

Reflexiones sobre la vinculación con el medio y el concepto de territorio en el marco de la educación superior: el caso de Chile

Reflections on the public engagement and the concept of territory in the framework of higher education: the case of Chile

Diego Verdejo-Cariaga*

Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile

diego.verdejo@upla.cl

ORCID: 0000-0001-8422-579X

Citar como: Verdejo-Cariaga, D. (2024). Reflexiones sobre la vinculación con el medio y el concepto de territorio en el marco de la educación superior: el caso de Chile. *Desde el Sur*, 16(4), e0062.

RESUMEN

El presente artículo tiene por propósito reflexionar en torno a la necesidad de una concepción compleja del concepto de territorio en el marco de la vinculación con el medio de las universidades estatales chilenas. Para lograr este propósito, se revisaron las políticas institucionales del área de vinculación con el medio de las 18 universidades del Estado de Chile, la Ley de Educación Superior y la Ley de Universidades del Estado, como también el marco de referencia de vinculación con el medio del Consorcio de Universidades del Estado de Chile. Los resultados indican que en los documentos analizados existe una escasa definición del concepto de territorio, y su mención es principalmente de orden geográfica, lo que desprovee de un sentido crítico a una función universitaria altamente relevante para el desarrollo de la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Vinculación con el medio, territorio, educación superior, universidad

* Autor corresponsal: Diego Verdejo-Cariaga, Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile. Correo: diego.verdejo@upla.cl

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on a complex conception of the concept of territory within the framework of the link with the environment of Chilean state universities. To achieve this purpose, the institutional policies of the area of the 18 universities of the State of Chile, the Higher Education Law and the Law of State Universities were reviewed, as well as the reference framework of linkage with the environment of the Consortium of Universities of the State of Chile. The results indicate that in the documents analyzed there is a poor definition of the concept of territory, and its mention is mainly geographical, which deprives a critical sense of a highly relevant university function for the development of society.

KEYWORDS

Connections, Territory, Higher education, University

1. Introducción

La vinculación con el medio, en términos generales, corresponde a la función de la educación superior que se preocupa de que este tipo de organizaciones mantenga una relación permanente y sistemática con las instituciones, agentes y personas que habitan los territorios que les circunscriben (Adán *et al.*, 2016). Un elemento que se constituye como característico en el estudio de esta materia tiene que ver con la multiplicidad de definiciones, expresiones y sentidos que están asociados a la vinculación con el medio. En los términos propuestos por Tommasino y Cano (2016), se trataría de una función cuya definición es polisémica y ambigua.

En Chile, como en todo el continente, la vinculación con el medio se ha visto permeada por las diversas transformaciones sociohistóricas, lo que ha generado el tránsito por distintos enfoques y modelos (Serna, 2007). La función que se ocupa de la relación entre las instituciones de educación superior —principalmente de las universidades¹— con su entorno social se denominó extensión universitaria. Sin embargo, a partir de 2007, a través de un documento de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNA), comenzó a utilizarse el concepto de vinculación con el medio.

1 Para efectos de este artículo, se tomará en consideración la situación de las universidades. Si bien existen criterios y estándares de acreditación en el área de vinculación con el medio para el subsistema técnico profesional, los institutos profesionales y centros de formación técnica no serán objeto de interés en esta ocasión. Lo anterior corresponde a una aclaración importante, pues pudiera parecer que existe una confusión entre el sistema de educación superior y el subsistema universitario.

Posteriormente, con el trabajo realizado por Heinrich von Baer (2011) la discusión sobre dicha nomenclatura se volvió más intensa en los círculos académicos relacionados con el área, y se logró consolidar en 2018 con la promulgación de la Ley de Universidades del Estado (21.094) y la Ley de Educación Superior (21.091).

La propuesta de este artículo es hacer una reflexión sobre los conceptos de territorio y vinculación con el medio, ambos presentes en la normativa vigente que rige a esta función de la educación superior, como también en los lineamientos que establece el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) para el área y las políticas institucionales de vinculación con el medio que tienen las universidades estatales. Para reflexionar sobre estos conceptos, se analizaron, por un lado, las políticas de vinculación con el medio de las 18 universidades del Estado, obtenidas a través de los sitios web de cada una de las casas de estudio y, por el otro lado, el documento «Marco de Referencia de la Red CUECH», las leyes de educación superior (21.091) y de universidades del Estado (21.094).

Este artículo se divide en tres partes. La primera corresponde a una caracterización y contextualización del sistema de educación superior en Chile, que da cuenta de su tránsito como bien público a un modelo marcado por la lógica del mercado. En la segunda parte se propone una revisión respecto de la vinculación con el medio en las universidades del Estado para, en un tercer momento, establecer una discusión en torno al gran ausente en estos documentos: el concepto de territorio.

2. El sistema de educación superior chileno: de la vocación pública a los estándares del mercado

Cancino y Schmal (2014) han identificado cuatro fases en la evolución de la Educación Superior en Chile. El inicio de esta historia se remonta al siglo XIX, con la fundación de las primeras universidades chilenas. Este primer periodo se caracteriza por la presencia limitada de instituciones. En ese momento, el país albergaba un total de ocho universidades, de las cuales únicamente dos eran de carácter estatal. Sin embargo, las universidades privadas también ostentaban una relevancia pública, ya que se les atribuía un papel esencial en la misión educativa que el Estado debía liderar, y por ello recibían financiamiento estatal. Esta fase inicial se destacó por su rigidez y estabilidad, y perduró durante más de un siglo. El punto de inflexión que marca su conclusión se sitúa en la promulgación, durante la dictadura de Augusto Pinochet, del Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 en 1981, que fija normas sobre las universidades.

Tras la introducción del Decreto con Fuerza de Ley N.º 2 durante el régimen dictatorial, las universidades estatales sufrieron un proceso de

subdivisión. Aquellas que antes funcionaban como sedes regionales de la Universidad de Chile se transformaron en instituciones universitarias regionales con financiamiento distinto. Concurrentemente, las medidas legales instauradas facilitaron la creación de nuevas entidades de educación superior de carácter privado, lo que resultó en una casi duplicación de su cantidad para fines de esa década. Según Cruz-Coke (2004), esto llevó a que en 1989 se contabilizaran un total de 33 establecimientos universitarios en todo el territorio nacional.

El segundo periodo en la trayectoria de la educación superior chilena no solo estuvo marcado por la proliferación de estas instituciones. Tras el triunfo del «no» en el plebiscito que puso fin al régimen totalitario en 1989, el régimen militar introdujo una serie de reformas y legislaciones, entre las cuales se destacó la Ley N.º 18.962, también conocida como Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Esta ley alteró los fundamentos del sistema educativo nacional e instauró el Consejo Superior de Educación, cuya función radicaba en supervisar y regular el sistema educativo en todas sus etapas.

El tercer periodo, cuyo inicio puede ser situado en 1990, con el inicio del gobierno de transición de Patricio Aylwin, estuvo marcado por un crecimiento exponencial de las instituciones de educación superior. Según Bernasconi y Rojas (2003), tan solo en el primer semestre de 1990 se autorizó la fundación de 18 universidades y 23 institutos profesionales. Hacia 1993, ya se contabilizaban más de 70 instituciones de educación superior (Cancino y Schmal, 2014). El incremento en la oferta educativa alcanzó su punto más alto a principios de la década y gradualmente disminuyó hacia su conclusión, lo que resultó en un total de 65 universidades para 1999 (Bernasconi y Rojas, 2003).

Fue solamente hacia finales de la década de 1990 cuando comenzaron a surgir interrogantes vinculados a la garantía de la calidad educativa, en vista de este contexto definido por una oferta educativa excesivamente amplia y desregulada (Zapata, 2004).

La cuarta fase, que abarca desde 2000 hasta la actualidad, se ha caracterizado por una reorganización de la «oferta educativa». Durante este periodo, se llevaron a cabo fusiones y desapariciones de instituciones de educación superior de naturaleza privada. A partir de 1999, se reconoció la magnitud de la situación y se implementaron mecanismos regulatorios para asegurar la calidad de los procesos educativos llevados a cabo por estas instituciones. Uno de los hitos más relevantes fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Según Zapata (2004, p. 143), «la acreditación ha surgido como un enfoque moderno, adaptable a las particularidades de nuestras instituciones y con un alcance internacional».

No obstante, es esencial debatir sobre la auténtica utilidad del sistema de acreditación y las perspectivas que ha adoptado, especialmente al considerar su origen como respuesta a la regulación del actual «mercado educativo».

Concluyendo esta descripción de la historia del sistema de educación superior chileno y considerando la exposición anterior, es pertinente identificar dos momentos significativos en el desarrollo de la educación superior en Chile. El primero abarca un periodo de más de un siglo, que se extiende desde 1842 hasta 1981. En esta fase, se puede discernir la vocación pública inherente al sistema de educación superior. El segundo momento surge tras la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley n.º 2 en 1981 y se prolonga hasta la actualidad. Esta etapa se caracteriza por estar profundamente influenciada por las dinámicas del mercado, en la que las instituciones de educación superior se orientan hacia la oferta y la demanda.

En este escenario, la vinculación con el medio se encuentra permeada por distintos discursos, sentidos y expresiones. La instalación de mecanismos para el aseguramiento de la calidad tendió a establecer perspectivas estandarizadas, un mínimo esperable respecto de las funciones que deben cumplir las instituciones de educación superior. Así, la vinculación con el medio no está exenta de las influencias y las orientaciones que estos mecanismos establecen para su despliegue.

3. Dinámicas de vinculación con el medio en universidades estatales de Chile

Como se indicó anteriormente, uno de los propósitos de este artículo es reflexionar en torno a las posibilidades de observar el territorio como un espacio de disputa, utilizando como prisma a la vinculación con el medio que realizan las universidades del Estado de Chile.

El hecho de observar a las universidades del Estado en particular no es trivial. Tal como se señaló en la primera sección, el sistema de educación superior, en su totalidad, se encuentra fuertemente influenciado por lógicas de mercado, que han tenido que ser «contrarrestadas» con la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad (Zapata, 2004). Sin embargo, y más allá de los criterios y estándares de calidad que mandata cumplir la CNA (2021), se espera que las universidades del Estado actúen en torno a un ethos de compromiso público, tal como se indica en los documentos «Marco de orientaciones para los modelos educativos y/o pedagógicos del sistema de universidades del Estado de Chile» y «Marco de referencia», elaborados por el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH, 2022a y 2022b).

Resulta importante poner en consideración las distintas modificaciones y reconfiguraciones que ha tenido el sistema de educación superior en el escenario nacional, particularmente en el ámbito del vínculo con su «medio». Ahora bien, es necesario precisar que dicha reconfiguración obedece a un escenario mundial, donde se ha observado que, en los últimos 50 años, este sistema ha experimentado una expansión y donde el centro del debate está puesto en la relación que las universidades establecen con su entorno (Flores y Cano, 2023). En el caso chileno, como se indicó en la primera parte del artículo, la expansión desregulada del sistema de educación superior decantó en la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad, los cuales establecen como función obligatoria la función de la vinculación con el medio (CNA, 2021).

La relación de la universidad con su entorno ha sido enunciada de distintos modos a lo largo de todo el siglo XX hasta la actualidad. En ese sentido, y siguiendo a Tommasino y Cano (2016), la forma de conceptualizar dicho vínculo es polisémica y ambigua.

Existen múltiples fuentes bibliográficas que permiten observar las diversas transformaciones que esta práctica ha experimentado durante todo el siglo XX y parte del siglo XXI (Donoso, 2001; Adán *et al.*, 2016). Si bien este trabajo no tiene por objetivo entrar en el detalle de la materia señalada, será necesario establecer cierto margen histórico para posteriormente articular la discusión con el concepto de territorio.

En Chile, se habla de vinculación con el medio, pero esto no siempre ha sido así. Las investigaciones y estudios relativos al área dan cuenta que la función que vincula universidad-sociedad recibió primeramente la nomenclatura de extensión universitaria y tomó cuerpo en la normativa del Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria, promulgado el 20 de mayo de 1931² (Donoso, 2001). Este documento recogía las demandas reformistas de las primeras décadas del siglo XX, que surgen al calor del Primer Congreso Americano de Estudiantes (1908); y, por supuesto, del Movimiento de Córdoba de 1918, donde la consigna era el compromiso de la institución universitaria con los sectores populares y marginados (Tünnermann, 2003).

Respecto del concepto de extensión, es importante relevar la crítica que le realiza Paulo Freire desde una perspectiva semántica y gnoseológica. El filósofo brasileño dirá que, desde el campo de la semántica, el concepto está profundamente vinculado a la noción de «transmisión» y

2. Como se indicó, no es propósito de este artículo hacer una descripción detallada de la historia de la extensión en Chile. Existen antecedentes que datan de 1842 en los Anales de la Universidad de Chile.

«mesianismo» (Freire, 2010). Desde esta perspectiva, el concepto reviste una relación de poder, donde existe un sujeto que se enfrenta a otro, considerado inferior, y donde, a partir de un proceso de normalización, se lo vuelve lo más parecido a los estándares que su mundo supone. Por este motivo, Freire se desentiende del concepto de extensión como acción educativa liberadora.

Por otra parte, el equívoco gnoseológico que propone Freire para la extensión está estrechamente vinculado a su crítica semántica, y en sus palabras dirá que «lo que la extensión pretende, básicamente, es sustituir una forma de conocimiento por otra» (2010, p. 27). Para el filósofo, la forma de extensión que está criticando considera a los estudiantes como objetos pasivos que solo reciben conocimiento. En ese sentido, despoja la posibilidad de comprender en términos dialécticos las diversas formas en que el hombre y la mujer conocen en su relación con el mundo (Freire, 2010).

La crítica que desarrolla Freire al respecto fue especialmente relevante para establecer otras formas de comprender la relación entre universidad y territorio. La idea de la torre de marfil (Von Baer, 2011) está en esta línea, e indica que históricamente la universidad se posiciona sobre una torre, un espacio sacro, para distribuir unidireccionalmente el conocimiento académico a quienes no lo poseen. Por su parte, Castro-Gómez (2007) hará referencia a la «hybris del punto cero», con el fin de aludir a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental para reproducir el mundo desde las perspectivas hegemónicas del norte global.

El origen del concepto vinculación con el medio se puede rastrear en el documento «El modelo chileno de acreditación de la educación superior», elaborado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP, 2007). Sin embargo, no será hasta la publicación del texto «Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?» (Von Baer, 2009) que el término entre de manera más fuerte en el debate de la educación superior nacional, e instale como argumento central que esta función permite mantener la legitimidad de las universidades en la sociedad, en un escenario donde las instituciones experimentan una serie de crisis y cuestionamientos.

En 2018, el concepto de vinculación con el medio se consolida en la nueva Ley de Educación Superior (21.091) y la Ley de Universidades del Estado (21.094). Será en el marco de esta última que aparece el concepto de territorio.

4. Territorio como lugar de disputa

En la vinculación con el medio, el concepto de territorio adquiere especial relevancia. En el caso de la Ley 21.091, se señala de manera explícita que el vínculo entre universidad y su entorno debe contar con pertinencia al territorio en el que se emplaza; mientras que en la Ley 21.094, se indica que la vinculación debe ser preferente y pertinente con la región en que tienen su domicilio o donde desarrollan sus actividades.

Con base en los lineamientos que establecen estas leyes, específicamente la de universidades del Estado, la Red de Vinculación con el Medio del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) elaboró el Marco de Referencia de Vinculación con el Medio (2022b), donde se señala que la vinculación con el medio corresponde a una práctica necesariamente situada en el territorio. Asimismo, en este documento, se plantea que «la definición del entorno significativo para cada universidad deberá considerar la identificación de territorios prioritarios y sus agentes extrauniversitarios» (CUECH, 2022b, p. 13), con el propósito de construir bienes públicos que favorezcan el desarrollo sostenible de los territorios en diferentes escalas administrativas (comunal, regional, nacional o internacional).

Se puede indicar, entonces, que el territorio adquiere una posición central en la concepción de la vinculación con el medio desde la perspectiva estatal. Sin embargo, no deja de llamar la atención que no se presente una definición explícita o al menos una referencia a qué es lo que se entenderá por dicho concepto. Por otro lado, al momento de hacer una revisión de las 18 políticas institucionales de vinculación con el medio, se logra evidenciar que poco más del 50 % del total incorpora este concepto en su declaración y, en la misma línea, solo una establece una definición clara de qué se entiende por este concepto.

El caso de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es especialmente interesante, pues define el territorio y lo adjetiva como territorio educativo, que se entiende como «el espacio que se produce por las relaciones sociales y que, a su vez, las contiene, otorgando lugar, pertenencia e identidad a las comunidades que lo habitan» (p. 12, 2022). En este sentido, no se trataría únicamente de una configuración establecida a partir de límites geográficos, sino que son relaciones sociales las que configuran al territorio.

Esta conceptualización del territorio como una entidad geográfica y socialmente construida permite reflexionar sobre la importancia de la educación como herramienta transformadora de espacios y comunidades. No se trata solo de adquirir conocimientos dentro de las aulas, sino

de cómo estos conocimientos se extienden y se entrelazan con el entorno, modificando la percepción del espacio y fortaleciendo los lazos comunitarios. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, al asumir esta visión, destaca el papel activo que tiene la educación en la creación de territorios educativos, donde el aprendizaje trasciende lo académico para convertirse en un proceso continuo que se vive en un proceso de formación integral. Esta perspectiva permite entender que educar es mucho más que transmitir saberes; es generar un impacto profundo y duradero en la sociedad, modelando entornos en los que el conocimiento se convierte en el cimiento para el desarrollo integral de las personas y sus colectividades.

TABLA 1. Aparición del concepto territorio en política institucional de vinculación con el medio

Universidad	Territorio	Definición Territorio	Noción
(geográfica/compleja)			
Universidad de Tarapacá	No		
Universidad Arturo Prat	Sí	No	Geográfica
Universidad de Antofagasta	Sí	No	Geográfica
Universidad de Atacama	No		
Universidad de la Serena	Sí	No	Geográfica
Universidad de Playa Ancha	Sí	No	
Universidad de Valparaíso	No		
Universidad de Santiago de Chile	Sí	No	Geográfica
Universidad Tecnológica Metropolitana	Sí	No	Geográfica
Universidad de Chile	Sí	No	Geográfica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Sí	Sí	Compleja
Universidad de O'Higgins	Sí	No	Geográfica
Universidad de Talca	No		
Universidad del Bío-Bío	No		
Universidad de la Frontera	No		
Universidad de los Lagos	Sí		
Universidad de Aysén	Sí	No	Geográfica
Universidad de Magallanes	No		

Si se sigue la información de la tabla, será clave indicar la diferencia de una definición compleja de territorio de una meramente geográfica,

donde la primera implica reconocer que ella encapsula una multiplicidad de dimensiones más allá de las puramente físicas o espaciales. Mientras una definición estrictamente geográfica se limita a describir el territorio como un área delimitada por fronteras naturales o artificiales, una definición compleja abarca las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que se desarrollan en ese espacio. Esta perspectiva más amplia entiende el territorio no solo como un contenedor de acciones humanas, sino como un ente dinámico que es conformado y reconfigurado por estas interacciones. En esencia, la complejidad de la definición radica en su capacidad para integrar la dimensión humana con la geográfica, reconociendo que el territorio es a la vez un escenario y un actor en la construcción de identidades, relaciones de poder y desarrollos comunitarios.

Para efectos de esta propuesta, lo primero que se dirá es que el territorio hace referencia a nociones que superan lo estrictamente geográfico. Este no se agota con una delimitación espacial que luego se transfiere pasivamente a un mapa. La configuración de un territorio se establece a partir de procesos de territorialización, que tendrán manifestación material a partir de acciones de dominación política y económica, o bien de la apropiación simbólica y cultural de un espacio a partir del ejercicio del poder (Haesbaert, 2014). Lo anterior queda expuesto de manera explícita por Heredia al señalar que «toda territorialización envuelve una relación de poder sobre el espacio y, por tanto, un control de procesos sociales que se encuentran desigualmente distribuidos entre sujetos y/o clases» (2023, p. 87).

En atención a la caracterización de los procesos de territorialización, sería interesante poner en tensión la idea de la construcción de bienes públicos en el marco del discurso que sostiene la Red CUECH, en torno a la vinculación con el medio, pues, así como puede promover procesos de genuina colaboración, si no identifica la condición relacional y de disputa del territorio, puede constituirse en un espacio de reproducción de prácticas y discursos hegemónicos. Por lo tanto, es necesario proponer una reflexión crítica, que problematice el desarrollo de este tipo de acciones, considerando los elementos que hasta ahora se han asociado a la noción de territorio.

De acuerdo con lo anterior, el caso de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación constituye un primer acercamiento a entender el territorio como un espacio de disputas, en tanto lo caracteriza como una construcción hecha a partir de relaciones sociales. Recoger experiencias como la del marco normativo de la UMCE permite enfrentar la advertencia que hace Serna (2007, p. 4) respecto que:

Elegir a la vinculación universidad-empresa como modelo de extensión representa cambiar radicalmente el paradigma que le dio origen al inicio del siglo, fruto de los diversos movimientos sociales y estudiantiles. Anteponer los beneficios económicos de los nexos con las empresas, sobre el servicio a gran parte de la población que ha perdido su escaso patrimonio y se debate en la desesperanza, la miseria y la violencia, convierte a la Universidad en cómplice de un sistema deshumanizado y salvaje.

Como se indicó anteriormente, las formas de categorizar y hacer vinculación con el medio son sumamente variables. En ese sentido, sería posible encontrar narrativas que apuntan a una relación de trabajo horizontal y co-construida entre universidad y comunidades territoriales (Muñoz y Herrera, 2023), como también podrían encontrarse expresiones de relaciones que se sostienen en el utilitarismo de este tipo de instituciones a partir del vínculo con el entorno (Music y Venegas, 2020; Von Baer, 2009).

El análisis anterior no puede estar exento de la revisión contextual en la que se desarrolla la vinculación con el medio. Dicho de otro modo, la relación universidad-sociedad está siempre mediada por un contexto sociohistórico, que oscila en el vaivén de las variables políticas, económicas y culturales.

Si bien en Latinoamérica las universidades se fundan con el propósito explícito de contribuir en el desarrollo de las nuevas repúblicas independientes, siendo la extensión universitaria uno de los mecanismos para ello (Gómez de Mantilla y Figueroa, 2011), esta misión fue transformándose a lo largo de todo el siglo XX. Así, Serna (2007) logra establecer cuatro momentos en el desarrollo de la extensión universitaria, cada cual con un enfoque o sentido particular. De modo muy breve se indican a continuación. El primero corresponde al modelo altruista, donde se observa una especie de voluntarismo de parte de los y las estudiantes hacia los sectores marginados. El segundo momento, ya desde la década de 1950, corresponde al modelo divulgativo, cuyo propósito era difundir la ciencia y la cultura a quienes no podían acceder a la universidad. El tercer modelo corresponde al concientizador; este se observa durante las décadas de 1960 y 1970, y define la extensión como un proceso dialógico cuyo fin es la transformación social. Finalmente, el cuarto modelo corresponde al vinculatorio-empresarial, que se empieza a observar en la década de 1980 y se consolida en la década de 1990, con el retorno de la democracia neoliberal. Brevemente, se puede indicar que este modelo genera una analogía entre las necesidades de las empresas con las necesidades sociales y, por ese motivo, la formación de los estudiantes se enfoca en atender las necesidades empresariales.

Sí bien el panorama no parece ser alentador, sobre todo en Chile con un retorno de la democracia «en la medida de lo posible» y con un proyecto neoliberal de escala salvaje, existirán otras voces en el continente que van a reflexionar y a cuestionar la forma en cómo la historia había ido generando las condiciones para el desarrollo de la extensión. Autores y autoras como García y Casalis (2013), Mato (2015) y González *et al.* (2017) se posicionan desde perspectivas críticas y señalan la necesidad de revalorizar la práctica extensionista, recuperando las ideas que fueron condición de posibilidad del Movimiento de Córdoba en 1918.

Se trataría de recuperar una tradición que pone el quehacer de la universidad al servicio de las necesidades, demandas y comunidades del territorio, y que se constituye ella misma como un agente más de este. Una universidad que dialoga con la alteridad, que ha sido excluida del discurso oficial y que se encuentra en el lado abismal, como diría de Sousa Santos (2013).

La universidad, en su descripción más tradicional y hegemónica, se constituye como una institución productora del conocimiento científico y, por lo tanto, verdadero. Sin embargo, es un conocimiento que se ha sustentado en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Para precisar, se siguen las palabras de Sousa Santos: «la división es tal que el otro lado de la línea desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente» (2013, p. 31). El otro lado de la línea, la parte invisibilizada, el lado abismal, es por consiguiente ignorante. En este escenario, resulta pertinente introducir en la discusión la perspectiva con la que Paulo Freire describe a los sistemas tradicionales de educación, al señalar que una de sus principales características es el principio bancario. Al respecto, dice (1970, p. 79):

En la visión «bancaria» de la educación, el «saber», el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro.

Una extensión universitaria, que se autodescribe como comprometida con las demandas de la sociedad, sus territorios y comunidades, no puede reproducir la lógica bancaria. No puede hacer caso omiso de los procesos de territorialización y, por lo tanto, necesita posicionarse ética y políticamente en la forma en que operan las relaciones de poder. Es un posicionamiento que está en la dirección opuesta a propuestas utilitaristas, que se valen de la relación con el territorio solo para mantener su estatus o,

peor, alivianar crisis que son intrínsecas a las dinámicas de instituciones permeadas por la lógica del mercado, como el caso de las universidades en Chile.

En el análisis de la relación universidad-sociedad que realiza Von Baer, este señala que:

En cambio, si se mantiene separada, distante o indiferente a la dinámica de su entorno, si en sus políticas institucionales y en las prácticas de sus actores sigue predominando la torre de marfil, pone seriamente en riesgo su legitimidad social y su propia viabilidad y sobrevivencia (2011, p. 458).

A partir de la cita, se evidencia que uno de los argumentos para cambiar la lógica de relacionamiento se sostiene en un principio de sobrevivencia para las universidades, y no necesariamente en el rol que ellas deben cumplir en relación con nuevas formas de producción de conocimiento. Lo anterior podría ser aún más explícito si se toma en consideración el rol que tienen los procesos de acreditación institucional en el escenario actual de la educación superior chilena.

Si se vuelve a la caracterización del sistema de educación superior chileno, y en particular a la instalación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, no es difícil relacionar el proceso de acreditación institucional con la obtención de una etiqueta que permite un mejor posicionamiento en el amplio mercado de la oferta educativa del país. En ese sentido, cumplir con los criterios y estándares para el área de vinculación con el medio no se traduce obligatoriamente en el desarrollo de una práctica impulsada por el compromiso de las instituciones con el desarrollo de los territorios, sino con la necesidad de posicionarse mejor en la vitrina de la educación superior (Rivera y Verdejo, 2018).

5. Conclusión

Las reflexiones respecto del quehacer de la vinculación con el medio están lejos de terminar. Se ha observado que la inclusión de un concepto complejo de territorio está todavía ausente de los marcos referenciales, normativos y de las políticas institucionales de vinculación con el medio de las universidades estatales, lo cual es especialmente preocupante cuando el estudio de este concepto ha dejado en evidencia las implicancias que tiene en torno a las disputas por la instalación de narrativas hegemónicas (Santos, 2000; Haesbaert, 2014; Heredia, 2023).

La inclusión de la otredad en la vinculación con el medio, la ruptura de la línea abismal (de Sousa Santos, 2013), no puede constituirse a partir de una inclusión condicionada, no debe transformarse en un ajuste falso o

que responda a criterios y estándares que están orientados a responder a la regulación del mercado educativo. En este sentido, vale la pena problematizar el hecho de que la vinculación con el medio se constituye como una función obligatoria para los procesos de acreditación institucional, lo que necesariamente permite establecer la pregunta por el compromiso real de este tipo de instituciones con las urgencias, necesidades e inquietudes de los territorios, como también con los mecanismos de producción de conocimientos y saberes junto a sus comunidades.

El ajuste normativo propuesto en la nueva ley de educación superior y la ley de universidades del Estado podría efectivamente aportar en el avance para disputar e instalar narrativas contrahegemónicas a partir de este tipo de prácticas, pero para ello es necesario esclarecer y transparentar el corpus conceptual que sostiene a los instrumentos revisados en este artículo. En ese sentido, y parafraseando a Diego Tatián (2017), la transmisión vacía de un concepto revolucionario, como la tradición extensionista a la que dio pie la Reforma de Córdoba de 1918, podría ser incluso más perjudicial que su olvido.

De este modo, es plausible proponer que el territorio puede ser un espacio para la genuina colaboración entre actores sociales y el reconocimiento de la ecología de saberes, pero también puede ser un lugar de recolonización, donde se reproducen, bajo la ilusión de la colaboración, prácticas de reproducción de la lógica hegemónica.

Contribución de autoría

Diego Verdejo-Cariaga contribuyó en todas las fases CRediT.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

ANID, Fortalecimiento de Programas de Doctorado, Convocatoria 2022. Folio 86220041.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L. y Muñoz, Z. (2016). *La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena*. (Cuadernos de Investigación). CNA-Chile.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2003*. Unesco.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación Universitaria en Chile: ¿cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 1, 41-60.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario*. CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, CNAP. (2007). *CNAP 1999-2007. El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. CNAP.
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista Médica*, 12, 1543-1549.
- Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija normas sobre universidades. (7 de enero de 1981). <https://bcn.cl/2ql8k>
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación*, 15. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.454>
- Flores, M. y Cano, A. (2023). Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 36-53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. (1.ª ed.). Siglo XXI.
- García Delgado, D. y Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. *+E*, 1(3), 24-31. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i3.468>
- Gómez de Mantilla, L. T. y Figueroa, S. (2011). Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas. *Ciencia Política*, 12(1), 109-146. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41508/43122>

González López, B., Saravia Ramos, P., Carroza Athens, N., Gascón i Martín, F., Dinamarca Noak, C. y Castro Vollaire, L. (2017). *Vinculación con el medio y territorio. Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*. Universidad de Playa Ancha.

Haesbaert, R. (2014). Lógica zonal y ordenamiento territorial: Para discutir la proximidad y la contigüidad espaciales. *Cultura y representaciones sociales*, 8(16), 9-29.

Heredia Chaz, E. (2023). Extractivismo y territorio en las ciudades latinoamericanas: la persistente colonialidad de la urbanización capitalista. *Revista INVI*, 38(107), 76-96. <https://doi.org/10.5354/0718-8358.2023.67702>

Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. (7 de marzo de 1990). <https://bcn.cl/3egxr>

Ley 21.091. Sobre educación superior. (29 de mayo de 2018). <https://bcn.cl/3e701>

Ley 21.094. Sobre universidades estatales. (5 de junio de 2018). <https://bcn.cl/2f6x8>

Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 131-149. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1290>

Music T. J. y Venegas L. J. (2020). *Vinculación con el Medio. Ampliando la mirada*. Aequalis.

Muñoz, C. y Herrera, R. (2023). *Vinculación con el medio universitaria: estado del arte y reflexiones*. Editorial Universidad de Concepción.

Consortio de Universidades del Estado de Chile, CUECH. (2022a). Marco de orientaciones para los modelos educativos y/o pedagógicos del sistema de universidades del Estado de Chile. Red de Vicerrectorías Académicas, Consorcio de Universidades del Estado de Chile.

Consortio de Universidades del Estado de Chile, CUECH. (2022b). Vinculación con el Medio. Marco de Referencia. Red de Vinculación con el Medio, Consorcio de Universidades del Estado de Chile.

Rivera, F. y Verdejo, D. (2018). Generación de conocimiento compartido: Articulando prácticas de vinculación entre la universidad y el territorio. En M. Pérez Sánchez, L. Folgar, M. Cantabrana, D. Bianchi, A. Cano, R. García, J. Caggiani y M. Cabo (eds.), *Universidad y territorio. A 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la Reforma de Córdoba* (pp. 53-73). Universidad de la República.

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4332324>

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.

De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), 7-24.

Tunnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2022). Política de la Vinculación con el Medio de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En N. Fleet (ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (pp. 453–494). CNA-Chile.

Zapata, G. (2004). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Revista Calidad en la Educación. El aseguramiento de la calidad de la educación superior*, 21(2), 141-154.

Diego Verdejo-Cariaga es sociólogo, magíster en Análisis Sistémico por la Universidad de Chile y doctorando en Ciencias Sociales en la Universidad de Playa Ancha. Es secretario ejecutivo de la Dirección General de Vinculación con el Medio en Universidad de Playa Ancha.

Recepción: 4/10/2023

Aceptación: 20/3/2024