las acciones de vinculación universitarias, atrapadas muchas veces en voluntarismos que no están exentos de lagunas y tensiones que han incidido en crear marcos de desconfianza. Hacia el interior de las estructuras universitarias podríamos referir a la escasa estimulación concreta para mantener los vínculos en el tiempo, priorizándose muchas veces la difusión de las iniciativas antes que su propia realización, diluyéndose su sentido objetivo. También tenemos el hecho de que, en la actualidad, el mundo universitario se encuentra saturado por la inminencia del cumplimiento de indicadores de productividad traducidos en indicadores cuantitativos como número de publicaciones, número de proyectos, cantidad de recursos obtenidos, etc. o, en su defecto, número de actividades, cantidad de asistentes, número de beneficiarios. De alguna manera tributando a un concepto de desarrollo decimonónico e incuestionable que no logra empatizar con las particularidades y prisionero de confundir eficiencia con eficacia, en la que tiende también a reemplazarse validez por validación, no importando tanto el quiénes, el cómo, ni el para qué.

Esto muestra que un desafío de este tipo no involucra solo la voluntad y trabajo de un par de académicos, sino que implica un compromiso de orden político institucional que demanda, o involucra, a la universidad en su conjunto, como un ente orgánicamente interdependiente entre sus distintas unidades, pero también tributario de un medio exterior al que pertenece. En este sentido, no podemos sino estar de acuerdo con Adán (et al., 2016) cuando señala que la VcM está directamente relacionada con la autonomía universitaria, entendida ésta como procesos continuos y graduales que inciden en la consolidación de verdaderas comunidades de sentido, con creciente presencia en el escenario político, económico y

social de los territorios donde se emplazan. Y es que la autonomía, desde el punto de vista de la gobernanza, plantea el desafío de la autodefinición, y aquella naturalmente conlleva la pregunta de cómo se establecerá la interacción con el entorno exterior, en un juego de implicaciones mutuas. Por lo mismo, lo más importante de estos procesos vinculantes es la necesidad de explicitar e intencionar estructuras y dinámicas de toma de decisiones que involucren de manera simultánea a múltiples entidades, y no únicamente a la Universidad entendida como un ente aislado y autosuficiente.

De la misma manera, siguiendo este mandato, no todas las universidades deben plantearse realizar VcM de la misma manera, sino que situarse en su contexto social y político y negociar permanentemente con los otros actores incumbentes. De ahí surge un segundo elemento relevante a destacar, cual es la necesidad de negociar y establecer puentes entre actorías y organizaciones cuyos marcos de entendimiento y formatos de interacción usualmente son disímiles. Y cada uno de los participantes en este tipo de relaciones entra con agendas que derivan de tiempos, perspectivas, modos y objetivos propios. Por lo mismo, la ejecución exitosa de la cooperación mutua implica una negociación efectiva entre estas distintas perspectivas, lo que comporta el reconocimiento y el respeto recíproco entre distintos sistemas de saberes, pues no se trata solamente de un encuentro entre distintos objetivos sino también entre distintas epistemes. Cada uno de los participantes pone a disposición un sistema de conocimiento específico, entre los cuales es posible establecer relaciones de respeto, reconocimiento y colaboración. Este ejercicio de coproducción se plasma luego en la práctica material de coautoría de todas las acciones del proyecto con las organizaciones y las dirigentes participantes. Sería éste un elemento central para acabar con aquel “extractivismo en investigación” que, operando de manera implícita en el día a día de la construcción de conocimiento científico, ha ido generando resistencia y distancia en una comunidad mundo que, disconforme con ciertos marcos y modelos de trabajo universitario, se ha ido distanciando de su quehacer.

A partir de lo señalado hasta aquí, debemos pensar que la institucionalización de la VcM consiste en un conjunto de acciones coherentes y sistematizadas bajo orientaciones predefinidas y que puedan ser registradas, cotejadas y evaluadas para someterlas a procesos de mejo-

ra continua. Pero también asumir que eso no es suficiente. Se necesita además incorporar una lógica horizontal en las relaciones, explicitar lo que se asume como compromiso y flexibilizar la estructura universitaria, para que efectivamente la VcM incida en una mejora de la calidad de la enseñanza y la investigación a través de mayor pertinencia e involucramiento con las preguntas y deseos del contexto en que se habita. Ciertamente, ello incitaría a desarrollar una práctica que podríamos definir como militante por parte de los miembros de la comunidad universitaria, reconocida por la universidad, y en donde el sector académico requiere urgentemente mirar más allá de los rankings de productividad científica y asumir vínculos permanente con su entorno, los cuales deben ser promovidos por sistemas de reconocimiento e incentivos universitarios.

Pero para realizar todo esto, creemos que se hace necesario reconocer y definir primeramente algo básico: qué estamos entendiendo por entorno, aquella palabra comodín que define muchas cosas, pero también nada en particular, con el fin de construir miradas que articulen variables como la naturaleza, lo social, lo económico, lo político, en la relación entre comunidades, instituciones, agentes. Es que si la articulación es coordinación con el entorno, la VcM debería ser la instancia donde se plasme hacia el interior, y se refleje hacia el exterior, un concepto de universidad territorializada; esto es, con sentido de identidad y pertenencia, asumida como un fenómeno urbano que reproduce identificaciones mutuas y que propone estilos y formas nuevas surgidas de la co-creación, asumiéndose así como lugares de mediación cultural en el sentido amplio de la palabra. Esto quiere decir que las universidades se construyen y legitiman intermediando lenguajes, poderes, saberes, tiempos, creencias y prácticas diversas y, a veces, divergentes. De esta manera, podemos pensar que las mismas pasarán de ser agentes en los procesos de desarrollo a instituciones mediadoras para el agenciamiento de distintas visiones de desarrollo, e incluso entre distintas visiones de mundo que no se agotan exclusivamente en el lenguaje del desarrollo.

Referencias

Adán, L.; Poblete, F.; Angulo, C.; Loncomilla, L.; Muñoz, Z. (2016). La Función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Super-

- rior chilena. Una mirada diagnóstica y propuestas para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración. *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, n° 1. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Altschuler, B. y Pastore, R. (2015). Economía social y solidaria en clave de desarrollo socio-territorial en Argentina. Conceptos, políticas públicas y experiencias desde la universidad. *Eutopía: Revista de Desarrollo económico territorial*, (7), 109-128.
- Comisión Nacional de Acreditación (2013). Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al Artículo 17 de la Ley 20.129.
- De Sousa, B.; Meneses M. eds. (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Ediciones Akal, Madrid.
- Donoso, P. (2001). *Breve historia y sentido de la extensión universitaria. Calidad en la Educación Superior: perfil profesional del profesor*. Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación (diciembre).
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 53(2), 1-19.
- Fleet, N. et al. (2017). Midiendo la Vinculación con el Medio de las Instituciones de Educación Superior y su impacto. Estudio de las mejoras prácticas en el mundo y desarrollo de instrumentos piloto para instituciones chilenas. *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, n°6. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- González, B.; Saravia, P.; Carroza, N.; Gascón, F.; Dinamarca, C.; Castro, L. (2017). *Vinculación con el Medio y Territorio: heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*. Observatorio de Participación Social y Territorio. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Music, J. y Venegas, J. (2020). Vinculación con el Medio: ampliando la mirada. Aequalis, Foro de Educación Superior, Santiago de Chile.
- PNUD (2018). Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 43/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://D:/VCM%20AEQUALIS/1662A-quiles.pdf>
- von Baer, H. (2009). Vinculación con el Medio: ¿función subalterna o esencial

de la universidad? En: *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Ediciones CNA-Chile. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/-Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-perspectivas.pdf>

De los autores



NICOLAS FLEET. Doctor en Sociología de la Universidad de Cambridge, MSc en Sociología Política de la London School of Economics and Political Science y sociólogo de la Universidad de Chile. Actualmente es profesor asistente del Departamento de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado. Sus líneas de investigación son sociología política, sociología de las profesiones y educación superior. <https://orcid.org/0000-0002-7570-2715>, nifleet@uahurtado.cl

CRISTIÁN POZO. Sociólogo por la Universidad de Chile, Magister y Doctor en Estudios Políticos y Sociales de la UNAM. Académico de la Universidad Alberto Hurtado y consultor en diversas temáticas de políticas públicas y participación comunitaria. Sus líneas de investigación principal son estudios laborales y sindicalismo. ORCID 0000-0002-0079-5662, crpozo@uahurtado.cl

FELIPE LAGOS. Director del Centro de Estudios Regionales de la Universidad de Magallanes. Coordinador del programa Críticas Latinoamericanas del International Institute for Philosophy and Social Studies. Editor en jefe de *Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. Doctor en Sociología por Goldsmiths, University of London. Consultor en educación y cultura. ORCID 0000-0001-8203-0358, felipe.lagos@umag.cl, flagos@iipss.com

ANDREA CASAS ASPÉE. Periodista de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Comunicación y Periodismo de la Universidad Católica de Valparaíso, y Candidata a Doctora en Humanidades y Estudios Sociales de Latinoamérica de la Universidad de Alicante. Actualmente es Coordinadora Académica del Proyecto de Red Estructural de Vinculación con el Medio del Consorcio de Universidades del Estado de Chile “Universidades Estatales Comprometidas con el Territorio” y se desempeña como Consultora experta en Vinculación con el Medio en diversas instituciones de Educación Superior chilenas. Es docente del Diplomado “Vinculación con el Medio: Tensiones y Desafíos entre la Educación Superior y la Sociedad” de la Universidad Alberto Hurtado, miembro del Comité Directivo de la Red de Vinculación con el Medio de Instituciones de Educación Superior y Coordinadora de la Comisión de Aseguramiento de Calidad de la misma red. Filiación institucional: Universidad de Alicante, ORCID: 0000-0001-7797-1591, andrea.casas.aspee@gmail.com

FELIPE TORRALBO SEGUEL. Administrador Público de la Universidad de Chile. Actualmente es Coordinador Ejecutivo del proyecto de Red Estructural de Vinculación con el Medio del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) “Universidades Estatales Comprometidas con el Territorio” y se desempeña en labores asociadas al aseguramiento de la calidad de la Vinculación con el Medio en Universidad Tecnológica Metropolitana. Es docente del Diplomado “Vinculación con el Medio: Tensiones y desafíos entre la educación superior y la sociedad” de la Universidad Alberto Hurtado y experto integrante de la Unidad de Vinculación con el Medio del Foro de Educación Superior Aequalis. Filiación institucional: Universidad Tecnológica Metropolitana. Red de Vinculación con el Medio del CUECH. <https://orcid.org/0000-0003-2492-1771> , f.torralbo@utemgmail.cl / felipe.torralbo@uestatales.cl , LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/felipetorralbo/>

PABLO SARAVIA RAMOS. Doctor en Sociología por la Universidad de Granada-España. Director del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales e Investigador del Observatorio de Participación Social y Territorio. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Playa Ancha. ORCID (0000-0001-6835-169X) y IRALIS (AFCS3563), pablo.saravia@upla.cl

FELIP GASCÓN I MARTÍN. Doctor en Ciencias de la Comunicación, por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Titular del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales e investigador del Observatorio de Participación Social y Territorio, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha. Línea de trabajo: Ecología política de la comunicación. <http://orcid.org/0000-0002-3421-3309>, fgascon@upla.cl

MARCELO RODRÍQUEZ MANCILLA. Doctor en Planeamiento Urbano y Regional, Universidad Federal de Río de Janeiro. Profesor Titular Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales e Investigador Observatorio de Participación Social y Territorio. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha. <https://orcid.org/0000-0003-3982-3736>, hector.rodriguez@upla.cl.

PABLO GÓMEZ MANZANO. Abogado de la Universidad de Valparaíso y Doctor en Humanidades por la Universidad Carlos III de Madrid, España. Director de Derecho, Universidad de Playa Ancha. Académico del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales y miembro del Observatorio de Participación social y territorio, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Playa Ancha. <https://orcid.org/0000-0003-4987-4166>, pablo.gomez@upla.cl

LUIS CÁRCAMO ARIAS. Sociólogo de la Universidad de Valparaíso. Investigador Asociado al equipo de estudio en Historia y Urbanismo en el Corredor Norte del GBA, Instituto de investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0002-5320-1063>, luis.carcamoarias@gmail.com

OLAYA SANFUENTES ECHEVERRÍA. Doctora en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Titular Pontificia Universidad Católica de Chile, donde enseña e investiga temas relacionados con Historia y Cultura visual e Historia y Cultura material. <http://orcid.org/0000-0002-6951-1285>, osanfuen@uc.cl

BEATRIZ CID-AGUAYO. Socióloga PUC, MSc Universidad de Chile y PhD de York University. Profesora Titular del Departamento de Sociología de la Universidad de Concepción. Investiga en diversidad económica y comunes, economías social y solidaria, género y socio ecología. ORCID: 0000-0003-0105-3553, beatrizcid@udec.cl

NOELIA CARRASCO HENRÍQUEZ. Antropóloga, Doctora en Antropología Social y Cultura. Profesora Asociada Departamento de Historia, Universidad de Concepción, Chile. Investigadora del Programa de Investigación Ciencia, Desarrollo y Sociedad en América Latina (Cidesal UdeC) y del Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia (CR)2. ORCID: 0001-5560-9866, noeliacarrasco@udec.cl

CARLOS LÓPEZ ODGERS. Ingeniero Comercial en Administración UDLA – Chile. Especialización en Tecnologías Sociales para la inclusión socioeconómica, la democratización política y el desarrollo local. UNILA – Brasil. Experiencia como gestor, extensionista y facilitador. Promotor de desarrollo territorial con pertinencia cultural desde la gestión de proyectos de investigación aplicada formando equipos de trabajo inter y transdisciplinarios. Desde 2012 hasta el 2019 con foco en el turismo sustentable en la Provincia de Arauco, Región del Biobío, abordando temas como el patrimonio culinario, gestión territorial de destino de turismo sustentable, vínculo entre el turismo y conservación. Utilizando como herramienta del diseño en permacultura, promoviendo la construcción de Gobernanza, la coproducción de conocimiento y la vinculación comunitario-público-privado. <https://orcid.org/0000-0003-4086-632X>, lopezodgerscarlos@gmail.com

MARÍA CAROLINA ALVARADO ASPILLAGA. Productora campesina de vinos naturales. Socia de la Viña Alvarado-Herrera; presidenta de la Cooperativa Vitivinícola Valle Marga-Marga, que es una organización de cinco familias de producción agroecológica certificados orgánicos bajo sistema de certificación Participativa (SAG); y presidenta nacional de la red de Slow Food Chile.

CLAUDIA MUÑOZ TOBAR. Magíster en Filosofía y Doctora en Lingüística. Exvicerrectora de Relaciones institucionales y Vinculación con Medio UdeC. Desde 2002 es académica del Departamento de Filosofía de la Universidad de Concepción, donde dicta cursos de ética y filosofía de la acción. ORCID: 0000-0002-8409-5929, claumuno@udec.cl

RODRIGO HERRERA OJEDA. Antropólogo, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile y Doctor en Antropología por la Universidad de Barcelona, Catalunya, España. Encargado de la Unidad de Interculturalidad y director ejecutivo del Convenio de Desempeño “Comunidades Sustentables UdeC”, en la Vicerrectoría de Relaciones Institucionales y Vinculación con el Medio (VRIM) de la Universidad de Concepción. ORCID: 0000-0002-8750-8936, rherrerao@udec.cl

EL INGRESO de la Vinculación con el Medio (VcM) como tercera misión universitaria en el contexto chileno, en igualdad de condiciones con las tradicionales funciones superiores de docencia e investigación, ha supuesto un impacto en la gestión interna de las Instituciones de Educación Superior, pero también ha permitido el surgimiento de diversos planteamientos en torno al rol que atañe a las mismas en el seno de la sociedad de nuestro tiempo.

El presente libro recopila contribuciones de destacados especialistas en la materia y que, desde diversos escenarios y espacios del pensamiento, buscan ahondar en una reflexión crítica en torno a ambas líneas, entendiendo en todo momento que ambas son parte de una misma reflexión global, aquella que busca precisar el cómo y con quiénes las universidades quieren construir aquello que llamamos conocimiento, y para qué; y cuál sería el papel real de éstas en aquel proceso.



Universidad de Concepción