



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

**Sentidos de la Vinculación con el Medio: Misión Universitaria
en Disputa**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la
Modernización**

Diego Salazar Alvarado

**Profesor Guía:
Klaudio Duarte Quapper**

Santiago de Chile, año 2022

Resumen

Este trabajo busca analizar los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio producidas por los diferentes tipos de universidades chilenas. Ello, considerando que hasta la década de los 2000, lo que conocemos hoy como vinculación con el medio en Chile y en el resto del continente, se le denominó «*extensión universitaria*», arrastrando de paso una larga tradición de compromiso político-social y que da forma en la actualidad, a un contexto en el que se reconoce a esta función universitaria en una disputa por su significado.

Dicho esto, con el fin de cumplir el objetivo planteado, se realizó un estudio de caso con diferentes tipos de universidades del sistema de educación superior de nuestro país, en el que fueron analizados dieciséis documentos oficiales de ocho instituciones, además de realizar seis entrevistas en profundidad con personas directivas o profesionales del área.

Los resultados muestran que existen consensos generales, como considerar a la vinculación como una función esencial, transversal a las demás funciones y que apunta al desarrollo de la sociedad. De todas formas, los sentidos de la vinculación son enfatizados por los diversos tipos de universidades, según asuntos ideológicos y territoriales, existiendo perspectivas comprometidas con la democratización de la sociedad, el desarrollo regional o ligadas a la difusión de la cultura del emprendimiento.

Por otro lado, las definiciones de los entes reguladores, como la Comisión Nacional de Acreditación, son tomadas de dos formas por las personas encargadas de la función: una perspectiva crítica, más orientada a los principios de la extensión latinoamericana y otra pragmática, que apunta a cumplir los estándares sin mayor discusión. En cualquier caso, la consecución tanto de éstos como de los indicadores de gestión requeridos por el organismo acreditador, es una preocupación presente en las personas encargadas del área, sean críticas o pragmáticas. Junto a lo anterior, se encuentra una indefinición respecto a lo que se entiende por «*el medio*», tanto en su arista material o territorial, como de los agentes extrauniversitarios que lo conformarían.

La falta de definiciones por parte de las instituciones se reconoce como un síntoma de la despolitización de la relación universidad-sociedad.

A Bernardita y Elías

Agradecimientos

Esta tesis, si bien viene a cerrar un proceso, es para mí una puerta que se abre, que genera hambre por explorar, conocer y generar una pequeña contribución a la construcción y democratización del saber, que en último término busca ser un pequeño aporte a la democratización de la sociedad. Pero esto no es un trabajo individual, aun cuando esta tesis tiene mi nombre, la investigación solo fue posible por la colaboración y soporte de mucha gente.

Agradezco a Klaudio Duarte por su cercana guía para este trabajo, por incentivar me a reflexionar en clave de investigador y por la asignatura que dirige sobre estrategias de análisis cualitativo del Doctorado en Ciencias Sociales, que hizo que se me generara esa chispa de investigador, solo posible por el carácter dialogante de su docencia.

Destaco la total disponibilidad y colaboración de las personas entrevistadas para esta investigación y que preferí dejar anonimizadas.

No puedo dejar de nombrar a las numerosas conversaciones con otras personas que les interesa la temática desarrollada en esta investigación y a las personas con las que he trabajado en distintas iniciativas de vinculación a lo largo las distintas formas que he tenido de vivir la universidad. Sin duda me han dejado huella.

Agradezco a mi compañera Natalia quien fue fundamental para desarrollar este trabajo, por su cálido amor, por estar a mi lado en las noches de lectura, análisis y redacción, y sin duda, por las invaluable conversaciones que tuvimos sobre mi investigación y la suya. Esas conversaciones aclararon muchas ideas que aún tenía desordenadas e incompletas en mi mente, espero haberle aportado algo de lo que ella me ha aportado a mí.

A mis niños León y Damián por su ternura, amor y enseñanzas.

Le doy las gracias a mi extensa familia y a mis amigas y amigos con quienes nos intercambiamos opiniones, comentarios, chistes, sufrimientos, apoyos y cariños en estos complicados e interpelantes tiempos que atravesamos.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Capítulo I Para Comprender el Problema..... | 1 |
| 1) <i>Introducción.....</i> | <i>1</i> |
| 2) <i>Perspectivas de la vinculación con el medio</i> | <i>2</i> |
| a. Origen de la extensión | 2 |
| Universidad europea y orígenes de la extensión universitaria | 2 |
| Estados Unidos, prestación de servicios como forma de extensión universitaria | 3 |
| Universidad Latinoamericana: tradición extensionista | 4 |
| b. Extensión universitaria, diversidad de enfoques y perspectivas | 7 |
| Universidad, Industria y Gobierno | 8 |
| Community - Public engagement, la universidad comprometida | 9 |
| Modelos latinoamericanos, entre la difusión y la concientización..... | 11 |
| c. A modo de síntesis..... | 13 |
| 3) <i>Extensión en Chile y el Libre Mercado en Educación Superior</i> | <i>13</i> |
| a. Vinculación con el Medio como sustitución de la Extensión Universitaria | 13 |
| b. Educación de mercado en Chile, estratificación y conflictividad..... | 17 |
| c. Reseña y origen histórico de los tipos de universidades propuestos..... | 22 |
| Universidades del Sistema Tradicional Histórico | 23 |
| Universidades Regionales | 25 |
| Universidades Privadas Masivas..... | 27 |
| Universidades Privadas de Elite..... | 28 |
| 4) <i>La Vinculación con el Medio como objeto de estudio.....</i> | <i>29</i> |
| a. Pregunta de investigación | 31 |
| b. Planteamiento de objetivos | 31 |
| 5) <i>Relevancia.....</i> | <i>31</i> |
| 6) <i>Estrategia metodológica</i> | <i>32</i> |
| a) Técnicas para la producción de información | 32 |
| b) Muestra | 33 |
| c) Procedimiento de Análisis de Información..... | 35 |
| Capítulo II Sentidos y Orientaciones de la Vinculación con el Medio..... | 37 |
| 1) <i>A modo de introducción</i> | <i>37</i> |

| | | |
|---|--|-----------|
| 2) | <i>Vinculación con el medio como aporte al desarrollo de la sociedad</i> | 37 |
| 3) | <i>VCM como instrumento de legitimación</i> | 41 |
| 4) | <i>La relación con la sociedad como generadora de pertinencia y retroalimentación.</i> | 43 |
| 5) | <i>Bidireccionalidad: entre la transmisión iluminista y el dialogo de saberes</i> | 45 |
| 6) | <i>Definiciones CNA: Entre el conflicto y el pragmatismo</i> | 49 |
| 7) | <i>Difusión de la cultura del emprendimiento</i> | 51 |
| 8) | <i>A modo de síntesis</i> | 53 |
| Capítulo III Integralidad de Funciones y Práctica de la Vinculación con el Medio | | 55 |
| 1) | <i>A modo de introducción</i> | 55 |
| 2) | <i>Transversalidad e integralidad de la vinculación</i> | 55 |
| 3) | <i>Financiamiento de la Vinculación y el riesgo de contraer la autonomía</i> | 60 |
| 4) | <i>Evaluación y seguimiento</i> | 63 |
| 5) | <i>A modo de síntesis</i> | 66 |
| Capítulo IV ¿Qué es el medio?: El territorio y sus agentes | | 68 |
| 1) | <i>A modo de introducción</i> | 68 |
| 2) | <i>El medio como soporte y campo de acción</i> | 68 |
| 3) | <i>El medio y quienes lo componen</i> | 73 |
| 4) | <i>A modo de síntesis</i> | 78 |
| Capítulo V Conclusiones | | 80 |
| 1) | <i>En torno a los sentidos de la Vinculación con el Medio</i> | 80 |
| 2) | <i>En torno a la integralidad, el financiamiento y la evaluación</i> | 82 |
| 3) | <i>En torno al medio extrauniversitario</i> | 83 |
| 4) | <i>A modo de cierre y desafíos emergentes</i> | 85 |
| Bibliografía | | 87 |
| | Regulación Chilena Revisada | 97 |
| Anexos | | 98 |
| 1) | <i>Anexo N°1 Códigos</i> | 98 |
| a. | <i>Anexo N°1.1 Códigos Sobre los Sentidos de la Vinculación con el Medio</i> | 98 |
| b. | <i>Anexo N°1.2 Códigos Sobre la Práctica de la Vinculación con el Medio</i> | 99 |
| c. | <i>Anexo N°1.3 Códigos Sobre el Medio Extrauniversitario</i> | 100 |

Capítulo I Para Comprender el Problema.

1) Introducción

Esta investigación busca analizar los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio producidas por los diferentes tipos de universidades chilenas. Para ello, se caracterizará la misión y se identificarán sus principales tensiones y consensos, en torno a sus definiciones, sus ámbitos de trabajo, su relación con las otras funciones y distinguiendo qué se entiende por «*el medio*».

El estudio pretende responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio producidas por universidades chilenas? Para resolverla necesitamos comprender que el concepto de vinculación con el medio es relativamente reciente en el sistema de educación superior chileno y tiene como su primera aparición institucional en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del año 2006. Este concepto se plantea como la superación a la noción de extensión universitaria, idea desde la cual tradicionalmente se ha comprendido la función universitaria encargada de la relación con la sociedad en el continente.

La vinculación con el medio busca establecer relaciones entre las universidades y los actores extrauniversitarios de manera bidireccional, concepto relacionado a la retribución, el intercambio y la horizontalidad. Situar de esta manera el concepto busca superar a lo que se la ha denominado universidad como torre de marfil (Roper y Hirth 2005). Desde esa perspectiva es pasar de un “modo tradicional”, caracterizado por una lógica unidireccional, a un “modo bidireccional” (Von Baer 2009).

En el resto del continente también se ha planteado la necesidad de superar a la extensión clásica, unidireccional y difusionista, naciendo como alternativa la extensión crítica, que busca la articulación de la universidad con los movimientos sociales y populares (Tommasino 2006).

Según Tommasino y Cano, la función universitaria encargada de relacionarse con la sociedad cuenta con distintas concepciones y comprende multiplicidad de acciones denominadas como

tal, por tanto, tiene como principales características ser polisémica en su concepto y heterogénea en sus acciones (Tommasino y Cano 2016). Desde ese punto de partida, siguiendo a Laclau y Mouffe (2011), los autores definen a la extensión como un significante vaciado, que varía según el proceso de disputa por la hegemonía. Con esto, se entiende a la extensión y la vinculación como un significante en disputa. Esta investigación se hizo cargo de ello, describiendo las principales perspectivas de la extensión en el mundo, con especial acento en Latinoamérica, además de identificar las principales particularidades de la conceptualización en Chile y cómo ello se ve reflejado en los sentidos creados en torno a la función.

2) Perspectivas de la vinculación con el medio

a. Origen de la extensión

Desde el surgimiento de la universidad moderna, se realizan actividades universitarias que se articulan con la sociedad. Sin embargo, el nivel de institucionalización y la forma de relacionarse se ha modificado a lo largo del tiempo (Meglio 2017). Este apartado busca identificar la evolución histórica de la universidad y en particular de la función extensionista.

Universidad europea y orígenes de la extensión universitaria

Los albores de la universidad europea tienen dos grandes exponentes, la primera institución en Bolonia durante el año 1088 y la segunda París en 1170 (Haskins 2007, en Nunes y Machado 2018). Ambas se diferenciaban como dos polos contrapuestos de la organización inicial de la universidad (Unzué 2018), la italiana en torno a los estudiantes y la francesa a los profesores. Dichos modelos universitarios formaban principalmente a eclesiásticos, funcionarios del Estado y marginalmente a las élites, contribuyendo a sostener el statu quo y reforzando las estructuras de poder (Nunes y Machado 2018).

Luego de varias centurias, la universidad moderna nace en Alemania a inicios del siglo XIX, con la creación de la Universidad de Berlín. Ahí la investigación es reconocida e institucionalizada como una función sustantiva de la universidad, sumándose así a la docencia (Sanabria, Morales y Ortiz 2015). Wilhelm Von Humboldt, intelectual prusiano y

fundador de la institución alemana, consideraba que “la investigación contribuiría no sólo al avance de la ciencia, sino también a la mejora de la misión de enseñanza, es decir, una retroalimentaría a otra” (Nunes y Machado 2018:95). El desarrollo de la investigación terminaría aportando a la industrialización del país, formando personal especializado y desarrollando la industria química y metalúrgica (Nunes y Machado 2018).

Por otro lado, la universidad napoleónica surge en Francia como ejercicio concreto del Estado Docente. La nueva universidad implantó un humanismo fundado en la ciencia, comprometido con la problemática nacional, con la defensa de los derechos humanos y empeñado en absorber y difundir el nuevo saber científico y tecnológico en que se basaba la revolución industrial (Arocena y Sutz 2000). Esta innovación estatal será replicada en varias casas de estudio (Unzué 2018).

En relación con la extensión, esta tendría su origen durante el siglo XIX en Inglaterra, específicamente en Oxford y Cambridge. Entre 1867 y 1873, en la Universidad de Cambridge se emplea por primera vez el término extensión educativa, cimentando la tercera función sustantiva y abriendo un canal de traspaso de conocimiento entre la universidad y la sociedad (Sanabria et al. 2015). Se organizaron cursos desarrollados con trabajadores, cooperativas, escuelas y gremios, cimentando los futuros departamentos de extensión universitaria y escuelas de educación de adultos en todo el mundo (Welch 1973 en Nunes y Machado 2018).

Estados Unidos, prestación de servicios como forma de extensión universitaria

La prestación de servicios comenzó como parte de las actividades de las universidades en Estados Unidos, ello con las instituciones que se beneficiaron de la ley federal Morrill Acts de 1862, mediante la cual se donaron tierras del Estado para el uso de universidades. Su principal objetivo era el desarrollo agrícola e industrial. Según Kerr (2001), dicho proceso abrió las puertas de las universidades a las hijas e hijos de los agricultores y trabajadores, así como a los hijos de las clases media y alta. Previo a la primera guerra mundial las universidades ampliaron sus actividades más allá de sus campus, relacionándose con el Estado y el gobierno, de esta manera, beneficiando a los ciudadanos. Así florece la “*Wisconsin Idea*”, perspectiva que orientaba a la universidad a ligarse a lo público y lo

político, materializada en el desarrollo de extensión agrícola y urbana, la creación de gobiernos estudiantiles, desarrollo de actividades extracurriculares, entre otros (Kerr 2001). En un proceso de contrarreforma se intentó crear homólogos de Oxford y Cambridge, en ese contexto en los años treinta, cuarenta y cincuenta surgieron en muchos lugares residencias de estudiantes, organizaciones estudiantiles, actividades deportivas, bibliotecas para estudiantes y centros de asesoramiento (Kerr 2001).

Con ello, se genera un modelo distinto del alemán, del cual integran algunos elementos aunque se alejan de la idea del investigador como sujeto solitario e individual. Lo que según Kehm era lo más apropiado en el siglo XIX, sin embargo, el institucionalismo de la universidad estadounidense es más adecuado en el siglo XX (Kehm 2012 en Adán, Poblete, Angulo, Loncomilla y Muñoz 2016). En mitad del siglo XX la universidad estadounidense comienza a incluir el emprendimiento, la innovación y actividades de transferencia de tecnología, como los parques tecnológicos, teniendo como paradigmas el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y la Stanford University (Nunes y Machado 2018). De esta forma, el modelo norteamericano sería referente, por un sistema altamente diversificado.

Universidad Latinoamericana: tradición extensionista

El modelo de universidad española desarrollado entre los siglos XVI y XVII, tuvo vasta influencia en las primeras instituciones en América Latina. En el contexto europeo, las instituciones hispanas se encontraban alejadas de la revolución industrial y científica que impacta al resto del continente (Adán et al 2016). De esta forma, las instituciones latinoamericanas heredaron un marcado carácter colonial (Unzué 2018) y se destacaban por un “corte señorial y clasista, creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español” (Tünnermann 1978:93).

En los procesos de independencia y creación de nuevas repúblicas, se sustituyeron las universidades coloniales mediante la importación del esquema francés. De este modo, se sustituye un modelo importado por otro, careciendo del sentido de afirmación nacional que se buscaba con la emancipación respecto al imperio español. Con el establecimiento del modelo napoleónico, el énfasis se encuentra en el adiestramiento de profesionales que

tendrían la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas. Junto a ello, se separa la investigación científica como tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Tünnermann 1978).

El esquema francés inspiró a Andrés Bello a redactar la Ley Orgánica de la Universidad de Chile en 1843, casa de estudios llamada a sustituir a la Universidad colonial de San Felipe. El jurista, entendía a la universidad como “un cuerpo eminentemente expansivo y propagador” (Tünnermann 1978:95), que debía tener a su cargo la supervisión de toda la educación nacional y procurar su extensión y mejoramiento.

La atención a la acción universitaria extramuros comienza en la Reforma de Córdoba en 1918, movimiento reconocido como el ingreso de América Latina al siglo XX (Tünnermann 1978). Dicho proceso fue protagonizado por la clase media emergente cordobesa, la que impugna a la vieja oligarquía terrateniente y al clero. En el propio Manifiesto Liminar, documento redactado por Deodoro Roca y que declara las demandas del movimiento, incluye planteamientos políticos y sociales, más allá de aspectos puramente docentes, tales como: la autonomía universitaria, la elección de autoridades por parte de la propia comunidad universitaria, demanda a una universidad que este comprometida con el desarrollo del país, docencia libre, gratuidad de la enseñanza, entre otros (Las Heras 2009). En dichas demandas es integrada la extensión universitaria, entendiendo a la misma como medio por el cual se fortalece la función social de la universidad, su preocupación por problemas nacionales y se genera una proyección al pueblo de la cultura universitaria (Tünnermann 1978).

Las ideas reformistas se difundieron por todo el continente influyendo en sus universidades y la legislación. Décadas después, en 1957 la Unión de Universidades de América Latina, convocó en Santiago de Chile a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, espacio que aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre la materia. Con ese hito, se reconoce a la extensión como una de las misiones universitarias cuyo objetivo es proyectar la cultura, vincular a todo el pueblo con la universidad, además de estimular el desarrollo social proponiendo soluciones a los problemas de interés general (Tünnermann 1978).

La directora del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile, la destacada feminista Amanda Labarca, quien fue parte de las Escuelas de Temporada desde las cuales se buscaba extender el conocimiento a los sectores populares del país (Caiceo 2015), plantea que la extensión universitaria “ayuda a elevar el nivel del pueblo y permite a sus componentes gozar de una vida más amplia, más útil, conscientemente solidaria del bien de todos y que hallan en ese bien, parte de su propia dicha” (Labarca 2019:607). En aquel periodo, la extensión perseguía estimular el desarrollo social principalmente mediante la cultura y las artes.

Es en la segunda conferencia, realizada en 1972 en Ciudad de México, donde comienzan a tomar relevancia perspectivas que criticaron el carácter de la extensión llevada a cabo hasta ese momento, especialmente acusada de asistencialista. En ese mismo periodo, Paulo Freire cuestionó la concepción de extensión por ser una transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural y una manipulación (Freire 2005). Con esa dinámica se generaría una reificación de los sujetos con los que se realizarán las acciones de extensión, Freire plantea que los niegan como seres de transformación del mundo, es decir, niegan su acción y reflexión.

Desde aquel contexto la universidad latinoamericana muestra una marcada vocación social materializándola a través de la extensión, poniendo a disposición de la sociedad y sus problemas el saber universitario (Sanabria et al 2015). Es en este aspecto que se establece una notable diferencia con la noción anglosajona de extensión, la cual carece de un contenido social, al menos de manera explícita (Serna 2007). Según Unzué:

Considerando la significación que para todo el continente tuvo la Reforma del 18, se identifican y a la vez se reivindican como aspectos centrales de la Universidad Latinoamericana su politización, su carácter democrático, y los mandatos de exclaustación, calidad y compromiso. (Unzué 2018:146)

Desde lo anterior, la extensión universitaria se transforma en “una de las funciones definitorias de las universidades públicas latinoamericanas” (Cano y Castro 2016:314). Este largo proceso de concreción en un modelo de universidad latinoamericana fue truncado por

las dictaduras militares, dejando a la función de extensión removida del quehacer universitario, reducida a la difusión de la cultura y las artes doctas.

Al recuperar las democracias en el continente las universidades públicas buscaron retomar su sello histórico de autonomía y cogobierno, herederos de la tradición reformista (Tommasino y Cano 2016). En ese contexto, emergieron variadas propuestas y actividades denominadas como extensión. En este punto la precisión del concepto de extensión es mínima o inexistente, en parte, debido a la gran diversidad de perspectivas existentes (Tommasino y Cano 2016). En ese marco, se instala como predominante la comprensión de dicha misión desde la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica. Sin embargo, existe también la tendencia por retomar elementos de la tradición pedagógica latinoamericana desde los postulados de Freire y Fals Borda (Tommasino y Cano 2016).

Dicha tradición, según Arocena (2011), se sustenta en apuntar a la democratización del conocimiento, lo que implicaría luchar contra la desigualdad en tres dimensiones: el acceso a la Educación Superior; la generación de conocimiento de alto nivel, que históricamente ha sido concentrado en algunos pocos países centrales en desmedro de los periféricos; el uso socialmente valioso del conocimiento, el cual ha estado más al servicio de pocos que de muchos.

El mismo autor, propone la idea y necesidad de una Segunda Reforma Universitaria inspirada en la reforma de Córdoba, con objeto de "revitalizar el valor inspirador del ideal latinoamericano de Universidad, aproximándose a la realidad en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo" (Arocena 2011:11).

b. Extensión universitaria, diversidad de enfoques y perspectivas

Como se revisó en el apartado anterior, la extensión universitaria ha transitado por diferentes momentos históricos que la han conformado. Desde ese recorrido, se han generado diferentes modelos que podemos encontrar en variadas latitudes. En este apartado se busca exponer los más destacados modelos que podemos encontrar en el contexto actual.

Universidad, Industria y Gobierno

El enfoque de la triple hélice se centra en la búsqueda de la innovación y la contribución al desarrollo económico por medio de la interacción entre universidad, industria y el gobierno, según sus creadores, estas relaciones entre las esferas pueden ayudar a generar estrategias alternativas para el impulsar el crecimiento económico y la transformación social (Etzkowitz y Leydesdorff 2000).

Este proceso de relaciones surge de una denominada revolución académica que crearía una tercera misión universitaria originada luego de la segunda guerra mundial, pero acentuada con el fin de la guerra fría, momento en el que el conocimiento toma mucha relevancia para el desarrollo económico. En ese contexto, la tercera misión se encargaría del traspaso del conocimiento relacionándose con las otras dos esferas, la industria y el gobierno, desarrollando una superposición emergente de comunicaciones y redes. Esto sería la alternativa al insuficiente modelo lineal del “*market pull*” o el “*technology push*” (Etzkowitz y Leydesdorff 2000).

Los autores distinguen tres configuraciones de articulación entre los sectores:

- El estado engloba al mundo académico y a la industria, dirigiendo las relaciones entre ellos.
- Una configuración en la cual existen fuertes fronteras que divide a cada esfera, universidad, gobierno e industria.
- La articulación trilateral en red y de organizaciones híbridas en el que se crea un entorno innovador. En el que “la universidad como centro de investigación y desarrollo, la industria como proveedora de demanda, y el gobierno como gestor de condiciones políticas y un marco regulador afín” (Adán et al. 2016:33).

Una forma de desarrollar la transferencia tecnológica la podemos encontrar en China, donde sus autoridades consideran que vincular la universidad con la industria es muy importante, y que la universidad tiene más funciones además de formar (Wu y Zhou 2012). Esto se ve materializado mediante la figura de empresas afiliadas y la construcción de parques

científicos en torno a universidades, uno de los casos más conocidos es el Parque Científico Zizhu de Shanghai (Wu 2010). Podemos encontrar en estos casos, semejanzas a lo definido como la primera configuración de la triple hélice, en el cual el Estado dirige la relación, es decir, mientras que los parques científicos universitarios de Occidente tienden a seguir un enfoque de abajo hacia arriba, China tiene políticas claras de arriba hacia abajo para crear los espacios de innovación. Según Wu y Zhou “Esto tiene sus ventajas, en cuanto al ensamblaje de la tierra, la inversión pública y la formación a escala” (Wu y Zhou 2012:824).

Otras nociones, que relacionan a la universidad principalmente con el sector productivo, es la que reivindica el emprendimiento como una modalidad o campo de acción de la tercera misión. Si bien, las universidades y en general las instituciones de educación superior han desarrollado el tema en sus procesos de formación, con variados énfasis y estrategias, este aspecto tiene la particularidad que desde la universidad se buscaría impulsar el surgimiento de nuevas empresas basadas en el conocimiento y la tecnología (Sanabria et al. 2015). Desde este tipo de actividades se generarían recursos adicionales que inyectarían capacidades a las universidades. En nuestro país, podemos encontrar que este tipo de enfoque se genera como respuesta a las políticas que fuerzan el autofinanciamiento de las instituciones de educación superior públicas.

Estos enfoques, como la triple hélice o la universidad emprendedora, son limitados a la hora de comprender la función universitaria encargada de relacionarse con la sociedad, ya que ponen en el centro la relación con el sector productivo y los vínculos que genera la universidad con la sociedad desbordan ampliamente este sector.

Community - Public engagement, la universidad comprometida

En el mundo anglosajón a finales del siglo anterior, impulsado por la recesión económica de los ochenta, se comenzó a proponer que la universidad debía relacionarse activamente con su entorno, haciéndose cargo de los problemas sociales, ambientales y económicos (Moore 2014). De esta forma, se dejaría atrás su forma de trabajo autorreferente y desconectado de las preocupaciones sociales (Boyer 1996), ello conceptualizado con el concepto de

community engagement y public engagement, el primero más presente en Estados Unidos y el segundo en el Reino Unido.

En 1996, el entonces presidente de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, Ernest Boyer, sostuvo que la misión de la universidad consiste en un compromiso que se materializa poniendo a disposición los recursos de esta, con el fin de afrontar los problemas sociales, cívicos y éticos urgentes (Boyer 1996). Su intención, era garantizar que el conocimiento trabajado en la universidad se creara con la sociedad y se comunicara a esta, respondiendo a la generación de un bien público (Renwick, Selkrig, Manathunga y Keamy 2020).

En Reino Unido, durante 2008, se crea el Centro Nacional de Coordinación del Compromiso Público (NCCPE) quien ayuda a las universidades a aumentar la calidad y el impacto de sus actividades en esta función. Según el NCCPE El compromiso público:

describe las variadas formas en que la actividad y los beneficios de la educación superior y la investigación pueden compartirse con el público. El compromiso es, por definición, un proceso de doble vía, que implica interacción y escucha, con el objetivo de generar un beneficio mutuo. (National Co-ordinating Centre for Public Engagement 2019:5)

Según Holland y Ramaley (2008), la definición más utilizada de public engagement es la generada por la estadounidense Fundación Carnegie, la que propone que:

El compromiso describe la colaboración entre las instituciones de educación superior y sus comunidades más amplias para el intercambio mutuamente beneficioso de conocimientos y recursos en un contexto de asociación y reciprocidad. (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 2006 en Holland y Ramaley 2008:34)

Desde ambas definiciones, se hace referencia a que se beneficien todos los participantes de la relación, en ese intercambio la academia se beneficia al enriquecer la investigación y generar mejoras curriculares (Roper y Hirth 2005).

En ese marco de comprensión, se caracteriza al public engagement, por un lado, por estar orientado al beneficio mutuo, y por otro, por estar enmarcado en la docencia y la investigación, desafiando la idea de definir a dicha función como una tercera misión (Dournac 2016), como se ha venido comprendiendo desde las perspectivas mayormente ligadas al relacionamiento con el sector productivo, como las revisadas anteriormente.

El concepto de public engagement, es funcionalmente equivalente al de vinculación con el medio que se emplea en Chile, por dos razones: primero emplea definiciones similares, está orientada a la reciprocidad o bidireccionalidad y se enmarca en las otras funciones. Segundo, engloban al mismo tipo de acciones, como aprendizaje más servicio, investigación participativa entre otras (Dournac 2016).

Modelos latinoamericanos, entre la difusión y la concientización

Como vimos anteriormente, en América Latina la extensión tiene una connotación diferente a la de los países de Europa y Norteamérica, más bien ha sido comprendida muy ligada a la difusión cultural y, especialmente, como servicios sociales dirigidos a grupos desfavorecidos (Nunes y Machado 2018).

En la actualidad, la función no ocupa un lugar central en la agenda política y programática de la educación superior en nuestro continente, sin embargo, ha comenzado un creciente interés hacia esta (Tommasino y Cano 2016). De esta forma, se ha logrado promover la extensión principalmente mediante el financiamiento de proyectos, pero al mismo tiempo, se consolida la fragilidad del quehacer extensionista (Tommasino y Cano 2016). Tommasino y Cano (2016) conceptualizan dos modelos de extensión en el continente el difusionista y la extensión crítica.

El primer modelo, está ligado a la difusión cultural, la divulgación científica y la transferencia tecnológica. Desde esta visión se hace énfasis sólo en la transmisión de conocimiento y no en el tipo de vínculos que se genera con la interacción, dejando de lado también el establecimiento de prioridades que la universidad debería cultivar con mayor énfasis (Tommasino y Cano 2016).

De esta forma, se subordina la extensión a las necesidades que presentan los agentes económicamente activos y productivos, receptores de soluciones técnicas y de servicios. Sumando a ello, desde una perspectiva de transferencia tecnológica, la extensión se transforma en un engranaje más del circuito ciencia-innovación-aplicación, relegando a la extensión solo al momento de la aplicación (Tommasino y Cano 2016). Desde este enfoque la o el sujeto extensionista sería un traductor o transmisor de los adelantos del conocimiento, en diversos campos de la sociedad, quien recibe estos de manera pasiva.

El segundo modelo, nace como respuesta a la hegemonía de la extensión enfocada a la transferencia tecnológica y la difusión, reconociéndose esta vinculación como una acción mercantilizada y como una amenaza a la existencia del compromiso social de la universidad (Erreguerena, Nieto y Tommasino 2020). Esta perspectiva, definida como extensión crítica está inspirada en el marco de la educación popular y la investigación acción participativa, basadas en el trabajo de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda (Tommasino y Cano, 2016).

Desde este modelo, se propone aportar en la formación de las personas que participan en los vínculos, así como en contribuir a fortalecer la organización y autonomía de los sectores populares. Ello, favoreciendo procesos políticos y sociales anticapitalistas, antipatriarcales y decoloniales (Erreguerena et al. 2020). Con esto, la extensión crítica tiene puntos de encuentro con el feminismo, que según Colacci y Filipi (2020), se sintetiza en la búsqueda por disputar los modos hegemónicos de distribución del poder, la intención de fortalecer la capacidad de apropiación de recursos sociales y la promoción de la construcción de nuevas formas de vida.

Según Tommasino y Cano:

La extensión como proceso educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar estas problemáticas. (Tommasino y Cano 2016:15)

Según el trabajo de Erreguerena, Nieto y Tommasino (2020) la extensión crítica implica: la no existencia de roles estereotipados de educador y educando; un proceso de producción conjunta de conocimientos, en el cual se encuentran el saber académico con el saber popular; la generación de diversas formas organizativas; la promoción de prácticas educativas integrales, es decir una efectiva imbricación entre las demás funciones universitarias; una metodología de aprendizaje integral y humanizadora; la posibilidad de orientar líneas de investigación y planes de formación; y finalmente, la interdisciplina y participación sustantiva de los actores con lo que se relaciona la universidad.

Los dos modelos difieren en sus perspectivas éticas y políticas, en qué lugar les asignan a los interlocutores extrauniversitarios y qué relación tiene la extensión con las demás funciones universitarias.

c. A modo de síntesis

Las universidades con mayor o menor énfasis siempre han estado involucradas con el medio, con la sociedad. Siguiendo la idea de Alonso (2021), no es algo nuevo que haya sido descubierto recientemente o generado de una nueva revolución académica, como plantean los modelos como la triple hélice o los que entienden a la extensión como una tercera misión.

De todas formas, la extensión universitaria no ha sido estática, ha pasado por distintas etapas y se ve afectada por el contexto político, social y económico. En ese entendido, se reconocen diversas formas de materializar la extensión en diferentes partes del mundo y en nuestro continente. Por otro lado, los varios enfoques pueden coexistir, imbricándose unos con otros. Prueba de ello, es lo sucedido en Latinoamérica, donde existe un enfoque más crítico, pero las universidades se relacionan con el mercado buscando fuentes de financiamiento alternativas.

3) Extensión en Chile y el Libre Mercado en Educación Superior

a. Vinculación con el Medio como sustitución de la Extensión Universitaria

Lo que hoy se comprende como vinculación con el medio tiene como una de sus principales fuentes el Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio encargado por la CNA (Von Baer, Brugnoli, Marquez de la Plata, Pastene, Moffat y Matulic 2010). El trabajo encabezado por Heinrich Von Baer propone un cambio de paradigma en la relación educación superior-sociedad, en un escenario donde una sociedad en constante cambio supone un riesgo de pérdida de legitimidad de la universidad. Para responder a los requerimientos de la sociedad, la universidad tradicional autorreferida, aislada y endógenamente desarrollada, debe transitar a la interacción con el entorno, a la construcción compartida del conocimiento, donde se reconozca que en el medio existen conocimientos acumulados. En ese entendido, la vinculación con el medio demanda el desarrollo de relaciones horizontales y bidireccionales (Von Baer et.al. 2010). En dicho informe se propone la siguiente definición de la función:

La Vinculación con el Medio es una función esencial de las instituciones de educación superior de Chile, expresión substantiva de su responsabilidad social, integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales.

Su propósito es contribuir al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país, 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. (Von Baer et.al. 2010:16)

Parte de estos planteamientos fueron propuestos por Von Baer en un trabajo anterior, donde propone un cambio de perspectiva para asumir esta función, además de considerarla como una función esencial, no subalterna a la docencia o a la investigación (Von Baer 2009).

En la legislación chilena la educación superior se orienta según la Ley 21.091 Sobre Educación Superior de 2018, la que según su artículo N°1 la educación superior:

cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también 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. (Ley N°21.091)

Como es posible identificar, se usan términos ligados a una relación unidireccional, tales como “difusión” o “transmisión”. En ese entendido podríamos decir que se reconoce a esa vinculación con la comunidad en el marco de una extensión unidireccional. De todas formas, esta Ley comparte con la Ley de Aseguramiento de la Calidad un artículo que entrega más detalles sobre la vinculación con el medio haciendo referencia a la bidireccionalidad de esta función. Específicamente, esto se encuentra en el Artículo N°18 sobre los criterios estándares para la acreditación, ahí se define que:

La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismo 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. (Ley N°20.129)

Por otro lado, en la Ley N°21.094 Sobre Universidades Estatales de 2018, se definen ciertas particularidades que tienen este tipo de institución frente a sus análogas del sistema privado. Específicamente se toma mayor relevancia a la vinculación que deben tener las universidades del Estado con el territorio.

Por una parte, se plantea en el Artículo N°4 que:

los estatutos de las universidades del Estado podrán establecer una vinculación preferente y pertinente con la región en que tienen su domicilio o en que desarrollen sus actividades. (Ley N°21.094)

Por tanto, estas instituciones pueden trabajar con prioridad en los territorios en las que están insertas, algo que se vuelve aún más relevante en las instituciones regionales. Esto queda de manifiesto en el Artículo N°62 de la Ley, donde se plantea que:

Las universidades del Estado podrán elaborar programas y acciones de vinculación con el medio que promuevan el desarrollo regional, la interculturalidad, el respeto de los pueblos originarios y el cuidado del medio ambiente. En este marco, dichas universidades podrán promover actividades académicas y formativas destinadas a vincular a los estudiantes con su ámbito profesional en el territorio en que se emplace la respectiva institución. (Ley N°21.094)

A pesar de estos esfuerzos por definirla, tanto en los trabajos de Von Baer como en la legislación, actualmente en Chile las políticas y definiciones que dirigen desde el Estado la vinculación con el medio son imprecisas en lo teórico y en lo práctico, incentivando a las universidades a centrarse en evidenciar un compromiso público con una agenda que obedece más a cumplir con ciertos estándares, que al genuino aporte al medio en lo social, político o ambiental (Quinteros 2019).

Junto a lo anterior, se entiende al concepto de “vinculación con el medio” como una sustitución del concepto de “extensión universitaria”, que se instaló durante 2006, al amparo de la Ley N 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Este hecho, según Boris González, genera que la misión encargada de la relación universidad-sociedad se deshistoriza y se anula su memoria social y política (González 2017).

Por otra parte, también existe la idea de que la vinculación con el medio recoge elementos de la tradición extensionista latinoamericana, sobre todo lo referido a sostener relaciones bidireccionales con actores extrauniversitarios, es decir, con una perspectiva dialógica, de comunicación horizontal y de “intercambio y sinergias, convergencias o eventuales

confrontaciones” (Fleet, Victorero, Lagos, Montiel y Cutipa 2017:14). Junto a ello, según Adán, se desarrolla dicha conceptualización con objeto de superar la extensión como relación vertical y paternalista (Adán et al. 2016).

De todas formas, se comprende que la vinculación con el medio insta a las universidades a mirar su entorno social para relacionarse con este mediante el diálogo bidireccional con distintos actores sociales, esto conlleva un desafío mayor, considerando que la sociedad en Chile se encuentra atravesando grandes procesos de transformación, con énfasis en su nivel de politización y movilización. Ello, promoviendo prácticas donde se generen las dinámicas de intercambio y creación de conocimiento mediante el diálogo o confrontación de saberes (Santos 2007).

b. Educación de mercado en Chile, estratificación y conflictividad

El modelo educativo chileno se caracteriza por su profunda mercantilización y segregación (Bellei 2020; Orellana, Canales, Bellei y Guajardo 2019), impuesta por el proyecto contrarrevolucionario del régimen autoritario iniciado en 1973 (Garretón 2009). Según el sociólogo, el contenido principal del proyecto cívico-militar era:

por un lado, revertir las relaciones entre economía y Estado, reduciendo este al máximo posible en sus tareas integrativas, y redistributivas y en su papel de referente de la acción colectiva, sin dejar de usarlo para las tareas coercitivas y para la implantación del modelo mismo. Por otro lado, se trataba de impulsar un conjunto de transformaciones sociales e institucionales, que fueron conocidas como "modernizaciones", cuyo significado principal era la atomización de las relaciones sociales, reduciéndolas a mecanismos de mercado y cortando su vinculación con la acción política. (Garretón 2009:55)

Es desde esa perspectiva “modernizadora”, que en lo medular era radicalmente neoliberal y privatizadora, que el régimen autoritario desarrolla una reforma educativa con presencia subsidiaria del Estado, rompiendo con el tradicional rol mayoritario y hegemónico de la educación pública. Con ello, la expansión de la educación superior es llevada a cabo vía mercado, lo anterior acentuado por una retórica modernizante asociada al proyecto

neoliberal, donde la calidad de la educación está regida por los vaivenes de la oferta y la demanda, la calidad no sería otra que lo que las familias prefieren (Bellei 2015; Orellana 2016). Estas reformas son parte de la inercia neoliberal instalada por la experiencia dictatorial más refundacional del continente (Ruiz y Boccardo 2014).

El neoliberalismo instalado perfila el espacio de la libertad en el individuo y el mercado, sin embargo, este modelo es altamente dependiente del aparato público. El antiguo Estado benefactor es desmantelado, se controla el gasto fiscal y comienza a construir otra forma de Estado. Este, ahora tendría que encargarse de garantizar las condiciones para la libre competencia, con ello reordenando y controlando a la sociedad (Ruiz 2019).

El gobierno de Alwyn (1990-1994), se encontró con una cobertura de la educación secundaria de alrededor de un 75%, sus principales desafíos estaban en la calidad de esta. Desde los gobiernos de la Concertación de Partidos Por la Democracia se impulsaron varias reformas, sin embargo, los elementos estructurales del sistema de mercado, lejos de ser modificados, fueron profundizados (Bellei 2015). Siendo la subvención a la demanda, el mecanismo principal de financiamiento.

A nivel de educación superior, la expansión de su cobertura se debe principalmente a la creación de instituciones privadas no selectivas masivas, a las cuales las y los estudiantes acceden por medio de su endeudamiento individual. Junto ello, se suma la política de autofinanciamiento para las instituciones públicas precarizando su situación financiera. Por otro lado, fueron fragmentadas la Universidad de Chile y a la Universidad Técnica del Estado, eliminando su carácter nacional. Ello ha ido generando un sistema educativo segmentado por calidad y composición de clase social de las y los estudiantes (Bellei 2015).

Con la instalación de un nuevo modelo de financiamiento, las universidades sufrieron una gran reducción del aporte fiscal empujándolas a competir por captar recursos desde el mercado (Villalobos 2015). Por otro lado, la investigación es incentivada a través de la competencia por fondos concursables.

En la medida que el arreglo del mercado se estratifica según la clase social, el sexo, y el rendimiento, la educación se vuelve un dispositivo que radicaliza aquellas diferencias, y las

presenta como modalidades racionales sea de elección, vocación o performance. La estratificación social se proyecta entonces en la educación como estratificación de la producción de esos conjuntos de relaciones sociales.

La educación, en lugar de contener estas diferencias más bien las extrema, y los individuos apuestan a ella justamente para diferenciarse, y en ese proceso, individuarse. La educación pasa de contener la anomia como argumentaba Durkheim a estimularla en los hechos (Durkheim 2009).

De tal modo, las antiguas tareas de la socialización y la unificación de la sociedad son desatendidas; la educación no las cumple, ni el Estado se preocupa por retomarlas, limitándose a exigir mayor productividad y justicia distributiva a la educación mercantilizada. (Orellana et al. 2019:153)

Durante los gobiernos post dictatoriales se implementaron políticas combinadas: por un lado, políticas que buscan regular el mercado educativo reduciendo el rol del Estado a la idea del Estado Evaluador, como son las de aseguramiento de la calidad. Por otro lado, políticas con perspectiva netamente mercantil como el subsidio a la demanda por medio del CAE y la competencia por recursos para la investigación. Finalmente, políticas que combinan la acción del Estado y el mercado, por ejemplo, en los campos de la innovación pedagógica (Villalobos 2015). Por tanto, siguió entendiéndose en una lógica mercantil, tal cual fue impuesto en dictadura, algo que posteriormente gatillaría procesos de conflictividad.

La masificación de la educación, por medio del mercado y no de la política, comienza a operar como dispositivo de organización de las jerarquías sociales, no como universalización del conocimiento. De esta manera, reproduciendo las desigualdades que en cierta medida puede corregir, de ahí su carácter segregador (Orellana 2018).

En suma, el neoliberalismo avanzado chileno produce nuevas condiciones sociales, las cuales tienen un origen que desborda lo educativo. Estas condiciones estarían generadas, por un lado, mediante la proletarización de las viejas clases medias o su relegación a un emprendimiento forzoso debido al desmantelamiento de la centralidad estatal (Ruiz 2013). Por otro, a nivel de las capas sociales de trabajadores, la organización sindical es

desarticulada, el peso estratégico de la clase obrera es reducido debido a la desindustrialización del país, se instalan nuevas dinámicas de explotación, como la subcontratación, precarizando aún más las condiciones de vida. Lo anterior, da espacio a la expansión de los puestos de trabajo administrativos y profesionales vinculados a los servicios, generando una franja social de nuevo tipo, una suerte de nueva clase media, la denominada “clase de servicios” (Goldthorpe 1992). Según Ruiz:

la emergencia de estos nuevos grupos medios resulta ligada a la sostenida expansión de un sistema educativo superior crecientemente privado, que, si bien aparece como la principal vía de ascenso de estos sectores, contribuye a la vez a generar nuevos procesos de diferenciación en su interior. (Ruiz 2013)

Estos cambios estructurales en la sociedad modificarían las centralidades de los conflictos sociales, generando pugnas alejadas del plano industrial características del siglo XX (Laraña, 1999).

En ese marco, nadie puede negar la centralidad política que ha cobrado la educación desde inicios de la presente centuria. Dicha relevancia se ha generado en torno a procesos de movilizaciones sociales que demandan transformaciones en el modelo, el que debe su origen a las reformas neoliberales impuestas en dictadura y profundizadas en democracia. Ello ha sido germen de un descontento latente en la sociedad chilena.

Lo anterior se ha materializado en episodios que constantemente se han tomado la escena pública, como el mochilazo en 2001 por las alzas en el transporte público. Luego, con la acumulación de experiencias y la unificación del movimiento secundario, en 2006 estalla la “revolución pingüina”, que, si bien comenzó por demandas inmediatas y gremiales, decantó por demandas estructurales, como exigir el fin de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), promulgada el último día en el poder de el régimen militar. De esta forma, se buscaba que se priorizara la educación pública, poner fin al sistema de vóucher, que generaba beneficio privado, y mejorar la equidad en el sistema educativo, sobre todo en lo referido a calidad, que, al ser dispar y segregadora según capacidad de pago, el acceso a la educación superior se generaba de manera diferencial (Donoso 2013).

Posteriormente, tuvieron lugar las movilizaciones de estudiantes universitarios y secundarios en 2011 que sostuvieron por meses las instituciones de educación superior tomadas, se generaron formas alternativas de movilización y se emplearon mecanismos de deliberación democráticas a la interna del movimiento. Ello, en perspectiva de generar cambios profundos en el sistema educativo, como la democratización del sistema educativo, el fin al lucro, la gratuidad en la educación, entre otros.

Terminando el año 2017 comienzan a surgir las primeras movilizaciones feministas que derivaron en una nueva ola feminista en 2018, desde las cuales se buscaba eliminar el sexismo en la educación y exigir a las instituciones que se hagan cargo de los casos de abuso sexual que se generan en la interna de las universidades.

Estos procesos movilizadores han devenido en el reciente “estallido social” de 2019, que fue iniciado por protestas de las y los estudiantes secundarios. Los diferentes hitos de movilización social a los que hago referencia comparten que la segregación y la no garantía del derecho a la educación han estado en constante debate.

Las revueltas estudiantiles sintetizan las frustraciones incubadas en gran parte de la sociedad, relacionadas con la promesa de la movilidad social y las barreras que la elite dispone para trabar el ascenso social, monopolizando las oportunidades (Ruiz y Boccardo 2014; Ruiz 2013). En el estudio de la educación francesa Bourdieu y Passeron describen las restricciones de las elecciones de carrera que pueden ser muy interpretativa del caso chileno:

Como regla general: la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo. (Bourdieu y Passeron 2013:20)

Así, la educación surge como una promesa incumplida de movilidad social individual. La cual, se generaría mediante el mérito personal, que es fuertemente legitimado por el modelo neoliberal y su búsqueda por el éxito individual. Junto a ello, el mérito llega a ser una prolongación de un anhelo de igualdad social (Araujo y Martucelli 2015).

En definitiva, los movimientos estudiantiles representan un malestar que rebasa lo educacional, concentra los estados de ánimos generados por la profunda privatización de la vida. Además, se aleja de las identidades políticas que marcaron la transición a la democracia, y generan un apoyo amplio en distintas franjas sociales (Ruiz 2013).

Los constantes movimientos sociales que acompañan las revueltas estudiantiles van acelerando el agotamiento de la “governabilidad democrática” del pacto transicional. Las facciones sociales que se suponían beneficiadas por el “milagro chileno” se volcaron a las calles, las expectativas no cumplidas hacen crisis con especial énfasis desde las protestas de 2006 en adelante. Si bien, la educación es un eslabón principal de crisis, lo que genera el descontento es la privatización de la vida en varios aspectos determinantes, lo que se ve reflejado en el variopinto de movimientos sociales que levantan demandas contra la subcontratación, la degradación del medio ambiente, el sistema productivo, la centralización, la violencia de género, entre otros (Ruiz y Boccardo 2014).

El movimiento estudiantil logró romper la inercia que se había instalado en las políticas educacionales y sociales, siendo parte de este ciclo de movilizaciones que perdura hasta nuestros días (Ruiz 2020).

c. Reseña y origen histórico de los tipos de universidades propuestos

Este apartado tiene como objetivo dar una breve reseña de los tipos de Universidad propuestos para esta investigación. Con motivo de generar un marco general para comprensión de los casos estudiados, se comenta el origen histórico de cada tipo de universidad y sus principales características distintivas.

El modelo de educación superior universitario actual debe su origen a la contrarreforma impuesta en la dictadura militar a inicios de la década de 1980. Entiendo dicho proceso como una contrarreforma ya que se lleva a cabo como corta fuegos a la democratización de las universidades, transformación profunda que tiene dos grandes hitos, los hechos sucedidos en Córdoba en 1919 y a la reforma de 1968. Por otro lado, busca la apertura al mercado de la educación superior. Así, la contrarreforma tuvo un efecto segregador, masificador y de mercantilización en el sistema universitario.

Cada tipo de universidad guarda una relación particular con estos hechos, los cuales serán desarrollados a lo largo de este apartado, el que se divide en cuatro secciones: primero se detalla los referido a las universidades directamente herederas del sistema tradicional o mixto histórico, el que estaba compuesto por dos universidades públicas y seis privadas. Luego, las universidades regionales, que son principalmente las instituciones creadas a partir de las sedes regionales de la Univerisdad de Chile y la Univerisdad Técnica del Estado, además se incluye en este grupo a las universidades católicas regionales. Tercero, las universidades privadas masivas, las cuales tienen el grueso de la matrícula de los estudiantes. Finalmente, el último apartado se refiere a las universidades privadas de elite, identificando estas como instituciones que le disputan la formación de la elite a las dos casas de estudio que tradicionalmente jugaban este rol, la Universidad de Chile y la Universidad Católica.

Universidades del Sistema Tradicional Histórico

El sistema tradicional histórico se caracterizó por la presencia activa y protagónica del Estado en el desarrollo de las universidades en Chile, si bien existen importantes universidades privadas tradicionales, como la Universidad de Concepción, la Universidad Católica, y la Universidad Federico Santa María, para efectos de este estudio se consideraron dos universidades públicas con amplia tradición extensionista, la Universidad de Chile y la Universidad de Santiago, ex Universidad Técnica del Estado.

Desde su fundación en el siglo XIX la Universidad de Chile se caracterizó por su orientación al desarrollo del país desde una perspectiva laica y pública. Por otro lado, la Escuela de Artes y Oficios, posterior Universidad Técnica del Estado, históricamente tuvo el rol de hacerse cargo de las necesidades de la sociedad y aportar al desarrollo económico y productivo del país. En definitiva, las universidades que el Estado fundaba buscaban fortalecer su capacidad de avanzar hacia el progreso del país, característica profundizada por las políticas desarrollistas del siglo XX.

Durante la primera mitad del siglo anterior, figuras como Amanda Labarca en la Universidad de Chile jugaron un rol central en dirigir la universidad pública hacia la articulación con la sociedad de forma concreta, como fue el caso de las escuelas de temporada. Con

posterioridad, desde finales de los 60, en Chile se vivía un periodo de politización de la sociedad y las universidades se encontraban empapadas del espíritu reformista de la época. Desde esa impronta se buscaba democratizar la universidad y ponerla al servicio de los procesos de cambio, en ese contexto y en un hecho no visto antes, en la Universidad Técnica del Estado era elegido democráticamente y por toda la comunidad universitaria el rector Enrique Kirberg, cargo que ocupó entre 1968 y 1973, encabezando un proceso que contó con figuras como Víctor Jara en la Secretaría de Extensión de la UTE. Dicho ciclo de transformaciones fue truncado y atacado materialmente por la dictadura militar (Salazar 2020).

Luego de haber intervenido políticamente los planteles y desarticulando sus comunidades universitarias, se decreta la contrarreforma educacional de 1981. Con ello, se amputaron las sedes regionales de la Universidad Técnica del Estado y de la Universidad de Chile, despojándolas de su carácter nacional. Además, se redujo considerablemente el aporte financiero del Estado hacía las universidades públicas, de esta manera, son condenadas al autofinanciamiento. Junto a lo anterior, se redujeron las ciencias sociales, las que se trasladaron a centros de investigación independientes (Aedo y González 2004).

De esta manera, se agudizó la segmentación social de la educación chilena, la que era una de sus características originarias. Las que, si bien eran gratuitas, una pequeña parte de la gente contaba con familias capaces de mantenerlas y lograba aprobar los exigentes requisitos de acceso (PNUD 2017).

La dictadura buscaba la reducción de la autonomía de la universidad y ponerla a disposición de su proyecto modernizador (PNUD 2017). Así, el neoliberalismo es introducido en el modelo educativo, quebrantando la estructura pública de educación superior y relegando el derecho a la educación a los vaivenes del mercado.

Desde el retorno a la democracia las universidades públicas han buscado mantener su impronta de servicio al país, pero en el marco de las capacidades que tienen para desenvolverse en un sistema de mercado.

Universidades Regionales

Si bien existían universidades emplazadas en provincias, como las privadas: Universidad de Concepción, Universidad Austral, y las religiosas: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Católica del Norte, la presencia universitaria en regiones se debía principalmente a las sedes regionales, colegios y centros universitarios de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado.

La expansión a provincias de dichas universidades fue impulsada a finales del gobierno de Jorge Alessandri, con el esfuerzo de Juan Gómez Millas, en ese momento rector de la Universidad de Chile. En el Gobierno de Frei Montalva se amplió la presencia de la Universidad de Chile a nueve provincias (Pinedo 2012). Así, las dos universidades estatales tenían cobertura en casi todos los territorios del país, con el objetivo de modernizar y profundizar la descentralización política e intelectual del país formando una ciudadanía democrática y moderna, aspecto que se fortalece con el proceso de reforma universitaria iniciada en 1967 (Pinedo 2012).

Como se comentó en el apartado anterior, con la Dictadura en el poder, la contrarreforma comienza a implementar la división de las universidades con objeto de que pierdan patrimonio y disminuir su importancia nacional (Pinedo 2012). Desde ese marco, el proceso de contrarreforma inicia mediante la Ley N°3541, que facultó al dictador a reestructurar las universidades del país (Vergara 2020). En dicho marco normativo se dictan varios decretos con fuerza de Ley, en particular durante 1981 es impulsado el DFL N°1, con él se fundaron distintas instituciones de educación superior derivadas de las sedes en provincia de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado a lo largo del territorio nacional.

Junto a lo anterior, se implantó una lógica de competición homogénea, tanto para las instituciones públicas y privadas, como para las capitalinas y regionales, competición de la cual dependía el financiamiento Estatal (Salazar y Leihy 2012). Sin ese financiamiento basal, se desincentivó la vinculación de las universidades con sus territorios y se generó una desconexión de estas con su entorno, de esta forma las universidades optan por la

supervivencia mediante la matrícula en carreras y programas estándares (Rivera y Rivera 2018).

Actualmente, las instituciones que no cuentan con su casa central en Santiago de Chile se enfrentan a variadas desigualdades territoriales y a un marcado centralismo económico, político y social. Dicha situación genera que las posibilidades de acceso a educación superior tiendan a ser diferentes según el lugar donde se nace y vive. Por otro lado, en el propio sistema universitario, empapado de esto, tiene sus propios efectos negativos como: el centralismo, la dependencia a Santiago y que el sistema educativo genere una reducida vinculación y pertinencia con sus regiones (Rivera y Rivera 2018). Por tanto, en las universidades regionales no solo existe la tensión entre el Estado y el mercado, sino también la tensión centro-periferia (Rivera, Rivera y Alonso 2020)

En 2015, con la promulgación de la Ley 20.842 se crea la Univerisdad de Aysén y la Universidad de O'Higgins, con esto, luego de un amplio debate, se rompen los 70 años durante los cuales el Estado no creaba una universidad pública. Destaca y cobra aún mayor relevancia para todo el sistema educativo la creación en una región como Aysén, debido a su situación de aislamiento territorial y reducida población, por tanto, tiene incapacidad de autofinanciarse, por consiguiente, se pone en cuestión los principios del modelo neoliberal basado en la mercantilización y la libre competencia, ya que en este caso el Estado no actuaría con “neutralidad” entre todas las universidades (Rivera et al 2020). Además, hay que considerar que la creación de la universidad fue impulsada como exigencia por el movimiento social de Aysén de 2012.

Finalmente, con objeto de generar articulación y alianza entre las distintas instituciones se crea la Agrupación de Universidades Regionales, incluyendo a instituciones confesionales y laicas. La cual incluye expresamente el aporte de las universidades a sus regiones, por ejemplo, en sus objetivos se plantea: “Articular y generar instancias de colaboración entre las universidades regionales con otros actores nacionales, regionales y/o locales” (AUR 2019:8). Además, “participar en la discusión de políticas públicas y leyes que permitan potenciar el trabajo de las universidades, el desarrollo regional y la descentralización” (AUR 2019:8)

Universidades Privadas Masivas

Las universidades privadas masivas comenzaron a fundarse al final de la dictadura militar, resguardándose en el marco regulatorio detallado anteriormente. Con esta nueva regulación se abre al mercado la educación superior de manera radical, con ello nacieron muchas instituciones privadas que se encontraban ligadas a grupos económicos, políticos y religiosos. Ello, con base en la idea de “libertad de enseñanza”, entendida como “el derecho a establecer instituciones educativas sin más restricciones que las que atenten contra la moral y las buenas costumbres, y la facultad de las personas para escoger la institución que más le convenga” (Aedo y González 2004).

Inicialmente, estas instituciones debían estar supervisadas por el Estado, de esta forma, la mayoría se orientaron con estrategias de crecimiento y pertinencia social, y una vez eran declaradas autónomas y no estaban bajo la supervisión estatal, cambiaron radicalmente de política expandiéndose a diferentes regiones, en busca de aumentar cobertura y matrícula (Rivera y Alonso 2018).

Son estas las instituciones que masificaron la matrícula en Chile (Brunner 2008), sobre todo de estratos sociales empobrecidos mediante becas y créditos (Orellana 2011). Por otro lado, la no selectividad académica generó una imagen de promotores de la movilidad social en el país (Urzúa 2012). Según Orellana:

el acceso a la educación superior de profesionales de primera generación en los planteles privados se proyectó como aspiración de bienestar masivo en una sociedad que carece de garantías universales estatales en salud, vivienda, previsión y educación. (Orellana, Guzmán, Bellei, Gareca y Torres 2017:18)

Desde inicios de este siglo estas instituciones han estado en la palestra pública, principalmente por la impugnación al lucro en la educación superior por parte del movimiento estudiantil y la sociedad en general. Es importante destacar que el lucro es ilegal en la regulación chilena, sin embargo, los dueños de las universidades, ligados a grupos económicos y a personeros de la dictadura, lograron sortear dichas barreras y acumular

riqueza en base a los sueños de miles de jóvenes que veían a la educación como su forma de conseguir la anhelada movilidad social (María Olivia Mönckeberg 2013a; 2013b).

Las universidades privadas masivas se caracterizaban por ser instituciones no selectivas y principalmente docentes, vale decir, no desarrollaban o lo hacían de manera muy escueta, la investigación y la vinculación con el medio. En ese contexto, las universidades en constante búsqueda de ser denominadas como “Universidades Complejas”, han profundizado sus acciones en investigación y en vinculación, ello en vista de generar mayor posicionamiento y prestigio en base a un procedimiento técnico que da un resultado objetivo de valor, los años de acreditación (Orellana et. al. 2017)

La regulación chilena define lo que es una universidad, especificando que cumplen su misión mediante la docencia, la investigación, la innovación, la creación artística y la vinculación con el medio. En ese entendido, una institución que no cumple con alguno de estos elementos no debería ser reconocida como universidad.

Universidades Privadas de Elite

Las universidades privadas de élite son un grupo reducido de universidades creadas, al igual que el caso anterior, en el marco de la liberalización del mercado educativo impulsado por la dictadura militar. Estas instituciones se caracterizan por estar ligadas estrechamente a grupos empresariales, como es el caso de la Universidad Adolfo Ibáñez, o a grupos católicos-conservadores, como la Universidad de los Andes, institución que juega un rol de intelectual orgánico del Opus Dei (Brunner 2012). Además, debido a estar situadas en la precordillera de los andes estas instituciones han sido reconocidas en los medios de comunicación como las universidades “cota mil”, término instalado desde la polémica columna del sacerdote Felipe Berrios publicada en la revista El Sábado de El Mercurio, donde relata su recorrido desde el barrio universitario de Santiago, colapsado por los enfrentamientos entre la fuerza policial y los estudiantes movilizados, hasta una de las universidades instaladas en altura, con amplios, tranquilos y limpios jardines. En dicha columna, Berrios cuestiona la formación obtenida por las y los estudiantes que se forman en esas universidades (Berrios 2009).

Estas universidades se caracterizan por participar en la reproducción social de la elite nacional, buscando reclutar a sus herederos y a las y los estudiantes de mejor rendimiento (Villalobos, Quaresma y Franetovic 2020). Ello, en el marco del proceso de traspaso de un sistema elitista a uno de masas, según los términos de Trow (2006). Con dicha masificación, Los sectores más privilegiados buscarían crear sus propios espacios de reproducción social y diferenciación, sobre todo en el marco de la inserción de sectores sociales bajos y medios a las universidades tradicionales.

Así, en la última década, le han disputado estudiantes de segmentos socioeconómicos altos de la sociedad a la Universidad Católica y a la Universidad de Chile, instituciones en las cuales tradicionalmente se ha formado la elite política, económica y cultural del país, en particular en las carreras de ingeniería comercial, ingeniería civil, medicina o derecho (PNUD 2017).

Cabe comentar que no solo las instituciones juegan un rol activo en la reproducción de la elite transfiriendo su reputación a las y los individuos que asisten a ella – arista diferenciador de las universidades privadas de elite respecto a las universidades privadas masivas –, sino que también las carreras tienen una carga importante de ese traspaso de reputación. Según Quaresma y Villalobos, “en esta combinación virtuosa entre universidades y carreras es que las élites construyen y configuran sus privilegios” (Quaresma y Villalobos 2018).

4) La Vinculación con el Medio como objeto de estudio

Como revisamos anteriormente, en Chile las políticas y definiciones que dirigen desde el Estado la vinculación con el medio son imprecisas en lo teórico y en lo práctico, ello sumado al contexto de mercantilización de la educación, motiva que las universidades se centren más en cumplir con estándares e indicadores con objeto de tener un mejor rendimiento en la acreditación institucional, que generar un aporte genuino al medio (Quinteros Flores 2019).

Ello, sumado a la sustitución del concepto de extensión universitaria por la vinculación con el medio, lo que generaría un abandono de la memoria política y social del compromiso que ha tenido históricamente la universidad en Latinoamérica. Según González López, esto tendría el fin último de “ir fragmentando los avances en procesos que contienen naturalmente

un fuerte impacto social ideológico, como todo lo relativo al trabajo territorial, la relación con los actores sociales” (González López 2017:112).

De todas formas, en el quehacer de la vinculación con el medio se encuentran una variedad de conceptos, como la bidireccionalidad, la reciprocidad, el diálogo de saberes, el conocimiento situado, la responsabilidad social universitaria, conceptos que “intentan alinearse con la nueva conceptualización, más acá o más allá, ideológicamente, del espíritu transformador que animó hace cien años a los estudiantes de Córdoba” (González López 2017:115).

Desde lo anteriormente expuesto, se desprende que en la forma de comprender la vinculación con la sociedad en las universidades chilenas existen variadas contradicciones, que tienen su origen en las imprecisas definiciones para esta función por parte de la política de Estado, aspecto que también debe su origen a la falta de definiciones estratégicas del modelo de desarrollo. Por otro lado, esto se asocia también a la falta de desarrollo teórico del área en Chile (Dougnac 2016)

Algunos estudios en nuestro continente se han hecho cargo de identificar cuáles son los principales desafíos para abordar en la extensión. Ejemplo de ello, es la revisión del devenir de la extensión universitaria en Latinoamérica desarrollada por Wursten (2018), investigación que sistematiza al menos tres desafíos pendientes identificados por distintos actores del área para fortalecer su quehacer, estos son:

- La curricularización: incorporarla en el currículo de las carreras;
- La jerarquización: valorarla como un trabajo académico en paridad de condiciones con la docencia y la investigación; y
- La integralidad: fortalecer la integración de las funciones universitarias.

En su trabajo Wursten agrega un cuarto desafío: incrementar el desarrollo de investigaciones cuyo objeto de estudio sea la extensión (Wursten 2018), algo que va en línea a lo diagnosticado por Dougnac (2016)

Llevando dicha discusión teórica a Chile, este estudio define la siguiente pregunta de investigación, materializada en los objetivos que se presentan a continuación:

a. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio producidos por universidades chilenas en el actual contexto de mercantilización de la educación superior?

b. Planteamiento de objetivos

Objetivo General:

Analizar los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio producidas por los diferentes tipos de universidades chilenas en el actual contexto de mercantilización de la educación superior.

c. Objetivos Específicos:

- Diferenciar las principales tensiones y consensos presentes en los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio producidas por los diferentes tipos de universidades chilenas
- Analizar cómo es concebida la relación de la vinculación con el medio con la docencia y la investigación en los diferentes tipos de universidades chilenas.
- Distinguir como se comprenden el medio extrauniversitario en los diferentes tipos de universidades chilenas.

5) Relevancia

La propuesta cobra relevancia en dos aspectos, por un lado, se inserta en el debate académico abierto respecto a la extensión universitaria y la vinculación con el medio en Latinoamérica y Chile, por medio de la identificación de sentidos, concepciones y comprensiones respecto a temas definitorios de la misión universitaria estudiada. En particular se espera hacer una contribución a la discusión respecto a elementos conceptuales y teóricos del área para su fortalecimiento.

Por otro lado, en nuestro país hemos sido testigos de un avance de los movimientos sociales que demandan el fortalecimiento de la educación pública desde inicios de siglo XXI. Durante 2019, en Chile se vivió un momento movilizador con alcances no vistos desde el fin de la

dictadura de Pinochet. Millones de personas demandaron una vida digna y fin a los abusos, causa del histórico proceso constituyente en el que actualmente nos encontramos. Las demandas levantadas interpelan directamente al rol jugado por el Estado en los distintos derechos sociales. En particular, el sistema educativo y las universidades se ven exhortadas en su relación con el desarrollo del país, tanto en términos económicos, como sociales y culturales.

En ese marco, la investigación cobra relevancia al investigar la función encargada de la relación de la universidad con la sociedad, dicho vínculo puede aportar en la democratización de la sociedad por medio del conocimiento, o, por el contrario, puede reproducir privilegios dentro de la estructura social. Este trabajo al analizar los sentidos y orientaciones de la función pone a disposición el modo en que es comprendida dentro de las mismas casas de estudio, entregando información para discutir en tono a la universidad en una sociedad de cambios.

6) Estrategia metodológica

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se realizó el proceso investigativo desde una óptica exploratoria, correspondiendo a una investigación cualitativa (Flores Guerrero 2013; Strauss y Corbin 2012). Desde una perspectiva inductiva, vale decir, desde la particularidad se buscó comprender generalidades y sus significados. Con ello entender los sentidos de la vinculación con el medio universitaria en Chile.

a) Técnicas para la producción de información

Se desarrolló una revisión de literatura de los principales aportes y perspectivas que definen la función universitaria estudiada. Fueron empleadas las bases de datos de Web of science, Scopus y Scielo, con las búsquedas: *extensión AND universidad~*, *vinculación AND universidad~*, *Tercera misión AND universidad~*, *public engagement AND university~*, *third misión AND university~*.

El corpus fue construido mediante revisión documental en el que se analizaron las políticas de vinculación con el medio y planes estratégicos de las mismas, o análogos. Junto a ello,

con el fin de profundizar en la comprensión de las definiciones sobre la vinculación de las distintas instituciones de educación superior se desarrollaron entrevistas con agentes clave de las unidades de vinculación con el medio de cada universidad estudiada. Para ello se recurrió a la entrevista en profundidad, la que:

Puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable. (Gaínza Veloso 2006:219)

La investigación apostó por el desarrollo de un estudio de múltiples casos y por el tipo de pregunta de investigación se ha optado por esta metodología. Según Robert Yin, los estudios de caso son pertinentes con las preguntas de investigación que tratan de dar con explicaciones de circunstancias contemporáneas, no históricas, (“¿cómo?” o “¿por qué?”) y cuando se requieren descripciones extensas y a fondo del fenómeno. Ello, en un contexto de reducido o nulo control sobre los eventos de comportamiento del objeto de estudio (Yin 2018).

La principal desventaja del método radica en que la escala a la que se halla situado el objeto de estudio hace inviable las generalizaciones como las producidas por estudios estadísticos (Giménez 2012). Sin embargo, se busca la generalización a partir de la profundización de múltiples casos, donde estos no tienen significados en sí mismos, sino en referencia a una categoría analítica. Vale decir, lo que se generaliza no son los resultados particulares de los casos, sino un modelo teórico que ha conducido a esos resultados, el que llevará a resultados análogos en otros casos (Giménez 2012; Yin 2018).

b) Muestra

Para efectos de esta investigación, se emplea el muestreo intencional opinático, el cual consiste en que el investigador selecciona a las y los informantes desde un criterio personal, basándose en el conocimiento de la situación del problema a estudiar identifica a los casos más representativos (Ruiz Olabuenaga, 2012).

Es desde lo anterior que se utilizó la información de la Comisión Nacional de Acreditación. Según la cual existen 40 universidades acreditadas en la función a estudiar. Fueron consideradas las universidades con 5, 6 y 7 años de acreditación. Este grupo de instituciones fueron categorizadas en una tipología inspirada en los trabajos de Orellana (2016) y Muñoz y Blanco (2013).

- Universidades del sistema tradicional histórico: universidades selectivas, con gran actividad en investigación y postgrado. De composición social diversa. Instituciones que cumplen el requisito de años de acreditación: 6
- Universidades regionales: creadas post reforma de 1981, de la división de la Universidad de Chile y la Universidad técnica del Estado, además se considerarán las universidades católicas regionales. Instituciones que cumplen el requisito de años de acreditación: 9
- Universidades privadas masivas: instituciones no selectivas, con principal matrícula de estudiantes de sectores populares. Cabe destacar que son instituciones que principalmente desarrollan docencia de pregrado y que cuentan con sedes en más de una región. Instituciones que cumplen el requisito de años de acreditación: 3
- Universidades privadas de élite: universidades docentes, con alto valor de sus aranceles, lo que opera como cierre social. Instituciones que cumplen el requisito de años de acreditación: 3

Muestra final

| Categoría | Universidad | Acreditación |
|-----------------------|------------------------------------|--------------|
| Tradicional histórico | Universidad de Chile | 7 años |
| | Universidad de Santiago de Chile | 7 años |
| Regionales | Universidad Católica de Valparaíso | 6 años |
| | Universidad de La Frontera | 6 años |
| Privada de elite | Universidad de Los Andes | 5 años |
| | Universidad Adolfo Ibáñez | 5 años |

| | | |
|----------------|---------------------------|--------|
| Privada masiva | Universidad Andrés Bello | 5 años |
| | Universidad San Sebastián | 5 años |

Con esta muestra se desarrolló el proceso de revisión de documentos institucionales, planes estratégicos institucionales y políticas de vinculación con el medio de ocho instituciones, por tanto, fueron revisados 16 documentos. Posteriormente, se realizaron seis entrevistas a cinco directivos y un profesional del área.

c) Procedimiento de Análisis de Información

Para el cumplimiento de los objetivos del estudio se empleó el análisis de contenido de la información producida, tanto de la revisión documental como de las entrevistas. Según Jaime Andréu, esta técnica se puede aplicar en:

Interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, (...) el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (Andréu Abela 2002:2)

Además de ello, el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de producción de información sistemática y con rigor científico,

Que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. (...) No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos. (Andréu Abela 2002:2)

El principal objetivo de esta técnica es la ilustración (Valles 1999), es decir, conocer el fenómeno. Buscando dicha ilustración se organizan las lecturas en distintos ámbitos, con objeto de identificar los principales elementos teóricos, en este caso, de la vinculación con el medio.

Según Navarro y Díaz (1995), el análisis de contenido pasa por al menos tres pasos: Comienza por identificar y extraer las unidades de registro del corpus. Luego se realiza el proceso de “codificación”, vale decir, se adscriben las unidades de registro a las unidades de contexto, las que operan como un marco interpretativo más restringido que el mismo corpus. Las unidades ya codificadas se relacionan, de esta forma se busca extraer los significados. Finalmente, se procede a categorizar las unidades de registro, codificadas y relacionadas a su contexto (Navarro y Díaz 1995).

Siguiendo dicho proceder, la investigación desarrollo primeramente los aspectos teóricos disponibles de la vinculación con el medio, de esta forma se generó el sistema de categorías. Siguiendo, se procedió a clasificar elementos, lo cual impone buscar lo que cada uno de ellos tienen en común con los otros, permitiendo generar agrupamientos (Andréu Abela 2002).

A continuación, se presentan los tres capítulos con los resultados del análisis. El Capítulo II tiene que ver con los sentidos y orientaciones que guían a las instituciones sobre la función universitaria estudiada. Luego, en el Capítulo III se presenta el análisis realizado en torno a la relación entre la vinculación con el medio, la docencia y la investigación, además de dos temas referidos a la práctica interna de la vinculación, el financiamiento y la evaluación de esta. A continuación, el Capítulo IV presenta los resultados en torno a como las instituciones comprenden el medio, tanto en su arista territorial, como de los agentes que lo conforman. Finalmente, se presenta el capítulo de conclusiones. Con objeto de entregar más información respecto al análisis, se presenta un apartado de anexos con las dimensiones y códigos empleados en el análisis de la información producida.

Capítulo II Sentidos y Orientaciones de la Vinculación con el Medio

1) A modo de introducción

La vinculación con el medio es una función universitaria reconocida transversalmente como una labor esencial de las instituciones, vale decir, es una propiedad fundamental de la misma sin la cual se pierde parte de su naturaleza. En cualquier caso, la función estudiada es comprendida de diversas formas e implica un abanico muy variado de actividades dentro de su quehacer. En ese entendido, el presente capítulo busca identificar los principales consensos y tensiones presentes en las interpretaciones generadas al interior de las universidades sobre la vinculación con el medio, tanto en sus documentos institucionales, como desde las perspectivas de las personas encargadas de desarrollar la función.

Con ese fin, se generan seis apartados desarrollando los principales puntos de consenso y tensiones, los cuales surgen del proceso de análisis de contenido de la información obtenidos mediante la revisión de documentos y entrevistas en profundidad. Estos apartados son: 1) Relación entre la vinculación con el medio y la búsqueda por el desarrollo de la sociedad; 2) Legitimación de las instituciones de educación superior mediante la relación con la sociedad; 3) La relación con la sociedad como generadora de pertinencia y retroalimentación; 4) Comprensión del concepto de bidireccionalidad; 5) Tensiones generadas por las definiciones de la Comisión Nacional de Acreditación; y 6) Difusión de la cultura del emprendimiento mediante la vinculación con el medio.

2) Vinculación con el medio como aporte al desarrollo de la sociedad

Los diversos tipos de instituciones considerados en esta investigación presentan un aparente consenso sobre el objetivo último de la vinculación con el medio (VCM), el que consiste en que esta función debe apuntar a generar una contribución al desarrollo del país, de forma equitativa y sustentable. Esto lo vemos planteado en diferentes políticas y planes estratégicos, por ejemplo:

“[La VCM] Tiene como propósito crear, promover y desarrollar procesos permanentes de interacción, integración y comunicación entre el quehacer de

la Universidad y la comunidad extra e intra-universitaria, con el fin de incidir en el desarrollo social y cultural del país de forma pertinente y, mediante ello, a su propio desarrollo”. (Política Universidad de Chile 2020:3)

“La vinculación tiene por finalidad contribuir al desarrollo integral y con equidad de las personas y la sociedad, a través de una relación recíproca y de mutuo beneficio”. (Plan de Desarrollo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 2017: 20)

“La Vinculación con el Medio es el conjunto de nexos establecidos entre la Universidad y su entorno relevante, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales de docencia y/o investigación y de contribuir al mismo tiempo, al desarrollo sustentable de la región y del país”. (Política Universidad Andrés Bello 2020:7)

“A través de su labor propia, la Universidad quiere contribuir a la solución de los desafíos y problemas que enfrenta la sociedad, y en particular nuestra patria”. (Ideario Universidad de los Andes s.f.:11)

Si bien, considerar el desarrollo de la sociedad se apega a lo estipulado en la regulación del sistema de educación superior, no se genera mayor profundización en lo que entienden por dicho desarrollo cada una de las instituciones. Sin embargo, en todos los casos, de una u otra forma hay presencia de que uno de los elementos de dicho desarrollo es la superación de las desigualdades sociales y mejorar la calidad de vida de la población. En palabras de una de las entrevistadas:

“todo lo que trabajamos ya sea con actores privados, organizaciones sociales, con el Estado, tiene que ser justamente para generar dinámicas que permitan reconocer producciones del quehacer creativo, productivo, en fin, que tengan una finalidad de mejorar la calidad de vida de nuestro pueblo”. (Directivo/a Universidad Tradicional Histórica)

Por tanto, los dos principales consensos en relación con el objetivo de la vinculación con el medio son la contribución al desarrollo de la sociedad y la superación de las desigualdades

sociales. Sin perjuicio de que existan estos consensos, los distintos tipos de universidad ponen énfasis en determinadas materias según su naturaleza, a continuación, se profundiza en estos. En el caso de las universidades del sistema tradicional histórico se enfatiza en la contribución a la construcción de una sociedad más democrática y el resguardo de los Derechos Humanos. Esto último, definiéndose como:

“un compromiso con promover el pleno respeto del conjunto de derechos sociales, económicos, políticos y culturales, sin discriminaciones sociales, étnicas, etarias, de género ni de ningún otro tipo”. (Política Universidad de Chile 2020:3)

Por otro lado, en los documentos institucionales se considera a la democratización del conocimiento como un principio a la hora de generar relación con la sociedad, definiendo que:

“la vinculación con el medio debe fomentar el acceso al conocimiento y la cultura para todas y todos los integrantes de la sociedad”. (Política Universidad de Santiago de Chile 2018:13)

El aporte al fortalecimiento a la democracia en el país es un aspecto que se encuentra a lo largo de las definiciones estratégicas de las instituciones de educación superior universitarias, en partículas de las instituciones del Estado, reconociendo ello como una obligación de dichas universidades. Esto es definido por una de las entrevistadas como:

“una obligación, ósea no hay opción, es una obligación trabajar por densificar nuestra democracia. ¡Nuestra democracia! además sabes que es muy frágil, entonces, tenemos un rol muy importante ahí... no desconocer ese rol. No es un rol utilitario es un rol muy político”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica).

En cuanto a las Universidades Regionales, estas profundizan en lo concerniente al desarrollo regional y visualizan la superación de la centralización como requisito para dicho crecimiento. De esta forma, se reconoce el rol particular que juegan este tipo de universidades

en las regiones, sintetizado por una de las entrevistadas como un motor de desarrollo para la región, en sus palabras:

“las universidades en las regiones son un motor de desarrollo y yo creo que la región cambia mucho entorno a que si tiene una universidad pública dentro de la región o no”. (Directiva/o Universidad Regional).

Lo anterior va en línea con la evidencia internacional que plantea que las instituciones de educación superior son un aporte para el bienestar de la población a nivel local e impulsan el desarrollo regional (OCDE 2009). Como se comentó anteriormente, la necesidad de contar con universidades en todas las regiones fue recientemente cubierta con la fundación de la Universidad de O’Higgins y la Universidad de Aysén. Con ello, se busca superar las diferencias de desarrollo económico, capital humano y calidad de vida, entre territorios con y sin universidades (Pinedo 2012).

Sumado a aquello, debido a las variadas necesidades presentes en los territorios, se hace hincapié a que dichas instituciones deben trabajar en áreas en las cuales no necesariamente tengan escuelas, carreras o programas regulares disponible. De acuerdo con lo planteado por la entrevistada:

“hay áreas que incluso nosotros estamos llamados a poder contribuir no necesariamente teniendo la formación de esos profesionales”. (Directiva/o Universidad Regional).

Esto permite reconocer que existe una cobertura de necesidades que aún no hay atención por parte de alguna institución pública especializada.

Por otra parte, en el caso de las Universidades Privadas Masivas se encuentran referencias a la perspectiva norteamericana de la tercera misión (modelo de la triple hélice). Por ejemplo:

“la misión de la universidad ya no es solo la formación y la investigación, sino que incorporan una “tercera” misión: contribuir al crecimiento económico de las regiones en las que están localizadas”. (Política Universidad San Sebastián 2015:1)

Lo que busca esta perspectiva es principalmente el desarrollo económico de los territorios por medio de la articulación entre la universidad, la industria y el gobierno. Perspectiva que prioriza la relación con el sector productivo, y denomina a la relación universidad sociedad como una función terciaria, por tanto, subordinada a la docencia y a la investigación.

De todas formas, también existen casos que se encuentran referencias a la formación de ciudadanos comprometidos con su realidad. Por ejemplo:

“fortalecer los valores democráticos y la responsabilidad cívica abordando las cuestiones sociales más críticas, contribuyendo así, al bien público”. (Política Universidad Andrés Bello 2020:20)

Por tanto, las universidades privadas de masas, por su naturaleza y magnitud, cubren un amplio espectro de campos y perspectivas.

Finalmente, en el caso de las universidades privadas de elite, respecto a los temas tratados en este apartado, no habría mayor énfasis más allá de que estas buscarían participar en la superación de problemas en la sociedad. Además, se encontró un estado de desarrollo reciente de la función. Algunos ejemplos de sus definiciones son:

“contribuir al desarrollo cultural y material del país”. (Política Universidad Adolfo Ibáñez 2021:1)

“Su Misión explicita la promoción de afán al servicio de la sociedad y su Visión da cuenta de la apertura para escuchar y responder, de manera innovadora, a los retos culturales y morales de la sociedad”. (Política Universidad de Los Andes 2019:3)

3) VCM como instrumento de legitimación

Actualmente, el conocimiento ha adquirido mucha importancia para la movilidad social, el bienestar y el desarrollo de la sociedad. Con ello, reaparece el antiguo debate respecto al rol que deben desempeñar las universidades. Según Santos (2007), la universidad se encuentra en una crisis de legitimidad generado por haber dejado de ser una institución consensual, debido a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados y la exigencia

político-social de la democratización de la universidad. En ese marco, las instituciones de educación superior necesitan nuevas fuentes de legitimidad, dicha necesidad ha generado que aumente la importancia de la vinculación o la extensión (Rivera et al. 2020)

De esta forma, la capacidad que tienen las acciones de vinculación con el medio para proyectar la imagen de la universidad que las realiza toma mayor relevancia. Por esta razón, se busca aumentar la valoración de los posibles aportes que realizaría a la sociedad, así se busca aumentar su legitimidad y relevancia. Este aspecto se encuentra abiertamente planteado por las universidades del sistema tradicional histórico, regional y privadas masivas. Se puede encontrar como:

“[la VCM] es también una práctica que esclarece ante la sociedad el rol de docentes e investigadores en la producción de conocimiento y cultura para la comunidad, mejorando así la valoración que la ciudadanía tiene de su quehacer”. (Política Universidad de Chile 2020:5)

En este sentido, las universidades del sistema tradicional histórico buscan retomar la importancia que tuvieron previo a la mercantilización de la educación, aspecto incluso reconocido en algunos de sus documentos oficiales. Con ello, la instalación constante de su imagen en la palestra pública se vuelve un asunto estratégico.

Respecto a las universidades regionales, estas requieren aumentar sus niveles de relevancia nacional e internacional, frente a las diversas limitaciones que tienen debido al carácter centralizado del país y la subordinación que esta genera a la capital.

“Este lineamiento estratégico plantea un objetivo orientado al fortalecimiento de la relevancia de la Universidad y el enriquecimiento recíproco con la sociedad”. (Plan de Desarrollo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 2017:20)

Por otro lado, la vinculación con el medio está ligada a la generación de un efecto de instalación de imagen institucional, elemento que se encuentra en algunos documentos institucionales, por ejemplo:

“se busca profundizar la interacción de la universidad en las áreas y en los temas estratégicos del quehacer nacional, y que mediante todas las actividades se fortalezca la imagen de la universidad como institución realmente comprometida con la contribución que realiza al país y a la sociedad en general”. (Plan Estratégico Universidad Andrés Bello 2018:5)

La legitimidad de las instituciones y su fortalecimiento es un arista relevante en el contexto político y social actual. Esto se puede considerar incluso más crítico en las universidades privadas de masas, debido a la impugnación de la que han sido protagonistas en los últimos 20 años, particularmente por los hechos de lucro en la educación superior, que, como comentamos en apartados anteriores, esto es prohibido en la legislación chilena.

4) La relación con la sociedad como generadora de pertinencia y retroalimentación.

Un aspecto central para comprender la vinculación con el medio es su relación con la generación de pertinencia del proyecto educativo, de los programas de formación y de las agendas de investigación que trabajan las universidades. Esto se genera desde la consideración de necesidades y oportunidades que están presentes en la sociedad y considerar la retroalimentación que esta entrega, de este modo, se permite reformular y ajustar sus programas y planes.

Este elemento es un consenso dentro de los tipos de universidad estudiadas, en sus definiciones institucionales, por ejemplo:

“[La institución] ejercita su presencia en la sociedad, confirma su carácter público, construye su saber y comprueba su pertinencia académica y social”.
(Política Universidad de Chile 2020:3)

Por otro lado, en un ejemplo de las universidades regionales se define que:

“dichas acciones y actividades se pueden realizar tanto a nivel institucional central, así como también por medio de sus sedes (...) fortaleciendo y retroalimentando con ello, la calidad y la pertinencia de las distintas y diversas

actividades que desarrolla la Universidad”. (Política Universidad de la Frontera 2016:4)

En el caso de las universidades privadas masivas, se puede encontrar como:

“[la vinculación con el medio aporta a] contribuir con la pertinencia, eficacia y eficiencia de la docencia e investigación”. (Política Universidad Andrés Bello 2020:9)

En el caso de las universidades privadas de elite también encontramos este elemento. Por ejemplo:

“[El propósito de la universidad se] cumple en plenitud cuando esas capacidades se prueban, corrigen y ajustan en interacción con la sociedad en su conjunto, en particular con el sector productivo y la cultura e intelectualidad del país”. (Política Universidad Adolfo Ibáñez 2021:2)

Uno de los mecanismos más recurrentes para buscar dicha pertinencia es la generación de consejos o comités con actores del medio. En dichos espacios se generan diálogos para incorporar la perspectiva de organizaciones relevantes para las universidades, en palabras de algunos de los entrevistados:

“Lo que hacemos con eso es levantar información con respecto a cómo ven también la acción de la universidad y que oportunidades se generan en torno a eso, desde las mismas miradas y desde el territorio”. (Directiva/o Universidad Regional)

“desde ahí obtienen retroalimentación que les permiten ir mejorando su quehacer institucional, en todo lo que te puedas imaginar, la docencia, pertinencia al plan de estudios, en fin, hay una pauta y se sigue, se sistematiza, y es una actividad válida para nosotros la retroalimentación”. (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

Lo que queda abierto es el criterio de incorporación de actores a esos comités y el nivel de arraigo territorial que tienen.

5) **Bidireccionalidad: entre la transmisión iluminista y el dialogo de saberes**

La bidireccionalidad es un concepto que se comprende de manera heterogénea, debido a la característica polisémica que comparte con la vinculación con el medio (PNUD 2018). En términos generales, según un estudio del PNUD la bidireccionalidad opera, por un lado, como regulador de las acciones de vinculación, y por otro, normaliza el tipo de relación que se debe generar con los actores (PNUD 2018).

Este concepto lo encontramos en todas las políticas institucionales estudiadas, documentos en los que se entiende a la bidireccionalidad como una característica relacionada a la reciprocidad entre las partes, al bienestar mutuo, a la perspectiva participativa y a la horizontalidad. Con ello, se dota de un rol activo a las partes involucradas en la relación. Ejemplos de definiciones de la bidireccionalidad en los documentos oficiales son los siguientes:

"[La vinculación con el medio] asume un sentido bidireccional, es decir, una relación en la cual ambas partes se implican a través de un intercambio de prácticas y saberes que resulta mutuamente beneficioso". (Política Universidad de Chile 2020:4)

"La interacción de los diversos actores en el desarrollo de las variadas iniciativas y actividades debe ser en un contexto bidireccional, significativo, de beneficio mutuo y/o responsabilidad social, acorde a los lineamientos estratégicos y normativas institucionales". (Política Universidad de la Frontera 2016:4)

"La interacción con el medio debe ser recíproca, es decir, no basta que la universidad se vincule con diversos actores sino también es importante que dichos actores se involucren con la universidad en una relación simétrica que permita beneficios mutuos". (Política Universidad Andrés Bello 2020:8)

"Buscamos conocer las necesidades de nuestro entorno y, con ello, nuestras capacidades y conocimientos se ponen al servicio de la sociedad, estableciendo un diálogo convergente e interacción que incentiva la co-

creación y/o co-ejecución de iniciativas de [vinculación con el medio]”.
(Política Universidad de Los Andes 2019:9)

Si bien dichas definiciones tienen elementos comunes, a la hora de profundizar en los documentos y en las entrevistas se encuentran al menos tres aristas en las cuales detenerse a la hora de hablar sobre bidireccionalidad.

Primero, existe una contradicción en algunas instituciones respecto a la forma en la que concretan la relación, ya que se expresan conceptos que guardan más relación con una perspectiva unidireccional para relacionarse con el entorno. Expresiones como “transmitir” o “transferir” el conocimiento, “apoyar” o “iluminar” a la sociedad, dan cuenta de relaciones en las que solo uno de sus participantes tiene un rol activo y la otra parte es un receptor pasivo del conocimiento. En los setenta Paulo Freire fue crítico de este planteamiento, ya que esta forma de comprender la extensión se caracteriza por ser un traspaso de un sujeto activo a uno pasivo, por tanto, se reifica a las y los sujetos, negándoles su capacidad de acción y reflexión, en definitiva, su capacidad de transformar el mundo (Freire 2005). Ejemplos de esta forma de comprender la relación son:

“acciones emprendidas por la Institución que interpelan e iluminan a la sociedad, para mejorar el nivel cultural, científico y tecnológico de la sociedad en el marco de un desarrollo sustentable”. (Política Universidad San Sebastián 2015:1)

"La interacción sistemática que establece la institución, a través de su comunidad académica y estudiantil, con la sociedad para transferir conocimiento de valor que contribuya a generar riqueza y mejorar la calidad de vida, y a la vez retroalimentar el desarrollo de su proyecto universitario".
(Política Universidad Adolfo Ibáñez 2021:2)

El desarrollo de una relación unidireccional es reconocido como una forma de generar interacciones con el medio, al interior de los equipos de trabajo universitarios se reconoce como un desafío a superar, según uno de los entrevistados:

“generar una vinculación más cercana, no extensión, si no vinculación real, es parte del desafío que nos queda”. (Profesional Universidad Privada de Elite).

Una manera que han encontrado las universidades de hacerse cargo de esto es generar dos líneas de desarrollo de la vinculación con la sociedad, comprendiendo a las relaciones unidireccionales como parte de la función:

“La incorporación de esta nueva mirada colaborativa ha enriquecido el concepto de VCM, sumándose como una nueva línea de desarrollo a las actividades de VCM tradicionales, las que, con un enfoque unidireccional propio de la tradición Universitaria, aportan al entorno social y complementan el trabajo colaborativo”. (Política Universidad San Sebastián 2015:3)

“Por ejemplo, nosotros tenemos proyectos de VCM y proyectos de extensión académica, que los diferenciamos según el grado de bidireccionalidad que tienen, en algunos aspectos específicos que creemos que hay una diferencia ahí”. (Directiva/o Universidad Regional)

Lo que da origen a iniciativas, por un lado, unidireccionales y por otro bidireccionales. Esto se vincula a una noción no superadora de las relaciones unidireccionales o “tradicionales”, sino más bien, como se identifica en el estudio del PNUD (2018), existe una lógica de complementariedad de ambas y que la extensión tradicional es una forma específica de desarrollar la vinculación con el medio. En ese entendido, la extensión unidireccional, más que superada, se considera como parte de la función en un modelo más complejo.

Segundo, al generarse iniciativas en las cuales se trabajan problemas y necesidades de la sociedad, existe una delgada línea entre el trabajo colaborativo y el asistencialismo, negando la bidireccionalidad y la horizontalidad. Esto es puesto en tensión, aunque no se desarrolla de forma explícita en los documentos oficiales.

“estos son procesos más bien horizontales y no que estamos generando un proceso de ‘buenismo’ para trabajar con los otros, esto no es caridad ni mucho

menos. Es trabajar justamente en poner al otro en la misma dignidad que nos corresponde”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

Tercero, se enlaza a la bidireccionalidad al diálogo de saberes, es decir, que en la sociedad existen diversos saberes que pueden ser intercambiados, combinados o confrontados con los saberes y disciplinas presentes en las universidades. En otras palabras: “La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia” (Santos 2007:44). Esta noción ya la encontramos en el pensamiento de Antonio Gramsci, quien entiende que todas las personas son intelectuales, pero no todas tienen en la sociedad la función de intelectuales (Gramsci 2018).

Este elemento solo se encuentra formalmente en algunos casos. Algunos ejemplos de esto son:

“La vinculación con el medio debe promover el respeto mutuo entre la comunidad universitaria y los actores del medio, reconociendo la horizontalidad de las relaciones, los diferentes tipos de saberes y formas de conocimiento presentes en la sociedad”. (Política Universidad de Santiago de Chile 2018:13)

“No tan solo la Universidad cuenta con las capacidades para identificar y proponer soluciones a problemas y necesidades de la sociedad y los territorios, sino que los conocimientos y experiencias también existen en otros ámbitos de la sociedad y son valiosos para el trabajo en red”. (Plan de Desarrollo Universidad San Sebastián 2016:29)

El diálogo de saberes aparece como la perspectiva contrapuesta a los sentidos transferencistas y difusionistas del conocimiento, según una de las entrevistadas, es:

“justamente ese diálogo con los otros, no entendiéndolos como beneficiarios, ese concepto no nos gusta. Sino como actores relevantes para ese diálogo de saberes”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica).

En ese diálogo el conocimiento que se pone a disposición desde las universidades también se vería transformado:

“uno pone a disposición también ciertas construcciones, que tienen dentro de su caja de herramientas académica, pero también para ser discutida, para ser incluso descolonizadas”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica).

Con ello, generando nuevas epistemologías:

“[En la Universidad] sí hay saberes, por supuesto, que tienen que ver con saberes científicos, con conocimiento de un campo, etc., que se ponen a disposición, sobre todo a las necesidades territoriales o a las necesidades país (...) es tan valioso cuando se trabaja con esos otros actores, porque se va creando algo que aún no sabemos reconocer bien y que son nuevas epistemologías”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica).

6) Definiciones CNA: Entre el conflicto y el pragmatismo

Como revisamos anteriormente, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) definió la función de vinculación con el medio durante la década de los años 2000. Dicha comisión, con sus exigencias para garantizar la calidad mediante la medición de indicadores y estándares, genera un efecto instituyente en las instituciones de educación superior. Vale decir, lo que la CNA define se lleva a la realidad en las instituciones, a veces con mayor o menor resistencia, todos lo asumen buscando asegurar la acreditación y, en el mejor de los casos, aumentar la cantidad de años de esta con el fin último de ser más competitivos en el mercado educativo.

La definición de la CNA, comentada en un apartado anterior, es recibida de distintas formas en las universidades, en el caso de las universidades del sistema tradicional histórico, donde sobrevive la tradición extensionista latinoamericana, las definiciones de la CNA son tensionadas y problematizadas. Según una de las entrevistadas:

“ponemos en tensión siempre lo que significa VCM, decimos que esto es un concepto que nos aplica la CNA, este concepto está desbordado en relación a lo que nosotros como Universidad consideramos que es extensión, que ya la consideramos bidireccional y destinada para la transformación social para

mejorar las condiciones de vida de Chile y sobre todo con un sentido país”.

(Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

Llama la atención que se recoge la histórica denominación de extensión como la forma de referirse a la vinculación con la sociedad, buscando con ello evitar la deshistorización de la tercera función.

“Nos gusta hablar de extensión, es una decisión política, porque recuperamos y validamos nuestro concepto de extensión que es mucho más amplio que el de vinculación con el medio (...) no de los extensionistas que tienen que ver con la transferencia tecnológica o de conocimiento, si no, con el extensionismo que tiene que ver con la co-construcción de saberes, al estilo de una construcción de campo, de comunidades de aprendizajes, al estilo freiriano, de una comunicación y extensión críticas para la transformación social”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

La inspiración reformista del compromiso de la universidad sigue latente y pone en conflicto las definiciones tomadas por la universidad, respecto a lo que definen los entes reguladores:

“es para retomar la reforma universitaria del grito de Córdoba de hace 100 años, más la reforma universitaria del 68, reconocernos dentro de esa historicidad que es muy importante ese reconocimiento como concepto”.

(Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

Dicha amplitud tiene que ver con el carácter político de la extensión, esta función tradicionalmente se ha desarrollado con la perspectiva de la superación de las desigualdades sociales y en la constante búsqueda de la democratización.

“sobre todo entender esto desde un lugar político desde un lugar de construcción de la polis, aunque sea rural, construcción de la ciudadanía, la construcción de un pueblo”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

La recepción de las definiciones de la CNA, en el caso en las universidades privadas masivas, sucede de manera pragmática, por un lado, para cumplir con lo requerido para acreditarse y por otro, por estar de acuerdo con lo definido.

“para serte super honesto, nosotros hace mucho tiempo que tomamos la decisión pragmática de no ir en contra de la corriente y tampoco creamos canales propios, porque entendemos que en realidad a pesar de toda la conceptualización que se le puede dar, estamos de acuerdo con lo que se plantea desde los entes reguladores”. (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

En este sentido hay claras visiones contrapuestas respecto a que se entiende por vinculación con el medio, una mirada más comprometida a la tradición extensionista latinoamericana y la otra ligada a lo definido por los entes reguladores, empapados del accountability en la educación.

Como revisamos en el capítulo introductorio, Tommasino y Cano (2016), hablan del significativo extensión como significativo “vaciado”, en ese sentido la vinculación con el medio se entiende como un campo en disputa, librada como parte de la construcción de hegemonía de determinado bloque histórico. Limitar la comprensión de la función a lo definido por los entes reguladores actúa como forma de vaciamiento de contenido político de la extensión y la instalación de una concepción de la misión social de la Universidad, despolitizada y alejada de los procesos sociales. Lo que se concretaría mediante la constante búsqueda por cumplimiento de indicadores, sin una reflexión mayor al interior de las instituciones.

7) Difusión de la cultura del emprendimiento

Otro elemento presente en gran parte de los casos de esta investigación es la difusión de la cultura del emprendimiento mediante la vinculación con el medio. Algunos ejemplos de cómo se encuentra presente en la documentación oficial son:

“se debe promover el desarrollo tecnológico, la innovación y emprendimiento en la docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión, al interior de las diversas disciplinas con el objetivo de anticiparse a las tendencias mundiales, convirtiéndolas en una oportunidad de desarrollo institucional”. (Plan Estratégico Universidad de Santiago 2020:26)

“Como consecuencia de las acciones específicas que se realicen en este ámbito, se considerarán aquellas (...) que generen condiciones para desarrollar una cultura de innovación y emprendimiento, que implique la creación de una nueva empresa, entre otros posibles resultados, en las que, junto con potenciar funciones institucionales, permiten generar impactos en las respectivas comunidades y contextos”. (Política Universidad de la Frontera 2016:8)

“La Universidad a través de estos programas promueve el desarrollo de nuevos proyectos de investigación aplicada y emprendimientos como una vía para fomentar la creación de mejores o nuevos negocios y contribuir a la sociedad a través de la formación de personas con mentalidad innovadora”. (Política Universidad Andrés Bello 2020:15)

“Incentivaré una cultura de innovación y emprendimiento en todos los ámbitos de su quehacer”. (Política Universidad Adolfo Ibáñez 2021:1)

La relación educación-emprendimiento viene siendo difundida en Chile en función de la instalación del neoliberalismo en la sociedad y del libre mercado en la educación. En ese marco, el emprendedor aparece como el nuevo ciudadano, si la sociedad va a ser un gran mercado la educación debe formar a personas capaces de competir en él. Con ello, se forman a los empresarios de sí mismos. En definitiva, es la síntesis de la meritocracia en una especie de mesianismo tecnocrático. De acuerdo con Carlos Ruiz, se instala:

Un discurso del “emprendimiento” que no apunta al fomento de microempresarios, sino a una suerte de “empresarialización” del espíritu del individuo asalariado, que toma riesgos desde esa condición, al que se le exige una estampa resiliente para soportar tal explotación laboral. (Ruiz 2013)

En términos ideológicos es la búsqueda de superar simbólicamente el conflicto trabajador-capitalista, así invisibilizando el conflicto de clases y dejando la responsabilidad de sus condiciones de vida a los propios individuos (Delacoste y Cano 2019). Esto se instala desde la retórica de la libertad, pero más bien genera homogeneización y uniformidad.

Desde la función de extensión se emplea dicho discurso, reproduciéndolo tanto en las comunidades universitarias como en los agentes del medio extrauniversitario con los que trabajan. Así, operando como dispositivo de difusión del sentido común hegemónico.

Reconociendo lo anterior, se aclara que desde la extensión se difunde el modelo de sociedad al que apuntan las instituciones de educación superior, por tanto, sus grupos controladores. En ese entendido se identifican universidades que están abiertamente en la proyección de determinado modelo de sociedad por el que abogan.

La difusión de la cultura del emprendimiento está presente de diversas formas en los casos estudiados, presentándose abiertamente en siete de los ocho casos, solo estando ausente en la Universidad de Chile, sin embargo, este tema se encuentra a nivel de escuelas o facultades, no siendo dicha documentación información analizada en este trabajo.

Si bien todas las universidades juegan un rol en la construcción del sentido común de la sociedad, en algunas universidades este aspecto es planteado de manera más enfática en sus definiciones institucionales. Este es el caso de las instituciones privadas de elite, las que declaran que apuntan a participar en la disputa de las ideas y construcción de sentidos comunes en la sociedad, desde su perspectiva ideológica o moral. Por ejemplo:

“[La Universidad] anhela irradiar un modo de vida coherente con las enseñanzas de la Iglesia católica”. (Ideario Universidad de los Andes s.f.:5)

Junto a la anterior, una de las universidades privadas de elite, con su perspectiva y defensa del libre mercado, tiene actividades como la cátedra Hayek, espacio de reflexión y difusión de las ideas del economista austriaco, algo que iría en línea con la retórica neoliberal.

8) A modo de síntesis

En este capítulo se presentaron los resultados del análisis sobre los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio, del cual se diferenciaron sus tensiones y consensos. El análisis arrojó que en estas definiciones existen disensos según la perspectiva ideológica de cada universidad. Esto se evidencia de manera más clara, al comparar las universidades del sistema tradicional histórico con las universidades privadas de elite y, en la dimensión de realidad

territorial, existen diferencias sobre lo que plantean las universidades regionales respecto a las situadas en la capital. Asimismo, los tipos de universidad también tienen enfoques diferentes respecto a temas como la legitimidad o a las conceptualizaciones desarrolladas por la CNA, donde existe una perspectiva crítica a estas y otra que recibe las definiciones de manera pragmática.

Los principales consensos tienen que ver con que las instituciones entienden a la función como parte esencial de la universidad. Además, se destaca que las universidades buscan promover la cultura del emprendimiento desde la vinculación, algo que es interpretado como la instalación del sentido común neoliberal en las instituciones, sobre todo impulsado, desde las universidades privadas de elite, y encontrándose menos presente en las universidades del sistema tradicional histórico.

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados del análisis respecto a la relación entre la vinculación con el medio y las otras dos funciones universitarias, además de trabajar dos elementos relevantes de la práctica de la función estudiada, como el financiamiento y la evaluación de esta.

Capítulo III Integralidad de Funciones y Práctica de la Vinculación con el Medio

1) A modo de introducción

Como se revisó en el capítulo introductorio de este trabajo, la vinculación con el medio en Chile ha sido poco teorizada por la comunidad de investigadores e investigadoras, de todas formas, se plantea que debe estar relacionadas a las otras funciones, como lo propuesto por el Comité Técnico de la CNA en 2010. En este apartado se presentan los resultados de los análisis referidos a la búsqueda por integrar las funciones, y cómo se ve reflejada en los documentos institucionales y en las entrevistas en profundidad desarrolladas con las personas encargadas de la función dentro de las universidades participantes de este estudio.

Junto a lo anterior, se desarrollan dos elementos de la práctica de vinculación con el medio. Por un lado, el financiamiento de la función y cómo el autofinanciamiento de las universidades, sobre todo públicas y regionales, conlleva un riesgo de reducir su autonomía. Además, se plantean las perspectivas encontradas respecto a la evaluación de las acciones de vinculación con el medio, considerando la relevancia que han tomado los procesos de acreditación universitaria.

2) Transversalidad e integralidad de la vinculación

El carácter transversal de la vinculación con el medio se reconoce a lo largo de todos los tipos de universidad. Dicha característica quiere decir que la función de articulación con la sociedad cruza todo el quehacer universitario, esto es, las otras dos funciones, la docencia y la investigación. Lo anterior se identifica en los siguientes extractos:

“Esta función transversal se materializa en un sistema de relaciones y acciones colaborativas, que puedan variar en sus grados de formalización, tiempo y nivel de bidireccionalidad, y que conllevan actividades de docencia, investigación, extensión y del quehacer general de la Universidad”. (Política Universidad de Santiago de Chile 2018:6)

"La vinculación con el medio debe considerar un alcance e integración transversal que involucra a la totalidad de las funciones y unidades institucionales". (Política Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 2015:4)

"[La Vinculación es una] función esencial de la educación superior, expresión sustantiva de su responsabilidad social e integrada transversalmente al conjunto de funciones universitarias". (Política Universidad Andrés Bello 2020:3)

"La Vinculación con el Medio en la [Universidad] es una tarea que se realiza transversalmente en la institución y es ejecutada por sus Facultades, Escuelas y Centros". (Política Universidad Adolfo Ibáñez 2021:4)

La transversalización de la vinculación con el medio es una forma de ligar todo el quehacer de la educación universitaria con los fenómenos que suceden en la sociedad, de esta forma, dota de mayor protagonismo a una función que se ha encontrado subordinada a la docencia y a la investigación, así infravalorada como actividad académica. Con esto, se le reconoce como un aspecto fundamental del quehacer universitario, al menos en el plano discursivo de las políticas universitarias.

La idea de transversalización la ligamos a la noción de integralidad presente en el debate del continente (Arocena, Tommasino, Rodríguez, Sutz, Álvarez y Romano 2011). Para entender la integralidad de las funciones, se puede emplear como punto de partida el trabajo de Tommasino y Stevenazzi (2016), según los cuales se debe buscar que la experiencia universitaria no sea una colección de créditos, si no, una acumulación de experiencias significativas que haga que las y los estudiantes reflexionen sobre su formación y su sentido. Esto es el contenido distintivo que integra la extensión, mediante la cual se aproximan, conectan, se relacionan y entienden a la realidad social, las personas en formación y docentes. En última instancia, la realidad social se convierte en el instrumento didáctico.

Según los autores, "este acercamiento necesariamente desafiará a estudiantes y docentes, colocándolos en el lugar de la incerteza y la búsqueda, actitudes fundamentales en cualquier

proceso de formación” (Tommasino y Stevenazzi 2016:123). De esta manera, la integralidad conlleva la transformación de las relaciones que suceden dentro de la universidad y las que se generan en el proceso pedagógico. Con ello, la relación con la sociedad genera diálogos y aprendizajes en múltiples direcciones, además de las docentes y estudiantes, los actores del medio también asumen roles de enseñantes, desde sus experiencias, realidades, potencialidades y problemáticas, generando instancias de diálogo de saberes, los académicos y los populares (Tommasino y Stevenazzi 2016).

Para la consecución efectiva de la integralidad, es requerida la superación del modo en que se comprende hoy a la función social de la universidad, en concreto vista como una función accesoria, voluntarista y postergable. Para ello, es requerido lo que se ha denominado en la literatura como la “curricularización” de la extensión, haciéndola parte de los programas académicos, los currículos y, por cierto, al reconocimiento dentro de la carrera académica de las y los docentes (Arocena et al 2011; Loustaunau y Rivero 2016; Sampaolesi y León 2018).

La curricularización de la extensión es parte medular del avance hacia la llamada “integración de funciones”, que apunta a una más efectiva combinación de enseñanza, investigación y extensión. Ello no implica por cierto desdibujar las especificidades de cada una de las tres funciones universitarias. La idea fuerza es que tal combinación mejorará tanto la calidad de la enseñanza, la investigación y la extensión como los aportes que, desde la práctica interconectada de las tres, la Universidad puede hacer a la lucha contra el subdesarrollo y la desigualdad. (Arocena et al 2011:17)

Incorporar la integralidad al quehacer universitario puede generarse con variadas estrategias, requiriendo políticas de reconocimiento interno y de fortalecimiento institucional, sin embargo, es un desafío presente el necesario cambio cultural interno de las universidades al respecto. Según una de las entrevistadas:

“es súper importante el concepto de integralidad, que es muy fuerte eso a nivel de cambio cultural, que extensión, vinculación con el medio, no es como un servicio que uno le presta a la docencia o a la investigación, sino que es otra

tercera misión que tiene que estar justamente en dialogo de reconocimiento mutuo”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

El cambio cultural requerido, según Kaplún (2014), no es fácil, debido a que implica cambios profundos, cuestionar lo instituido y a las lógicas dominantes en las instituciones. La integralidad constituye un movimiento instituyente, genera transformaciones y desplazamientos en las universidades, al generar relaciones con otros sujetos y sus saberes “puede ayudar a abrir los límites de lo pensable, lo investigable, lo conocible” (Kaplún 2014:46). Según el autor, el pensamiento crítico universitario corre el riesgo de no generar propuestas, incluso de llegar a ser cómplices del statu quo, por el contrario, con el contacto con el mundo de la vida y los sufrimientos concretos es que surgen perspectivas críticas.

Junto a lo anteriormente plantado, para una de las entrevistadas un punto que también es relevante a la hora de hablar de integralidad es que la vinculación con el medio:

“te permite articular los puentes internos, que en muchos casos se han caído”.
(Directiva/o Universidad Tradicional Histórica).

Esto iría en línea con lo planteado por Kaplún (2014), según el cual, desde la integralidad la interacción con la sociedad se vuelve el motor de la vida universitaria, promoviendo la interacción de disciplinas y saberes. Con ello, se pone en el centro a la extensión, sin descuidar los aprendizajes y la producción de conocimiento.

Cabe destacar que existe reconocimiento explícito de la integralidad, al menos en una de las instituciones del sistema tradicional histórico. Incluso se propone a la integralidad como un principio orientador de la Vinculación con el Medio.

"Este principio requiere superar la idea según la cual la extensión y la vinculación con el medio constituyen aspectos accesorios de la misión universitaria, a desarrollar según la iniciativa de docentes particulares y la disponibilidad de energías y recursos que deja el cumplimiento de las otras funciones". (Política Universidad de Chile 2020:4)

De todas formas, el nivel de institucionalización de prácticas integrales es aparentemente muy reducido. Al consultar sobre curricularización se presentan respuestas como:

“no existe algo así como tan concreto como una política [de curricularización], lo únicos dos sustentos más fuertes yo diría, a nivel como más cuasi política, es la política de vinculación con el medio y por el otro lado el modelo educativo, que reconoce el aprendizaje activo como una metodología y demás. Con lo cual, dentro del aprendizaje activo se encuentran las metodologías A+S, aprendizaje por proyecto, en fin. Metodologías que interactúan con el entorno”. (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

"Hay mucho de docencia que implica vinculación, estamos levantando eso, estamos tratando de estimularlo. Pero no existe un mecanismo formal en que yo me junte con el director de docencia”. (Directiva/o Universidad Privada de Elite)

Por otro lado, en relación con la investigación y la vinculación con el medio:

“En la investigación se da un poco natural, implica algún tipo de vinculación, pero no veo mecanismos formales y no veo que sea necesario tampoco, por ahora (...). No existe un mecanismo formal y no creo que ha sido necesario crearlo porque la investigación tiene sus propios caminos, entonces intervenirla con VCM me parece.... Ya si se da de manera natural bien". (Directiva/o Universidad Privada de Elite)

Como se identifica en el trabajo de Sampaolesi y León (2018) cada institución y equipo de trabajo genera una estrategia de curricularización e integración de funciones según su contexto. En el análisis de variadas experiencias integrales las autoras identifican que se generan dos momentos diferenciados, el momento del aula, asociado a la teoría y metodologías tradicionales, por otro lado, el momento de la practica extensionista en el territorio. Estas formas de comprender las prácticas extensionistas “limitan en cierto modo la integralidad, pues sostienen la individualidad de la docencia y la extensión a través de la separación de los momentos y espacios; aula y territorio” (Sampaolesi y León 2018:14). Desde esta perspectiva, el aula está legitimada, es el espacio en el que se aprende, el de la teoría. La extensión sucedería fuera del aula, fuera del ámbito académico, sería el espacio de la práctica. Esta división podría “profundizar la falsa dicotomía teoría-práctica, y se corre el

riesgo allí de perder oportunidades de aprendizaje en la praxis que estas propuestas buscan potenciar” (Sampaolesi y León 2018:15).

Según Kaplún, “las aulas son el lugar al que «se va a aprender», pero todos sentimos que los aprendizajes más importantes pasan por otro lado” (Kaplún 2014:47). Esta perspectiva se comprende desde la educación experiencial, teoría propuesta por David Kolb (2015), que consiste en que el conocimiento se produce en función de la transformación de la experiencia.

Según Alicia Camilloni (2013), es una estrategia pedagógica que tiene como fin relacionar el aprendizaje académico con la vida real. La estudiante, al estar en contacto con la práctica pone a prueba sus habilidades y conocimientos teóricos, en esa interacción, se ven enriquecidos, se aprende a usar el conocimiento en la práctica concreta. Para el libre despliegue del estudiante, el trabajo debe estar organizado de forma democrática, otorgando derechos y responsabilidades al estudiante, generando la toma de decisiones autónomas.

Por otro lado, la integración entre la vinculación con el medio y la investigación genera el desafío de pensar en otras maneras de producir conocimientos y en la promoción de su apropiación social. Desde ahí se puede generar instancias con objetivo de crear conocimiento socialmente acordado con los actores de la sociedad, cuestionando quienes definen los problemas a investigar y los beneficios que se esperan del proceso de investigación (Abeledo y Menéndez 2018).

Como hemos revisado, la integralidad de las funciones conlleva un acercamiento a la realidad social de los procesos de enseñanza y de producción de conocimiento, esto si bien se considera necesario por parte de las universidades, aún se encuentra muy poco desarrollado, tanto a nivel teórico como en la práctica de las instituciones de educación superior.

3) Financiamiento de la Vinculación y el riesgo de contraer la autonomía

La Educación superior en Chile es financiada principalmente por los aranceles que son cobrados a las y los estudiantes, incluso en las universidades públicas. Ello bajo las dinámicas de la competencia en el mercado. Este aspecto, incide en la misión universitaria estudiada en este trabajo. Por un lado, al no ser reconocida con la misma importancia que la docencia o la investigación, esta recibe menos recursos. Por otro lado, debido a la mercantilización de la

educación superior las instituciones públicas están inmersas en la dinámica del autofinanciamiento. Por tanto, parte de las acciones de vinculación con el medio son generadas con financiamiento externo a la universidad, por organismos “mandantes”, lo que conlleva un riesgo en la pérdida de autonomía universitaria.

En el caso de las universidades del sistema tradicional histórico, se reconoce esta situación incluso en las definiciones institucionales, por ejemplo:

“Más allá de algunos avances y de las incertidumbres actuales, el financiamiento estatal a las universidades sigue en el marco de la lógica de competencia entre privados, manteniendo un ambiente extremadamente complejo para el desarrollo de la misión de las universidades estatales, forzándolas a adaptarse a lógicas mercantiles y empresariales que merman su misión educacional y pública”. (Plan de Desarrollo Universidad de Chile 2018:22)

Los recursos que llegan a las universidades tradicionales por parte del Estado no cubren todas las necesidades de las instituciones, por lo tanto, dichos recursos no necesariamente llegan a financiar la vinculación con el medio. Según una de las entrevistadas:

“están los aportes basales, por ejemplo, docencia tiene asegurado su aporte basal en gran parte por su puesto e investigación también. Hay fondos concursables, etc. también asociados. Pero la universidad misma en el caso de la [universidad] le da un porcentaje también a investigación, pero a nuestra área no”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

Debido a lo anteriormente expuesto, las universidades buscan financiar esta misión por medio de recursos privados. En el caso de las universidades regionales, el contexto de competencia mercantil y la realidad postergada de las regiones, genera que dichas instituciones se encuentren aún más expuestas a esta situación. Según una de las personas entrevistadas:

“la dirección de vinculación con el medio es una a nivel central, hay direcciones de vinculación en cada facultad, además (...) existen institutos. Estos institutos que tienen este quehacer de vinculación permanente son

autofinanciados, por ende, siempre están vinculados con una entidad mandante, de alguna manera, de los proyectos. Entonces son financiados por proyectos externos siempre”. (Directiva/o Universidad Regional)

Sigue, haciendo referencia a que un desafío es:

“no tenerle medio al relacionamiento con privados, yo creo que eso es un desafío para las universidades públicas, la Universidad privada no tiene miedo de eso, las universidades públicas yo creo que en muchos casos sí. Como que, ‘a no pero que esta universidad se vendió’, yo creo que no hay que tener cuidado mientras uno guarde el propósito y las formas de hacer las cosas como bien claritas. Yo creo que el vincularse puede ser una alianza muy, muy fuerte, porque finalmente las universidades públicas necesitamos financiamiento”. (Directiva/o Universidad Regional)

Desde ahí se desprende que, en último término, la relación con el ente privado es para la búsqueda de financiamiento. Cabe destacar que este aspecto se aclara en las definiciones institucionales de una de las instituciones.

“por la vía de prestaciones de servicios y transferencias, la Universidad dispone de importantes recursos adicionales; sin embargo, ellos tienen destinos asociados a los proyectos que los originan”. (Plan Estratégico Universidad de la Frontera 2013:11)

En ese sentido, al buscar financiamiento para la articulación con la sociedad se arriesga que suceda una contracción de la autonomía universitaria en el ámbito político y financiero. Repercutiendo negativamente en una condición necesaria para que las universidades desarrollen las ciencias y contribuyan al desarrollo de la sociedad (Campos y Solano 2020).

Sin embargo, esta sería una práctica transversal en el sistema universitario. Según una de las entrevistadas:

“la venta de servicios es parte todas las universidades. Lo hacen, a veces se esconde un poco más”. (Directiva/o Universidad Regional)

Por otra parte, en el caso de las universidades privadas masivas se especifica que el financiamiento se origina de fuentes internas y externas a las instituciones. Lo más destacado es que la relación que tiene el recibir financiamiento externo con los posibles riesgos de atentar contra el prestigio de la institución. Por ejemplo:

“En una universidad privada decir que tú vas a tener el foco de la obtención de recursos desde el entorno, es muy cuestionable (...) Más que en una institución del CRUCH, y eso que en el CRUCH tienen verdades empresas para la prestación de servicios. Entonces, nosotros estamos un poco limitados por eso, porque no vamos a arriesgar por mucho que sea rentable la obtención de recursos del entorno, manchar el prestigio que estamos tratando de construir todos los días, porque un profesor se ganó una asesoría (...) las hacemos, por su puesto, pero no la mostramos de manera tan potente, ni siquiera en el contexto de vinculación con el medio”. (Directiva/o Universidad Privada Masiva).

Por otro lado, las Universidades privadas de Elite, financian sus actividades tanto desde recursos internos como externos, reconociendo los ingresos por prestaciones que desarrollaría la institución, donaciones, y fondos concursables externos.

Por último, podemos identificar que en general del sistema educativo, existe una sub-financiación de la Vinculación con el Medio y se encuentran casos donde si son reconocidas dentro de la función la venta de servicios, y en otros casos estas no son reconocidas como tal.

4) Evaluación y seguimiento

La evaluación de la vinculación con el medio es un tema de creciente atención por parte de las instituciones de educación superior y nace como respuesta a las exigencias del proceso de acreditación universitaria. Junto a ello, se debe considerar que para la función estudiada la evaluación es un proceso complejo que tiene implicancias académicas y cívicas (Music y Venegas 2020).

En 2017, Fleet planteó que en nuestro país hay un caso de implementación simbólica de las políticas de vinculación con el medio, lo que quiere decir que hay un énfasis en mostrar indicadores y evidencias de resultados como forma de no generar definiciones más claras y operáticas de las políticas (Fleet et al. 2017). Según el autor, los organismos reguladores parecen aceptar la regla de oro de esta implementación simbólica, la cual consiste en que “la falta de procedimientos significativos para la medición de impacto en vinculación con el medio se ve compensada por una medida de volumen, cuantitativa: si se cumple con un volumen aceptable, está bien” (Fleet et al. 2017:88).

Lo anterior iría de la mano con los procesos de masificación de la educación por medio del mercado, en ese marco, a las instituciones les interesaría más cumplir con los estándares de los procesos de acreditación que complejizar la vinculación con un debate y una mirada estratégica.

Según las universidades estudiadas la evaluación de la vinculación con el medio se realiza para rendir cuentas, mejorar los procesos y fortalecerla. De todas formas, no existe una clara relación entre este aspecto y la participación de forma activa de los actores externos en la evaluación. Por tanto, se reduce la evaluación al cumplimiento de estándares e indicadores y no al proceso de aprendizaje o a los posibles efectos en la sociedad por parte de las acciones generadas. Algunos ejemplos son:

"debe someter al análisis crítico de sus resultados, rindiendo cuenta a la comunidad universitaria y a la sociedad, por su nivel académico e impacto en el medio". (Política Universidad de Chile 2020:4)

“Asimismo, los resultados en los ámbitos de investigación e indicadores asociados a Vinculación con el Medio (VcM) son, sin lugar a duda, notables y han permitido mejorar la posición relativa de la USS en los rankings nacionales como ya se ha mencionado”. (Plan de Desarrollo Universidad San Sebastián 2016:13)

Con lo visto, se reconoce a la evaluación como un proceso de beneficio principalmente hacia la institución, no hacia el medio externo. Por tanto, no cumpliría el principio de

bidireccionalidad que es perseguido por la vinculación con el medio. A ese respecto, se plantea que la participación del medio sucede en reducidos casos o que no participan directamente los actores, sino más bien hay una participación indirecta. Esto es reconocido por los agentes de las universidades:

“Yo diría que en un 70% es más bien un proceso interno, evaluación de experiencias, y que se yo. Y ese hay que trabajarlo, todavía falta trabajar con los actores con los que uno trabaja digamos estos temas”. (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

“Nosotros hasta ahora, tenemos participación indirecta del medio”. (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

“Ahora, el evaluar el impacto de lo que hace la universidad dentro de la VCM en el territorio, no es tan sencillo, tú puedes tener unos ‘aprox’, algunos acercamientos, cierto, como indicadores, pero la verdad es que claramente para medir impacto teni’ que tener...Finalmente tienes que consultarle al medio”. (Directiva/o Universidad Regional).

La medición muchas veces deriva en la cuantificación de efectos o en el seguimiento de frecuencia (limitado a asistentes, convenios, etc.), y no siempre la racionalización de las mediciones asegura una evaluación completa, ya que desde esta función los aprendizajes y las experiencias son de vital importancia y no siempre son cuantificables (Camilloni 2016). En ese entendido:

La evaluación no puede ser comprendida como un instrumento clásico de valoración asimétrica donde existen evaluadores y evaluados, por el contrario, la invitación teórica y metodológica analiza los procesos de evaluación desde la certeza de la reparación histórica que supone la incorporación efectiva de los equipos responsables de las acciones de extensión y los actores territoriales y/o institucionales en cuyos espacios se implementa lo planificado. (Bonicatto 2017:98)

La evaluación de la vinculación con el medio es uno de los aspectos más destacados como desafío pendiente de la función, superando aristas como la integralidad o el cambio cultural requerido por las y los académicos. Esto también es indicativo de la perspectiva con la que se entiende a la vinculación con el medio, en definitiva, como un área con la que cual conseguir mejor rendimiento en los procesos de evaluación de la calidad en la educación. En palabras de uno de los entrevistados:

"uno termina haciendo lo que se mide, hay que tener cuidado con lo que se mide, porque puede terminar modificando tu conducta". (Directiva/o Universidad Privada de Elite)

5) A modo de síntesis

La transversalidad de la función, o la integralidad de las funciones, es reconocida como una característica de la vinculación con el medio. Uno de sus principales objetivos sería el de lograr que la docencia este situada y vinculada a la realidad de la sociedad, generando un aprendizaje experiencial. A su lado, está la investigación, en donde el resultado de la articulación con la sociedad se vería reflejado en el modo de construir el conocimiento, desde una práctica dialógica y horizontal, con perspectiva de trabajar problemas reales y concretos. Todo lo anterior, requiere un proceso de cambio de la cultura de las personas que son parte de las comunidades universitarias.

Respecto al financiamiento de la vinculación con el medio, se establece que ésta cuenta con menor financiamiento que las demás funciones y que, debido a la mercantilización de la educación y las políticas de autofinanciamiento, se debe optar a financiamiento externo para solventarla, lo que conlleva riesgos de pérdida de autonomía universitaria.

En relación con la evaluación, se destaca que es una arista que se presenta como uno de los principales desafíos de la función estudiada. Junto a ello, se identifica la necesidad de complejizar los procesos de evaluación, ya que estos actualmente se centran en criterios cuantitativos que buscan entregar información para los procesos de acreditación, más que cultivar el aprendizaje generado en las acciones de vinculación.

En el próximo capítulo serán presentados los resultados del análisis que dicen relación con la forma en que se comprende el medio externo a la universidad.

Capítulo IV ¿Qué es el medio?: El territorio y sus agentes

1) A modo de introducción

«*El medio*» es la categoría empleada para referirse a lo no universitario, el lugar externo a la institución, lo extramuros, las organizaciones que se despliegan en la sociedad, etc. Pese a la dificultad para encontrar definiciones precisas acerca de lo que es «*el medio*», el territorio aparece como categoría recurrente en la extensión y la vinculación con el medio, en particular en las instituciones estatales (PNUD 2018).

El territorio en nuestro continente es una dimensión de mucha importancia, considerando que, en América Latina la escena neoliberal es caracterizada por un modelo productivo que se sostiene del despojo de los bienes y servicios ecosistémicos que provee la naturaleza mediante el extractivismo (Salazar 2019). Fenómeno definido por Harvey como acumulación por desposesión (Harvey 2005). Asimismo, Maristella Svampa lo denomina como el consenso de los commodities y corresponde a una condición *sine qua non* del modelo económico global (Svampa 2013). Si las universidades, desde la vinculación con el medio, buscan aportar al desarrollo de la sociedad y de los territorios, cobra relevancia fundamental su comprensión.

Bajo dicho contexto, este capítulo busca distinguir las formas de comprensión del medio a partir de los casos seleccionados. Esta sección está compuesta de dos apartados, el primero aborda estrictamente la dimensión territorial del medio externo y el segundo, identifica cómo las universidades entienden a las organizaciones que lo componen.

2) El medio como soporte y campo de acción

En el estudio desarrollado por el PNUD sobre la vinculación con el medio en universidades estatales concluyen que “el territorio es el fin último de la función de VcM, pues todos los actores le otorgan un lugar relevante al entorno donde se despliegan” (PNUD 2018:78). En ese entendido, se reconoce al territorio, en su dimensión material como soporte de las acciones de vinculación.

Desde la ciencia política Jessop, siguiendo la teoría tradicional de los tres elementos que conforman el Estado plantea que el territorio es uno de sus componentes, junto al aparato estatal y la población. En ese contexto, el territorio es insumo básico de la territorialización, proceso político que "significa la división de la tierra en sus áreas más o menos claramente demarcadas que son gobernadas por una autoridad política con poder para tomar decisiones vinculantes sobre los residentes de esas áreas" (Jessop 2017:71). Con ello, el territorio es delimitado y sujeto a control por parte de la autoridad estatal.

Según los casos estudiados en esta investigación, se considera las acciones de vinculación que desarrollan las universidades tiene un alcance territorial de diversas escalas, como la escala local, regional, nacional e internacional, tomado como referencia dicha territorialización del poder estatal.

“la [extensión y la vinculación con el medio] asume múltiples formas de materialización y alcances a escala local, regional, nacional e internacional”.
(Política Universidad de Chile 2020:6)

“[La universidad] entenderá y reconocerá dentro del área de Vinculación con el Medio, a todas aquellas acciones, actividades y relaciones de interacción con el entorno de alcance regional, nacional o internacional” (Política Universidad de la Frontera 2016:4)

“La Universidad articulará su vinculación con el medio en distintos niveles de alcance territorial. Para ello, la Institución poseerá programas y proyectos que generen una contribución en el entorno en espacios que pueden abordar necesidades u oportunidades tanto a nivel local, regional, nacional o internacional” (Política Universidad Andrés Bello 2020:10)

"La Vinculación con el medio se puede expresar a través de diversos mecanismos e iniciativas, cuyo alcance puede ser internacional, nacional, regional o local." (Política Universidad Adolfo Ibáñez 2021:2)

Esto se traduce en que la principal forma de comprender el medio es desde su multiescalaridad, es decir, desde la propiedad que tiene el territorio de ser comprendido en

diversas escalas geográficas y de gobernanza (Mançano 2009). En ese entendido, no necesariamente se consideran las diferentes relaciones de poder que existen en el territorio, y los diferentes fenómenos que lo atraviesan, es decir, su propiedad multidimensional, por tanto, se corre el riesgo de tener una concepción reduccionista de este (Mançano 2009).

Recogiendo lo anterior, el territorio es el resultado de un proceso de territorialización sobre el espacio, lo que conlleva un dominio económico-político y una apropiación simbólica-cultural de los espacios Haesbaert (2011). En las definiciones institucionales encontramos que las universidades consideran principalmente el carácter material del territorio. Sin embargo, existen casos en el cual se profundiza de mayor forma.

Primero, es el caso de las universidades regionales las cuales se destacan por la relevancia que le dan a la dimensión territorial del medio externo. Esto está asociado principalmente a las características de las regiones y su situación económica y política, marcada por la postergación de estas debido al centralismo del país. Por ejemplo:

“Su ubicación geográfica determina un compromiso con el desarrollo de una Región que se caracteriza por la heterogeneidad cultural, un bajo Índice de Desarrollo Humano, y carencias significativas en salud, educación y desarrollo tecnológico” (Plan Estratégico Universidad de la Frontera 2013:5)

Esta mirada territorial genera una carga identitaria sobre las instituciones regionales. En el estudio del PNUD, se reconoce como una forma de vocación territorial la identitaria-regional (PNUD 2018). No obstante, esto no quiere decir que solo se centren en el desarrollo del territorio en el que se encuentran, también buscan incidir a escala nacional e internacional, por ejemplo:

“Se visualiza una Universidad Católica con calidad académica reconocida a nivel nacional e internacional, que se proyecta al mundo respetando su identidad vinculada a Valparaíso” (Plan de Desarrollo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 2017:10)

Sin embargo, están las limitaciones anteriormente nombradas que las universidades regionales deben sortear para lograr desplegarse a dichas escalas. Desde esta premisa, si consideramos

el carácter dependiente del modelo extractivista de nuestro país, este estaría ubicado en la periferia global. Junto a ello, las regiones de Chile, que sufren el centralismo del país, se ubican en la periferia del país, teniendo dependencia del centro. En dicho marco, las universidades regionales se encuentran en la periferia de la periferia global. Según una de las entrevistadas:

“tienes que tener un mayor esfuerzo en las decisiones más macro, porque la vinculación con el medio, ósea la universidad y el territorio están totalmente permeado en las decisiones centrales. Esas decisiones las toman los que están en Santiago y obviamente que el nivel nuestro de poder incidir en eso es mucho menor que una universidad que está inmersa en la RM, sí o sí” (Directiva/o Universidad Regional)

Sigue con:

“(…) tenemos que tener mucha más fuerza para poder generar las cosas, tenemos que idear nuevas formas también de poder encauzar, las soluciones o finalmente desarrollos, en torno a circunstancias que están decididas, en forma homogénea para regiones que son totalmente diversas”. (Directiva/o Universidad Regional)

Con ello se destaca que las decisiones están permeadas por la mirada capitalina y generan políticas homogéneas para regiones muy diversas unas de otras.

Segundo, también se encuentran puntos de vista que hacen referencia a una mirada más integral del territorio, considerando las diferentes dimensiones que lo componen, sin embargo, no se encuentran plasmadas en documentos institucionales:

“La territorialidad tiene que ver también, como reconocernos en un territorio que es físico, simbólico y metafórico. Esos son como los tres niveles que uno podría distinguir, incluso teóricamente esos territorios, por eso es muy importante mencionarlo así” (Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

Esta forma de comprender el territorio, y la dimensión espacial la podemos comprender desde la perspectiva de Lefebvre, quien, para efectos analíticos y en pos de comprender los

fenómenos espaciales, crea la teoría unitaria, desde la cual se puede desglosar el espacio en tres formas, la material (física, concreta y medible), la representada por especialistas (el espacio concebido, pensado y conceptualizado), y finalmente, la simbólica (el espacio de la experiencia, la vida diaria). Además, desde dicha perspectiva teórica se entiende que el espacio es producido por las relaciones sociales, por tanto, da cuenta de las relaciones de dominación existentes. Junto a ello, el espacio interviene en los procesos de producción de capital, como el flujo de materias primas, energías, transporte, organización del trabajo, etc., y en la reproducción de las relaciones sociales, es decir en la reproducción de la vida, de la fuerza de trabajo, de las relaciones de producción, etc. En consecuencia, el espacio se transforma en soporte de las relaciones sociales y campo de acción de estas (Lefebvre 2013). Según Arzeno (2018),

Estas formas de pensar el espacio (geográfico) lo sitúan en un lugar central en la estructuración de las relaciones y procesos sociales, en la producción de la historia, y permiten superar aquellas visiones que han sido dominantes por mucho tiempo dentro del ámbito académico y que aún predominan desde el “sentido común”, que entienden al espacio como “contenedor” de objetos, como receptáculo, como escenario donde transcurre la vida social. (Arzeno 2018:6).

De esta forma se comprende que en los territorios se crean representaciones del espacio, hay objetivos diversos entre los actores que son parte de dicho espacio y han construido el territorio desde un proceso político de territorialización. Según Lefebvre, habitar un territorio es un proceso creativo, es apropiarse del espacio y convertirlo en lugar, es decir, conlleva una carga simbólica, de ahí la potencia creadora y subversiva de la cotidianidad (Lefebvre 2017).

De esta forma, el espacio no es neutral, ni objetivo, ni inmutable. Entender en esa clave el territorio, es una forma de ocultar la imposición de una determinada visión de la realidad, con ello, de determinadas relaciones de poder. En tal sentido, es fundamental que las universidades problematicen y politicen este aspecto al momento de mirar hacia el medio al cual se quieren desplegar, comprendiendo que la universidad participa de un campo de

fuerzas que se encuentran en disputas constantes y, por tanto, también ejerce poder, aunque sea simbólico (Arzeno 2018). En ese entendido: “si el poder es una de las dimensiones de las relaciones sociales, el territorio es la expresión espacial de eso: una relación social tornada espacio” (Souza 2013:97 en Arzeno 2018).

De ahí nace la relevancia estratégica de pensar el territorio con el que la universidad busca relacionarse, en palabras de una entrevistada:

“yo creo que el territorio es esencial y creo que es revelador cuando uno deja a las fuerzas regirse por la oferta y la demanda, como se pueden configurar. (...) creo que es importante poner reglas adicionales, para que no se vaya configurando esta idea de oferta y demanda. Esa relación esta mediada por un capital social que uno tiene o no tiene, posiblemente estos profes tienen una capital social en Providencia, Las Condes, y que le permite hacer una relación con ellos, que finalmente replica una posición beneficiada para ese grupo”.
(Directiva/o Universidad Tradicional Histórica)

Esto iría en línea con un trabajo anterior que concluye que la espontaneidad en la vinculación con el medio genera que territorios con mayores necesidades no sean los que albergan más iniciativas de vinculación con el medio (Salazar 2020).

3) El medio y quienes lo componen

El medio también es entendido según el quehacer del actor, en ese sentido se generan agrupamientos de actores según sector: como el sector público o estatal, el privado, a veces planteado como productivo, el social, el educacional y, en algunos casos, a las personas egresadas de las instituciones. Esto lo encontramos transversalmente en los casos estudiados, por ejemplo:

“(...) se entiende como “el medio” a las y los actores que pertenecen al mundo público, sector productivo, sociedad civil y la comunidad extendida de egresada/os”. (Política Universidad de Santiago de Chile 2018:6)

"Los principales públicos de interacción de [Universidad] en materia de vinculación con el medio están dados por el sistema educacional, los sistemas productivos, el Estado y sus instituciones, la sociedad civil y sus organizaciones, los docentes, alumnos y los exalumnos (pregrado o postgrado)" (Política Pontificia Universidad de Valparaíso 2015:5)

"La Universidad ha identificado como su entorno relevante al conjunto de personas, organizaciones e instituciones pertenecientes a la Sociedad Civil, al Sector Público o al Sector Privado (...)" (Política Universidad Andrés Bello 2020:10)

"(...) conectar con las comunidades de vecinos, ciudadanos, el sector productivo y los distintos actores culturales" (Política Universidad de los Andes 2019:5)

Como es visible, se identifican variadas formas de entender a estos sectores de la sociedad, en el caso de las instituciones públicas y organizaciones sociales, todas las instituciones de este estudio las comprenden de la misma forma. Las instituciones públicas son los organismos dependientes del Estado, ya sea: gobierno central, gobiernos locales, poder legislativo, judicial e instituciones autónomas del ejecutivo. Por otra parte, las organizaciones sociales están conformadas por organizaciones comunitarias, sindicatos, fundaciones sin fines de lucro, etc. Sin embargo, en el caso de las definiciones respecto al sector productivo, las personas egresadas y las otras universidades se encuentran diferencias entre las universidades estudiadas.

Primero, en el caso del sector privado y empresarial, son nombradas en diferentes agrupamientos. Por ejemplo, las empresas en algunos casos entran en la denominación de sector productivo, agrupamiento que podrían incluir además a las empresas que no son privadas, como empresas públicas, y también organizaciones de propiedad social como cooperativas, asociaciones gremiales, etc. Un aspecto para destacar sobre este sector es que en uno de los casos de las universidades tradicionales históricas plantean que las relaciones con entes con fines de lucro deben ser siempre por la búsqueda de un bien público. Esta diferencia no se encuentra en ningún otro caso.

Segundo, si bien no es planteado abiertamente en todas las políticas institucionales, existe una diferencia respecto a la comprensión de las personas egresadas de las universidades, en algunos casos son considerados como actores del medio externo a la universidad y en otros son considerados como actores que tienen un doble rol, es decir, son parte de la comunidad interna y parte del medio a la vez. En una de las entrevistas se plantea que son uno de actores más relevantes del medio externo, esto lo podemos comprender desde la difusión de la imagen y la mejora de la reputación de la institución universitaria con las organizaciones empleadoras, según el entrevistado:

“conceptualmente nosotros decimos, no, el exalumno salió, está en el mercado profesional, está cumpliendo sus labores, pero un actor muy relevante para nosotros porque es el que más nos conoce, es el que vivió y se alegró o sufrió el proceso formativo por la tanto en el que mejor nos puede decir como lo estamos haciendo, entonces para nosotros el exalumno es parte del entorno, pero es un actor demasiado relevante del entorno” (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

Por otro lado, también se les reconoce como un grupo que se puede considerar tanto del medio como de la comunidad universitaria, esta dualidad no está exenta de complejidades, si son parte de la comunidad universitaria, no necesariamente es tarea de las unidades de vinculación con el medio generar estos lazos con egresadas y egresados . Según las entrevistadas:

“Hay una dualidad ahí yo creo, insisto que ahí yo no soy de la idea de generar y decir es que son medio, no son medio tampoco, son ambos, son parte y también son medio, entonces yo creo que hay un doble rol ahí” (Directiva/o Universidad Regional)

“pa’ nosotros el medio ha evolucionado mucho, mucho, porque piénsalo así: de partida antes la gente decía ya, ¿qué es el medio? Todo lo que está de la reja pa’ afuera, eso quiere decir los vecinos, porque bueno están más cerca, nuestros exalumnos, en el caso nuestro los consideramos miembros de la macro comunidad universitaria, pero si lo consideramos dentro es como

entonces no estaríamos vinculándonos con el medio si están dentro”
(Profesional Universidad Privada de Elite).

Tercero, un aspecto que no es incluido de manera precisa por todas las instituciones estudiadas es la inclusión de las otras universidades como actores del medio externo. Aunque este tema si es considerado dentro de la legislación:

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. (Art 17 Ley 21091)

Las que si lo consideran las reconocen dentro del sistema de educacional, podemos encontrar ejemplos como:

"Sistema Educacional: es este uno de los grupos de interés más relevantes para la institución. Incluye otras instituciones de educación superior, centros de estudio y de investigación, órganos representativos de instituciones de educación superior nacionales y extranjeros, el sistema escolar en todos sus niveles, comprendiendo a cada uno de los actores que integran la comunidad educativa” (Política Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 2015:5)

“se establece entre su entorno significativo local, nacional e internacional, junto con otras instituciones de Educación Superior y la propia Universidad”
(Política Universidad de los Andes 2019:4)

Esta forma de comprender a las otras universidades se destaca en las instituciones regionales, las que consideran que la generación de alianzas interuniversitarias es un aspecto muy relevante a trabajar, tomando en cuenta la necesidad de las regiones por desarrollar la articulación en sus territorios.

“Nos interesa mucho también poder ser como bien transversales en eso y finalmente pensar en el propósito final y lógicamente abrimos un poco de brazos y decir ‘oye, aquí podemos trabajar con las otras universidades

regionales' y hemos estado mucho en esa lógica, en los últimos años la verdad" (Directiva/o Universidad Regional)

Asimismo, si bien se distinguen los diferentes sectores con los que relacionarse, no se generan priorizaciones por algún sector en particular, ya sea por asuntos territoriales, sectoriales o socioeconómicos o culturales.

Junto a ello, también existe otro fenómeno que en cierta medida dificulta este tipo de definiciones, originado desde las instituciones masivas. Específicamente, la envergadura de la institución y su presencia en múltiples regiones. Este aspecto es señalado en las entrevistas realizadas como una característica que genera inviabilidad en la toma de esas definiciones a nivel institucional.

“cuando tú eres una universidad tan grande, te empezai' a dar cuenta que empezai' a enlistar todos, y como que todos están en el medio, porque todos pueden trabajar contigo, entonces decimos, sabi' que ahí nosotros tenemos un problema” (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

Siguiendo dicha idea:

“La pregunta ahí ¿dónde están las familias de nuestros estudiantes? Hicimos el mapa, están en todo Chile, entonces es como... ¿pero de verdad están en todos Chile? Si, están en todos Chile” (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

Sin embargo, a nivel de unidad académica, carreras, escuelas, se podría generar ciertas priorizaciones.

“cada carrera tiene sus propios empleadores, y entonces al final por eso que te decía... suena chistoso, porque tú ves por carrera y puedes identificar muy bien cuales son los tres, cuatro, cinco, diez, más importantes. Pero si tú sumas los de las ciento tantas carreras de pregrado y las sesenta y tantas de postgrado, al final terminas diciendo, acá cabe todo. Claro, es que la diversidad es tan amplia que suele pasar eso ¿ya?” (Directiva/o Universidad Privada Masiva)

Por tanto, en términos generales en el sistema educativo no hay una inclinación por qué tipo de actores de la sociedad deberían priorizar para desarrollar prácticas de vinculación. Sin embargo, esta perspectiva tiene un lenguaje asociado a una mirada técnica, más que política por ejemplo:

“Ahí estamos definiendo los stakeholders [partes interesadas], tiene que ver a quien queremos influir y quienes son nuestros grupos de interés, pero esa es una manera de definirlo que está bien, tiene un sentido propio para la metodología del plan estratégico” (Directiva/o Universidad Privada de Elite)

Previo a la contrarreforma universitaria, se identificaban sectores de la sociedad que eran prioritarios para las universidades, como es el caso de la articulación con las y los trabajadores, ejemplo de ello es el convenio UTE-CUT. Otros casos destacables son el trabajo con el campesinado en la reforma agraria, las y los pobladores en el proceso de las tomas de terreno de finales de la década de los 50, los trabajos voluntarios con sectores empobrecidos impulsados desde las federaciones de estudiantes, etc. En definitiva, estos son ejemplos de cómo se cristalizaba el sello de la extensión latinoamericana comprometida con el rol social de la universidad y con los sectores populares. La actual falta de definición en este respecto se entiende desde la despolitización de la relación universidad-sociedad.

4) A modo de síntesis

En este capítulo se presentaron los resultados del análisis desarrollado en torno a la manera en que es comprendido el medio externo. Con ello, se destaca que la idea de territorio es una de las categorías más empleadas.

Lo referido al medio externo se dispone en dos apartados, primero, se entiende al medio desde su arista territorial o espacial, vale decir, como el soporte y campo de acción de las actividades de vinculación con el medio, el cual es comprendido por las instituciones desde un criterio de multiescalaridad, es decir, desde diferentes escalas geográficas y de gobernanza. Por ejemplo: a escala local, regional, nacional e internacional. Esto limita una comprensión más compleja de los territorios y sus dinámicas de poder internas.

Segundo, se comprende el medio desde los agentes que lo componen, agrupados en organizaciones sociales, públicas y privadas, existiendo algunas diferencias en si se debe o no considerar a las personas egresadas de la universidad como parte del medio externo a la institución. Entender a estos desde una dualidad de roles puede generar problemas prácticos y en el registro. Si estos actores son parte de la comunidad universitaria, no necesariamente corresponde que se haga cargo de esto las unidades encargadas de la vinculación con el medio.

Por otro lado, si bien se identifican los distintos sectores de la sociedad, no existe algún tipo de priorización de ellos, lo que se entiende desde la actual despolitización de la vinculación con el medio.

Capítulo V Conclusiones

A lo largo de este trabajo se analizaron los sentidos y orientaciones de la vinculación con el medio producidas en los diferentes tipos de universidades chilenas. Si bien en términos generales hay acuerdos en cómo se entiende la función universitaria estudiada -es decir, es parte esencial de la universidad, debe ser transversal a las otras funciones, y apunta al desarrollo de la sociedad-, esta se ve condicionada por la perspectiva ideológica y las condiciones materiales, con énfasis diferentes según el tipo de universidad.

Las conclusiones de este trabajo son divididas en cuatro apartados con el fin de ordenar la argumentación.

1) En torno a los sentidos de la Vinculación con el Medio

Mediante el análisis se identificaron los principales consensos y tensiones respecto a la vinculación con el medio. Se desprende de ello que las universidades dotan de sentido a la función social de la universidad, dependiendo, por un lado, de su perspectiva moral e ideológica y por otro, de su contexto territorial y de su posición en la sociedad.

En relación con su perspectiva ideológica, no la dotan del mismo sentido las universidades tradicionales históricas con experiencia extensionista a lo largo de toda su historia, comprometidas con la superación de las desigualdades sociales y mejoramiento de las condiciones de vida de la población, que las universidades que buscan incidir en el debate público desde la perspectiva del libre mercado y el énfasis en la divulgación de la cultura del emprendimiento, tales como las universidades privadas de elite. En ese sentido, se reconoce a la función universitaria estudiada como un campo de disputa, sobre el cual los diferentes proyectos de sociedad despliegan el debate de ideas en perspectiva de construir sentidos comunes en la sociedad.

Si bien es posible hallar diferencias de sentido en torno a la función, en los diversos tipos de universidad se encuentra presente la difusión de la cultura del emprendimiento, difundiendo en definitiva la meritocracia, lo que deja como último responsable de sus condiciones de vida a las y los individuos. Este relato, busca superar en lo discursivo el conflicto de clases y desde la extensión se reproduciría dicho discurso. Como fue comentado, esta perspectiva es

enfanzada por las universidades privadas de elite y tiene menor presencia en las universidades tradicionales históricas. Esto demuestra que existe una disputa interna de las universidades acerca de cuál perspectiva se debe emplear para la relación extramuros, sobre la base de una hegemonía neoliberal que atraviesa todo el sistema educativo.

Por otro lado, la función estudiada también depende del contexto territorial de la institución, de esta forma, una universidad situada en región no dota del mismo sentido a la función que sus análogas en la capital. Para las primeras es muy importante la articulación con organizaciones del territorio con el fin de contribuir al desarrollo regional, además de generar reconocimiento y relevancia debido a su postergación frente a la Región Metropolitana.

Desde esta función las universidades también buscan legitimarse con objeto de ganar reputación, posicionamiento y relevancia, y, por consiguiente, tener mayor capacidad de desplegarse en el mercado educativo, principalmente mediante los estándares e indicadores que van cumpliendo en el marco de los procesos de acreditación, con el fin último de captar más matrículas o consolidar su prestigio. En ese contexto se difumina el rol de la universidad en la sociedad, existiendo más preocupación por el cumplimiento de dichos estándares. Se habla de estándares e indicadores en vinculación con el medio precisamente para no hablar de vinculación con el medio, para no profundizar en la relación universidad-sociedad.

De todas formas, se encuentran ciertos énfasis por tipo de universidad, para unas, como las universidades privadas masivas, se busca cumplir estándares para mejorar su acreditación y con ello, tener mayor capacidad de despliegue en el mercado. Para otras, como las universidades tradicionales históricas, se busca recuperar la incidencia que tenían previo a la contrarreforma de 1981.

Por otro lado, la bidireccionalidad aparece como el principio orientador más relevante de la función estudiada, sin embargo, no hay consenso en su definición. Esto, dado que en su comprensión se pueden incluir vínculos en la lógica de “ganar-ganar”, donde entrarían relaciones de carácter mercantil. Sin embargo, la bidireccionalidad también se asocia a la mirada participativa y de intercambio de saberes, presente en la extensión latinoamericana, muy enfocada en la democratización de la sociedad y del saber. En ese entendido es un concepto abierto en su definición y en tensión.

Junto a lo anterior, hay tres aspectos a destacar. Primero, la relación de la bidireccionalidad con el diálogo de saberes, reconociendo que la universidad no es la única creadora de conocimientos en la sociedad, por tanto, considera a los actores del medio como creadores de saberes, los cuales se pueden poner en diálogo con el universitario. Segundo, se reconoce a la misma como alejada del asistencialismo. Tercero, existe una contrariedad sobre la bidireccionalidad, si bien se le destaca como pilar fundamental para generar vínculos, se habla de “transferencia” o “iluminar a la sociedad”, lo que entraría en contradicción con el sentido de bidireccionalidad. Las nociones iluministas y asistencialistas son rechazadas por la extensión crítica desarrollada en Latinoamérica, imbuida de los principios levantados por Paulo Freire en la década de 1970.

Finalmente, es importante reconocer el rol instituyente de las definiciones de la CNA respecto a la función estudiada. De todas formas, estas nociones y definiciones son recogidas de dos formas por las instituciones. Por un lado, desde una perspectiva crítica, la cual reconoce a las nociones de la CNA como limitadas y deshistorizadas, y por otro, una mirada pragmática, presente en las instituciones que recogen de manera funcional y mecánica dichas definiciones, buscando cumplir con los estándares de la institución reguladora.

2) En torno a la integralidad, el financiamiento y la evaluación

En torno a la práctica de la vinculación con el medio fueron trabajados tres tópicos: la integralidad de las funciones, el financiamiento de la función y la evaluación de esta.

Primero, en torno a la integralidad se destaca que se reconoce a la vinculación como una función transversal, es decir está presente en todo el quehacer de la universidad, cruzando a la docencia y a la investigación. Cada institución tiene sus particularidades al respecto, sin embargo, en términos generales se encuentran en un estado de desarrollo inicial y no es una de las principales preocupaciones de las personas encargadas de la función en los diferentes tipos de universidad. La integralidad de las funciones se dota de mayor relevancia en las universidades tradicionales históricas.

Segundo, respecto al financiamiento de la función, se identifica a la vinculación como receptora de menos financiamiento por parte de las universidades, en contrapartida a la

docencia y a la investigación. Ello, sumado a la dinámica del autofinanciamiento ha generado que las instituciones busquen fuentes externas de financiamiento, lo que produce un riesgo para la autonomía. Si bien la autonomía universitaria partió como una independencia respecto al Estado, la autonomía hoy se ve en riesgo frente al mercado, respecto a la vinculación con el medio, eso sucede mediante los actores mandantes y financistas de las iniciativas de vinculación.

Tercero, en relación con la evaluación de la función, se destaca que este tópico es uno de los que genera mayor atención dentro de las personas encargadas de la función. Sobre todo, en el marco del cumplimiento de los indicadores y estándares requeridos en los procesos de acreditación institucional. Esto genera que se tome más atención a dicho cumplimiento que a reflexionar en torno al fin último de la vinculación con el medio.

De hecho, en los procesos descritos no se considera al medio de manera sustantiva para evaluar el quehacer de la función estudiada. Para los procesos evaluativos -entendidos como fuentes de aprendizaje institucional y para las propias personas que participan de las acciones, como académicos, estudiantes y actores extrauniversitarios-, los procesos de *accountability* tradicionales son limitados e insuficientes. Para hacer una evaluación acorde a lo que se entiende como vinculación con el medio, es requerido un rol activo de los agentes no universitarios.

3) En torno al medio extrauniversitario

En este apartado se destaca que en los documentos institucionales no se desarrolla de forma precisa qué es lo que se entiende por «*el medio*», generando un problema de orientación a la hora de comprender lo externo a la institución.

En primera instancia, desde una arista netamente territorial se identifica que las instituciones de educación superior entienden al medio desde una perspectiva multiescalar, esto es, escalas generadas por la división geográfica y política del territorio, es decir, regional, nacional e internacional. Perspectiva que es limitada respecto a la complejidad de fenómenos que suceden en los territorios. Sobre todo, respecto a las relaciones de poder presentes en estos y que tienen diferentes expresiones de clase, género, edad, raza, etc.

Por otro lado, se definen los tipos de actor con los cuales relacionarse, existiendo algunas diferencias respecto al sector productivo, personas egresadas de la universidad o acerca de qué rol juega la relación con otras universidades. Sin embargo, no se prioriza con qué sector trabajar, o si existe alguna guía para ello.

Desde lo anteriormente expuesto, entendemos que en el territorio existen relaciones de poder en las que, mediante una acción de vinculación con el medio, la universidad entra y se hace parte de estas. En ese contexto, desde la institución universitaria se trabaja en alguna problemática, un tema, con determinados actores y no con otros, en un momento en particular y no en otro. Por tanto, siempre habrá efectos que se generan en los territorios y sus comunidades a la hora de desarrollar alguna práctica de extensión o vinculación. Desde ahí, siguiendo a Erreguerena, es imprescindible tener un diagnóstico lo más cercano y participativo posible de los territorios donde se realizarán las actividades, considerando las políticas gubernamentales, los actores, los intereses y los conflictos presentes, con objeto de identificar qué actores y estructuras de poder refuerza o problematiza (Erreguerena 2020) la universidad mediante su vinculación con el medio. En ese sentido, no considerar las relaciones de poder y conflictos que suceden en los territorios, es insuficiente y reproduce las condiciones existentes, mermando las capacidades democratizadoras de la vinculación con el medio.

De esta forma, con un diagnóstico completo, considerando a los actores presentes se profundiza la pertinencia de la práctica de vinculación con el medio y se desarrolla un trabajo académico coherente. Ello, en un escenario en el que el territorio aparece como una dimensión cada vez más relevante, considerando el modelo económico imperante en nuestro continente, caracterizado por la desposesión y el despojo de estos.

En ese entendido, podemos recoger lo planteado por Maristella Svampa, quien propone que los movimientos sociales del continente tienen a la territorialidad como una de sus dimensiones constituyentes. El territorio aparece como un espacio de resistencia, resignificación y creación de nuevas relaciones. Características que comparten los movimientos urbanos, rurales e indígenas (Svampa 2009). En el contexto de efervescencia político social del Chile actual, esta dimensión se torna fundamental.

4) A modo de cierre y desafíos emergentes

Los principales desafíos hallados del área en este proceso investigativo son los siguientes:

- 1) La universidad es parte de la sociedad y un actor fundamental en la conformación de esta, por tanto, es importante tomar definiciones estratégicas sobre la vinculación con el medio y el rol relevante que podría jugar para la democratización del conocimiento, y en último término, de la sociedad en general. Para ello se tiene que partir de un proyecto de educación pública, que debe guardar relación con un proyecto de sociedad, este es un tema pendiente como política de Estado.
- 2) La función de vinculación con el medio tiene un desarrollo teórico del área muy embrionario y un lenguaje poco compartido, es fundamental abrir agendas de investigación a este respecto, con objeto de contribuir con información y conocimiento al campo y a las políticas públicas.
- 3) Un aspecto pendiente es la transformación cultural que se requiere dentro de las universidades y de las y los académicos. Las tres funciones, vinculación, docencia e investigación tienen que darse desde el propio académico/a, la persona, con el fin de que esta no sea reconocida como una práctica accesoria o voluntarista, sino parte del quehacer académico común.
- 4) Lo anterior va de la mano con los procesos de institucionalización del área en las universidades, su jerarquización respecto a las demás, su correcto financiamiento y reconocimiento en la carrera académica y su evaluación.
- 5) Una universidad que busque relacionarse de manera democrática y bidireccional con los actores del medio debe tener una comunidad universitaria que pueda participar en las definiciones de la propia universidad. Por tanto, la democracia interna de la universidad es fundamental.

La vinculación con el medio universitario en todos los tipos de planteles debe apuntar a fortalecer la universidad como espacio de discusión rigurosa y democrática, junto a ello, tiene un rol fundamental con las personas que no necesariamente son parte de las comunidades universitarias, tanto como estudiantes, académicas, o funcionarios.

En un contexto donde la perspectiva hegemónica busca eliminar la distinción público-privada, el Estado tiene una responsabilidad prioritaria con las universidades públicas, en tanto, son las universidades las que desarrollan una tarea de vital relevancia en los procesos de construcción nacional. Bajo ese signo, y en momentos en que Chile atraviesa un proceso constituyente, instancia precisa para el diálogo, se debe impulsar la discusión pública acerca de qué universidad necesita esta sociedad en construcción, intercambio de ideas que nos lleve a iluminar una respuesta posible para una pregunta sustancial: ¿Qué universidad queremos para esta nueva sociedad?

Bibliografía

- Abeledo, Carlos, y Gustavo Menéndez. 2018. «Integración extensión e investigación: ¿Otra manera de construir conocimientos? Enfoques, políticas y prácticas desde la Universidad Nacional del Litoral». +E: *Revista de Extensión Universitaria* (9). doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7849.
- Adán, Leonor, Francisca Poblete, Carmen Angulo, Luis Loncomilla, y Zita Muñoz. 2016. *La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Aedo, Cristián, y Luis Eduardo González. 2004. «La educación superior en Chile». *Calidad en la Educación* 21:61-85. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n21.322>.
- Agrupación de Universidades Regionales de Chile (AUR). 2019. «Balance de Gestión 2014-2018».
- Alonso, Mauro. 2021. «Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la “tercera misión” de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) de Argentina». *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 14(2):205-27. doi: 10.7203/RASE.14.2.18128.
- Andréu Abela, Jaime. 2002. «Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión.» *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada* 10(2):1-34.
- Araujo, Kathya, y Danilo Martuccelli. 2015. «La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena». *Educação e Pesquisa* 41(spe):1503-18. doi: 10.1590/S1517-9702201508141653.
- Arocena, Rodrigo. 2011. «Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?» Pp. 9-17 en *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Vol. 1, *Cuadernos de Extensión*. Montevideo.
- Arocena, Rodrigo, y Judith Sutz. 2000. *La universidad latinoamericana del futuro: tendencias - escenarios - alternativas*. Ciudad Universitaria, México: Colección UDUAL.

- Arzeno, Mariana. 2018. «Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía». +E: *Revista de Extensión Universitaria* 8(8.Ene-Jun):3-11. doi: 10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7709.
- Bellei, Cristián. 2015. *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Primera edición. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, Cristián. 2020. «Educación para el Siglo 21 en el Siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto?» Pp. 79-103 en *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Berrios, Felipe. 2009. «Extranjero en su País». *Revista El Sábado*, enero 3.
- Bonicatto, María. 2017. «De dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos. La evaluación de la extensión universitaria». Pp. 89-100 en *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. 2013. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Boyer, Ernest L. 1996. «The Scholarship of Engagement». *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 49(7):18-33. doi: 10.2307/3824459.
- Brunner, José Joaquín. 2008. «Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007».
- Brunner, José Joaquín. 2012. «La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos». *Revista UDP* 9:119-43.
- Caiceo, Jaime. 2015. «Amanda Labarca, Importante educadora feminista del siglo XX en Chile». *Cadernos de História da Educação* v. 14(n. 3):915-30.
- Camilloni, Alicia. 2013. «La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario.» Pp. 11-21 en *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- Camilloni, Alicia. 2016. «La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario». *+E* (6.Ene-Dic):24-35. doi: 10.14409/extension.v1i6.6310.
- Campos-Céspedes, Jency, y Walter Solano-Gutiérrez. 2020. «Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio». *Innovaciones Educativas* 22(32):151-69. doi: 10.22458/ie.v22i32.2973.
- Cano Menoni, Agustín, y Diego Castro Vilaboa. 2016. «La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay». *Andamios, Revista de Investigación Social* 13(31):313. doi: 10.29092/uacm.v13i31.438.
- Colacci, Romina, y Julieta Filippi. 2020. «La extensión crítica será feminista, o no será». *E+E: estudios de extensión y humanidades* 7(Nº9):18-29.
- Delacoste, Gabriel, y Agustín Cano. 2019. «Educación y emprendedurismo: ¿cuál es el problema?» *Hemisferio Izquierdo*, 30.
- Donoso, Sofia. 2013. «Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement». *Journal of Latin American Studies* 45(1):1-29. doi: 10.1017/S0022216X12001228.
- Dougnac, Paulette. 2016. «Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio». *Pensamiento Educativo* 53(2):1-19. doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.11.
- Durkheim, Émile. 2009. *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Erreguerena, Fabio Luis. 2020. «Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria». *+E: Revista de Extensión Universitaria* (13.Jul-Dic):e0012-e0012. doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012.
- Erreguerena, Fabio, Gustavo Nieto, y Humberto Tommasino. 2020. «Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña». *Cuadernos de extensión de la UNLPam* Año 4(Nº4):177-204. doi: 10.19137/cuadex-2020-04-08.

- Etzkowitz, Henry, y Loet Leydesdorff. 2000. «The Dynamics of Innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of University–Industry–Government Relations». *Research Policy* 29(2):109-23. doi: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4.
- Fleet, Nicolás, Perla Victorero, Felipe Lagos, Montiel, Braulio, y Cutipa, Juan. 2017. *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio*. Vol. 6. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Flores Guerrero, R. 2013. *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Freire, Paulo. 2005. *¿Extensión o comunicación? La conciencia en el medio rural*. 2da ed. México D.F: Siglo XXI Editores.
- Gáinza Veloso, Álvaro. 2006. «La entrevista en profundidad individual». Pp. 219-63 en *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Garretón, Manuel Antonio. 2009. «Transformación de la matriz sociopolítica y desarrollo en Chile». *Revista DEP - Diplomacia, Estrategia y Política* 9:45-71.
- Giménez, Gilberto. 2012. «El problema de la generalización en los estudios de caso». *Cultura y representaciones sociales* Año 7(13):40-62.
- Goldthorpe, John. 1992. «Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro». *Revista Zona Abierta* 59/60:229-63.
- González López, Boris. 2017. «Extensión universitaria en Chile: discursos y prácticas sobrevivientes». *+E* (7.Ene-dic):110-21. doi: 10.14409/extension.v0i7.7056.
- Gramsci, Antonio. 2018. *Antología*. Madrid: Akal.
- Haesbaert, Rogério. 2011. *El mito de la desterritorialización: del «fin de los territorios» a la multiterritorialidad*. México: Siglo Veintiuno.
- Harvey, David. 2005. «El “Nuevo” Imperialismo: Acumulación por Desposesión». Pp. 99-129 en *Socialist register 2004*.

- Holland, Barbara, y Judith A. Ramaley. 2008. «Creating a Supportive Environment for Community-University Engagement: Conceptual Frameworks». Pp. 11-25 en *Engaging Communities, Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference, Research and development in higher education*. Milperra: HERDSA.
- Jessop, Bob. 2017. *El estado: pasado, presente y futuro*. Los libros de la Catarata.
- Kaplún, Gabriel. 2014. «La integralidad como movimiento instituyente en la universidad.» *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* 1(1):44-51.
- Kerr, Clark. 2001. *The Uses of the University*. 5th ed. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kolb, David A. 2015. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Second edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Labarca, Amanda. 2019. «Las labores de la extensión cultural de las universidades». Pp. 597-608 en *Amanda Labarca. Una antología feminista*. Editorial Universitaria.
- Laclau, Ernesto, y Chantal Mouffe. 2018. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Tres Cantos, Madrid: Siglo XXI de España.
- Laraña, Enrique. 1999. *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Las Heras, Jorge. 2009. *El grito de Córdoba: la reforma universitaria de 1918 y su vigencia en la universidad del siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Lefebvre, Henri. 2013. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Loustaunau, Gabriela, y Andrea Rivero. 2016. «Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria». *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria* Año 1(1):37-45.
- Mançano, Bernardo. 2009. «Territorios, teoría y política». Pp. 35-62 en *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI, Cómo pensar la geografía*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Meglio, Fernanda Di. 2017. «Estrategias de interacción universidad-sectores productivos: Antecedentes y situación actual en las universidades de gestión estatal argentinas (1990-2015)». *Propuesta Educativa* 47:108-18.

- Moore, Tami. 2014. «Community-University Engagement: A Process for Building Democratic Communities: Community-University Engagement». *ASHE Higher Education Report* 40(2):1-129. doi: 10.1002/aehe.20014.
- Muñoz, Miguel, y Christian Blanco. 2013. «Una taxonomía de las universidades chilenas». *Calidad en la educación* (38):181-213. doi: 10.4067/S0718-45652013000100005.
- Music, Juan, y José Venegas. 2020. *Vinculación con el Medio: Ampliando la Mirada*. AEQUALIS, Foro de Educación Superior. Santiago.
- National Co-ordinating Centre for Public Engagement. 2019. «The Engaged University. A Manifesto for Public Engagement».
- Navarro, Pablo, y Juan Capiiolina Díaz. 1995. «Capítulo 7: análisis de contenido». Pp. 177-224 en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Nunes Gimenez, Ana Maria, y Maria Beatriz Machado Bonacelli. 2018. «Enseñanza superior y sociedad: un estudio exploratorio sobre prácticas de la tercera misión en la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)». *Journal of technology management & innovation* 13(4):94-104. doi: 10.4067/S0718-27242018000400094.
- OCDE. 2009. *Educación Superior en el Desarrollo Regional y de Ciudades*.
- Orellana C., Víctor. 2016. «El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI». *Revista Anales* 11:93-115. doi: 10.5354/0717-8883.2017.45231.
- Orellana C., Víctor, Manuel Canales C., Cristián Bellei C., y Fabián Guajardo M. 2019. «Individuación y mercado educacional en Chile». *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE* 35(1):141-57. doi: 10.21573/vol1n12019.89879.
- Orellana C., Víctor, ed. 2018. *Entre el mercado gratuito y la educación pública: dilemas de la educación chilena actual*. Primera edición. Santiago de Chile, Chile: LOM Ediciones.

- Orellana C., Víctor. 2011. «Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación». Pp. 79-135 en *Nueva Geografía del Sistemade Educación Superior y de los Estudiantes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Orellana C., Víctor, Carolina Guzmán-Valenzuela, Cristián Bellei, Benjamín Gareca, y Francisca Torres. 2017. *Elección de carrera y univerisdad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Pinedo, Francisco Javier. 2012. «El nacimiento de una universidad en el Valle Central y la amputación de las sedes regionales de la Universidad de Chile: el caso de la Universidad de Talca». *Revista Anales* 4:57-75. doi: 10.5354/0717-8883.2012.25264.
- PNUD. 2017. *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: PNUD: Uqbar Editores.
- PNUD. 2018. *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quaresma, María Luisa, y Cristóbal Villalobos Dintrans. 2018. «La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas». *Ciencias Sociales y Educación* 7(13):65-87. doi: 10.22395/csye.v7n13a3.
- Quinteros Flores, Christian Andrés. 2019. «Legitimidad territorial de las universidades chilenas: discusiones y desafíos para la vinculación con el medio». +E: *Revista de Extensión Universitaria* (10.Ene-Jun):38-59. doi: 10.14409/extension.v9i10.Ene-Jun.8288.
- Renwick, Kerry, Mark Selkrig, Catherine Manathunga, y Ron ‘Kim’ Keamy. 2020. «Community Engagement Is ... : Revisiting Boyer’s Model of Scholarship». *Higher Education Research & Development* 1-15. doi: 10.1080/07294360.2020.1712680.
- Rivera Polo, Felipe, y Cristina Alonso Cano. 2018. «Educación y Territorio. Las universidades regionales en Chile». en *Políticas Públicas para la Equidad Social*. Vol. I, *Colección Políticas Públicas*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

- Rivera Polo, Felipe, y Pablo Rivera Vargas. 2018. «Las universidades regionales ante el desafío de la descentralización. El caso de la Universidad de Aysén en Chile». *Revista de la Educación Superior* 47(187):49-70. doi: 10.36857/resu.2018.187.481.
- Rivera Polo, Felipe, Pablo Rivera-Vargas, y Cristina Alonso Cano. 2020. «Ni nacional, ni empresarial: legitimidad territorial universitaria. El caso de la Universidad de Aysén en Chile». *Revista Izquierdas* 49:2321-50.
- Roper, Carolyn y Hirth, Marilyn. 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.
- Ruiz Encina, Carlos, y Giorgio Boccardo. 2014. *Los Chilenos bajo el Neoliberalismo. Clases y Conflicto Social*. El Desconcierto-NodoXXI.
- Ruiz Encina, Carlos. 2013. *Conflicto social en el «neoliberalismo avanzado»: análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Primera edición. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ruiz Encina, Carlos. 2019. *La política en el neoliberalismo: experiencias latinoamericanas*. Primera edición. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz Encina, Carlos. 2020. *Octubre chileno la irrupción de un nuevo pueblo*. Santiago de Chile: Penguin Random House.
- Ruiz Olabuenaga, José Ignacio. 2012. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar Alvarado, Diego. 2019. «Transformar a Escala Local: El municipalismo como alternativa para otro modelo de desarrollo.» Pp. 95-114 en *Ecología social en resistencia*. Santiago de Chile.
- Salazar Alvarado, Diego. 2020. «La vinculación con el medio en la Universidad de Santiago de Chile. El alcance territorial de los proyectos financiados entre 2018 y 2020». +E: *Revista de Extensión Universitaria* (13.Jul-Dic):e0017-e0017. doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0017.

- Salazar, José Miguel, y Peodair Seamus Leihy. 2013. «El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010).» *education policy analysis archives* 21:34. doi: 10.14507/epaa.v21n34.2013.
- Sampaolesi, Sofia, y Angela León Pelaez. 2018. «¿Integralidad o articulación? Reflexiones acerca de experiencias de curricularización de la extensión en universidades de Argentina y Uruguay». *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria* (3):11-11.
- Sanabria Rangel, Pedro Emilio, María Eugenia Morales Rubiano, y Carolina Ortiz Riaga. 2015. «Interacción Universidad y entorno: marco para el emprendimiento». *Educación y Educadores* 18(1):111-34. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.7.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2007. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: Plural editores.
- Strauss, Anselm L., y Juliet Corbin. 2012. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Svampa, Maristella. 2009. «Protesta, Movimientos Sociales y Dimensiones de la acción colectiva en América Latina».
- Svampa, Maristella. 2013. «“Consenso de los Commodities” y lenguajes de valoración en América Latina». *Nueva Sociedad* 244:30-46.
- Tommasino, Humberto. 2006. «Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire». en *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio rural*. Montevideo: Universidad de la República.
- Tommasino, Humberto, y Agustín Cano. 2016. «Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias». *Universidades* 67:7-24.
- Tommasino, Humberto, y Felipe Stevenazzi. 2016. «Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República». *+E* (6.Ene-Dic):120-29. doi: 10.14409/extension.v1i6.6320.

- Trow, Martin. 2006. «Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII». Pp. 243-80 en *International Handbook of Higher Education*. Vol. 18, *Springer International Handbooks of Education*, editado por J. J. F. Forest y P. G. Altbach. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Tünnermann Berheim, Carlos. 1978. «El Nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina». *Anuario De Estudios Centroamericanos* 4:93-126.
- Unzué, Martín. 2018. «¿Podemos hablar de una “Universidad Latinoamericana”? Exclaustración y compromiso como legado». Pp. 73-88 en *Política y tendencias de la educación superior a 10 años de la CRES 2008, Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. IEC - CONADU: CLACSO: Universidad nacional de las Artes.
- Urzúa, Sergio. 2012. «La rentabilidad de la educación superior en Chile. Revisión de las bases de 30 años de políticas públicas». *Estudios Públicos* (125). doi: 10.38178/cep.vi125.313.
- Valles Martínez, Miguel. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Vergara Rojas, Manuel Patricio. 2020. «La sede Valparaíso de la Universidad de Chile (1968-1981): Preludio de la Universidad de Valparaíso». *Sur y Tiempo: Revista de Historia de América* 1(1):73. doi: 10.22370/syt.2020.1.2047.
- Villalobos, Cristóbal. 2015. «Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación.» Pp. 159-78 en *Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile*. CLACSO.
- Villalobos, Cristóbal, María Luisa Quaresma, y Gonzalo Franetovic. 2020. «Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional». *Revista Española de Sociología* 29(3):523-41. doi: 10.22325/fes/res.2020.33.
- Von Baer, Heinrich. 2009. «Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?» Pp. 453-93 en *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

- Von Baer, Heinrich, Francisco Brugnoli, Luz Marquez de la Plata, Margarita Pastene, Sergio Moffat, y Juan Matulic Moreno. 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: Comisión Nacional de Acreditación.
- Wu, Weiping. 2010. «Managing and Incentivizing Research Commercialization in Chinese Universities». *The Journal of Technology Transfer* 35(2):203-24. doi: 10.1007/s10961-009-9116-4.
- Wu, Weiping, y Yu Zhou. 2012. «The Third Mission Stalled? Universities in China's Technological Progress». *The Journal of Technology Transfer* 37(6):812-27. doi: 10.1007/s10961-011-9233-8.
- Wursten, Andrés. 2018. «Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos». +E: *Revista de Extensión Universitaria* 8(8.Ene-Jun):26-43. doi: 10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7712.
- Yin, Robert K. 2018. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sixth edition. Los Angeles: SAGE.

Regulación Chilena Revisada

Ley 20129 de 2006. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. 23 de octubre de 2006

Ley 21091 de 2018. Sobre educación superior. 11 de mayo de 2018.

Ley 21094 de 2018. Sobre universidades estatales. 25 de mayo de 2018

Anexos

1) Anexo N°1 Códigos

a. Anexo N°1.1 Códigos Sobre los Sentidos de la Vinculación con el Medio

| Subdimensiones | Tópicos | Código | Descripción |
|----------------|---------------------------|-------------------|--|
| Definición VCM | Rol de la Universidad | rol_universidad | Agrupar las formas en que se comprende el rol de la universidad |
| | Definición de vinculación | def_vcm | Reúne las definiciones de la vinculación con el medio |
| Orientaciones | Principios de la VCM | ppos_vcm | Apunta a revelar los principios que orientan la función |
| | Bidireccionalidad | bidireccionalidad | Agrupar las diferentes perspectivas sobre la bidireccionalidad |
| | Centralización | centralizacion | Código que une las diferentes expresiones referidas a la centralización y su impacto en la vinculación |
| | Extensionismo | extensionismo | Agrupar las nociones que se refieren a la tradición extensionista latinoamericana |
| | Tipos de acciones | acciones | Une a lo referido a los variados tipos de acciones que se reconocen como vinculación con el medio |

b. Anexo N°1.2 Códigos Sobre la Práctica de la Vinculación con el Medio

| Subdimensiones | Tópicos | Código | Descripción |
|--------------------------|---------------------|-------------------|--|
| Integralidad | Integralidad | integralidad | Agrupar las nociones generales entorno a la relación entre la vinculación y las demás funciones universitarias |
| | Docencia y VCM | docencia_vcm | Reúne a las nociones específicas entre docencia y vinculación |
| | Investigación y VCM | investigacion_vcm | Reúne a las nociones específicas entre investigación y vinculación |
| Financiamiento | Financiamiento | financiamiento | Agrupar lo referido al modo de financiamiento de la función |
| | Autonomía | autonomia | Agrupar lo referido a la autonomía universitaria, particularmente respecto al financiamiento de la vinculación |
| Evaluación y seguimiento | Evaluación | evaluacion | Agrupar las expresiones sobre la evaluación de las acciones de vinculación con el medio |

c. Anexo N°1.3 Códigos Sobre el Medio Extrauniversitario

| Subdimensiones | Tópicos | Código | Descripción |
|-----------------------|--------------------------------|---------------|--|
| Sobre el medio | Definición del medio | def_medio | Une las formas de compren el medio extrauniversitario |
| | Territorio | territorio | Reúne las diferentes formas de expresión en torno al territorio |
| Sobre los actores | Actores del medio | actores | Este código apunta a los diferentes agentes de la sociedad que serían potenciales actores con los que generar relaciones |
| | Relaciones interuniversitarias | relac_interu | Agrupar lo referido a las relaciones con otras universidades |
| | Egresadas/os | egresads | Agrupar lo referido a las relaciones con personas egresadas de las universidades |