



OBSERVATORIO DE
PARTICIPACIÓN SOCIAL
Y TERRITORIO

VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y TERRITORIO

HETEROGENEIDAD DE MODELOS, PRÁCTICAS
Y SENTIDOS EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

AUTORES

Boris González López
Pablo Saravia Ramos
Nelson Carroza Athens
Felip Gascón i Martín
Consuelo Dinamarca Noack
Leyle Castro Voltaire



VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y TERRITORIO

HETEROGENEIDAD DE MODELOS, PRÁCTICAS
Y SENTIDOS EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

A large, stylized graphic of overlapping leaves or petals in a light gray color, positioned on the right side of the page. The leaves are arranged in a vertical, branching pattern, with some leaves pointing upwards and others downwards, creating a sense of movement and growth.

Autores

Boris González López

Pablo Saravia Ramos

Nelson Carroza Athens

Felip Gascón i Martín

Consuelo Dinamarca Noack

Leyle Castro Vollaire

Prólogo

Humberto Tommasino Ferraro

Proyecto

*"Sistematización de experiencias universitarias
innovadoras de Vinculación con el Medio"*

Financiado

"Concurso Chile de Todas y Todos – Análisis de Experiencias"

Ministerio de Desarrollo Social

Gobierno de Chile

ISBN: 978-956-296-169-1

Diseño

Karyn Riquelme R.

Impresión

GSR

Impreso en Chile / 500 ejemplares / Valparaíso, 2017



ÍNDICE

PRÓLOGO	5
PRESENTACIÓN	19
MARCO METODOLÓGICO	26
CAPÍTULO 1	37
VINCULACIÓN CON EL MEDIO: ENCRUCIJADA DE SENTIDOS, NUEVAS PRÁCTICAS Y CONVICCIONES	
<i>Boris González López</i>	
CAPÍTULO 2	67
LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO: ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIVERSIDAD TERRITORIALIZADA	
<i>Pablo Saravia Ramos</i>	
CAPÍTULO 3	93
METODOLOGÍAS DE TRABAJO DE EXPERIENCIAS DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN UNIVERSIDADES CHILENAS: ENTRE LO CONVENCIONAL Y LO EMERGENTE	
<i>Nelson Carroza Athens</i>	
CAPÍTULO 4	115
ARTICULANDO REDES SOCIALES PARA EL BUEN VIVIR	
<i>Felip Gascón i Martín</i>	
CAPÍTULO 5	151
IMPACTOS PRODUCIDOS POR LAS EXPERIENCIAS DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN UNIVERSIDADES DE CHILE	
<i>Consuelo Dinamarca Noack</i>	
CAPÍTULO 6	175
PROPUESTAS DE POLÍTICA PÚBLICA Y MODELOS DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO: CONSTRUCCIÓN DE INICIATIVAS DIALOGANTES, PARTICIPATIVAS Y TERRITORIALIZADAS	
<i>Boris González López</i>	
<i>Pablo Saravia Ramos</i>	
<i>Nelson Carroza Athens</i>	
<i>Felip Gascón i Martín</i>	
<i>Consuelo Dinamarca Noack</i>	
<i>Leyle Castro Voltaire</i>	
NOTA SOBRE LOS AUTORES	206



PRÓLOGO

Humberto Tommasino¹

El trabajo de investigación que presentan los compañeros docentes del *Observatorio de Participación Social y Territorio de la UPLA*, es un significativo aporte para la comprensión de los procesos de Vinculación con el Medio / Extensión en las universidades chilenas, pero también aporta al repensar de la Universidad Latinoamericana en general. Es una investigación que da cuenta en forma amplia y profunda de la realidad en cuestión, tomando las principales temáticas que están en juego en los procesos vinculares de las universidades con la sociedad, cuestión que los autores rebasan con amplitud, ya que consideran además de manera explícita y articulada los procesos pedagógicos vinculados a la enseñanza y el quehacer investigativo de estas universidades.

En algunos trabajos que publicamos con anterioridad hacíamos especial mención sobre los desafíos de la Extensión Universitaria a la hora de pensar todos estos procesos. Decíamos en algunos de ellos que la extensión es algo así como la **"guía política"** de nuestras universidades. Algo así como la "clave de bóveda" para abrir los procesos de repensado y transformación crítica de nuestras universidades latinoamericanas. En particular, sostenemos que los tres desafíos-tareas fundamentales que tiene por delante la Extensión -en cuanto guía política- se vinculan a tres cuestiones medulares:

1 Doctor en Medio Ambiente y Desarrollo por la Universidad Federal de Paraná (Brasil), Magíster en Extensión Rural por la Universidad Federal de Santa María (Brasil) y Doctor en Veterinaria por la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República (Uruguay). Actualmente, es profesor del área de Extensión de la Facultad de Veterinaria y coordinador de la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Universidad de la República (Uruguay).



- a) La generalización de las prácticas integrales de los estudiantes, concebidas como procesos educativos en donde la investigación y la extensión sean actividades cotidianas en las prácticas curriculares de estudiantes y en la tarea docente.
- b) El segundo desafío-tarea está relacionado a la profundización de un vínculo dialógico-crítico con los diferentes actores con los cuales la universidad se vincula. Sostenemos que la integralidad en cuanto proceso articulado, debe incorporar prácticas asentadas en abordajes de extensión crítica motorizados por el diálogo de saberes y la comunicación dialógica (Freire, 1973), la “ecología de saberes” (Sousa Santos, 2010) y la investigación acción (Fals Borda, 1985; Bosco Pinto, 1994, entre otros).
- c) Estos dos desafíos-tareas están vinculados a la construcción y concreción de vínculos orgánicos, sistemáticos y permanentes –que deberían conformar procesos de “investigación militante”- con las organizaciones y movimientos sociales populares que viven, luchan y resisten en territorios en donde se asientan nuestras universidades.



Estos tres desafíos-tareas que conforman el “inédito viable” (Freire) de nuestras universidades latinoamericanas, son profundamente abordados en los diferentes capítulos de esta publicación. La idea que proponemos para este prólogo es que veamos cómo aparecen y se desarrollan en los diferentes capítulos de esta investigación.

Boris González en el primer capítulo: ***“Vinculación con el medio: Encrucijada de sentidos, nuevas prácticas y convicciones”*** entre otros temas, incursiona sobre la polisemia del término extensión y el

surgimiento de la denominación “vinculación con el medio”. Recupera la discusión sobre los modelos de extensión en pugna y termina tomando partido por el abordaje crítico, haciendo énfasis en los impactos que genera esta concepción en el aprendizaje de los estudiantes, como habilitante de la mutua interrelación entre los saberes académicos y populares. Sostiene:

“El modelo que proponemos seguir es el de extensión crítica, fundamentalmente porque reconoce a nivel institucional las posibilidades de aprendizaje que se abren al curricularizar su experiencia, hacerla coherente y sustentable dentro del engranaje universitario, al mismo nivel de las otras funciones, fortaleciendo unidades traductoras entre el saber de la universidad y los saberes populares, en el marco de la ecología y el diálogo de saberes”.

En el capítulo 2, **“La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada”**, Pablo Saravia avanza en la idea del territorio como “medio enseñante”, que se vincula con posiciones de la Educación Popular, en donde se destaca la potencia formativa del medio social y sus actores en situación y contexto. En esta misma dirección y sentido, señala que:

“...Una pedagogía del medio es, antes que nada, una pedagogía crítica de su medio y que por lo tanto forma sujetos históricos (auto-organizados). Sería lógico pensar que este medio social no debería tener una función de anular la formación de tales sujetos históricos. De ahí el carácter dialéctico que asume la relación entre el ser en formación y su medio (natural o social). En este proceso el medio (y sus luchas) enseña y al mismo tiempo, es criticado como forma de desarrollar a ambos (el sujeto y su medio), lo que vale para cualquier formación social (...) Los movimientos sociales también enseñan y no hay razón para que la escuela no se entrelace con ellos. Además: sí, la escuela es necesaria, pero insuficiente para producir muchas de las transformaciones sociales, su relación con



los movimientos sociales permite potenciar su acción” (Pistrak, 2009, pp. 92-93).

Saravia concluye y sintetiza su tesis proponiendo que:

“La generación de conocimiento compartido es una oportunidad tanto para los territorios y sus actores como para la universidad en su conjunto. Para los primeros puede significar una forma de poder sistematizar, comprender y poner en red las prácticas y saberes que poseen al interior de cada una de las comunidades locales. Para los segundos, es una oportunidad de generar procesos de cambio interno dentro de las casas de estudios, que revitalice su conexión con el entorno y permita construir puentes sólidos sobre los cuales transitar, de ida y vuelta, hacia el territorio y hacia la universidad”.



En el capítulo 3, **“Metodologías de trabajo de experiencias de vinculación con el medio en universidades chilenas: Entre lo convencional y lo emergente”**, Nelson Carroza nos propone analizar la diversidad de metodologías puestas en juego en las acciones en el medio que realizan las universidades chilenas. Distingue cuatro tipos de metodologías que se despliegan en las prácticas de las universidades: Metodologías de Incubación, Planificación Estratégica, Metodologías Colaborativas e Investigación Acción Participativa (IAP).

Carroza, ya al final del capítulo traza un tema medular, que está recuperado en los planteamientos iniciales que realizamos aquí:

“Finalmente, aunque todavía emergente en este tipo de experiencias, la importancia de curricularizar los saberes de las comunidades, haciéndolos actores partícipes de los procesos formativos de los estudiantes e investigativos de los profesores, no como instancias

aisladas y novedosas, sino más bien como procesos de articulación vinculante de mediano plazo y a lo largo del tiempo”.

Este tema que plantea Carroza no hace más que poner en cuestión las metodologías participativas que utilizamos cuando trabajamos en el territorio. El tema central aquí es generar verdaderos procesos de diálogo de saberes, espacios de “interfase” en donde recreemos la IAP con metodologías rigurosas y sistemáticas. Procesos en donde los saberes populares y académicos puedan problematizarse, interpelarse mutuamente y alcanzar nuevos saberes de transformación. Este tema es abordado por varios autores que usualmente manejamos, Freire, Fals Borda, Bosco Pinto, Thiollent, Martins de Carvalho, etc., pero en general cuando sistematizamos experiencias de extensión lo que encontramos son procedimientos de consulta a grupos mediante metodologías cualitativas calificadas como “participativas”, aun cuando se trata de espacios tipo taller que no son radicalmente participativas sino que son, en general, de consulta. Este tema es uno de los nudos “gordianos” de la extensión crítica. Se resignifica, así, nuestra preocupación central del trabajo con estudiantes.

La interrogante y búsqueda clave es ***¿Cómo recrear espacios de verdadera participación y diálogo de saberes con estudiantes, en el marco de actividades disciplinares curriculares cotidianas?***

En el 4° capítulo, ***“Articulando Redes Sociales para el Buen Vivir”***, Felipe Gascón i Martín incorpora varias temáticas articuladas, pero preferimos destacar la cuestión vinculada a la temporalidad y el tipo de vínculo establecido con las distintas redes y actores. Sostiene:

“Valoran la presencia y permanencia de ciertas unidades o grupos de trabajo universitarios en los territorios, definiendo la proximidad



y continuidad espacio-temporal como base del reconocimiento y la mutua confianza con la comunidad. Aspiran a responder a las demandas de calidad de vida y buen vivir desde un pensamiento situado y pertinente a la diversidad de cada espacio-tiempo, promoviendo “una compleja red de satisfactores del ecosistema local desde donde poder actuar” (Villasante, 1998:18).

En los casos estudiados, son escasas las experiencias que dan cuenta de este modelo, aunque sí existen procesos en curso que fundamentan y aspiran a construir el rol de la universidad como eje articulador de alianzas solidarias y colaborativas, más que estratégicas, buscando sinergias entre el sector público, privado, social y el no gubernamental, con el fin de generar aportes para el buen vivir de las comunidades. Las metodologías de trabajo que impulsan estas experiencias son innovadoras, activo participativas, basadas en relaciones horizontales, descentralizadas, con presencia y permanencia suficiente en los territorios con las comunidades como base del mutuo re-conocimiento de saberes, la confianza, la legitimidad, la autonomía e interdependencia, como garantías de sostenibilidad de las redes y el flujo de renovación de los compromisos”.



Este tema que plantea Gascón es de fundamental importancia, ya que vínculos sistemáticos y permanentes permiten varias cuestiones que repercuten, fundamentalmente, en la tarea de la universidad, claro está, también en los actores vinculados. Pero en el caso de la influencia interna de la universidad podemos destacar algunas cuestiones clave: un vínculo de confianza permite y posibilita algunas prácticas con estudiantes que de otra forma serían meras “invasiones culturales” (Freire, 1973) o desembarcos universitarios en territorio con prácticas extractivas. Si pensamos en el primer desafío-tarea relacionado con la generalización de las prácticas integrales, es necesario pensar y planificar actividades con una cantidad importante de estudiantes y que, en general, están atadas a tiempos curriculares semestrales. Esta condición debe articularse con verdaderas prácticas participativas con los actores. La única forma de poder

lograrlo es si existe permanencia y confianza. Muchas veces los equipos en territorio deben pedir a los actores que organicen nuestra presencia de una manera ordenada y respetuosa de los tiempos y cultura comunitaria o de las organizaciones. Esto es realizable si hay confianza política, que siempre se gesta con permanencia, escucha y ética de las intervenciones.

Además, este vínculo de “escucha” y diálogo necesariamente debe reorientar nuestras agendas de investigación, objetos de estudio y, en consecuencia, nuestros programas de estudio y currícula.

En el capítulo 5, Consuelo Dinamarca nos propone considerar los ***“Impactos producidos por las experiencias de vinculación con el medio en universidades de Chile”***. Sostiene como síntesis de cierre que:

“Una vez que la confianza se encuentre restituida y el vínculo se transparente, lo consiguiente es el ejercicio de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambiar el foco de construcción de conocimiento dentro y fuera del aula, y llevar al límite las concepciones de lo que conocemos como saberes válidos. Este cambio de foco se reorienta y se posiciona ahora en las comunidades y en su contexto, valora y reconoce el conocimiento que allí se encuentra, sometiendo a prueba todas las formas que conocía anteriormente de ejecutar un acto educativo. Reconocer y legitimar los saberes de las comunidades implica un gran salto en la academia y en la producción científica, lo que considero como un acto político en donde se aloja el fundamento de una universidad plural, compleja, diversa y flexible, pero por sobre todo pública, y que de alguna forma debe encontrar el modo en generar vínculos multidireccionales con su entorno”.

De alguna forma recupera varios de los temas abordados en los capítulos anteriores. Aún así, quiero hacer mención a un aspecto que



me parece esencial. Cuando iniciábamos este prólogo decíamos que la extensión en una universidad en transformación debe conformarse como su “guía política”, es decir, como orientadora de todo lo que la universidad realiza a través de sus funciones sustantivas. Para el caso de la enseñanza, los impactos que genera la incorporación de este vínculo dialógico a la interna del acto educativo contribuye a repensar el modelo pedagógico hegemónico “bancario” (Freire, 1970).

Decíamos en otro trabajo y coincidiendo con los aportes de Dinamarca que:



12

“Se trabaja a la intemperie del aula; expresión que permite describir el trabajo en realidades concretas intentando aprender, enseñar y resolver algunos de los problemas con la población involucrada. Es en el trabajo a nivel comunitario o social donde aparecen elementos novedosos debido a que es una realidad que se conoce siempre parcial y provisoriamente. De esta forma la comprensión cabal de la situación se ve facilitada cuando se cuenta con un equipo interdisciplinario. Aparece el actor social y el medio como una propuesta enseñante más allá de la relación estudiante-docente, y esto desestructura la relación de poder que normalmente se establece en el acto educativo. El modelo educativo hegemónico implica que el docente sabe (supuestamente todo) y enseña; y hay, por otro lado, un estudiante que no sabe (supuestamente nada) y aprende.

Entonces, el medio como enseñante atenta violentamente contra los procesos autoritarios a nivel educativo, bancarios al decir de Freire (Freire, 1970). En esa situación se habilita una relación de poder distinta en el acto educativo, generándose con la irrupción de un nuevo rol del cual es portador el agente social, una nueva configuración del poder que se establece en el campo y obliga a una rotación de roles en la propia dinámica grupal. La irrupción del actor y del contexto social desarma la concepción de liderazgo

estereotipado que tiene el docente en la tarea de enseñar, y puede habilitar una rotación de roles en el cual la enseñanza y el aprendizaje sea asumido en distintos momentos por los distintos sujetos que participan en la resolución de un determinado problema. El desarrollo de procesos de aprendizaje donde los roles no están estereotipados y rotan en el grupo, procesos de aprendizaje que se configuren en función del momento de la tarea en que se esté, implica concebir al rol de liderazgo como una función que posee movilidad en las experiencias de extensión. El líder de la tarea es aquel que es el depositario de los aspectos positivos del grupo y obtiene el liderazgo por su lugar en los procesos de pertenencia, cooperación, comunicación y/o aprendizaje que en los grupos se desarrollan (Pichon-Rivière, 1985). De esta manera, las categorías anteriormente descritas, en procesos de extensión genuinos, pueden ser ocupadas ya sea por el docente, el estudiante, los actores sociales o institucionales que formen parte de ese proceso. Pichon Rivière sólo plantea el principio de complementariedad como el único garante de que la rotación de roles pueda darse, alcanzando mayores niveles de sinergia a la interna de los grupos y avanzando así en la resolución de la tarea: "El principio de complementariedad debe regir el interjuego de roles en el grupo; esto permite que sean funcionales y operativos. Cuando aparece la suplementariedad, invade al grupo una situación de competencia que esteriliza la tarea" (1985: 159). De este modo el acto educativo integral, sostenido en la complementariedad de los actores involucrados, provoca que el lugar de liderazgo no esté siempre depositado en un sólo sujeto, no esté solidificado en una persona o figura en particular, que en general es el docente; por el contrario, se produce una especie de rotación habilitada por la situación concreta de trabajo en el medio. En esta medida la transformación de las problemáticas sociales que se presentan en las experiencias de extensión, transforma a los sujetos inmersos en ella, ya sean docentes, estudiantes, actores sociales o institucionales. Es así que la noción de praxis adquiere una relevancia central a la hora de reflexionar sobre los impactos que la extensión tiene en el acto educativo: "El sujeto establece una relación dialéctica con el mundo y transforma las cosas, de cosas en sí, en cosas para sí. A través de una praxis permanente, en la medida en que él modifica el mundo, en un movimiento de permanente espiral." (Pichon-Rivière, 1985: 170) De ahí que la extensión concebida de la manera que la estamos



presentando, al ser introducida en el acto educativo normal, se convierte en un aliado para transformar el modelo pedagógico que en general ha sido profesionalizante (Errandonea, 1998) y no integral.”(Tommasino y Rodríguez, 2010: 30-31)

Como forma de conclusión podemos sostener que:

“La extensión puede transformarse en el faro pedagógico, porque es capaz de generar una propuesta pedagógica diferente y reorientar la función de la investigación y la producción de conocimientos. Si se apunta a una universidad que responda a los problemas reales, éstos deberían orientar nuestras agendas de investigación. Procesos intensos de extensión universitaria con esta conceptualización marcan el desafío de que la Universidad no sólo investigue lo que ella misma prioriza, sino también lo que la realidad está demandando”.



En el capítulo 6, **“Propuestas de política pública y modelos de vinculación con el medio: Construcción de iniciativas dialogantes, participativas y territorializadas”**, los autores de este libro proponen una síntesis general del trabajo y avanzan además en algunas cuestiones que son resaltadas. En particular, debaten sobre la institucionalización de la vinculación, los recursos necesarios para la implementación permanente y sistemática de las mismas, la medición de impactos, la articulación con las políticas públicas, la identificación de diversos modelos de vinculación y un relativo avance del modelo vincular crítico-dialógico. En todos estos temas los autores avanzan en la interpretación y comprensión del sistema universitario de vinculación en un claro intento de superación con dirección hacia los procesos de coproducción.

Quiero revisar brevemente dos aspectos de los tratados en este capítulo final, por entender que son procesos de suma trascendencia con los cuales

nos hemos enfrentado en el desarrollo de esta propuesta en universidad de la República de Uruguay en la que trabajamos.

En primer lugar, fue necesario revisar a la luz de nuestra experiencia la vinculación con la políticas públicas. Históricamente las universidades latinoamericanas han trabajado en territorios donde se despliegan políticas públicas del Estado desde diferentes abordajes, cosmovisiones y paradigmas. En el caso de las universidades públicas autónomas, este vínculo no ha sido siempre pacífico. En Uruguay registramos una variada gama de relaciones, algunas de complementariedad, apoyo mutuo y también de contradicción. Claro que este tema debe pensarse a la luz de entender que una universidad pública tiene dentro de sí “múltiples universidades”, múltiples espacios y equipos docente-estudiantiles, con distinta perspectiva paradigmática a la hora de definir los escenarios y horizontes de intervención. En un artículo que ya citamos hacíamos esta reflexión al respecto:

“...La universidad debe trabajar con los sujetos a los efectos de lograr mejores condiciones de organización y demanda en relación a las políticas públicas. Nuestro objetivo estratégico es ayudar a consolidar y profundizar la organización de los sujetos que participan y/o son beneficiarios de las políticas públicas. Esta posición no inhabilita, muy por el contrario, debería desencadenar un trabajo interinstitucional con niveles crecientes de articulación y complementariedad. Es necesario establecer entonces cómo se conciben las políticas públicas: como espacios de construcción de ciudadanía o como espacios de contención política e ideológica). Esta última forma de concebir las políticas públicas opera a través del clientelismo y la compensación, y contribuye a la hegemonía del sistema y tiende a consolidar relaciones de poder signadas por la dominación”.

Por otro lado, los autores identifican tres modelos básicos de interrelación que describen con claridad: “convencional instrumental, reformismo



híbrido, emergentes participativas". En este caso hacen un avance con relación a una concepción bimodélica y un tanto dicotómica que hemos presentado en trabajos anteriores (Tommasino y Cano, 2016).

Los autores sostienen casi al final del capítulo de cierre y refiriéndose al avance del modelo crítico que:

"Las evidencias emanadas desde las propias experiencias indican que las universidades, aun cuando se han ido liberando del modelo extensionista-difusionista, clásico y hegemónico, hacia otras formas más rupturistas, todavía representan una voluntad emergente. Precisamente, esta emergencia fundamenta y aspira a redefinir y contextualizar el rol de la universidad como promotora de alianzas solidarias y colaborativas, buscando sinergias entre el sector público, privado, social y no gubernamental, con el fin de generar aportes para el buen vivir de las comunidades. Este tránsito ha permitido intuir un cambio epistémico y político en las formas de concebir las interacciones con las comunidades y los territorios, en donde estos emergentes procesos conviven al mismo tiempo con formas más tradicionales y convencionales de comprender estas iniciativas. En otras palabras, en una diversidad de universidades también conviven una heterogeneidad de caminos y trayectorias. Es una diversidad dentro de cada universidad".



Y, además, plantean un mapeo para el avance:

"Estos umbrales, como se explicó, no funcionan como muros o fronteras insuperables. En las experiencias de las universidades hay matices, tonalidades, experiencias y prácticas que avanzan más en uno u otro modelo, ya que es imposible arrancar la historicidad que ellas mismas poseen en relación a su propio desarrollo y al impacto que han tenido las políticas educativas para la educación terciaria de los últimos 40 años. Se trata de un ejercicio de mapeo móvil,

pluridireccional, heterogéneo, altamente polisémico, que transita entre márgenes intercomunicados, coherentes y/o contradictorios, que van dejando huellas para un avance sustancial en materia de vinculación con el medio”.

Este planteo nos remite a una cuestión de amplio debate que se relaciona en las variadas estrategias de avance de un modelo contra-hegemónico universitario orientado por la extensión crítica. Nosotros, en la Universidad de la República, hemos aprendido -inclusive de algunas derrotas parciales y provisionales al impulsar la propuesta- que de nada sirve mantener el **“ghetto extensionista crítico”**, que la eventual conducción de procesos contra-hegemónicos deben hacernos más tolerantes y reflexivos. Las críticas a los modelos difusionistas-asistencialistas no pueden ser solo eso, deben estar acompañadas por procesos formativos intensos para docentes y estudiantes, articuladas por alternativas teórico metodológicas de acompañamiento y apoyo. La construcción de procesos “a contrapelo” de lo que hacen usualmente nuestras universidades deben ser conducidos democrática y dialógicamente. Esto exige una formación académica y política cada vez mayor de los grupos que intentan gestar el **“inédito viable”**, es decir, universidades nuevas al servicio crítico de los sectores populares con los que trabajan.

En suma, estamos en presencia de un fermental y crítico trabajo sobre la vinculación con el medio de las universidades chilenas, realizado por los compañeros del Observatorio de Participación Social y Territorio de la UPLA.

Es un importante aporte al repensar de nuestras universidades latinoamericanas, ha sido un enorme privilegio dialogar con los autores y con su obra.



Referencias bibliográficas

Bosco Pinto, J. (1987) *La investigación-acción*. Universidad de Caldas-Colombia.

De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Errandonea, A. (1998). *La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de Universidad*. Montevideo : Nordan Comunidad.

Fals Borda, O. (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, P. (1973) *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI y Tierra Nueva.

Pichon Riviére, E. (1985) *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Pistrak, M.M. (2000) *Fundamentos da escola do Trabalho: uma pedagogia social*. São Paulo: Expressão Popular.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010) *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. Montevideo: Sello Editorial de Extensión Universitaria.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*. 1, 9:23

Villasante, T. (1998) *Cuatro redes para mejor-vivir*. Buenos Aires: Editorial Lumen- Humanitas.



PRESENTACIÓN

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha, creada en 2010 en el marco de un proceso de reestructuración institucional orientado al desarrollo de la complejidad y complementariedad de sus disciplinas científicas, inició en 2012 su programa de desarrollo disciplinario “Participación Social, Diferencias y Emplazamientos Contemporáneos”.

En dicho proceso, quienes integramos la comunidad académica de esta Facultad, consideramos necesario orientar nuestro quehacer hacia el intercambio entre el conocimiento que genera la Universidad y la heterogeneidad de saberes presentes en las comunidades y sus territorios, como punto de encuentro en la construcción de saberes compartidos. Esto con el fundamental propósito de reconocer y acompañar las legítimas aspiraciones de cambio social y buen vivir que dan sentido histórico a diversos colectivos y procesos sociales invisibilizados o excluidos en las localidades y territorios de nuestro país.

Con ese sentido creamos el Observatorio de Participación Social y Territorio (<http://www.participacionsocialyterritorio.cl>) entendido como una plataforma de diálogo, investigación e intercambio entre académicos, estudiantes y actores sociales interesados en indagar y problematizar en los saberes, fortalezas y necesidades de los territorios y sus comunidades. Con dicho fin, direccionamos nuestras iniciativas de investigación y producción académica en esta área temática, vinculándolas con la docencia de pre y postgrado, al tiempo que ampliamos nuestras redes de cooperación interinstitucional, como una forma de generar sinergias y reapropiaciones



de aprendizajes sobre las experiencias socio-territoriales entre equipos de investigación nacionales e internacionales.

Nuestro equipo de trabajo está enriquecido por el aporte interdisciplinario de cientistas sociales de diversos campos, cuya formación y experticia es el fruto de su formación en programas de Magister y Doctorado de universidades de Chile, Latinoamérica, Europa y Estados Unidos. Por dicha razón, las líneas de trabajo que hemos ido desarrollando responden a lo que podríamos denominar como una fenomenología de la emergencia y el agenciamiento social, al reconocer la historicidad de todo proceso social, en cuya configuración, desarrollo y conflictividad podemos entender cómo opera la interdependencia de tiempos de corta y larga duración histórica; como asimismo, de espacios próximos y lejanos. Sincronías y diacronías que reactualizan la reflexión crítica sobre conflictos-resistencias-mediaciones-cambios.



Nuestra agenda temática de investigación y vínculo social se ha ido construyendo así en diálogo y sintonía con el mapa de fenómenos sociales emergentes y con capacidad de empoderamiento, como lo son las problemáticas vinculadas a los movimientos y organizaciones sociales, la acción colectiva, las políticas de la memoria, los riesgos psico-sociales y las catástrofes socio-ambientales, la calidad de vida, las economías territorializadas y solidarias, las economías para la liberación, los derechos humanos, entre otros. Se da cuenta mediante diagnósticos, catastros, estudios etnográficos, del discurso, bibliométricos, cartografías sociales y otros dispositivos de investigación participativa, de las sendas abiertas para la innovación y el cambio social.

Este colectivo asumió, entonces, algunas preguntas básicas pero esenciales: ¿Qué sentido social y político enriquece a estas propuestas de investigación? ¿Cuáles son los valores transformadores que le otorgamos,

en el marco de la concursabilidad y la lógica de competitividad presente en cualquier llamado originado desde el Estado? ¿Es tiempo de volver a reflexionar fundamentalmente en el sentido originario de la universidad, su base ontológica, aquella que le da significado en los tiempos actuales? ¿Cómo asumimos los reclamos sociales que han caracterizado la última década, sintiéndonos actores de dicho contexto y no meros observadores que problematizan desde fuera?

En el Observatorio hay muchas tramas de opacidad, propias de un espacio innovador y en pleno desarrollo. Pero también otras de claridad que han facilitado un recorrido coherente, fundamentado sobre una base epistemológica y política traslúcida, posible de anclar en una tradición decolonial construida y situada en conocimientos y saberes del Sur, que han debido sobrevivir a las invisibilidades, violencias y menosprecios propios que el saber formal y hegemónico naturaliza, reproduce y preserva, y donde las institucionalidades educativas han debido “acomodarse y replicar” marcos de gestión jurídica, administrativa y académica dictaminados por el mercado y los parámetros neoliberales, instalados en Chile desde 1980 en adelante. Allí reside la idea de la “torre de marfil” como espacio legitimador de determinadas concepciones, prácticas y proyecciones que reúne a grupos de iluminados que, suponen, van con su “sabiduría” dando recetas para superar los problemas de atraso, pobreza o marginalidad en que la ignorancia nos “habría sumido”. El resultado de ese iluminismo salta a la vista.

Ese cruce de evidencias y constataciones nos permitió encontrar un contrapunto que funciona para nosotros como escenario desde el cual situarnos: la Epistemología del Sur, cuya experiencia práctica/metodológica es la Ecología de Saberes (concepto apropiado desde Boaventura de Sousa Santos) como modelo de trabajo y relación con los actores situados en el territorio, con prácticas que son heterogéneas, porque heterogéneo es el vínculo que las universidades van estableciendo (mucho más allá de la



bidireccionalidad), luchando por preservar su propia naturaleza, identidad, intereses y preocupaciones, además de empeñar esfuerzos para no seguir usufructuando de la sociedad organizada, que reclama el asistencialismo histórico que han tenido las universidades en su “extractivismo académico”. Un vecino en Playa Ancha nos lo dijo una vez muy claramente: “ustedes son como las golondrinas. Llegan, están un tiempo, y después desaparecen, hasta que otra vez los vecinos somos necesarios para un proyecto similar, que asegure recursos para la universidad”.

Es así como la universidad contemporánea se debate en una tensión constante entre su devenir histórico, su sentido público y el complejo escenario social que enfrenta. En este sentido, su carácter público, incluso más allá de su propia naturaleza jurídica, ha sido amedrentado debido a las prácticas que ha ejercido desde su tradición como productora de conocimiento científico, racional y hegemónico. Sus marcos de acción extractivista han generando instancias de trabajo con (y no en) los territorios, con el objetivo principal de extraer conocimiento o información de las comunidades, utilizando metodologías que ignoran o instrumentalizan la participación, para luego utilizar los resultados con fines particulares y no comunitarios, siendo el territorio doblemente excluido, desconociendo los resultados de esas experiencias como parte de un proceso, del devenir colectivo, sometiéndolo al bien común al anonimato o al sentido común a la biopolítica estadística. Todo ello desemboca en un sentipensar de desconfianza de parte de las comunidades, donde la desvalorización por las acciones públicas se acentúa desde una universidad que eleva los muros de su jerarquía al relacionarse con los demás actores.

Frente a este panorama las universidades del país tienen un gran desafío: resignificar su carácter público que habita en el compromiso con las transformaciones sociales, su problematización e incorporación como sujeto parte de un mismo contexto. Ya no como un tercero, nunca más como un observador objetivo. En este sentido, la universidad debe velar por



generar todas las acciones posibles para promover, apoyar y concretar este cambio, que puede ser emanado desde las comunidades, organizaciones sociales, estudiantes o el sector público relacionado con la gobernanza de los territorios. Es aquí donde la vinculación con el medio emerge como un reflejo del sentido público de la universidad, abriendo paso a la generación de conocimientos enriquecidos pluralmente, donde se permite la interpelación del saber universitario y los saberes heterogéneos que pueden entregar los territorios y sus comunidades.

Esta mirada implica un alto grado de compromiso en relación a la retribución que la universidad puede hacerle a la sociedad. Particularmente, la vinculación con el medio es un escenario propicio para que estudiantes y académicos puedan poner en práctica la formación que les han impartido sus casas de estudios, estableciendo una coincidencia entre la responsabilidad de estudiar y pertenecer a una universidad del Estado y las características formativas y profesionales que pueden entregar y retribuir las personas que poseen el privilegio de estudiar en una institución de educación superior con carácter público.

Desde el inicio, cuando formulamos el proyecto “Sistematización de experiencias innovadoras de Vinculación con el Medio”, y que nos permite hoy presentar este libro a la comunidad nacional e internacional, se hizo evidente la ausencia de una parte fundamental para la coherencia completa de esta investigación: las voces de los actores; la presencia de los saberes del territorio en esta problematización acerca de las experiencias innovadoras de vinculación con el medio de las universidades. En ese marco, nos pareció fundamental aclarar lo siguiente: quisimos partir mirándonos como actores universitarios, habitantes de esta torre, generando una lectura crítica sobre nuestros propios procesos y sus discursos. Que la golondrina se hiciera cargo de su propio vuelo, para encontrar modelos, formas, énfasis y también desafíos de esa universidad que se piensa a sí misma en un contexto crítico como el que nunca antes



vivió. Luego de eso, el compromiso de este colectivo es que en la segunda parte de esta investigación, que comenzaremos a formular este 2017, podamos centrarnos en esos saberes provenientes desde el territorio, en su llegada a la universidad, y su reconocimiento, cuestión que terminaría por aproximarnos a esos modelos de trabajo que explican determinada historicidad de la relación universidad/actores sociales y viceversa.

Queremos, especialmente, agradecer a quienes hicieron posible este desafío. En primer lugar, a los 65 actores institucionales y de experiencias, de universidades estatales, tradicionales y privadas de norte a sur de Chile, que se dieron el tiempo de dialogar con nosotros, problematizando sus propias experiencias. La cooperación y el trabajo en red es un logro en sí mismo, considerando que hemos naturalizado más la lógica de la competencia que de la colaboración entre nosotros. Hay también allí un registro importante de valorar. Luego, al colectivo del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha, lugar desde donde nos es posible inscribir una experiencia epistemológica y política vital. Al Ministerio de Desarrollo Social, que por primera vez se abrió a la línea de la sistematización de experiencias para la investigación de las universidades, entendiendo así el rol que juegan con sus programas o planes presentes en los territorios. Esperamos que desde la institucionalidad pública se avance desde el financiamiento de experiencias investigativas al desarrollo coherente entre organismos públicos, que favorezca la mantención de líneas de investigación situadas en el contexto, que privilegie la cooperación y el trabajo a largo plazo.

Este libro está pensado como un sencillo reconocimiento a los actores del territorio, que son finalmente quienes dignifican, mayormente desde la invisibilidad, las experiencias territoriales que de norte a sur sostienen el entramado social de Chile. Son ellos y ellas de quienes debemos aprender, aproximándonos a sus experiencias, prácticas y saberes, porque están allí las respuestas que la universidad requiere para eludir la crisis de confianza



que asola y lo seguirá haciendo a la institucionalidad estatal de este país y de gran parte del mundo.

Con todo, debemos aprender a escuchar el rumor de esa proximidad latente que pareciera habitar tan lejos de las alturas ficcionales e infranqueables de una torre de marfil edificada sobre la tibia arena que, al fin y al cabo, ya solo permite acomodar o administrar una historia en ruinas.

*Equipo de investigación
Observatorio de Participación Social y Territorio*

Valparaíso, enero de 2017



MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN ENFOQUE Y TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico aplicado se realizó en base a una investigación de tipo cualitativa que utilizó la entrevista individual en profundidad como principal técnica de estudio. Esta decisión se entiende como parte de un posicionamiento epistemológico que privilegia la construcción de discurso desde los actores universitarios. El carácter inminentemente exploratorio y descriptivo de la investigación hizo necesario desarrollar un modelo metodológico flexible que pudiera ir adaptándose a las condiciones particulares de los informantes y de las distintas realidades universitarias presentes en el país. Además, lo cualitativo, permite abrir temáticas y líneas de interpretación que están en construcción permanente y por tanto, están sujetas a procesos dinámicos de transformación y cambio.



Se definieron algunos criterios metodológicos que permitieron llegar a los actores involucrados en las prácticas y enunciaciones relativas a la vinculación con el medio. Uno de ellos, fue la elaboración de dos tipos de entrevistas que aunque complementarias persiguieron sus propósitos específicos: una, dirigida a las autoridades institucionales que ocupan las direcciones o vicerrectorías de vinculación con el medio, las que permitieran dar cuenta de la historicidad de esta experiencia en sus instituciones; la enunciación institucional a partir de la política declarada en los planes estratégicos; la relación o participación de otros estamentos de la misma universidad; la relación o formalización con los procesos formativos; y la enunciación de las experiencias que para ellos significaban las más relevantes en esta área.

El segundo tipo de entrevista se focalizó en los gestores y promotores de experiencias específicas, que son quienes finalmente conviven cotidianamente con las fortalezas o dificultades que surgen de esta relación y mejor experimentan la naturaleza de la experiencia, el sentido de la misma, la relación con la política institucional, con los procesos formativos, la recepción e involucramiento de los actores o grupos sociales de interés, el modelo de relación que se establece y los principales desafíos que experimentan.

Otro criterio tuvo que ver con la representación territorial de las universidades, que también explica la naturaleza y sentido del vínculo establecido. Es decir, poder realizar un panóptico que se aproximara a las características y condiciones de habitabilidad que determinan el quehacer en las universidades del norte del país, del centro, la metrópoli, y también del sur, situación que explicaría los ámbitos de interés, los modos de relación, los énfasis o diferencias entre instituciones y sus propios planes de desarrollo.

Con estos criterios, se fueron estructurando de modo flexible un número base de entrevistas que se fueron complementando a partir de los datos e información que los mismos entrevistados entregaron, fuesen autoridades o gestores de las experiencias. Esto permitió ir indagando desde las connotaciones que los mismos actores institucionales iban reseñando. En algunos casos, se realizaron más o menos entrevistas de experiencias, a propósito de su significación pública relatada por los actores involucrados.

En síntesis, se aplicaron 29 entrevistas para los actores definidos como institucionales y 36 a profesionales gestores de las experiencias de vinculación con el medio. El número total de entrevistas realizadas fue de 65 distribuidas en 29 universidades tanto estatales, tradicionales como privadas. El trabajo de campo comenzó el día 14 de abril de 2016 y terminó



VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y TERRITORIO:

Heterogeneidad de Modelos, Prácticas y Sentidos en las Universidades Chilenas

el 15 de septiembre del mismo año. La distribución de las entrevistas según universidades fue la siguiente:

Tabla N°1: Entrevistas a experiencias de vinculación con el medio e informantes institucionales de las universidades

N°	UNIVERSIDAD	ENTREVISTA INSTITUCIONAL	ENTREVISTA EXPERIENCIA
1	Universidad de Concepción	Director/a (S) de Vinculación con el Medio	Convenio de Desempeño - Calidad de Vida (Director/a)
			CEDEUS (Director/a)
			CEDEUS (Gestor/a territorial)
2	Universidad Católica del Maule	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro de Estudios Urbanos (CEUT) (Académico/a)
			ONG SURMAULE (Gestor/a territorial)
			ONG SURMAULE (Gestor/a territorial)
3	Universidad de Playa Ancha	Director/a de Vinculación con el Medio	Convenio de Desempeño – Conocimiento compartido (Gestor/a territorial)
4	Universidad de Valparaíso	Director/a de Vinculación con el Medio	Convenio de Desempeño - Gerópolis (Director/a)
5	Universidad de Tarapacá	Director/a de Vinculación con el Medio	Convenio de Desempeño – Modelo de articulación estratégica (Director/a)
6	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Director/a (S) de Vinculación con el Medio	Centro de Innovación y Emprendimiento “Chrysalis” (Gestor/a)
7	Universidad de Santiago de Chile	Director/a de Vinculación con el Medio	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PASE) (Gestor/a)
8	Universidad de Chile	Director/a de Extensión y Comunicaciones	Observatorio de Reconstrucción y Urbanismo (Académico/a)
9	Universidad Católica Silva Henríquez	Director/a de Vinculación con el Medio	Programa Penitenciario “Don Bosco” (Director/a)
10	Pontificia Universidad Católica de Chile	-	Programa Puente (Director/a)



VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y TERRITORIO:
Heterogeneidad de Modelos, Prácticas y Sentidos en las Universidades Chilenas

11	Universidad de Antofagasta	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro de Desarrollo Energético (Director/a)
12	Universidad Católica del Norte	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro de Investigación y Desarrollo de Talentos Académicos (DELTA) (Coordinador/a)
13	Universidad Arturo Prat	Director/a de Vinculación con el Medio	Jardín Infantil Alto Hospicio (Director/a)
14	Universidad Mayor	Director/a de Vinculación con el Medio	Proyectos Vinculación con el Medio (Gestor/a)
15	Universidad Central	Director/a de Vinculación con el Medio	Programa de Desarrollo Social (Coordinador/a)
16	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Director/a de Vinculación con el Medio	Proyecto Ciencia y Aprendizaje (Director/a)
17	Universidad Autónoma	Director/a de Vinculación con el Medio	Proyecto Voluntariado Profesional (Coordinador/a)
18	Universidad de La Serena	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro Regional de Estudios y Desarrollo de la Educación (CREDEULS) (Director/a)
19	Universidad de La Frontera	Director/a de análisis	Instituto de Desarrollo Local (IDER) (Gestor/a)
		Director/a de Vinculación con el Medio Facultad de Ciencias Sociales	UNETE. Universidad es territorio (Director/a)
20	Universidad Católica de Temuco	Director/a de Extensión	Observatorio Desarrollo Regional (Director/a)
			Convenio de Desempeño para la Educación Superior Regional (Gestor/a)
21	Universidad de Los Lagos	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro de Estudios del Desarrollo Regional y Políticas Públicas (CISPO) (Investigador/a)
22	Universidad del Bío-Bío	Director/a de Relaciones Internacionales	Convenio de Desempeño Sistema Territorial de Educación (Director/a)
		Director/a de Vinculación con el Medio	
23	Universidad Austral de Chile	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro de Aprendizaje (Director/a)
			Programa Integral Territorio (Gestor/a territorial)
			Centro Disciplinario Estudios Ambientales (Gestor/a territorial)



VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y TERRITORIO:

Heterogeneidad de Modelos, Prácticas y Sentidos en las Universidades Chilenas

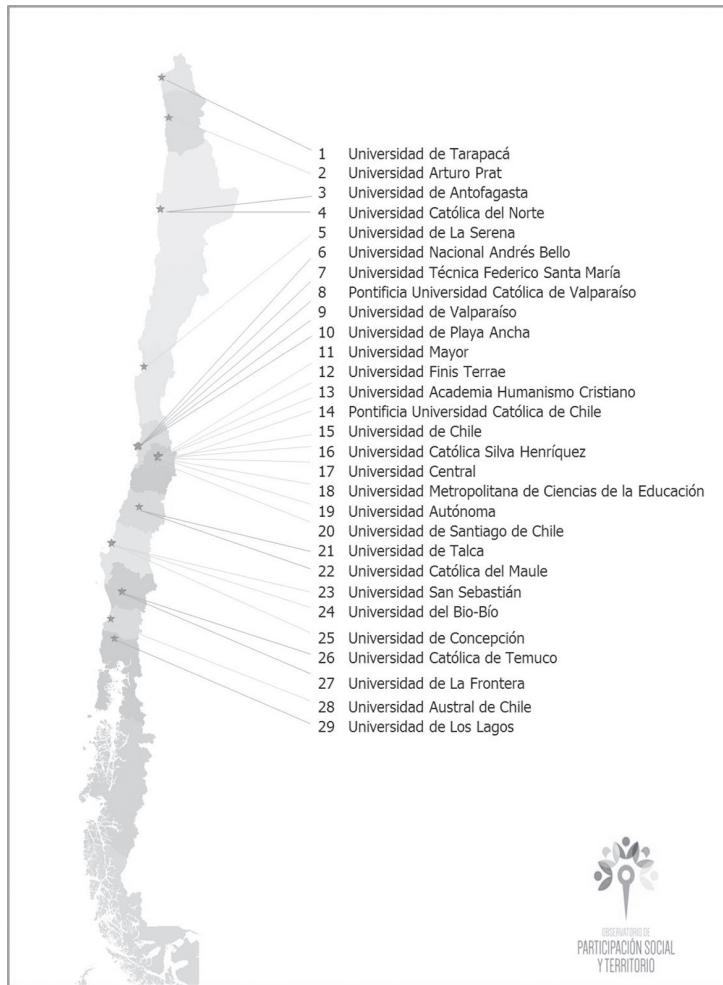
24	Universidad Finis Terrae	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro de Estudio e Investigación sobre Familia (CEIF) (Director/a)
25	Universidad Técnica Federico Santa María	Director/a de Vinculación con el Medio	Proyecto Casa FÉNIX (Académico/a)
26	Universidad San Sebastián	Director/a de Vinculación con el Medio	Centro de Prácticas Educación Diferencial y Fundación Pedro Aguirre Cerda (Director/a)
27	Universidad Nacional Andrés Bello	Director/a de Vinculación con el Medio	Escalera Geológica (Académico/a)
28	Universidad Academia Humanismo Cristiano	Director/a de Vinculación con el Medio	Modelo Interdisciplinario Territorial (MITIN) (Coordinador/a)
29	Universidad de Talca	Director/a de Extensión Cultural	-



Algunas universidades fueron contactadas pero por distintos motivos no fueron incluidas en la investigación. La Universidad Católica de la Santísima Concepción no pudo brindarnos la entrevista en el tiempo que el equipo de investigación estuvo en esa región, a pesar de tener programada con anticipación la entrevista con la persona responsable del área de Vinculación con el Medio. En un segundo intento, el equipo de investigación volvió a tomar contacto pero nuevamente esta persona no estuvo disponible. En el caso de la Universidad de Viña del Mar, fue contactado su director de Vinculación con el Medio, sin embargo hubo un cambio organizacional que no permitió realizar la entrevista. La Universidad de Magallanes constituía una región bastante compleja de alcanzar, fueron realizados los contactos, pero lamentablemente nunca se pudo coordinar una entrevista vía teléfono.

La distribución de las entrevistas realizadas a lo largo del país se puede observar en el siguiente mapa:

Figura N°1: Universidades entrevistadas durante la investigación



Instrumento de recolección de información

Las pautas de entrevistas fueron estructuradas en base a secciones que agrupaban a familias de estímulos de conversación/preguntas de una misma temática y que buscó conocer un aspecto específico de la experiencia o del discurso de la institucionalidad en materia de vinculación con el medio. Para los informantes de las experiencias universitarias el primer grupo de preguntas de la entrevista comienza con un estímulo inicial respecto de cómo surge la experiencia, esto con el objeto de conocer su trayectoria e historicidad. Para el caso de la pauta dirigida a actores institucionales, esta comenzaba con un estímulo inicial que abordó el tema de la definición de la universidad en materia de vinculación con el medio, buscando reconstruir la imagen y visiones de estos actores sobre la temática en general.



Conforme avanzó en la aplicación de las pautas, se comenzó a indagar en la búsqueda de otros aspectos, como, por ejemplo, en el caso de la pauta a informantes de experiencia, la metodología, los impactos, las redes y la generación de conocimiento y el tipo de conocimiento generado. En el caso de la entrevista a actores institucionales, esta continuó con aspectos declarativos institucionales como la historia de las acciones de vinculación con el medio, los actores o grupos de referencia que prioriza la universidad, la política y cómo esta hace parte a la vinculación con el medio, siguiendo con las experiencias más relevantes y/o exitosas que la universidad señalaba como tal y los mayores obstáculos que estas han presentado. Ambas pautas cierran la aplicación de la técnica con la posibilidad de volver a alguna pregunta o poner un énfasis en alguna temática de su interés.

Marco ético de la investigación

Con el fin de informar a los y las entrevistadas sobre el uso que se le daría a sus respuestas, se utilizó un consentimiento informado, documento que contenía información descriptiva respecto de las características del proyecto, tales como su organización, fuente de financiamiento, objetivos

y el equipo ejecutor. Además, este consentimiento indica la condición de confidencialidad y anonimato de la entrevista, al mismo tiempo que señalaba que la información sería utilizada exclusivamente para fines de la investigación y que su participación es completamente voluntaria, pudiendo interrumpir su aplicación cuando el informante lo considerara conveniente. Por último, este documento permitió registrar la voluntad de participar en la investigación por parte del entrevistado, el cual mediante sus datos y la firma de este documento accedía a la entrevista posteriormente.

Estrategia de análisis de la información

Una vez realizada las entrevistas, estas fueron transcritas y posteriormente ingresadas al software para análisis de datos cualitativos Atlas ti. Mediante este software fue posible generar una lista preliminar de códigos que permitieron tener una primera aproximación a la información. Posteriormente se realizó una recategorización de los códigos, con el fin de relacionar los datos con los objetivos que esta investigación perseguía. De este modo, la codificación consistió tanto en la construcción de códigos descriptivos como también de códigos más analíticos. El paso siguiente consistió en agrupar dichos códigos en siete familias relacionadas con los siguientes temas: redes, modelos de vinculación con el medio, impactos, metodología, generación de conocimiento compartido, obstáculos y políticas públicas. La definición de estas familias fue clave para el ordenamiento de los resultados y su interpretación, ya que permitió tener una visión más certera y detallada sobre los temas claves y estratégicos que abordó la investigación.

Realización de talleres de expertos

Se realizaron dos talleres con participación de distintos actores identificados como expertos en las materias relativas a la vinculación con el medio, participantes de alguna experiencia y vecinos de Playa Ancha en Valparaíso.



Los objetivos que se plantearon para la realización de los talleres de expertos fueron, por una parte, compartir en colectivo los principios y fundamentos epistemológicos/políticos del proyecto adjudicado, desde una matriz local y latinoamericana. Por otra, revisar, analizar y compartir los hallazgos preliminares de la investigación, pudiendo nutrirla en el futuro como también generar insumos para el análisis final de la información.

El primer taller se estructuró en base a la pregunta de investigación respecto a si la vinculación con el medio es una función trascendental en el quehacer universitario. Aspectos como la función y relación de la universidad con su entorno y las distintas expresiones de esta, la institucionalidad de las acciones de vinculación con el medio y el extractivismo académico en los territorios fueron abordados en este primer taller. Este primer taller se realizó el día 26 de septiembre de 2016, en la sala de Alta Demanda del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Playa Ancha, el cual contó con la asistencia de 15 participantes de distintas instituciones y experiencias como lo son la MTD-Escuela Diego Portales, MTD-UPLA, Observatorio de Participación y Territorio Social, Fundación Junto al Barrio, Universidad de Playa Ancha. El taller contó con la asistencia de vecinos participantes de experiencias de vinculación con el medio anteriores.

El segundo taller abordó la temática de la universidad y políticas públicas y el desafío de estas con la integralidad en la vinculación con el medio. Se trabajaron temáticas como el reconocimiento de los saberes no abordados en la academia y la integración con experiencias formativas de más largo alcance. Este taller se realizó el día 21 de octubre de 2016, contó con la asistencia de 14 personas de distintas instituciones y experiencias como lo son la MTD-UPLA, Convenio de Desempeño UPA 1301 y Observatorio de Participación Social y Territorio y especialistas en temas de políticas públicas. Al igual que el primer taller, este se realizó en las dependencias de la Sala de Alta Demanda del Sistema de Bibliotecas de la Universidad



de Playa Ancha. A este último taller fueron convocados representantes del Ministerio de Educación y del Ministerio de Desarrollo Social, quienes se excusaron y no pudieron asistir.







CAPÍTULO 1

Vinculación con el medio: Encrucijada de sentidos, nuevas prácticas y convicciones

*Boris González López
Observatorio de Participación Social y Territorio
Universidad de Playa Ancha*



La vinculación con el medio, como función propia y constitutiva de las universidades chilenas, vive tiempos de cambios, transformaciones y nuevas exigencias, a partir de los modelos de representación, sentidos y gestión que operan dentro de la institucionalidad de la educación superior chilena; el tipo de relación que se ha establecido con las políticas impulsadas desde el Estado y la permeabilidad que han tenido éstas frente al modelo de financiamiento que las determina. Además de la inevitable apertura a las lecturas y discursos críticos que los sectores populares, sociales, culturales y económicos, en su amplia heterogeneidad, demandan de las universidades, a partir, especialmente, de la lógica extractivista que ha caracterizado nuestro trabajo en las últimas décadas.

Este capítulo indaga en los discursos que tanto autoridades del área de vinculación con el medio como gestores académicos de experiencias enuncian a partir del contenido mismo de la función; la polisemia del concepto; la heterogeneidad en las prácticas; los modelos de cooperación que se sostienen para mantener el vínculo; además de las dificultades y precariedades que acompañan una función con categoría subalterna, en relación a la preponderancia que poseen tanto la docencia como la investigación.

Lo que en otros países de Latinoamérica continúa denominándose extensión universitaria, en Chile ha mutado para naturalizar e incorporar, a lo menos discursivamente, el término de vinculación con el medio como parámetro, todavía voluntario, de acreditación institucional, a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante CNA), cuestión que también ha significado un conjunto de desafíos, complejidades y críticas



originadas desde las voces de los actores universitarios, principales fuentes de análisis e investigación de esta publicación.

1. Polisemia del concepto: Una etiqueta con muchos rótulos

La aparición pública del concepto de vinculación con el medio, en desmedro de la histórica conceptualización de extensión universitaria, tuvo su génesis en el marco de la promulgación, el año 2006, de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129, que entre otras cuestiones, crea la CNA, cuya misión declara “verificar y promover la calidad de la educación superior mediante: la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos”. Específicamente, el artículo 17 de esta ley señala que “la acreditación se realizará en funciones específicas de la actividad de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES). Las instituciones que se presenten al proceso deberán acreditarse siempre en los ámbitos de docencia de pregrado y gestión institucional. Adicionalmente, las instituciones podrán optar por la acreditación de otras áreas, tales como la investigación, la docencia de postgrado y la vinculación con el medio” (CNA, 2017).

Este ordenamiento jurídico determinó, entonces, categorías y niveles obligatorios y voluntarios para el trabajo de las universidades, cuestión que supuso –necesariamente– una valoración dispar entre funciones: ***principales/obligatorias y secundarias/voluntarias***. En este segundo grupo reside la vinculación con el medio, que debió entrar en un proceso de readecuación progresiva en distintos niveles, que conviviera -bien y mal- con las particularidades identitarias de las instituciones: ajustes orgánicos y de gestión, que implicaron cambios en las estructuras y organigramas, modificación en la denominación de las instancias universitarias, de extensión a vinculación con el medio; reconceptualización y reordenamiento de los procesos estratégicos institucionales y los documentos/prácticas que



acompañan esta planeación; redefiniciones presupuestarias; entre otras cuestiones estructurales y orgánicas.

También, a nivel político, requirió la creación, difusión y socialización de discursos (también coincidentes o contradictorios con la historia/ identidad y realidad de cada casa de estudios) que acompañarán los nuevos parámetros de la CNA, referidos a conceptos claves que hacen su aparición desde la misma Comisión o de “grupos de expertos”, que van permeando efectivamente los relatos y conceptualizaciones de las universidades en esta materia: Bidireccionalidad, reciprocidad, diálogo de saberes, saberes universitarios y saberes populares, modelos de replicabilidad, conocimiento situado, Responsabilidad Social Universitaria (en adelante RSU), aprendizaje en servicios, entre muchas otras enunciaciones que intentan alinearse con la nueva conceptualización. Ellas también van apareciendo a medida que la certificación de la calidad institucional es entendida y aceptada como un indicador real o ficcional (política y comunicacionalmente necesario) del prestigio y la calidad; el valor que le asigna a esta función el Estado, las universidades, el mercado y sus mecánicas o modos de operación, además de la influencia que podría tener en los actuales y futuros estudiantes, sus familias, y las decisiones que toman a la hora de elegir qué tipo de universidad ha sido, es o será la elegida para cursar la educación superior.

El registro que se efectúa al visibilizar estos hitos –la promulgación de la ley 20.129 y toda la orgánica jurídica que se implementa desde esa fecha a la actualidad- no puede ser entendido de modo lineal, como un aparato de gestión jurídico-burocrático, cuya operatividad aparece desvinculado e independiente de los grandes procesos de reestructuración de la educación superior y su contexto crítico. Por tanto, aún cuando no es el propósito central de esta investigación, sí es necesario aportar, brevemente, algunos acontecimientos y procesos históricos fundamentales, que entregan el marco de análisis general al contenido de los discursos de los actores



universitarios y su marco de despliegue, es decir, situarlos respetando así el impacto real de las políticas emprendidas desde la dictadura en adelante.

Esos acontecimientos y procesos históricos a consignar, para así evaluar simetrías y asimetrías del complejo entramado actual del mundo universitario chileno, son los siguientes: la instalación desde 1973 a 1980 de las bases económicas, políticas, educativas y sociales, del nuevo ordenamiento jurídico nacional –legitimado a través de la Constitución Política de 1980– mediante la aparición de dispositivos que, para el caso de la educación, terminaron por diseñar, concretar y proyectar un sistema global a nivel nacional altamente segregado, construido desde fundamentos filosóficos políticos totalizadores, situados en los cimientos de la educación de mercado o neoliberal: el “principio de subsidiariedad” y la “libertad de enseñanza”; para luego articular el aparato necesario, con estrategias como el DFL de la Educación Superior o la LOCE (Retamal, 2013).



Esas bases, más todo el entramado jurídico urdido y complementario, sembraron el germen de lo que se ha denominado el “mercado de la educación superior chilena” con la apertura de un sinnúmero de universidades e institutos profesionales privados, inaugurando así un nuevo período donde la competencia por captar estudiantes, recursos y prestigio ha sido una de sus expresiones centrales. Así la educación se pervierte al punto que algún empresario/político, hace algunos años, la ha denominado “bien de consumo”. “Este es el problema constitucional. Es tan claro y siempre fue tan público, tan impúdico, que uno se pregunta cómo es posible que no haya sido identificado. Parte importante de lo que explica la derechización de la Concertación durante sus 20 años (no todo) es que se acostumbró a elegir dentro de ese “margen de alternativas”, por lo que terminó haciendo, como pretendió Jaime Guzmán, lo que la derecha

anhelaba" (Atria, 2012). Ese marco de análisis sitúa los discursos y explica la amplia heterogeneidad de los mismos.

2. De extensión a vinculación con el medio

No hay claridad o un componente hegemónico central en los discursos de los actores, referidos a los motivos técnicos que llevaron a la CNA a redefinir una práctica anclada en el desarrollo histórico de las universidades¹, incluso desde los primeros años de fundación de la gran universidad nacional (1843): la Universidad de Chile, a través, especialmente, de los valiosos registros que se conservan de su Revista Anales, donde sus académicos ya problematizaban en pleno siglo XIX acerca de la relación entre universidad y sociedad, el sentido mismo de la educación, los propósitos de la ciencia, la idea de progreso, entre otros muchos temas que se debatían y presentaban desde las ciencias jurídicas, la política, la filosofía, la economía, la biología o la botánica (Revista Anales, 2017).

En Latinoamérica, con excepción de Chile y de algunos países centroamericanos, el concepto que prima es el de extensión universitaria, también con una amplia tradición que distintos autores sitúan en la Reforma de Córdoba de 1918, próxima a cumplir los 100 años. "En este sentido, es necesario reconocer que "extensión universitaria" es un referente nodal de la genealogía del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos" (Carlevaro, 1998).

1 Este proceso, surgido en la Universidad Nacional de Córdoba, transformó la conceptualización tradicional que conservaba a la institución universitaria. Deodoro Roca y otros dirigentes estudiantiles pusieron al centro de este movimiento reformista la autonomía universitaria, el cogobierno y la extensión universitaria, como conceptos que permearon fuertemente la tradición latinoamericana en este ámbito.



Para algunos actores universitarios entrevistados en esta investigación, cuando se habla de extensión universitaria y vinculación con el medio, se habla de la misma función:

“...Ese rótulo (la vinculación con el medio) lo puso la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, como área acreditable, y entonces tuvimos que empezar a utilizarlo. Pero lo que quisiéramos nosotros también es tener un lenguaje común con los países de América Latina, que cuando hablan de esto lo hacen pensando relacionarse bidireccionalmente, desde los procesos académicos” (Entrevista N°8, U. Estatal, Institucional).



Para otros, no obstante, más allá del rótulo que ha englobado esta función universitaria, su fin es lo fundamental, asociando la vinculación con el medio a la RSU, como principio y práctica ética que define parte importante del quehacer de las universidades. Así, la desaparición, transitoria o permanente del término extensión, no aparece como relevante, siempre y cuando la institución tenga clara la práctica que debe ejercer.

“Primero cambiaron los nombres. Hoy se llama Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, a lo que antes era Extensión y Comunicaciones. Y del Voluntariado a la Responsabilidad Social Universitaria, RSU. Para mí los términos son súper importantes porque yo misma me he descrestado trabajando en modelos de gestión para sacar el voluntariado hacia la RSU” (Entrevista N°35, U. Privada, Experiencia).

Aparecen en este primer par de segmentos discursivos contrapuestos propios de un concepto que, como se ha indicado, resulta altamente polisémico. Por un lado, el reconocimiento a denominaciones que para algunos sí son importantes por su carga histórica, cultural y política, y su relación con las prácticas de otros países latinoamericanos. Junto con

validar, indirectamente en ese primer relato, las experiencias formativas, profesionales y políticamente comprometidas de decenas de generaciones de actores universitarios, que han contribuido en variadas disciplinas, situadas en contextos históricos propios de un siglo XX que para el continente ha tenido manifestaciones dispares: procesos populares, proyectos políticos democráticos, movilizaciones y reformas universitarias, dictaduras cívico-militares y sistemas democráticos pactados, regulados por las relaciones de poder provenientes del mercado.

La segunda cita, en tanto, parte destacando esa mutación enunciativa a la que hago mención. “Primero cambiaron los nombres”. Es decir, lo primero que había que hacer, para algunas instituciones, era responder a los requerimientos de la CNA sin preguntarse ¿Qué implicancias tenía ese cambio? ¿Cómo irrumpía, suponiendo que lo hiciera, efectivamente, en una tradición históricamente asentada en las instituciones tradicionales de educación superior? ¿Qué proyecciones podría alcanzar esa conceptualización, tanto en su desarrollo epistémico como material? Se contraponen dos conceptos familiares para la tradición extensionista o de vinculación con el medio: el voluntariado, proceso que ha estado muy presente en los modos de expresión que la universidad ha utilizado a la largo de su trayectoria, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX, con aportes destacables en materia de reconstrucción, de educación popular, de arte y cultura, de salud pública, deporte y recreación, capacitación, entre otras áreas, siendo necesario realizar los siguientes alcances:

- El voluntariado ha formado parte importante de las expresiones extensionistas de la mayor parte de las instituciones públicas del cono sur, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX. Chile no ha sido la excepción. Principalmente los estudiantes, por intermedio de sus modos organizativos, se han involucrado en procesos sociales, populares y políticos, para brindar apoyo y demostrar compromiso social a sectores populares y/o zonas geográficas con necesidades particulares.



- Bajo esta metodología de trabajo, además, han intentado dar respuesta a la imposibilidad que ha demostrado el Estado en entregar soluciones efectivas a un conjunto de históricos reclamos sociales, que los sucesivos gobiernos han sido incapaces de resolver. Estas necesidades sociales comienzan a entenderse como derechos humanos irrenunciables.
- Hoy, la crítica que se genera a este modo de relacionarse se desarrolla, principalmente, en dos tópicos: primero su temporalidad; es decir, el voluntariado ha funcionado, esencialmente, cuando la institución detiene su marcha por períodos de vacaciones o a raíz de alguna catástrofe particular (terremotos, por ejemplo, para el caso chileno). Pero siempre se hace en tiempos acotados. Es decir, se trabaja en un grupo de tareas particulares y después los voluntarios vuelven a sus quehaceres estudiantiles habituales (la metáfora de la golondrina vuelve a aparecer).
- La otra crítica es la cualidad de esta expresión. En otras palabras, cuánta de esa experiencia real adquirida por los estudiantes tiene también un sustrato formativo permanente, una contextualización o problematización que genere procesos de mayor alcance temporal y formativo, que se ancle en la disciplina y la sitúe.

“Para mí los términos son súper importantes porque yo misma me he descrestado trabajando en modelos de gestión para sacar el voluntariado hacia la RSU” (Entrevista N°35, U. Privada, Experiencia).

Lo que expresa la académica se repite indistintamente en instituciones de norte a sur de Chile. La idea de ser coherentes a las conceptualizaciones que aparecen súbitamente desarrolladas ha sido una prioridad, principalmente



de cara a los procesos de acreditación que evolucionaron, para el caso nacional, en un contexto de educación de mercado único en el mundo.

Es en ese marco que se exporta una nomenclatura muy presente en los discursos institucionales y de experiencias: la RSU que es otra cara o nomenclatura asociada, relacionada o asimilada (podrían atenderse como sinónimos) a la vinculación con el medio. Este término proviene de cuantiosas asesorías comunicacionales que grandes agencias dirigieron a empresas norteamericanas y que después se replicó por el mundo, con el propósito de equilibrar el impacto medioambiental, social y cultural que el sistema de producción planetario ha impuesto. “En el mismo sentido, hay organizaciones estudiantiles que prefieren la noción de “articulación”, haciendo hincapié en la cooperación de esfuerzos y saberes entre universidad y sociedad. Hay autores y universidades que han subsumido la extensión a cierta perspectiva de la RSU, incorporando al ámbito universitario una noción proveniente del mundo empresarial que incluso ya tiene expresión en las normas International Organization for Standardization, ISO” (Tommasino y Cano, 2016:9).

Lo paradójal, analizando las representaciones de actores institucionales y de experiencias, es que la RSU entra con facilidad a las discursividades políticas y técnicas de las universidades, en sus documentos estratégicos (misión, visión), en su filosofía corporativa y es enunciada incansablemente en los espacios de ratificación de la identidad institucional. La dicotomía es la siguiente: apelar a un concepto cuyo origen se sitúa en las lógicas del mercado, siendo este mismo actor el que ha distorsionado la naturaleza de la institucionalidad educativa chilena, sus fines y propósitos. “Se ha consolidado un modelo que si bien es tributario de los mejores ideales de la universidad latinoamericana, rescatando algunos ámbitos y espacios muchas de sus más trascendentes esencias y más caras tradiciones, se ha orientado hacia una tendencia profesionalizante y tecnocrática que en



general no prioriza la formación integral y humanista de los universitarios” (Tommasino, 2011:46).

Pero así como en algunos escenarios universitarios entra sin procesos de criticidad relevantes, en otras instituciones sí hay claridad acerca de la naturaleza del cambio, su sentido y proyecciones. Se le asigna valor a la tradición histórica del concepto, se le revitaliza, considerando a la vinculación con el medio como una “siutiquería”.

“A mí me gusta la palabra extensión. No sé de dónde viene esta siutiquería de la vinculación con el medio. Por eso reivindico a la extensión universitaria puesto que nos pone en contacto con la población y con la posibilidad de que te tiren tomates. Sin embargo, debemos tener presente que al poner en contacto el conocimiento académico con el conocimiento popular el primero se robustece, aunque seamos criticados por nuestro alejamiento, por habernos quedado en la nube de los intelectuales” (Entrevista N°37, U. Estatal, Institucional).



La utilización de la palabra “siutiquería” pudiera resultar irrelevante, pero la utilizaré para caracterizar a través de ella otras discursividades que actores de experiencias e institucionales ven en este cambio impuesto por la Ley 20.129 y que podría reflejar una estrategia fundacional de la CNA:

- Lo siútico es lo arribista, aquello que intenta dar una imagen de perfección sujeta a parámetros ficcionales que no son reales ni están asentados a situaciones objetivas. Es cuando las formas o modos superficiales adquieren un valor central, más allá de las razones o argumentos que pueden explicar determinados hechos o fenómenos. Su aparición en esta investigación, entonces, denota falta de contenido y argumentación ante el cambio de denominación.

- Al realizar, posteriormente, una reivindicación al concepto tradicional de extensión universitaria, lo que hace, una vez más, es ratificar la importancia, cuantía y valor histórico y cultural de un concepto anclado a la memoria de las instituciones latinoamericanas, añadiéndole un deber ético a la relación dialéctica entre universidad y la población, a pesar que ésta “te tire tomates”.
- Este discurso, proveniente de una importante académica, investigadora y autoridad universitaria, tiende a entregar elementos ricos para el análisis. Que te “tiren tomates” es una acción simbólica violenta, que denota de parte de la otra molestia, enojo, desagrado, producto de habernos quedado habitando la “nube de los intelectuales”. Es lo que otros llaman la torre de marfil o “el efecto golondrina”.

3. Nuevas etiquetas: Del diálogo de saberes a la transferencia tecnológica

En los discursos analizados, el marco reflexivo con mayor amplitud lo entrega la metamorfosis que vivió la extensión universitaria hacia la vinculación con el medio. Pero entre esos dos puntos, han surgido una serie de otros elementos que enriquecen la discusión epistémica, política y académica de lo que se ha llamado la “tercera función universitaria” o simplemente la “tercera misión”, cuyas denominaciones también connotan una jerarquía perse.

Uno de los más relevantes es el “diálogo de saberes”, que supera en su complejidad epistémica lo “bidireccional”, al constituirse en elemento básico y elemental para un modelo de relación con las comunidades. El origen del primer concepto habita en la propuesta que el sociólogo portugués, Boaventura de Sousa Santos, articulara en su “Ecología de Saberes”, revalorizando conocimientos, experiencias, memorias y prácticas



situadas fuera de lo que él denomina como la “monocultura del saber”, que es el modo de producción de no existencia más potente, al calificar como ignorante, inferior, residual e improductivo todo aquello que considera ajeno, extraño o enemigo a los límites del rigor científico. “Como una epistemología postabismal, la ecología de saberes, mientras fuerza la credibilidad para un conocimiento no-científico, no implica desacreditar el conocimiento científico. Simplemente implica su uso contra-hegemónico. Ese uso consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, eso es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemologías feministas y poscoloniales y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no-científicos” (De Sousa Santos, 2009:235).



Su modo de operatividad es el “diálogo de saberes”; es decir, el establecimiento de una relación dialógica capaz de visibilizar la potencialidad de identificación, promoción, intercambio e incorporación de esas prácticas de conocimiento que van fluctuando entre escenarios y actores, con sus propias barreras y puertas de acceso. Aquí, la idea de lo bidireccional se vuelve estrecha, aún cuando recoge el sentido positivo referido al modo y características de la conexión establecida, potenciada, para el contexto nacional, con el documento que un grupo de académicos elaboró, a petición de la CNA, denominado “Hacia la institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile”. “La vinculación con el medio logra su expresión más completa cuando está organizada por políticas, acciones y resultados dirigidos a generar un significativo diálogo y un permanente intercambio institucionalizado con los actores del medio de desarrollo relevantes para la respectiva institución. Ello sucede, cuando dicha relación es de carácter transversal y bidireccional entre las partes y se genera en espacios de construcción compartida, de naturaleza y valor relacional, respondiendo así a su responsabilidad social” (Von Baer y Brugnoli, 2010:11).

La necesaria problematización de la idea de bidireccionalidad se explicita en los discursos de los actores universitarios y es coherente a una ecología que reconoce mucho más que dos partes: la universidad, por un lado, relevada como compacta y única; y los actores territoriales, por el otro, agrupados todos en un mismo bloque, sin importar el reconocimiento de sus propias identidades, sus modos de operación, sus historicidades, estrategias de producción particulares y heterogéneas.

“Además de responder a las necesidades que existen ante respuestas científicas que nosotros queremos dar, también nos alimentamos y alimentamos nuestra formación a partir de lo que observamos en el medio. Entonces es una forma de vincularnos, es una forma de generar estrategias de sustentabilidad y auto sustentabilidad. Es una manera de legitimarnos. O sea, mi visión es que la Universidad es sólo un medio y únicamente tiene sentido en la medida que sirve a la sociedad y a las personas. Por tanto, la vinculación con el medio es casi un ethos” (Entrevista N°3, U. Tradicional, Experiencia).

La construcción compartida de conocimientos es producto del diálogo de saberes y parte de una ecología donde la universidad se dispone a problematizar sobre sus propios modos de gestión, producción y puesta en valor de todo cuanto cree saber, abierta a la recepción de la crítica sistémica planteada: habitar un espacio físico y simbólico, la ecología de saberes, que propone un nuevo modelo respecto a la torre de marfil, que privilegia una relación cooperativa por sobre una vertical; que termina con la relación tutelar y asistencial hacia un reconocimiento de los otros como productores de saberes y conocimientos. Como señalaba Aimé Césaire “un universalismo donde quepan todos los particulares” (Césaire, 2016:76). Allí habita ese ethos.



4. Innovación, emprendimiento y transferencia tecnológica

El ingreso de nuevas conceptualizaciones y asociatividades en las prácticas y discursos del área de vinculación con el medio es permanente y lo seguirá siendo, especialmente cuando el panorama estructural del sistema de educación superior vive profundos cuestionamientos. El lenguaje técnico que se socializa desde las instituciones estatales o sus expresiones orgánicas pensadas y originadas con el fin de certificar la calidad, está determinado por una amplia gama de otras variables ideológicas y políticas que explican el contexto local, nacional e internacional que se vive. Ya ocurrió con la conceptualización de la extensión universitaria que, a pesar de su extensa y centenaria trayectoria, se transformó en lo que hoy, para la realidad chilena, conocemos como vinculación con el medio.



Misma lógica se aplica a otros conceptos que han adquirido gran preponderancia discursiva en las últimas dos décadas, a partir de esas consideraciones macro que tienen su bajada a lo micro, por intermedio de convocatorias e instrumentos diseñados desde la política pública o provenientes de agencias u organismos internacionales, sujetos a los parámetros y modos de operación del mercado mundial, la influencia de las grandes corporaciones transnacionales y su modo de relación con el preciado sistema educativo de los países con menor relevancia e influencia política a nivel planetario.

Uno de los ejemplos de esa bajada micro son los convenios de desempeño² promovidos por el Ministerio de Educación de Chile, que por la magnitud de los recursos que ofrecen resultan un incentivo mayor para las IES, que acomodan sus procesos para responder discursiva y técnicamente a los elementos que la política pública prioriza. A ello se

2 Un Convenio de Desempeño (CD) es un contrato entre el Estado y las IES por medio del cual éstas comprometen desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento institucional, que por sí sola no habrían podido lograr. Ver más en: www.mecesup.cl

añade, como elemento contextual definitorio, la precariedad financiera de algunas instituciones, que ven en instancias como ésta una posibilidad para el desarrollo universitario, el apalancamiento de recursos frescos y finalmente la sobrevivencia en un contexto estructural diseñado para la competencia y la autogestión.

“Surge porque la universidad, en una parte importante de su plan estratégico, está dedicada a la innovación y el emprendimiento, entendiendo la innovación como la posibilidad de aplicar nuevos conocimientos al nuevo desarrollo y a la, digamos, mejoría de la industria” (Entrevista N°15, U. Tradicional, Institucional).

Dos de esos conceptos altamente recurrentes en los discursos de los actores universitarios son la innovación y el emprendimiento, puestos en valor desde la praxis de la vinculación con el medio por algunas instituciones, cuyas disciplinas del saber permiten un amplio y reconocido ejercicio a nivel de ingenierías, ciencias naturales y exactas, arquitectura, entre otras. Dicha experiencia de saberes forma parte, según indican las fuentes universitarias entrevistadas, de su historia institucional y, para otras, una apuesta reciente que avanza en la lógica de *“complejizar el ejercicio disciplinar universitario”* aún cuando también ha permitido ampliar, aunque sea políticamente incorrecto admitirlo, mejores condiciones para la competencia y la captación de recursos (provenientes desde la matrícula de estudiantes o a través del apalancamiento de recursos), especialmente para universidades surgidas desde el desmembramiento de la Universidad de Chile y sus sedes regionales durante la dictadura cívico-militar que originó otras 15 nuevas instituciones estatales.

Tanto la innovación como el emprendimiento forman parte de prácticas y conocimientos principalmente orientados al mundo de la empresa y los empresarios, de distinta magnitud y rubro, donde la universidad juega un



“rol capacitador y de acompañamiento”, entregando las competencias necesarias para que los productores puedan sobrevivir y proyectarse en el mercado local o nacional, para algunos, internacional, para otros, desde el descubrimiento de sus propias habilidades. Ambos conceptos son a su vez altamente polisémicos y no necesariamente se asocian a los “valores” que se han declarado como fundamentales para la vinculación con el medio; es decir, la bidireccionalidad, con la ambigüedad ya reclamada anteriormente; el diálogo de saberes; las experiencias de aprendizaje para la comunidad universitaria (especialmente para los estudiantes).

“Nosotros vivimos la vinculación a nuestra manera. Si bien hay lineamientos de la política nacional, la bidireccionalidad, la retroalimentación, también es importante respetar el sello de esta casa de estudios, su historia” (Entrevista N°21, U. Tradicional, Experiencia).



Este reconocimiento a la historia institucional exigido en el discurso anterior también entrega otro elemento fuertemente presente en las voces universitarias. Se trata de la territorialidad, la ubicación geográfica de las universidades, su proximidad o no a la capital, elemento de análisis que también va entregando aspectos distintos a considerar ante su afán descentralizador o centralizador (en el marco operativo histórico del Estado y la concentración del poder y el capital en Santiago).

Por ejemplo, para el caso de las instituciones del norte del país, las alianzas con las grandes mineras y corporaciones transnacionales de extracción mineral son fundamentales, aplicando la innovación, la capacitación y el patentamiento como expresiones de vinculación más relacionadas a un sentido transferencista. Es decir, un conocimiento específico puesto en circulación y validado en el marco de un modelo productivo sin grandes cuestionamientos, ya sea por su lógica extractivista o reparto de recursos

de esos bienes generados. Es una expresión especialmente unilateral, confeccionada al molde del financista.

“El proyecto se une con una empresa, que es quien aporta los dineros para su financiamiento. En ese tiempo era Anglo American, que es una minera, y que ahora es Mantos Cooper” (Entrevista N°26, U. Tradicional, Experiencia).

En cambio otros discursos incorporan a los conceptos un apellido que denota ideológicamente un paradigma distinto. Por ejemplo, la innovación acompañada de la palabra social –innovación social- como modo de referenciar una experiencia volcada al mundo social, al quehacer de las organizaciones de base.

“Las experiencias exitosas son aquellas que apuntan al fortalecimiento del tejido social. Puedes tener grandes actividades pero finalmente lo que a nosotros nos importa esencialmente es el desarrollo local, el desarrollo de la ciudad, el desarrollo regional. Entonces, hay cuestiones que a lo mejor te hacen más exitosos en términos mediales, pero no pasa por eso, aunque cueste vender la mirada sobre acciones más populares” (Entrevista N°24, U. Estatal, Experiencia).

Así como en el norte la industria de la minería es definitoria para la actividad económica, cultural y política global de esas macrozonas, en el sur la interculturalidad adquiere cada vez mayor sentido para el quehacer universitario, incorporándola como experiencia propia y natural, arraigada a otro modo de conocimiento constitutivo y medular de los pueblos ancestrales, cuyos saberes se introducen cada vez con mayor presencia en las universidades del sur del país. Aquí esa polisemia inicial y característica se relaciona al ejercicio con un otro, cuyo poder, naturaleza y vínculos no resultan neutrales para la vinculación y su sentido más genuino.



Por ejemplo, para las universidades del norte y su relación con las grandes mineras, cuya experiencia medioambiental está por evaluarse sistemáticamente y donde las universidades y sus carreras ambientales y científicas tienen un rol fundamental que podría verse debilitado ante la necesidad de la muy conocida urgencia por “apalancar de recursos” ¿Es neutral la práctica de la vinculación? ¿Cuáles son los límites del trabajo de relacionarse con el entorno? ¿Cómo ser coherente cuando la captación de recursos termina siendo un objetivo estratégico prioritario, independiente de con quién y cómo se trabaje? ¿Qué obligaciones y responsabilidades posee el Estado en este modelo de financiamiento, que podría desvirtuar el sentido público y de bien común o buen vivir?



Otra experiencia es el trabajo de interculturalidad con comunidades y territorios propios de los pueblos originarios, donde también se podría utilizar el mismo modelo legitimador de trabajo con las grandes empresas, en este caso forestales, cuestión que no fue explicitada ni tampoco hizo aparición en los discursos de los actores universitarios. Probablemente por el modo de operación de dicha empresa, su origen y desarrollo al alero del decreto Ley N° 701, cuyo impacto medioambiental ha tenido consecuencias diversas: devastadoras para las comunidades y sus territorios, para su habitabilidad y modos de producción, su significación simbólica y material, su relación con el Estado y sus aparatos jurídicos y represivos (que surgen cada cierto tiempo a través de la invocación de la Ley de Seguridad Interior del Estado).

“Las desigualdades que se producen por nacer o vivir en un territorio. Nacer y vivir en Temuco no es lo mismo que nacer y vivir en Santiago. Nacer en Lonquimay no es lo mismo que nacer en Mulchén. Ese solo hecho fortuito, casual, del azar, condiciona tu acceso a bienes públicos en cantidad y calidad, condiciona el desarrollo de tus talentos que se supone están distribuidos uniformemente en el país (...) En todo caso, no se trata de decir: aquí viene la Universidad a decirle a usted cómo hacer las cosas.

Sino que se trata de demostrar que la Universidad es territorio porque en conjunto nosotros tratamos de abordar lo que son las problemáticas del territorio, entendiendo que hay saberes locales que son tan valiosos como los saberes científicos que tiene la universidad. Y eso hace que el programa tenga una apropiación distinta; eso hace que la gente no vea a la universidad lejana, sino que también cercana a lo que son sus problemas” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).

5. Modelos, actores y compromisos

El lenguaje economicista ha permeado en los discursos de algunos actores institucionales y de experiencias que ven en este ejercicio de incorporación la posibilidad de otorgarle mayor cuantía, valor y prestigio al ejercicio de vinculación que realizan sus casas de estudio. Esta incorporación demuestra, así mismo, la contradicción ideológica permanente que viven las instituciones universitarias, entre su necesidad por parecer modernas y ad hoc con los tiempos, utilizando conceptualizaciones de moda que principalmente provienen, como se ha señalado, de la experiencia económica que es incorporada en su ejercicio semántico cotidiano, más presentes en los grupos de poder, medios de comunicación tradicionales, que en la ciudadanía y los grupos populares. Un buen ejemplo para ratificar esta importación y apropiación es el fragmento de un discurso de experiencias provenientes de una de las más prestigiosas y mejor posicionadas universidades de Chile, que explica así las características del trabajo territorial comunal que desarrolla hace más de 10 años, en un modelo de trabajo que ha sido “ejemplo” en materia de vinculación.

“Utilizo un lenguaje economicista aunque yo no sea economista: encontramos un mecanismo que le reduzca los costos de transacción a los académicos al involucrarse en temas de interés público, porque si de lo contrario les resulta muy difícil. Ellos se prefieren concentrar en hacer buena docencia, publicar paper, participar en



las convocatorias Fondecyt” (Entrevista N°22, U. Tradicional, Experiencia).

Así, para realizar un esfuerzo por agrupar, en esta polisemia, a esa heterogeneidad de experiencias que ha caracterizado la aproximación y sistematización de las universidades con el territorio, utilizó la siguiente división en orden a visualizar dos grandes modos en la vinculación con el medio: el **difusionista-transferencista** y el de **extensión crítica** (Tommasino y Cano, 2016).



El primero, asociado a todas las experiencias que priorizan una relación más bien unidireccional, donde los conocimientos y prácticas que se llevan adelante mantienen una relación asistencial y propia del recorrido histórico institucional, cuyo fin en si mismo ha sido pensado y desarrollado con sus perspectivas ideológicas particulares, sus contextos y modos de operación. Aquí pueden citarse como ejemplos los conciertos, temporadas de extensión, ciclos de cine, actividades culturales por doquier que, sin duda, han animado y enriquecido el ambiente artístico y cultural chileno en todos sus niveles. También, aquellas experiencias surgidas desde un ámbito más productivo, asociadas a capacitaciones, cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, patentamientos, transferencias tecnológicas y todas aquellas experiencias e instancias donde el saber técnico de la universidad se piensa y es ejecutado como un bien originado con el propósito de resolver un problema o una necesidad particular interna, externa o combinada, con todas las tramas de intereses que surgen desde allí.

El otro derrotero, la extensión crítica, ha servido como soporte conceptual y teórico para la complejización de una práctica que es sello de calidad para las universidades chilenas, a propósito de su acreditación. Es en el paso de la extensión universitaria a la vinculación con el medio donde, considerando como elemento de análisis permanente sus propias contradicciones,

heterogeneidad de sentidos y contextos, se han abierto posibilidades –los instrumentos de convenios de desempeño regionales, por ejemplo– para instalar una práctica al nivel de las prioridades financieras y políticas de la gestión institucional, la docencia y la investigación, aproximándose a hacer de esta misión universitaria la articuladora de las otras. En este grupo podemos incorporar el surgimiento de mesas territoriales de desarrollo, que son instancias de intercambio de saberes y nuevas posibilidades de aprendizaje institucional; los observatorios regionales e incubadoras, que han reflatado en la institucionalidad universitaria chilena desde un afán de compromiso social muy evidente en los discursos institucionales y que permiten adecuar la propia institucionalidad a los desafíos de integración, coherencia estructural, financiamiento y llegada al aula. Estas experiencias van mucho más allá de los límites mismos que la CNA exige para la acreditación en esta área, que son los siguientes: diseño y aplicación de una política de vinculación declarada, con identificación del medio externo relevante; instancias y mecanismos formales de vinculación; asignación de recursos para llevar adelante la función; vinculación con actividades de docencia de pre y postgrado; e impacto en la institución y en el medio externo (CNA, 2017).

“La universidad asume este convenio de desempeño que busca generar un modelo de vinculación de carácter sistémico, territorial y asociativo. Eso lo desarrolla a través de la creación de dos unidades. Un Observatorio Regional, compuesto por tres investigadores, cuyo propósito es producir información pertinente de los territorios. Y un Centro de Fortalecimiento Integral de Capacidades Locales, que propiciaría o favorecería procesos de desarrollo local que ya están ocurriendo en los territorios. Estas unidades tributan al quehacer comunal, generando información de y para éstas” (Entrevista N°42, U. Tradicional, Experiencia).

Bajo estas dos grandes agrupaciones, la *difusionista-transferencista*, por una parte, y la *extensión crítica*, por la otra, aparecen diferentes



modelos de trabajo en los discursos de experiencias e institucionales de los actores universitarios, que se aproximan a diversas formas de concretar la vinculación dentro de los espacios institucionales y en virtud del tipo de relación, su profundidad e impacto en los procesos relevantes. Algunos de los que son posibles de observar y explicitar son los siguientes:

- Un modelo de vinculación con el medio cuyo soporte está en espacios institucionales característicos de la extensión artística y cultural de la universidad, que privilegia la entrega de bienes nobles a la comunidad. Hasta hace poco el formato tradicional era la realización y difusión de conciertos, exposiciones, actividades deportivas, entre una amplia gama de actividades, ancladas en direcciones generales, vicerrectorías o en institucionalidad cuyo impacto, en algunos casos es relevante, a través de museos, centros culturales o espacios de ese tipo que representan al patrimonio universitario chileno. Aquí el tema del flujo relacional ha sido más bien unidireccional, siendo especialmente la voz de expertos las que han determinado al saber artístico o deportivo entregado a la comunidad. Sin embargo, recientemente, es posible verificar el desarrollo de audiencias, conciertos educativos y didácticos, y otras experiencias que involucran más a “los usuarios”. Esta misma modelación es aplicable a actividades científicas como ferias de ciencias, olimpiadas y experiencias destinadas a la formación de estudiantes de pregrado.
- Otro modelo avanza más profusamente hacia el reconocimiento de la experiencia académica como actividad propia de vinculación con el medio. En los discursos universitarios aparecen recurrentemente las tesis de estudiantes de pre o postgrado; las prácticas profesionales y otras nomenclaturas discursivas que están entrando con fuerza en los relatos universitarios. Una de ellas es “el aprendizaje en servicio” o “aprendizaje más acción” que no representa necesariamente una práctica profesional, sino que más bien una avanzada curricular en



el territorio, que hace que los estudiantes en formación enfrenten la realidad y el contexto que vivirán desde sus disciplinas y conocimientos. Aquí el concepto de situado adquiere un valor mayor al entender la formación y la experiencia en el territorio como una sola cosa.

“Motivar, coordinar y promover que se incorpore una metodología de aprendizaje más servicio, que en esta universidad se llama aprendizaje más acción en las distintas cátedras. El propósito es llegar al 2018 o 2020 a una cátedra por carrera. El aprendizaje más acción se refiere principalmente a poner al servicio de una comunidad real y de un problema real lo que se está aprendiendo o lo que se está enseñando en las cátedras” (Entrevista N°40, U. Tradicional, Experiencia).

- Están, además, los modelos de vinculación con el medio que avanzan más próximamente a lo que parte de la literatura latinoamericana entiende como extensión crítica. Es decir, como una experiencia formativa instaurada a nivel curricular como parte del programa formativo de todos los estudiantes. Además, para acompañar el trabajo propio de las facultades, se han levantado instancias que son traductoras del saber de la universidad frente a los saberes ubicados fuera de sus fronteras. La instauración de vicerrectorías, direcciones, observatorios, incubadoras y mesas territoriales van legitimando permanentemente esa relación dialógica, virtuosa y a largo plazo, que revitaliza la condición originaria de la universidad y su función pública, siendo también una respuesta consistente a la crisis que vive la institucionalidad pública. “Entendemos que, si bien ha sido –y continúa siendo- mucho lo realizado en este sentido, con experiencias muy valiosas e interesantes, en la situación por la cual atraviesa la sociedad latinoamericana, debe superar este modelo caracterizado por compartimentos estancos. Es decir, el funcionamiento orgánico y el dinamismo de la Educación Superior tienen que entretejer sus tres funciones, junto con la gestión responsable, de tal forma que no trabajen por separado, sino que contemplen objetivos comunes, cada



una desde su especificidad, construyendo y conocimiento para abordar y superar las fuertes problemáticas que aún persisten en la sociedad” (Cecchi, Pérez, y Sanlloreti, 2013:48).

Todos los modelos, con mayor o menor profundidad, con más o menos recursos, con mayor o menor éxito en la acreditación, comparten un denominador común: su voluntad por realizar un aporte significativo al desarrollo cultural, económico, político y social de las localidades y regiones del país, en temas tan variados como: turismo con base comunitaria; desarrollo energético y energías renovables; jardines infantiles abiertos a comunidades como la de Alto Hospicio; cultura e identidad territorial; trabajo heterogéneo con las comunidades escolares; clínicas abiertas de odontología y salud; alfabetización digital; estilo de vida saludables; economías heterogéneas o solidarias; trabajo con juntas de vecino, líderes vecinales; apoyo en momentos de catástrofe; programas en la penitenciaría y otras cárceles de Chile; trabajo con ministerios, subsecretarías, municipalidades en temas variados; programas de capacitación y oficios; entre muchísimas otras experiencia valiosas desarrolladas por las universidades, independiente del modelo o aproximación más o menos virtuosa a los contenidos de la vinculación con el medio.

Lo que habría que considerar, de todos modos, son las estrategias de comunicación de esa virtud, que llevada al plano de lo estratégico publicitario hace que el sentido noble, para algunos casos específicos y sin ánimo de generalizar, sea un valor a instrumentalizar en las crecientes y cada vez más abundantes planes de comunicación o campañas de marketing que realizan las universidades, grandes avisadores en el mercado publicitario de Chile. Sin embargo, en la mayor cantidad de experiencias universitarias este aporte se realiza como parte de su naturaleza, sentido y existencia.



6. Al cierre

La vinculación con el medio representa el camino estratégico ideal para hacer coherente el compromiso público de las universidades chilenas, cohesionando e integrando las demás funciones esenciales con un sentido y norte concreto y situado. Su heterogéneo sentido polisémico, según los discursos universitarios que forman parte de esta investigación, es fruto del desarrollo histórico e ideológico que las instituciones han heredado, siendo coherentes con su naturaleza e identidad institucional, o viéndose obligados a transformar esa historicidad frente a las necesidades y exigencias que el Estado, organismos internacionales o las lógicas del mercado imponen o entienden como lo relevante.

Más allá de esta nueva conceptualización, las bases del ejercicio real de vinculación están levantadas sobre una práctica histórica fundamental para el patrimonio universitario latinoamericano, asentado sobre la idea de la extensión universitaria, que ha configurado un patrimonio y aportes únicos a las universidades, siendo característica particular y propia de este continente su modo centenario de entender el sentido de la universidad, sus propósitos, relación con los actores y los territorios, con los intereses que desde allí fluyen y emanan en un contexto histórico-político particular, sujeto a las relaciones de poder y hegemónicas que van configurando el mapa geopolítico mundial. En esas tensiones, avances y retrocesos, la incorporación de conceptos catalogados como “siúuticos” o provenientes del lenguaje economicista clásico va a continuar apareciendo en disputa, toda vez que las garantías mínimas de funcionamiento universitario están todavía entregadas a un mercado que protege un tipo de regulación heredado de la dictadura cívico-militar.

A pesar de las carencias, por un lado, o de las estrategias para multiplicar la solidez institucional y su campo de intereses e impacto, por el otro, los discursos de los actores universitarios reflejan una multiplicidad de



sentidos ricos en contenidos y representaciones, en compromisos éticos, asimilados como experiencias propias y naturales, asumidas como parte de la universidad y sus objetivos más fundamentales y nobles. La CNA, en sus vaivenes, pros y contras, ha logrado estabilizarse, tomando distancia del tráfico de influencias y malas prácticas que en algún momento inicial la hizo tambalear. Ya salvadas estas dificultades, su desafío presente y futuro es poder avanzar hacia la revaloración y seguimiento de una función esencial de las universidades chilenas, que entrega coherencia y las sitúa territorial y políticamente junto a las demás funciones de docencia e investigación, permitiéndoles bajar de esa torre de marfil, escapar del “efecto golondrina”, mediante un trabajo sistemático que de mayor vigor a las estructuras universitarias. El modelo que proponemos seguir es el de extensión crítica, fundamentalmente porque reconoce a nivel institucional las posibilidades de aprendizaje que se abren al curricularizar su experiencia, hacerla coherente y sustentable dentro del engranaje universitario, al mismo nivel de las otras funciones, fortaleciendo unidades traductoras entre el saber de la universidad y los saberes populares, en el marco de la ecología y el diálogo de saberes.



El Estado, finalmente, debe nivelar la cancha, priorizar y asumir la profunda grieta de legitimidad que se sigue ensanchando, sobre todo cuando quienes lo representan, los gobiernos y parlamentos de turno, habitan en un campo de intereses difuso, contradictorio y abiertamente ausente de ética. Las universidades y sus comunidades deben resistirse porque finalmente, como señala Euclides André Mance, “la teoría surge de la praxis y a ella retorna buscando calificarla para que pueda ser más eficaz como elemento de liberación” (Mance, 1999:15).

7. Referencias bibliográficas

Atria, F. (2012) *La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil chileno*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia/Ciper.

Carlevaro, P. (1998) *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el Programa APEX-Cerro*. Montevideo: Universidad de la República.

Cecchi, N., Pérez, D. y Sanlloreti, P. (2013) *Compromiso social universitario. De la Universidad posible a la Universidad necesaria*. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Césaire, A. (2016) *Discurso sobre colonialismo*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.

Comisión Nacional de Acreditación (2017) Disponible en www.cnachile.cl

De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur*. Ciudad de México: CLACSO ediciones.

Mance, E. (1999) *La Colaboración Solidaria como una Alternativa a la Globalización Capitalista*. Documento 'Tacurú-OurProject'.

Retamal, J. (2013) *Nos siguen pegando abajo: Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado*. Santiago de Chile: CEIBO ediciones.

Revista Anales (2017) *Revista de la Universidad de Chile*. Disponible en: <http://anales.uchile.cl/>

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

Tommasino, H. (2011) *Universidad en movimiento*. Montevideo: Editorial UDELAR.

Von Baer, H. y Brugnoli, F. (2010) *Hacia la institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de las Universidades Chilenas*. Santiago: CNA.







CAPÍTULO 2

La generación de conocimiento compartido: Estrategias para la construcción de una universidad territorializada

*Pablo Saravia Ramos
Observatorio de Participación Social y Territorio
Universidad de Playa Ancha*



La Reforma de Córdoba de 1918 inaugura una serie de procesos políticos, sociales y culturales tendientes a democratizar el espacio universitario dominado históricamente por la oligarquía y el clero. Antes y después del “Grito de Córdoba” se crearon a lo largo de América Latina una serie de universidades populares, como por ejemplo lo fue la Universidad Popular Mexicana (1912), la Universidad Popular en Puerto Rico (1917), Universidad Popular “Victorino Lastarria” (1918), Universidad Popular “González Prada” (1921) y la Universidad Popular de Guatemala (1923) (Melgar, 2016), todas las cuales pusieron el acento en los necesarios procesos de transformación que la universidad debía sortear. Parte importante de este proyecto de cambio se fundamentaba en el fortalecimiento del papel social que tenía que cumplir, estando ahora mucho más cerca de las problemáticas y fenómenos que estaban por fuera de las fronteras universitarias.

A partir de Córdoba se inauguran una serie de procesos que buscan transformar los sentidos del trabajo universitario. Entre ellos, el que tiene que ver con la valorización, rescate y visibilización de los saberes situados en la externalidad de los límites convencionales de la universidad. Esto a partir del convencimiento de que la formación del conocimiento científico, favorecido por la universidad convencional, no ha sido capaz o no le ha interesado tejer vínculos de largo aliento con el territorio donde se despliega, como tampoco ha estado a la altura de construir conocimiento verdaderamente auténtico. Ambas carencias, falta de adecuación y autenticidad (Ribeiro, 2006), han marcado el conocimiento científico desarrollado por la universidad convencional.



El siguiente capítulo reflexiona sobre los contenidos y puntos de tensión e interpretación que los actores universitarios ponen sobre la superficie cuando se trata de pensar los desafíos y potencialidades que supone construir un conocimiento situado y, por lo tanto, revertir la dinámica de generación de conocimiento científico y convencional presente en las casas de estudios hasta ahora.

1. Punto de partida: desde dónde entendemos el conocimiento popular/comunitario

En la búsqueda por la definición o el establecimiento de fronteras al trabajo de la universidad y cómo ella se vincula con el conocimiento que ha dejado por fuera de sus parámetros, los discursos analizados dan algunas señales/pistas sobre la relevancia e impacto de la instauración de este modelo unidireccional de generación de conocimiento.



“Por ejemplo, que los adultos mayores de un barrio nos digan que hay que trabajar porque ellos nos reportan que el patrimonio del barrio se está perdiendo, nosotros entendemos que eso es un saber de ellos. Detrás de ese enunciado “el patrimonio se está perdiendo” hay una historia, hay una memoria, hay una identidad, que se está poniendo en juego ¿te fijas? Yo entiendo que ese es el saber de ellos” (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).

Se trata de un conocimiento que tiene propiedades, historias y contenidos, que se desarrollan en un contexto particular con características propias que enuncian una forma de entender el entorno y sus procesos de cambio. Por lo tanto, funciona como una llave que abre una manera diferente de interpretar el territorio y sus actores. Desde esta posición el conocimiento popular/comunitario no se entiende como una forma dogmática de entender el mundo, sino que más bien reposiciona el punto

de partida desde donde construir las interpretaciones sobre el entorno. Esto último advierte sobre la profunda dimensión epistemológica que tiene este debate, ya que no solo se trata de la construcción de un conocimiento con otra fisonomía y actores, sino que tensiona su uso, origen y portadores. A partir de aquí los procesos de identificación (Villasante, 1995) que abre el conocimiento popular/comunitario están en directa relación con la capacidad que tienen los actores sociales de recuperar y visibilizar saberes que puestos en la externalidad por el proyecto de la modernidad eurocentrada (Dussel, 1996), ahora adquieren un rol fundamental en la construcción de relaciones sociales y comprensiones del entorno más equilibradas y pertinentes a las características locales.

“Entonces tú construyes el conocimiento a partir de las vivencias diarias del ser humano, porque eso te va a motivar, te va a permitir comprender tu propia vida, tu propia existencia” (Entrevista nº33, U. Estatal, Experiencia).

Desde esta perspectiva el punto de partida para la construcción de un conocimiento popular o comunitario son los procesos de la vida cotidiana. La generación del conocimiento por medio de la idea del “laboratorio de la ciencia”, tan propio de la universidad desterritorializada que tenemos, da paso a un escenario más próximo y cercano a los actores. Con ello asistimos a un giro en cuanto al sentido y uso que le damos al conocimiento. Mientras el conocimiento científico convencional busca resolver preguntas que están fundamentalmente vinculadas con las demandas impuestas por el sistema global capitalista, el conocimiento cotidiano pretende construir interpretaciones auto-reflexivas sobre la propia vida de las personas y sus desarrollos particulares. De ahí que las epistemologías que subyacen a uno y otro son de diferente calado y naturaleza.



Esto último abre interrogantes sobre el tipo y forma de relación que la universidad ha reproducido respecto del territorio. Dicha relación ha estado determinada por una dirección vertical (de arriba hacia abajo) y utilitaria, que ha posicionado a la universidad en una especie de “torre de marfil” desde donde mira al entorno, analiza sus dinámicas, identifica sus problemas y propone estrategias para solucionarlos.

La transformación de esta dinámica pasa por la construcción de nuevas relaciones y direcciones en el proceso de construcción del conocimiento. En esta línea encontramos la propuesta de la “Ecología de Saberes” (De Sousa Santos, 2007) que consiste en la construcción de un diálogo entre el conocimiento producido por la universidad (científico y humanístico), que podemos denominar como una **conocimiento convencional** y el conocimiento que emana de las comunidades y que circula por ellas, que aquí hemos denominado como **conocimiento popular o comunitario**. La construcción de este diálogo supone el enriquecimiento recíproco de unos y otros sobre la base del establecimiento de una lógica de intercambio donde sean superados las posiciones estáticas de dominación de unos y otros. Es decir, donde unos dejen de ser los que aprendan de otros, que portan, transmiten y legitiman un conocimiento superior e incuestionable dado por fuera de las prácticas sociales y territoriales de los actores.

A pesar de la juventud del conocimiento convencional en relación al conocimiento popular o comunitario, el primero se instaló (amparado en el proyecto de la modernidad eurocentrada) con una inusitada fuerza que lo situó, sin contrapeso, en una posición de poder que propició la subordinación e invisibilización de todo aquello que se producía por fuera de las fronteras institucionales de la ciencia, es decir, por fuera de los límites de la universidad.



“Hay una serie de conocimientos y perspectivas que son otra mirada y sí, la puedes incorporar en términos de conocimiento relevante, válido, y que puedas desarrollar en el aula o en los procesos de aprendizaje en general. Eso en el caso, por ejemplo, de Pitruco. Era súper evidente en el fondo con cuestiones que tienen que ver con salud intercultural a historia local, gastronomía, patrimonio, conocimiento de territorio, etc..” (Entrevista n°45, U. Estatal, Experiencia).

Por lo tanto, un punto crítico tiene que ver con la legitimidad con que la universidad entiende el conocimiento popular/comunitario y, en consecuencia, con la inclusión de dichos saberes en las prácticas del quehacer universitario. El establecimiento de un potencial diálogo entre el conocimiento convencional y el conocimiento popular/ comunitario, supone una ruptura epistemológica que debe ser asumida desde la práctica universitaria concreta. Es decir, es el resultado de un **hacer** y de un **entender** la universidad desde una perspectiva crítica que pone en valor el conocimiento que está en las comunidades. Por esto último, la construcción de dicho diálogo se sustenta en una forma diferente de entender las metodologías que trabajan sobre esta nueva forma de universidad.

Se trata de construir, desde ambos tipos de conocimiento, relaciones de mayor intercambio que terminen por reproducir y producir un espacio donde circulen y se desarrollen las potencialidades de ambas formas de entender el mundo. Los desafíos que supone el establecimiento de dichas redes son diferentes ya sea si uno mira la universidad o las comunidades. Para las primeras, es fundamental propiciar procesos de cambio estructural que dejen atrás la idea de un espacio cerrado, autorreferente, con pretensiones iluministas y alejado del contexto que interviene o estudia. En la construcción de este recorrido de cambio cobran especial relevancia las políticas y acciones que las diferentes casas de estudio desarrollan en el ámbito de la vinculación con el medio. Se trata de bajar los muros, para que tanto estudiantes, funcionarios y docentes puedan salir de la torre de



marfil, como para que pobladores, campesinos, grupos urbanos, pueblos indígenas puedan entrar a ella y repensar en conjunto una universidad mucho más articulada con su entorno.

Por otra parte, resulta fundamental modificar la dirección de la relación **escucha-habla**. El proceso de construcción de conocimiento convencional se basa en la entrega de una serie de códigos, referencias e interpretaciones previamente diseñadas en el campo del debate disciplinario, que bajan a los actores sociales verticalmente y sin posibilidad de ser interpeladas por ellos. Se “habla” a unos actores que bancariamente escuchan lo que los expertos dicen (Freire, 1970). En cambio, en la lógica de la generación del conocimiento compartido, la dirección de esta relación es modificada. En este caso, es la comunidad la que tiene el control sobre lo que se habla, mientras que la universidad mantiene una posición de escucha. La construcción en conjunto parte de dicho reconocimiento transformador respecto del papel que ha cumplido la ciencia convencional y sus operadores universitarios.



“Fue uno de los discursos claves que yo generé en los conversatorios que me tocó liderar, era presente eso, de partir por escuchar, yo siento que ahí, ese punto de partida fue súper clave, porque generó una impronta de escuchar antes que hablar, y en general los procesos han sido mucho de participar como un actor más”
(Entrevista N°3, U. Tradicional, Experiencia).

La falta de claridad en la dirección de la relación **escucha-habla** impacta en las formas en que la universidad se relaciona con las comunidades y la capacidad de los equipos universitarios de identificar con mayores certezas las necesidades o saberes presentes en los territorios. Esto se hace más complejo si consideramos que la forma que mayoritariamente adquieren las fuentes de financiamiento para evaluar el trabajo de los equipos universitarios todavía se encuentra anclada en metodologías

convencionales generalmente mediadas por la satisfacción de indicadores cuantitativos.

Para avanzar hacia la comprensión del proceso de generación de conocimiento compartido y sus relaciones dialógicas de nuevo tipo, es fundamental asumir que el conocimiento popular o comunitario reproduce propiedades, historias y contenidos que le son propios y están fuertemente imbricados con el contexto inmediato desde donde surgen. Por esto es un conocimiento que tiende a la generación de procesos de identificación territorial que emanan desde la dimensión cotidiana de las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que los sujetos construyen día a día. Por lo tanto, también son un reflejo y una traducción viva de su propio recorrido de dominación que los ha situado históricamente en una posición subalterna respecto del conocimiento científico universitario. Su naturaleza y fisonomía encarna un proyecto de liberación epistémica, centrado en su reconocimiento y proyectado hacia potenciales instancias de diálogo con las otras esferas y centros de producción de conocimiento.

2. Hacia la definición de un concepto

La definición de las implicancias de pensar la construcción de conocimiento compartido está relacionada con el debate sobre el estado actual del desarrollo del conocimiento universitario. En este campo de disputa es fundamental tener en cuenta la diferencia que existe entre la tradición instalada en las universidades de reproducir un conocimiento científico puesto a disposición de las lógicas mercantiles y el conocimiento que podemos denominar como comunitario o que se produce por fuera de las fronteras universitarias. El primero, se ha construido históricamente sobre la base del desarrollo disciplinar, fundado en una organización universitaria departamental (Tünnermann, 2003), tiende a ser descontextualizado respecto de la definición de las necesidades cotidianas de las sociedades y, por último, homogéneo y jerárquico. En oposición a estas características, el



conocimiento que aquí hemos denominado como popular o comunitario, tiene un fuerte sentido de arraigo con el territorio, por lo que es sensible al contexto y sus características y se produce de acuerdo entre los equipos de investigación y la propia comunidad. Además, tiende a ser menos rígido y menos jerárquico (De Sousa Santos, 2006). Así expuestos, ambos modos de entender el conocimiento representan una interpretación polar o pura, subsistiendo entremedio manifestaciones mixtas que se acercan más a uno u otro extremo dependiendo de las definiciones conceptuales, metodologías y concepciones epistemológicas que asuman. Esto último, cobra mucho sentido en el análisis que presentamos, ya que tanto las posiciones institucionales de las universidades así como sus experiencias concretas de vinculación con el medio, dan cuenta de una importante heterogeneidad y mixtura en sus formas y contenidos.



Esta heterogeneidad también se refleja en los discursos cuando analizamos las diversas maneras de interpretar y observar el concepto de generación de conocimiento compartido, los cuales se distribuyen en diferentes puntos de entradas y/o puntos de fuga, tales como una mirada que hemos denominado más de tipo arqueológica, otra política y otra con un sentido más articulador.

a. Mirada arqueológica de la generación de conocimiento compartido

La arqueología es un ejercicio intelectual y práctico que permite la reconstrucción de las formas de vida y saberes de los pueblos de nuestro pasado. A partir de ella es que podemos conocer e interpretar cuáles fueron los avances y retrocesos que las comunidades experimentaron en un contexto particular. La generación de conocimiento compartido requiere de la recuperación de lo avanzado por las comunidades, ya que se entiende que ellas son portadoras de un conocimiento que se ha construido y acumulado a lo largo de la historia luego de una serie de aprendizajes. Por

ello, es fundamental activar procesos de investigación que tengan como fundamento el rescate de un conocimiento/práctica que se está perdiendo, que se encuentra invisibilizado o que está siendo negado por la forma dominante de entender la construcción de conocimiento. Este proceso de recuperación re-sitúa al conocimiento popular o comunitario como una clave que permite interpretar y conocer el mundo.

“...A mí me parece que si hay un reconocimiento y una valoración de las oralidades, de los saberes, de las experiencias de las comunidades...” (Entrevista N°17, U. Estatal, Experiencia).

Por lo tanto, el ejercicio de valorización de un conocimiento que existe en el territorio, se entiende como algo que hay que rescatar y también como punto de partida para entender las necesidades y saberes que provienen desde el territorio. En este sentido, no tan solo se trata de un ejercicio romántico de vinculación con el pasado sino que también es una clave para interpretar un presente que está vivo en la memoria y en el cuerpo de los actores. A partir de su rescate, recuperamos no tan solo el conocimiento o práctica en sí mismo, sino que damos vida a comunidades estigmatizadas por el discurso del progreso y del desarrollo moderno que las sitúa al margen de la legitimidad.

b. Mirada política de la generación de conocimiento compartido

La generación de conocimiento compartido es una forma de construir conocimiento que se basa en una dinámica de reciprocidad, entendido como el trabajo en conjunto entre territorio y universidades y no como el resultado de una simple adición. Es decir, la relación se modifica hacia una donde el territorio y la universidad son parte de un mismo proceso social, que comparten sus dificultades, potencialidades y fortalezas. A partir de



este principio la universidad pasa a ser parte constitutiva del territorio y no actúa como una agente separado de él.

“No viene la universidad a decirle a usted cómo tienen que hacer las cosas sino que esto es: la universidad es territorio porque en conjunto nosotros tratamos de abordar lo que son las problemáticas del territorio, entendiendo que hay saberes locales que son tan valiosos como los saberes científicos que tiene la universidad”
(Entrevista n°39, U. Estatal, Experiencia).

A partir de este cambio, la universidad es vista como un actor más del territorio, lo que la hace más cercana y le permite tener más herramientas certeras para identificar las necesidades, problemáticas y saberes presentes en el territorio. Por lo tanto, es un conocimiento que se genera desde el espacio de lo cotidiano, que se desarrolla según sus ritmos y que se traduce en múltiples formas (que pueden ser más o menos rígidas, intermedias y/o flexibles) y sentidos (que pueden contener procesos que van desde una mirada reformista hasta una que potencie un tipo de transformación más radical y/o integral).

Las experiencias analizadas muestran diferentes tipos de combinaciones entre sus formas y sentidos, que hablan del nivel de profundidad o densidad de las prácticas respecto de este tema. En la medida que se reproducen modelos más flexibles y que tiendan a consolidar procesos de transformación más integrales, hablaremos de una mayor densidad y profundidad de los impactos de los procesos de generación de conocimiento compartido. Por el contrario, cuando estamos enfrentados a modelos más rígidos y con procesos de integración universitaria más fragmentados y aislados, el impacto de los procesos de construcción de conocimiento compartido son más parciales y limitados. Por lo tanto, el peso transformador de las prácticas de generación de conocimiento compartido está en directa relación con las



formas y sentidos que la universidad y los territorios asumen para enfrentar esta temática.

c. La generación de conocimiento compartido como espacio articulador

La generación de conocimiento compartido también puede ser entendida desde una función articuladora entre el espacio de la universidad y el territorio. Dicha articulación puede tomar diferentes formas y facetas. Una de ellas posiciona a la universidad como un espacio donde se gestionan y trabajan las demandas levantadas desde el territorio:

“Nosotros siempre decimos que existen preguntas que uno puede recoger en las conversaciones con las comunidades y las puedes traer a la universidad para abordar y resolver eso. Y esas son las invitaciones que hemos hecho a los núcleos de investigación a interactuar con las comunidades, a recoger esas preguntas de investigación, a presentarlas como proyectos de investigación a este programa” (Entrevista n°39, U. Estatal, Experiencia).

Aquí la lógica no es muy diferente de cómo ha sido entendido el rol convencional de la universidad. Son las casas de estudio las que recogen las temáticas y luego, desde su espacio, son traducidas e interpretadas bajo los prismas que entiende la universidad acerca de la investigación. En esta dinámica no se producen espacios y estrategias donde colectivamente y en conjunto con los actores territoriales se elaboren metodologías y estrategias de generación de conocimiento que resguarden las propias particularidades de los territorios. Esta condición es necesaria para fomentar una relación más estrecha y, por lo tanto, para efectivamente construir conocimiento compartido.



Por otra parte, la articulación de la universidad con el conocimiento popular o comunitario, también se entiende como parte de una dinámica de aprendizaje de las formas políticas que adquieren las demandas presentes en el territorio. En dicho caso la universidad debe propiciar fórmulas y metodologías de trabajo que permitan la integración con estas dinámicas desde su rol articulador. Es la universidad la que debe modificar su estructura y formas de funcionamiento para adecuarse a la diversidad de las dinámicas políticas y de acción presente en el territorio.

“La valoración de esa instancia, o sea, llegar a Curarrehue hoy día tiene un valor distinto, por cómo las mujeres se han agrupado, por cómo los ancianos han levantado la mano para prevalecer sus derechos, el derecho a decidir la forma en que quieren vivir, cómo nosotros como universidad nos articulamos con esa lógica”
(Entrevista N°42, U. Tradicional, Experiencia).



Además, es fundamental avanzar en la Identificación e incorporación del **otro** (en tanto conocimiento e identidades válidas) a las lógicas internas de la universidad. Esto permite construir procesos de articulación que se expresan en una relación de ida y vuelta entre la universidad y el conocimiento popular o comunitario. En ese flujo son atendidas las necesidades de una comunidad, al mismo tiempo que se puede generar oportunidades de valorización de lo propio.

“Las familias tienen, por una parte, una especie de sobrevalorización y, por otra parte, como una especie de conciencia de inequidad en el acceso a la cultura. Entonces ellas quieren que los niños tengan teatro, tengan cine, música, tengan talleres de robótica, computación; quieren llenar a sus hijos de algo que ellas perciben claramente que les falta, entonces después de que una ya trata de buscar las formas de articular esa cultura con la cultura popular, aparece la valoración de lo popular. Lo que quiero decirte es que cuando vamos en la vuelta desde las ansias por esa cultura más

dominante, más de elite, ellas empiezan a volver a lo propio"
(Entrevista N°37, U. Estatal, Experiencia).

Todas y cada una de las facetas que adquiere la generación de conocimiento nos hablan de un proceso complejo donde es fundamental el trabajo conjunto y mancomunado entre la comunidad, el territorio y la universidad. Se trata de avanzar desde la lógica fragmentaria que tiende al aislamiento de los actores, hacia una más colectiva que acoja las diferencias y trabaje en conjunto en un proyecto común donde los intereses, particularidades y proyecciones de cada uno sea, en primer lugar, resguardada y posteriormente puesta al servicio del trabajo grupal.

3. Sobre la aplicación del concepto. El para qué pensar en un conocimiento compartido

El análisis de los discursos arroja una importante diversidad a la hora de entender cómo se lleva a cabo un proceso de aplicación del concepto. Se observan posturas que bordean un sentido compartido pero que no logran constituirse en un solo mensaje político. Dicha diversidad se puede explicar por los diferentes énfasis presentes en los discursos al momento de definir el concepto como vimos más arriba, como también por la falta de historicidad y experiencia previa en cuanto al trabajo concreto con este tipo de conocimiento.

El análisis de los discursos arrojó tres formas diferentes de cómo se está aplicando el concepto de generación de conocimiento compartido que serían, por un lado, una mirada más bien funcional/operativa, otra de corte más transformador y una última que tiende a cumplir una función de punto de encuentro/facilitador.



3.1 La mirada más funcional/operativa

Se entiende como una estrategia o camino que permite formalizar el conocimiento existente en los territorios. En este caso la dinámica sería la incorporación del conocimiento popular o comunitario a las formas y moldes del conocimiento convencional universitario. En ocasiones este proceso culmina con la devolución de los mismos a través de la aplicación de acciones que podemos entender como de **innovación social**. Cabe destacar que a la luz de una relación paritaria más genuina no deberíamos hablar de devolución, ya que ello supone afirmar la dualidad entre el portador de conocimiento (territorio) y quien lo traduce (universidad), que luego debe devolver lo quitado. En una relación paritaria de generación de conocimiento compartido esta distancia no existe, pues los actores territoriales y la universidad son engranajes de una misma maquinaria productora de conocimiento. Aquí nada se devuelve porque nada se quita.



Por otra parte, la relación utilitaria se expresa en lo que se ha llamado como la relación extractivista del conocimiento o el extractivismo epistémico. Desde este prisma se entiende al territorio y sus actores como portadores de saberes, prácticas y perspectivas que deben ser extraídas por la universidad y luego reconvertidas para ser expuestas como productos científicos en revistas, congresos y seminarios, donde los portadores de dicha materia prima están ausentes o invisibilizados. Dicho proceso tiene como consecuencia fundamental el vaciamiento de cierta radicalidad política y cosmogonía crítica alternativa para una vez despojados de ellas poder ser integrados como productos al mercado académico. Finalmente es un ejercicio de despolitización que no busca el diálogo horizontal con los conocimientos populares o comunitarios, sino que persigue colonizar dicho conocimiento por medio de la integración a los parámetros de la episteme occidental (Grosfoguel, 2016).

3.2 La mirada transformadora

Desde una perspectiva transformadora, el concepto de generación de conocimiento compartido se entiende como espacio que permite modificar la lógica/dinámica extractivista del conocimiento, como constructor de un lenguaje común que permita la comunicación entre el territorio y la universidad y como articulador entre la universidad y los procesos críticos-reflexivos y de acción del territorio¹.

Este rol transformador se orienta hacia la construcción de una investigación situada en los problemas locales o territoriales que no reproduzca relaciones o pretensiones de superioridad de un tipo de conocimiento por sobre otro (Tuhiwai, 2016). Dicho ejercicio transformador requiere abrir un debate sobre las metodologías y formas de trabajo que se utilicen en los estudios territorializados. Esto supone una transformación relevante en los marcos de comprensión que rodean las metodologías de investigación y el propio trabajo académico.

“Entonces, uno va perdiéndole además el respeto a las metodologías en el buen sentido, o a descubrir que hay otras metodologías que se ocupan en la vida cotidiana, en la realidad, (...) que no responden a principios metodológicos clásicos u ortodoxos” (Entrevista N°5, U. Tradicional, Experiencia).

Los procesos transformadores de las metodologías, acompañados con la necesaria reflexión teórica, abren caminos en una reflexión de fondo sobre el papel que tienen los equipos de investigación de las universidades en el trabajo territorial. Esta reflexión apunta a tensionar el sentido

¹ Este debate se vincula directamente con las temáticas que surgen a partir del desarrollo del concepto de Capitalismo Académico que floreció con la obra *Academic Capitalism* de Sheila Slaughter y Larry Leslie en 1997. Desde una perspectiva latinoamericana y de género se recomienda De Armas, T. y Venegas, C. (2016).



epistemológico de la investigación, es por esto que el establecimiento de nuevas lógicas de conocimiento compartido demandan metodologías con otras fisonomías y objetivos, tales como la Investigación Militante o la Investigación Acción Participativa (IAP). Estas estrategias de construcción de conocimiento apelan a una relación directa y mucho más plana entre el equipo de investigación y la comunidad con la que trabaja; reproduce dinámicas de trabajo donde el objetivo del ejercicio investigativo está puesto al servicio de la comunidad y en último caso favorece procesos de transformación social (Fals Borda, 1978; Brandão, 1983; Bringel, Maldonado y Versiani, 2016; Jaumont y Versiani, 2016).

Esta demanda por una transformación en las metodologías también surge desde las propias comunidades, que hace un tiempo vienen haciendo referencia a la inconsistencia que tiene el trabajo extractivista de la investigación convencional. Esto tiene variadas consecuencias, una con un alto impacto, es la posición negativa que comunidades y/o grupos organizados tienen respecto del trabajo universitario. Este es un factor altamente relevante que debe ser atendido con urgencia por todos aquellos que están o pretenden realizar un trabajo más colaborativo con los territorios y sus comunidades.



3.3 Como punto de encuentro/facilitador

Los discursos observan que la implementación de estrategias que favorezcan la generación de conocimiento compartido permite potenciar un estrechamiento en la relación entre la universidad y la comunidad. A partir de aquí se favorece una relación de cooperación con el territorio donde la universidad es capaz de ponerse al servicio de la comunidad construyendo un vínculo más horizontal.

“... Hemos hecho cosas con los jóvenes, con los señores, las juntas de vecinos, con una escuela del Sernam (Servicio Nacional de la Mujer) donde tenemos 100 mujeres de distintos territorios, que vamos nosotros allá, hacemos las clases con las mismas metodologías nuestras, pero son como separado. Entonces creemos que tenemos que aplicar afuera lo mismo que hicimos con los estudiantes y los profes aquí, que hay que juntar a la gente, jóvenes... el territorio. Y que conversen y miren su propio desarrollo y desde ahí, lo que ahí aparece nosotros colaborar en lo que podamos colaborar o derivar si hay que derivar” (Entrevista N°49, U. Tradicional, Experiencia).

Entendemos que la construcción de un conocimiento situado requiere de integrar los elementos contextuales en la interpretación (De Sousa Santos: 2007), lo que supone construirlo bajo el acuerdo de los actores involucrados. Lo social deja de ser objeto de la ciencia para convertirse en sujeto de ciencia, al entender que el conocimiento que emana de ella es construido y recuperado por los actores presentes en el territorio y su comunión con los agentes universitarios.

Lo anterior peca de todas las limitaciones que tienen los modelos ideales de acción. Por lo tanto, habría que entender que el formato (referido al cómo se presente, reproduce y circula) y el sentido (referido al para qué de la acción) que adquiere la generación de conocimiento compartido depende de los contextos (tanto universitarios como territoriales: no es lo mismo construir conocimiento desde la universidad estatal, tradicional o desde la privada y tampoco es lo mismo construir conocimiento en provincias que en la capital), los actores involucrados, y la temporalidad. Es decir, habría que entender la construcción de conocimiento compartido como algo híbrido y heterogéneo que adquiere diferentes formas y dinámicas según sus características. No se trata de reemplazar la posición de hegemonía del conocimiento convencional por otra, ahora en manos del conocimiento popular, sino que más bien entender y reproducir los procesos sociales y



universitarios que permiten identificar, recuperar y sustentar el conocimiento derivado de la historia y la acción de las comunidades.

“Tuvimos en este diplomado personas de 80 años y chiquillos de 17, en una misma sala... mapuche y no mapuche, de distintos territorios, en un proceso de intercambio de saberes súper interesante, donde el académico de la universidad es un mero facilitador de este proceso, donde el académico expone una de las tantas miradas que hay, y él también se lleva muchas miradas” (Entrevista N°17, U. Privada, Experiencia).

“En el fondo, como universidad nos ponemos en el medio de eso, en el medio de este lenguaje con poder y de estas comunidades que sabían que querían y cómo lo querían, cómo resolverlo, pero que en el fondo necesitaban un canal de comunicación” (Entrevista N°42, U. Tradicional, Experiencia).



En suma, una posible orientación debería tender a la construcción de relaciones de intercambio donde los actores universitarios faciliten el encuentro entre los diferentes saberes. La universidad se constituye en una bisagra o puente en la relación con el territorio, lo que facilita el intercambio y reconocimiento de saberes y prácticas presentes en ambos sentidos de la relación. Así tanto universidad y territorio, y sus respectivos saberes, se ven nutridos por dicha dinámica de intercambio bidireccional.

4. Sobre los actores. Quiénes hacen posible la generación de conocimiento compartido

Al momento de identificar los actores que están presentes en la producción de conocimiento, la universidad tiene un rol fundamental. Sin embargo, cuando se piensa en clave conocimiento compartido hay que tener en cuenta los procesos transformadores internos que son necesarios para llevar adelante esta idea de universidad. Asumir que no es el único

espacio donde se genera conocimiento, supone transformar el cómo ellas entienden la vinculación con el medio y su rol dentro de la estructura y sentido de las casas de estudio. Otro ejemplo de dichos procesos de cambio, se propone al ver cómo se ordenan las jerarquías académicas y cómo es posible integrar dentro de esa lógica al conocimiento acumulado, enriquecido y profundizado en el propio territorio y por fuera de las fronteras de la universidad.

“Las universidades no son las únicas generadoras de conocimiento. Cómo eso se permea en toda la universidad, de acuerdo a un proceso relativamente más largo pero recientemente yo creo que ya eso está siendo asumido. Porque hay obviamente algunas unidades dentro de la universidad que son más refractarias a esta visión, que siguen creyendo que existe un solo conocimiento, que está aquí y que los demás simplemente tienen que subordinarse a ese conocimiento” (Entrevista N°46, U. Estatal, Experiencia).

“Si queremos incorporar a un sabio de la comunidad ¿En qué escalafón lo incorporamos? Si queremos ser consecuentes con todo lo que te he estado hablando, el tema del reconocimiento de la interculturalidad, la validación de las competencias locales, es el desafío más fuerte” (Entrevista N°42, U. Tradicional, Experiencia).

Reconocemos que este es un proceso complejo y lento que debe ser asumido como uno de los principales desafíos de quienes intentamos avanzar en la construcción de nuevos referentes universitarios. A pesar de lo anterior se deja ver una luz de cambio que tiene que ver con proyectos y miradas incipientes que se están instalando en la universidad poco a poco. Se trata de un cambio paulatino que comienza a dar sus primeros pasos al alero de grupos humanos y proyectos que están observado cómo la institución de educación superior requiere de un cambio en la dirección de sus orientaciones respecto de su relación con el entorno inmediato.



Considerando lo anterior, la elaboración de conocimiento compartido es entendido como un ejercicio conjunto entre la universidad y las comunidades. Es el resultado de una construcción colectiva donde es fundamental la creación y potenciamiento de estrategias participativas que permitan generar espacios de diálogos bidireccionales que favorezcan las relaciones de reciprocidad entre los actores.

“Y eso implica entonces fundamentalmente espacios participativos de trabajo, es lo más cercano a lo que se está planteando de una construcción compartida del conocimiento, que desarrolla vinculación con el medio, que aspira la universidad a cambiar la visión de la extensión donde aquí está el conocimiento y nosotros se lo contamos a los demás a decir “no, el conocimiento está a aquí pero también está allá, en conjunto lo vamos elaborando” (Entrevista N°46, U. Estatal, Experiencia).



En la construcción de estos diálogos es fundamental el rol que pueden cumplir las comunidades y sus dirigentes, ya que trabajar en conjunto con ellos y ellas significa escuchar y aprender de personas que están en los territorios. Por lo tanto, es una conexión directa de la universidad con su entorno sobre la base de la experiencia situada de sus actores y no sobre modelos de interpretación contruidos desde la lejanía de la universidad convencional.

“Nosotros tenemos muchas ganas de abrir cursos para dirigentes y líderes sociales en los territorios... o sea, yo creo que un líder, una persona que ha tenido además una experiencia vital en general, difícil, por diferentes razones, o sea, hay casos bien emblemáticos, personas que han tenido peleas duras, que hoy están al frente de su organización, con todo lo que significa estos procesos, metidas en un curso... yo creo que dinamiza mucho, o sea, ayuda mucho en la maduración de los cabros también, los pone en otra conversación...” (Entrevista N°5, U. Tradicional, Experiencia).

Además, estos procesos también se pueden convertir en potenciales trasposos de conocimiento hacia los estudiantes universitarios. Así las comunidades estrechan un vínculo histórico perdido a manos de la neoliberalización de las universidades chilenas y que hoy tiene sentido recuperar a la luz de los procesos de transformación globales que demandan sujetos más abiertos y conectados con su entorno. Se trata de sustentar procesos de aprendizaje mutuo y de reciprocidad que pueden convertirse en una oportunidad, en ambas direcciones, para construir nuevas formas de relación sustentadas en una relación mucho más paritaria.

En síntesis, la generación de conocimiento compartido es una oportunidad tanto para los territorios y sus actores como para la universidad en su conjunto. Para los primeros puede significar una forma de poder sistematizar, comprender y poner en red las prácticas y saberes que poseen al interior de cada una de las comunidades locales. Para los segundos, es una oportunidad de generar procesos de cambio interno dentro de las casas de estudios que revitalice su conexión con el entorno y permita construir puentes sólidos sobre los cuales transitar, de ida y vuelta, hacia el territorio y hacia la universidad.



5. Referencias bibliográficas

Brandão, C. (1983) *Pesquisa participante*. 3a ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

Bringel, B., Maldonado, E. y Versiani, R. (2016) Pensamiento crítico latinoamericano, pesquisa militante e usos subversivos do(s) direito(s), *Revista Direito y Praxis*, v.7, n.3, p.1-20.

De Sousa Santos, B. (2007) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: cides-umsa, asdi y Plural editores.

De Sousa Santos, B. (2006) *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales y UNMSM Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

De Armas, T. y Venegas, C. (2016) "Patriarcado y capitalismo académico. La reproducción de las violencias". En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

Dussel, E. (1996) *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.

Fals Borda, O. (1978) *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana (FUNDARLO).

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2016) Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*. N°4, 33:45. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.4.3295>

Jaumont, J. y Versiani, R. (2016) Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades, *Revista Direito y Praxis*, v.7, n.3, p.414-464.



Melgar, R. (2016) Las universidades populares en América Latina 1910-1925. *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Disponible en http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/149-las-universidades-populares-en-america-latina-1910-1925#_edn2

Ribeiro, D. (2006) *La Universidad nueva: un proyecto*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Laughter, S. y Leslie, L.L. (1997) *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins.

Tuhiwai, L. (2016) *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM ediciones.

Tünnermann, C. (2003) *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México D.F.: Unión de Universidades de América Latina.

Villasante, T. (1995) *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de sociedad*. Madrid: Ediciones HOAC.







CAPÍTULO 3

***Metodologías de trabajo de experiencias de
vinculación con el medio en universidades chilenas:
entre lo convencional y lo emergente***

*Nelson Carroza Athens
Observatorio de Participación Social y Territorio
Universidad de Playa Ancha*



1. Introducción

En el último tiempo, el desarrollo de un conjunto de experiencias de vinculación con el medio en distintas universidades públicas y privadas, ha propuesto la articulación con diversos actores sociales, buscando contribuir en conjunto al mejoramiento de las condiciones de vida en los territorios. Estas experiencias, emergentes para las funciones tradicionales que han desempeñado las universidades, las posicionan como un agente institucional relevante en la articulación de nuevas prácticas y de la generación de nuevos tipos y/o formas de conocimientos -con y para otros-, reposicionando a la universidad en el desafío de constituirse nuevamente en un actor relevante del desarrollo local (Klein y Bellemare, 2011 ; Filartre 2003).

Pese a la emergencia de estas iniciativas, existen escasos antecedentes sistemáticos e integrados que permitan reconocer aprendizajes, limitaciones y potencialidades en los modelos de trabajo y metodologías que están detrás de cada una de estas iniciativas. La sistematización y comprensión de estas prácticas, constituye una herramienta valiosa para potenciar la replicabilidad y sustentabilidad de estas iniciativas, sobre todo en el contexto emergente del sistema universitario chileno. Considerando aquello, es fundamental el reconocimiento de metodologías que consideren inicialmente experiencias y saberes de los actores sociales, haciéndolos agentes partícipes del proceso de vinculación que después impactarán en la legitimidad de los resultados alcanzados en proyección a lo largo del tiempo.



En Chile, si bien es posible reconocer experiencias de gran trayectoria y amplio reconocimiento institucional, junto a éstas conviven también un conjunto de iniciativas que se caracteriza por su alto grado de atomización y heterogeneidad, muchas veces entendidas por sus constantes rupturas, desarticulaciones y conflictos. En este contexto, el objetivo de este apartado es desarrollar un análisis de la diversidad de metodologías y modelos de trabajo implementados por las universidades chilenas en el ámbito de la vinculación con el medio, entendiendo lo metodológico como la visión integradora, de prácticas, acciones y sentidos, que orientan y conducen una estrategia de trabajo con la comunidad, más allá de que exista una fórmula explícita o institucionalizada de la misma (CSEAM, 2015).



El presente capítulo se estructura en dos apartados. El primero, se aboca a la descripción de la diversidad de metodologías de trabajo desarrolladas por las experiencias. Es importante destacar que estas son comprendidas como modelos que se superponen a las experiencias, en otra palabras, es posible reconocer en una misma experiencia la interrelación y convivencia entre distintos modelos de trabajo. El segundo y final, problematiza desde algunos dimensiones metodológicas transversales reconocidas por las iniciativas.

2. Metodologías de trabajo

2.1. Metodologías de incubación

Se vinculan a un conjunto de experiencias que mediante una propuesta metodológica preestablecida, tiene como objetivo desarrollar o potenciar una experiencia, iniciativa y/o idea, vinculada al ámbito de los negocios. También pueden estar orientadas al asesoramiento y apoyo técnico para el desarrollo de competencias vinculadas al emprendimiento y la innovación.

Su metodología está sustentada, principalmente, en el desarrollo de productos y presenta una alta selectividad de sus beneficiarios, tanto en el ingreso al modelo como durante sus distintas etapas de desarrollo. También presenta una alta rigidez metodológica vinculada a sus distintas fases, etapas y temporalidades. Sus acciones pueden verse expresadas desde el desarrollo de cursos, capacitaciones y talleres, hasta la realización e implementación de diversos prototipos de negocios.

“Y además, paralelamente a eso nos hemos dedicado a agendar una serie de iniciativas que han permitido vincular a la universidad con temas de emprendimiento, vincularlos con el entorno al tema de emprendimiento. Ofrecemos talleres, cursos de iniciativa, charlas, distintas actividades, programas de emprendimiento y también eso nos ha permitido llegar a otras zonas del país. Ahí estamos desarrollando, por ejemplo, programas de emprendimiento femenino que ha ido evolucionando, porque primero comenzamos trabajando con mujeres vulnerables, luego con mujeres con no tanta vulnerabilidad y ahora ya estamos tratando de buscar emprendedoras, en una zona estratégica que es Copiapó por la minería” (Entrevista N°15, U. Tradicional, Experiencia).

“En el proceso de selección aparte de hacer el primer filtro, si calza o no calza con las bases. Después, los segundos filtros, tienen que ver, por ejemplo, con la diferenciación en el mercado, el potencial de crecimiento, el equipo emprendedor, del potencial de la idea, los grados de innovación que tenga, son los criterios que se establecen en cada convocatoria, normalmente son esos que te digo, y luego de eso viene otro proceso de selecciones que los emprendedores que se escogen vienen a una presentación presencial, acá, o en el lugar donde estemos, porque antes estábamos en casa central, y ahí se hace un tercer proceso de selección que define quiénes ingresan al programa de aceleración y el programa de aceleración consiste en una jornada de dos a tres semanas donde los emprendedores trabajan netamente en la propuesta de su negocio, quiénes son sus clientes, cuáles van a ser los paneles de venta, cuál es el nombre, todo lo que tiene que ver con el grueso del negocio,



y luego de ese proceso, se vuelve a hacer la presentación, y ahí finalmente se elige” (Entrevista N°15, U. Tradicional, Experiencia).

La alta selectividad se constituye como una de las principales paradojas de este modelo, que desde su propia predefinición metodológica plantea importantes barreras de entrada para distintos grupos sociales que también pudiesen desarrollar procesos económicos innovadores.

“Nosotros apoyamos ese tipo de emprendimientos, basados en la innovación y que sean dinámicos. Por ende, las panaderías, todo ese tipo de emprendimientos por base quedan descartadas” (Entrevista N°15, U. Tradicional, Experiencia).



En el último tiempo también es posible reconocer un conjunto de experiencias vinculadas a incubadoras sociales. También orientadas metodológicamente hacia el desarrollo de procesos o productos, con diversas fases y etapas, aunque con menos barreras de selectividad vinculadas a la mayor diversidad de grupos a los que abocan su trabajo, teniendo como objetivo principal la generación de prototipos que tengan algún impacto social innovador para la comunidad.

“Tenemos una incubadora de proyectos sociales que tiene tres componentes, una es lo que refiere a la formación de los estudiantes en el diseño y ejecución de proyectos sociales, un acompañamiento técnico durante todo el proceso que implementan y la entrega de fondos. Ahí también trabajamos más o menos con la misma lógica, con proyectos del Ministerio de Educación, de la línea de emprendimiento estudiantil donde por lo general nos ha ido bastante bien y tenemos bastantes proyectos todos los años. Y también tenemos una línea que es más chiquitita que es bien incipiente, que ya no son proyectos sino que han surgido de proyectos estudiantiles pero pasan a consolidarse como núcleos

temáticos, es decir iniciativas estudiantiles pero que han permanecido, que han partido como incubadoras, por ejemplo, y han permanecido en el tiempo” (Entrevista N°31, U. Privada, Experiencia).

2.2. Planificación estratégica

Se orientan a un conjunto de experiencias que plantean el diseño metodológico basado en los principios de la planificación estratégica. Esta mirada parte del supuesto que es posible planificar la realidad social, mediante la articulación de distintas acciones orientadas a través de una mirada común futura. En otras palabras, se orienta a la programación, tanto de componentes (bienes, servicios y/o productos, tangibles e intangibles) y actividades, basado en la concreción de objetivos, inspirados en orientaciones consensuadas por la comunidad involucrada. Esto sustentado en el monitoreo constante tanto de estos procesos como de sus resultados.

“Esa es un poco la lógica de trabajo y supone ciertas metodologías de trabajo en talleres, desde los metaplan a otros que hemos generado y avanzado bastante, con talleres prospectivos, que también buscan imaginarse el futuro. También esa es una de las últimas fases, eso nos ha ayudado en relaciones internacionales, hemos capacitado a todo el equipo y a personas incluso del entorno, en metodologías prospectivas. Estamos muy abiertos a ese desarrollo y tenemos vinculaciones con instituciones” (Entrevista N°45, U. Estatal, Experiencia).

Esta orientación, aunque con diversos matices, presenta una predefinición metodológica en etapas y fases bien establecidas. No obstante, su ventaja radica en que puede integrar en su elaboración y desarrollo, diversos componentes participativos, lo que permite reconocer



en ella diversos grados de flexibilidad para el involucramiento de actores sociales en la construcción de los mismos. Otra de sus ventajas, para el caso de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) es que permite la coordinación y vinculación con diversos espacios institucionales y unidades académicas, como también con las políticas institucionales de la universidad. Es, finalmente, una de las propuestas metodológicas con mayor legitimidad y más difundidas en este tipo de experiencias.

2.3. Metodologías colaborativas

Son un conjunto de experiencias, las cuales dependiendo de sus objetivos, integran metodologías colaborativas en sus distintas fases de desarrollo. Se inspiran en metodologías internacionales -testeadas y probadas- en distintos contextos y fines organizacionales. Su particularidad radica en que son metodologías que permiten **-con distintos umbrales de flexibilidad-** la participación de diversos actores, el trabajo en grandes grupos y la construcción de agendas comunes.



“Las aprendimos y las vivimos para trabajar con grupos grandes. Una es la metodología de desarrollo de proyectos colaborativos regenerativos, en base al modelo del Dragon Dreaming. Y bueno, asociado con eso empiezan a aparecer ciertos rituales que nosotros también nos apropiamos. Y que nos empiezan a dar como esta conformación valórica, o sea “¿qué somos?”. Tenemos como un decálogo de valores y que son simples pero son súper relevantes para ir generando comunidad. Entonces, el Dragon Dreaming nos ayudó como metodología y trabajamos con ésta. Y todo lo que es la metodología del Aro Fosting, no sé si la ubican, con los tres programas que tienen ellos, tres metodologías, el café mundial, el pro action y el espacio abierto, que los hemos aplicado y ha resultado muy potente” (Entrevista N°49, U. Tradicional, Experiencia).

Sus límites se reconocen en la gestión y monitoreo futuro de los consensos articulados por parte de los participantes, lo cual se vincula directamente a los límites en los niveles de participación planteados por la metodología.

2.4. Investigación Acción Participativa (IAP)

Son iniciativas que metodológicamente aspiran a la participación deliberativa por parte de las comunidades involucradas. En este sentido, la participación se comprende como un proceso de co-construcción, tanto en sus fases de diseño como en el desarrollo de la iniciativa. Este punto es fundamental para centrar su atención, más que en los resultados, en la naturaleza misma de los procesos que se articulan, redefiniendo tanto la función de los equipos técnicos como de las comunidades involucradas en este tipo de iniciativas.

“Acción participativa como un marco metodológico, o sea, pensando que todo lo que tu hagas sirve para reforzar o no procesos de empoderamiento en el sector, cada acción que haces es una que empodera o no empodera. Cada paso es una etapa del proceso que desnaturaliza, que problematiza, qué se yo, que construye nuevas visiones de la realidad en conjunto, y que sobre esas visiones nuevas construyen el siguiente paso, o sea, una construcción progresiva de conocimiento, entre la academia, los estudiantes, entre la academia y los pobladores. Entonces, es una ida y vuelta permanente para ir complejizando la construcción de la realidad”
(Entrevista N°5, U. Tradicional, Experiencia).

Esta aproximación metodológica, supone una vinculación entre lo social y lo político como dos categorías indivisibles, en que lo metodológico se reconocería como un medio para el encuentro y articulación de estas dimensiones. Bajo este supuesto, la emergencia de este tipo de iniciativas,



replantearía el rol y sentido político de las propias universidades como instituciones generadoras de un tipo de conocimiento relevante para la construcción de procesos de transformación social.

“Esa concepción de injusticia activó una cierta garra interna que empezó a articular procesos... pero nosotros podríamos haber dicho “sabes que no es el momento, mejor que no...”, la decisión del territorio fue otra, no fue respetar su proceso, fue forzar el proceso... o sea, es una decisión política, no metodológica, por eso digo “las metodologías al servicio de procesos políticos y no todo puesto al servicio de las metodologías” (Entrevista N°5, U. Tradicional, Experiencia).



Los límites de esta orientación se vinculan al **carácter emergente** y **flexible** de estas iniciativas, las cuales se tensionarían en contextos institucionales rígidos, con temporalidades, escalas e intereses en muchos casos divergentes a la naturaleza de estas iniciativas. Del mismo modo, la falta de comprensión tanto de la comunidad como de los equipos técnicos, de la ética y responsabilidad compartida, constituyen los pilares de estas experiencias aunque sean elementos de tensión constantes en su desarrollo.

2.5. La construcción de umbrales de participación

Un conjunto de experiencias se han planteado el desafío de desarrollar instancias de concertación entre la universidad y diversos actores y/o organizaciones territoriales. Estas propuestas se han constituido como espacios de reconocimiento entre diversos actores en un mismo territorio, para la co-construcción de agendas comunes de trabajo. Sus objetivos se vinculan al mejoramiento de las condiciones de vida de los territorios, articulando las capacidades y oportunidades presentes en sí y vinculándolas a distintas funciones y acciones universitarias. En este

sentido, tanto investigaciones como tesis, prácticas, cursos, entre muchas otras experiencias universitarias, son orientadas en relación a los intereses y/o necesidades, redefiniendo estas acciones como **nuevos activos para los territorios**.

“Lo que implica básicamente es unificar en un mismo espacio simbólico, que hemos llamado mesa territorial, a los líderes de diferentes barrios de una misma unidad vecinal. Entonces estas personas se congregan y dialogan sobre sus problemáticas a nivel territorial, a nivel de su unidad vecinal. Entonces, no hablan de sus barrios chiquititos, sino que hablan de toda la unidad vecinal. Por ejemplo, puede estar compuesta por 6 o 7 barrios, entonces los problemas se llevan a otra escala y por supuesto las soluciones van a ser a otra escala, pero yo creo que ahí también es significativo porque logramos que las personas tengan una mirada más amplia de territorio” (Entrevista N°6, U. Tradicional, Experiencia).

Los límites de estas experiencias se reconocen en la aspiración por la naturaleza bidireccional de estos procesos. Si bien han tenido importantes logros en redirigir esfuerzos y acciones hacia los territorios, sus tensiones se vinculan a cómo los conocimientos, saberes y acciones de las propias comunidades también pueden ser insumos para las funciones docentes e investigativas tradicionales de la universidad. Del mismo modo, otra de las grandes dificultades se vincula a la continuidad y sustentabilidad futura de estas instancias, más allá de la estructura y capacidades de la universidad, como actor motor vinculante.



3. Dimensiones metodológicas transversales

3.1. La construcción de demandas

Una de las dimensiones metodológicas centrales en la elaboración de este tipo de experiencias se vincula a la importancia de los procesos de construcción de demandas o diagnósticos. Esto se relaciona con la relevancia que tendría el contextualizar y legitimar estas iniciativas con las comunidades y/o actores protagonistas de estas experiencias. Esto cobra sentido, cuando gran parte de las iniciativas vinculada a proyectos sociales en Chile carecen o adolecen de esta etapa metodológica (Olavarría y Peroni, 2012).



104

“Por una parte, todo del primer semestre es la realización interdisciplinar de un diagnóstico comunitario, que supone también cierto tipo de metodologías y estrategias de levantamiento de información para el segundo semestre. Con esos elementos, montamos un proceso de intervención comunitaria. Nosotros tomamos la decisión este año de no comenzar de inmediato con el proceso de intervención sin que justamente tuviésemos elementos necesarios para, en este territorio y con la diversidad de poblaciones que se tienen en este territorio, montar un proceso de intervención comunitaria. Justamente porque para nosotros es fundamental el diagnóstico” (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).

Es importante destacar la gran variedad de diagnósticos que se reconocieron en este tipo de experiencias: desde caracterizaciones sociodemográficas de comunidades en base a fuentes de datos secundarias; análisis con Sistema de Información Geográfica(SIG); hasta técnicas cualitativas vinculadas a grupos de discusión, entrevistas en profundidad y etnografías en los territorios. En este sentido, se destacó también la importancia de la triangulación de estas técnicas, como ejercicio indispensable para profundizar en el conocimiento del territorio.

“Hemos ocupado las técnicas más tradicionales en el sentido de hacer entrevistas, hacer etnografías. Por ejemplo, el antropólogo pasó una temporada allá. Casi todos hemos tenido que hacer entrevistas, estamos trabajando sin el CENSO del 2012 lo cual generó un montón de problemas muy serios para las Ciencias Sociales, muy serios para las universidades regionales que a veces no cuentan con los recursos necesarios para obtener todos los datos que necesitamos. Entonces hemos tenido que innovar, esa innovación ha hecho que estemos incorporando geografía física y la ponemos al servicio de las Ciencias Sociales. Entonces estamos ocupando imágenes satelitales, sensores remotos, imágenes aéreas, todo lo que nos sirva para empezar a dar cuenta del territorio que nosotros desconocemos” (Entrevista N°41, U. Tradicional, Experiencia).

Dentro de esta gran variedad de diagnósticos, destaca con especial relevancia la **cartografía social**, orientada al reconocimiento de elementos vivenciales y simbólicos del territorio, que favorece la co-construcción de una mirada común respecto de las potencialidades, activos y dificultades, presentes en un mismo territorio (Habegger y Mancila, 2006). Es un proceso de varias sesiones, que puede ser orientado o apoyado por equipos técnicos de las propias universidades, como también en su modalidad más emergente, pueden ser producido y autoconvocado por los actores de la misma comunidad. En este sentido, destacan un conjunto de experiencias, que sin muchas referencias previas, han logrado desarrollar y acumular experiencias en este tipo de ejercicios.

“El mapa tienen la gracia de que le permite a los actores reposicionarse dentro del territorio. El mapa aún en Chile es un instrumento muy elitista, hay un grupo de personas que lo sabe hacer. Existe esta idea del mapa bien cercana al geográfico militar, a una representación oficial del espacio, entonces en nuestro caso ofrecer una interpretación alternativa, u ofrecer la posibilidad que otras veces representen el territorio de acuerdo a sus culturas y sus



prácticas eso nos ha dado... bastante resultados" (Entrevista N°41, U. Tradicional, Experiencia).

Finalmente, gran parte de los esfuerzos vinculados a la construcción de confianzas y reconocimiento mutuo inherentes a este tipo de ejercicios metodológicos, se construyen también mediante prácticas cotidianas informales, establecidas por los equipos técnicos y la comunidad. La naturaleza de este tipo de prácticas -no reconocidas en los diseños metodológicos- se constituyen como una dimensión indispensable para la articulación con la comunidad.



106

"En términos de metodología se realizaron entrevistas semi estructuradas, con distintos actores, según estos segmentos que yo te comento. Se realizaron focus group, se realizaron conversaciones abiertas tipo once, con las viejas, sobretodo, que les encanta. Nosotros les decimos las viejas del barrio con todo respeto, pero les encanta esa instancia más bien informal de conversación en donde se pueden abrir temas significativos en relación a cómo se está configurando la convivencia en un barrio que está teniendo harta transformación urbana" (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).

3.2. El/la articulador/a territorial

La presencia y despliegue permanente en los territorios por parte de las experiencias analizadas han otorgado especial relevancia a la figura del **articulador territorial**. Su rol estaría vinculado, principalmente, en mediar cotidianamente entre los intereses de la universidad y los de la comunidad, siendo la **cara visible** de la institución en el territorio.

Se debaten cotidianamente en la resolución de dificultades y conflictos que puedan surgir en esta interacción, como también ejercer un rol

fundamental en el manejo de expectativas que pudiesen surgir desde la comunidad hacia la universidad. En términos operativos, coordina y empuja las acciones propuestas, como también tiene un rol importante en el acompañamiento tanto de estudiantes como investigadores en los territorios. En otras palabras, el articulador territorial es el actor clave en la implementación simbólica de las prácticas metodológicas desarrolladas por las iniciativas (Peroni y Carmona Silva, 2016).

“La universidad tiene instalados en los territorios coordinadores territoriales, que son estudiantes que más bien ya están en procesos de práctica profesional. Entonces algunos estudiantes van un día, otros van otro. Pero si alguna señora, algún joven, algún adulto, quiere ir a conversar con la universidad, los coordinadores territoriales siempre están ahí para escuchar y tratar de articular si es necesario alguna coordinación con la municipalidad. Nosotros tenemos una clínica jurídica. Ese actor es clave, porque articula procesos, articula al profesor con el territorio, articula al estudiante con el territorio, a los pobladores con la universidad, a los pobladores con la municipalidad” (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).

“Yo creo que ahí también hay un aporte que la universidad podría hacer, creo que en establecer relaciones... cuando yo iba como gerente del programa a una comuna voy a hablar cualquier cosa y me traigo una cantidad de pedidos... pero no son pedidos complejos a veces, son cosas que si uno instala una conversación la universidad perfectamente podría ser aporte, podría ser aporte significativo muchas veces. Cuestiones tan básicas como que “mira, producto del terremoto se nos agrietó el municipio y nos dicen que en la universidad hay un personaje que es el único capaz de hacer un diagnóstico claro respecto de lo que tenemos que hacer.... Tan simple como eso” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).



Gran parte de los procesos de formación que han vivenciado los articuladores territoriales, se ha asociado a la propia experiencia que han tenido como estudiantes en formación, relacionadas a sus etapas de práctica, tesis y/o participación indirecta en el proyecto. En este sentido, los articuladores territoriales como depositarios de la experiencia y de los aprendizajes de las iniciativas, también tendrían un rol fundamental en la transferencia de estos a otros estudiantes en formación. Esto es sumamente significativo para la sustentabilidad futura que puedan tener las experiencias, tanto en las propias instituciones como en los territorios.

“Los estudiantes nunca van solos al territorio. En algunos momentos específicos del proceso de este semestre van con los profesores, que son los hitos del primer semestre, y en ese sentido están acompañados por nosotros. Digamos, en principio con mucha más presencia de los profesores, pero después otorgando cada vez más autonomía a los estudiantes, porque también ellos tienen que ir agarrando autonomía en su trabajo territorial” (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).



Es importante destacar que el propio andar de las experiencias en los territorios ha sido un aprendizaje significativo para la consolidación de la figura del articulador territorial, dando cuenta de la importancia de su reconocimiento e institucionalización en las IES como pieza fundamental para el ensamblaje universidad-sociedad.

“Desde el punto de vista metodológico, contamos con coordinadores territoriales que son las comunas piloto. Estos coordinadores están en contacto directo con el municipio, fundamentalmente con la casa y son los que se preocupan de que no falte nada, que se pague la luz, las cuentas, el agua y que nos ayudan inclusive los investigadores cuando tienen que hacer un levantamiento de datos, son los que se coordinan con ellos. Eso primero es un aprendizaje, lo hicimos así a partir del segundo año. El primero fue de ver cómo nos ajustábamos a esto y yo creo que ahí recién instalamos un

diseño metodológico a partir de darnos una estructura que era distinta a la que veníamos trabajando” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).

3.3. Los procesos de devolución

Otro de los desafíos que plantean el desarrollo de este tipo de experiencias se vincula a los procesos de devolución. Estas instancias buscan contextualizar y retroalimentar a los territorios sobre los procesos de construcción de conocimiento, originados desde las propias iniciativas, buscando superar la noción de comprender a la universidad como un ente solo extractivo de conocimiento (Cano, 2012). Esta instancia -novedosa para el contexto de las instituciones chilenas- ha planteado significativas dificultades, tensiones y aprendizajes, tanto para el rol de los investigadores como de los estudiantes involucrados en estos procesos.

“Las devoluciones han sido bien complejas, porque a pesar de su realización no se logra armonía entre estos dos puntos, el investigador esta así como un poco complicado, es difícil sacarlo de esa área. Por ejemplo, pasó con un investigador de recursos naturales, hubo una devolución de una cuenta, un tema súper técnico, y el investigador decía “no puedo, no puedo, me cuesta salir del lenguaje académico”, casi entendiendo que la devolución era ir a presentar un seminario en la comuna. No es eso necesariamente, entonces ha sido desafiante” (Entrevista N°42, U. Tradicional, Experiencia).

Contextualizado en los propios aprendizajes originados desde las experiencias, en el último tiempo, las universidades han generado algunos incipientes incentivos para promover estas instancias al interior de las propias instituciones. No obstante, siendo un proceso todavía reciente, es importante junto con aumentar los apoyos e incentivos para ampliar



estas instancias, promover el debate ético, que originaría este tipo de instancias, vinculado a la naturaleza de las prácticas universitarias y su contextualización con las comunidades.

“Eso es otro aprendizaje interesante y por tanto también le hemos puesto, y se ha accedido, a tener un puntaje adicional aquellos investigadores que postulen a estos fondos universitarios y que comprometan devoluciones a futuro a los territorios” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).

4. ¿Viejos procesos, nuevos aprendizajes?



110

El desarrollo de diversas experiencias de vinculación con el medio ha propuesto también significativos aprendizajes para las funciones tradicionales de las propias universidades. A nivel metodológico, la inclusión de diversos componentes y modelos de trabajo, ha redefinido distintas instancias y actividades como lugares estratégicos para el desarrollo de prácticas. En otras palabras, importan tanto las nuevas metodologías de trabajo como también las actividades tradicionales que se han visto permeadas por estas nuevas formas de hacer comunidad.

Así, la inclusión de componentes participativos en los procesos pedagógicos ha propuesto una nueva vinculación entre estudiantes y profesores, permitiendo un reconocimiento de pares de un mismo proceso de aprendizaje.

“El profesor se involucra con sus estudiantes, es como un estudiante más. Era maravilloso porque el profesor actuaba como un compañero más de sus alumnos, entonces ¿a qué lleva eso? Lleva a algo de empatía porque ese alumno ve a su profesor con sus debilidades y sus fortalezas, sobre todo sus debilidades, ve que es

un ser humano más, que también no sabe algunas cosas, que se puede equivocar” (Entrevista N°42, U. Estatal, Experiencia).

Del mismo modo, las prácticas pedagógicas centradas en problemáticas y necesidades de los propios territorios, han permitido la consolidación de otras formas de aprendizajes, permitiendo el desarrollo de contribuciones concretas desde el trabajo interdisciplinario de las unidades académicas y de una nueva relación alumno-profesor.

“La metodología de aprendizaje más acción o aprendizaje servicio, que es una metodología activa de enseñanza aprendizaje, lo que te decía, promueve que se ponga inmediatamente en práctica con una comunidad real con un problema real lo que se está aprendiendo en las asignaturas, o en el caso de los proyectos sociales, lo que vamos viendo en los talleres o las asesorías de los proyectos” (Entrevista N°31, U. Privada, Experiencia).

“Entonces estamos trabajando con Ingeniería Informática y Terapia Ocupacional. Esto apunta a trabajar con adultos mayores solos, entonces había que desarrollar un prototipo que permitiera, entonces, la venida de un experto a hablarle a los chicos de informática, va un profe de terapia también a hablarles a los chicos de informática, entonces aquí tenemos el trabajo en conjunto de todas las carreras y los de informática y los de terapia nutren esta iniciativa, que apunta a generar un prototipo que permita determinar cuándo este adulto mayor en situación de pobreza y vulnerabilidad está en alguna situación de riesgo, entonces esto se hace con una pulserita que están desarrollando los chicos de informática que va a lanzar un mensajito que va a ser distribuido por un aplicación a un grupo de voluntarios más o menos cercano y que permita ir a ponerle” (Entrevista N°31, U. Privada, Experiencia).



No solo el aula se ha visto virtuosamente influenciada por estas experiencias, sino también, distintas instancias entendidas tradicionalmente como actividades de extensión. Así, el reconocimiento de los actores sociales, con sus experiencias, opiniones y miradas de mundo, ha permitido visibilizarlos como un actor relevante en las discusiones tradicionalmente comprendidas desde el ámbito del sector público y privado, construyendo espacios heterogéneos y discursivamente diversos.

“La verdad es que no es una cosa de discurso si no que es súper clave, es que haya ojalá una cierta horizontalidad. Los seminarios que nosotros organizábamos, o cosas que son más formales, nos interesa mucho que siempre haya algún actor de la sociedad civil, alguien del sector público y el sector privado, que haya una representatividad bastante más horizontal en cualquiera de los temas que se toquen, es un tema que es súper clave como un principio fundamental” (Entrevista N°3, U. Tradicional, Experiencia).



Finalmente, aunque todavía emergente en este tipo de experiencias, la importancia de curricularizar los saberes de las comunidades, haciéndolos actores partícipes de los procesos formativos de los estudiantes e investigativos de los profesores, no como instancias aisladas y novedosas, sino más bien, como procesos de articulación vinculante de mediano y largo plazo.

“Nosotros queremos implementar e incorporar este año, para el caso de prácticas profesionales interdisciplinarias, como evaluadores a personas de la comunidad, y lo otro es que dentro de los compromisos del centro, tenemos que diseñar ciertos cursos de formación general, que son optativos y transversales, entonces nuestra expectativa para el segundo semestre, es en los ramos poder desarrollar un curso que tenga que ver con interculturalidad y tener un académico de la universidad y a su vez tener un dirigente, y ese también es un proceso interesante y desafiante” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).

5. Referencias bibliográficas

Cano Menoni, J. A. (2012) La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2. 22:52

CSEAM (2015). "Formulación de Proyectos de Extensión Universitaria". Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Cuadernos de Extensión N°4.

Filatre, D. (2003) "Les universités et le territoire: nouveau contexte, nouveaux enjeux " in FELOUZIS G. (ss la dir.), Les mutations actuelles de l'université, Paris, P.U.F., pp. 19-45.

Habegger, S., y Mancila, I. (2006) El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *Revista Araciega*, 14.1:10

Klein J., y Bellemare G., (Édit) (2011) *Innovation sociale et Territoire: Convergences théoriques et pratiques*. Québec: Presses de la l'Université du

Olavarría, C., y Peroni, A. (2012) La evaluación en el Estado chileno, avances y desafíos. *Políticas Públicas*, 4(2). 5:20

Peroni, A., y Carmona Silva, L. (2016) La Dimensión Simbólica de los Programas Sociales: Espacio Invisibilizado en la Implementación. *Políticas Públicas*, 9(1). 1:18







CAPÍTULO 4

Articulando redes sociales para el buen vivir

*Felip Gascón i Martín
Observatorio de Participación Social y Territorio
Universidad de Playa Ancha*



Para abordar el análisis de resultados de las redes que articulan las universidades estudiadas, a través de sus experiencias de vinculación con el medio destacadas, hemos tenido en cuenta una perspectiva metodológica integrada entre el “Análisis de Redes Sociales” (en adelante ARS) (Lozares, 2005) y la pertinencia de cuatro ejes fundamentales que determinan sus estructuras y formas de comunicación (Moreno Sardà, 1999): espacio, tiempo, temas e interacciones sociales. A partir de ambos enfoques inspiradores nuestra indagación se orientó a definir cómo operan las siguientes dimensiones desde el relato de los responsables institucionales y el de las experiencias universitarias de vinculación con el medio:

- I. El espacio: la territorialidad de las redes, el alcance de los procesos considerando la articulación de los niveles micro-meso-macro.
- II. El tiempo: el nivel de sostenibilidad de los vínculos.
- III. Los temas: ámbitos, procesos y fenómenos sociales que conforman la red.
- IV. Las interacciones: lógica estructural de las redes, posición y tipo de vínculos que se establece entre actores e instituciones como productoras de relaciones sociales.
- V. Las categorías emergentes (atributos y variables) que pueden explicar los tipos de vínculos y las relaciones sociales que producen.



1. El espacio

El contexto territorial y alcance de las experiencias de vinculación con el medio estudiadas presenta un tipo de interacciones de alcance mayoritariamente regional, especialmente a través de los gobiernos regionales y las secretarías regionales ministeriales, focalizadas a los ámbitos temáticos en que se desarrollan las iniciativas, considerando que son dichas instancias de la administración pública las que cuentan principalmente con recursos para financiar proyectos a través de fondos concursables. Algunas de las experiencias analizadas expresan su calidad de referente para el gobierno regional al tener en cuenta su experticia temática o su capacidad como articuladores de la gestión territorial.



118

“...Yo creo que si tú estás en una región y no trabajas con el gobierno regional, pierdes financiamiento... pierdes participación y pierdes que el gobierno regional cuando difunde sus actividades, tu eres un hito dentro de esas actividades...” (Entrevista N°5, U. Privada, Experiencia).

“Nosotros partimos con más alianzas estratégicas, pero también políticas, o sea, entidades políticas de gobierno, el gobierno regional, la SEREMI de salud, la SEREMI de educación...” (Entrevista N°2, U. Estatal, Experiencia).

Algunos vínculos a escala local se producen gracias a la gestión de ciertas experiencias que se relacionan con las municipalidades o con organizaciones de base, a través de la creación de órganos cuyo sentido tiene un carácter más político, y que apuntan a generar espacios participativos de influencia, aunque de distinto orden; algunos movidos por vínculos interpersonales, mientras que otros aspiran hacia el establecimiento de modelos asociativos de gestión territorial y, en casos particulares, de gobernabilidad territorial.

"...El nivel de participación que tienen los municipios en este convenio es a través de algo que denominamos directorio asociativo, entonces este directorio... bueno el gestor territorial, tiene el Consejo para el Desarrollo Local, que es una instancia de participación del convenio con la comunidad, y una instancia de participación más política, son estos directorios asociativos..." (Entrevista N°42, U. Tradicional, Experiencia).

"Estamos con 13 municipalidades y con este convenio nuevo que abrimos hace poquito más de dos años con Gendarmería de Chile. E inicialmente partimos con los municipios cercanos a la universidad. O sea, fundamentalmente con la Región Metropolitana, y partimos uno [convenio] con San Felipe, pero por razones de cercanía personal entre los que fundaron el [proyecto] y la Municipalidad de San Felipe (...) En general partimos con las comunas que están cercanas a los campus porque pareció obvio al principio que lo más fácil era que los estudiantes les quedara cerca estos lugares de trabajo. Ahorra los tiempos de traslado " (Entrevista N°22, U. Tradicional, Experiencia).

"...Desde la universidad la forma de articular redes es la Mesa [Mesa Territorial de Desarrollo] y al interior de la mesa se generan además otras alianzas. Porque, por ejemplo, la Incubadora es una forma también, porque (...) dentro de sus objetivos tiene poder generar procesos cooperativos en el territorio, que no son más que alianzas entre organizaciones y la universidad para poder levantar proyectos de corte social..." (Entrevista N°9, U. Estatal, Experiencia).

Las demarcaciones provinciales son muy esporádicas en la gestión de las universidades, lo que revela probablemente las dificultades por definir ese espacio político administrativo como un contexto articulador de iniciativas de carácter translocal que facilite la cooperación entre mancomunidades. Los casos aislados en que se identifica a las gobernaciones provinciales como entes activos se ubican en la zona sur del país, donde dichas instancias



político-administrativas participan como intermediarias para vincular a las universidades con sus planes de desarrollo o solicitarles la elaboración de proyectos de su interés. Sin duda, este rasgo diferencial respecto de otras zonas del país habría que asociarlo a la búsqueda de alternativas de solución al histórico conflicto intercultural que el Estado chileno mantiene con los pueblos originarios, en un proceso de revitalización política y movilización permanente de sus comunidades, involucrando especialmente a las universidades públicas.



120

“...El gobierno regional nos viene a pedir que elaboremos los términos del proyecto y nos piden cosas muy importantes a veces. Pero genera también vinculación, vienen acá porque las materias que involucran están siendo trabajadas aquí. De hecho nos invitan por ejemplo a todo lo que es Arauco, los distintos gobernadores nos invitan a que vayamos para allá a elaborar planes o a participar en sus planes” (Entrevista N°46, U. Estatal, Experiencia).

De igual forma, son escasas las iniciativas cuyo contexto de acción considera la vinculación con el medio en un contexto mega-comunicativo mediante la participación de universidades públicas en redes internacionales, aunque en tal caso deberíamos referirnos en forma más oportuna al ámbito macro-regional, al estrechar sus relaciones en el ámbito latinoamericano, considerado pertinente para intercambiar experiencias sobre interculturalidad, difundir información de interés local o para la apertura de un espacio de trabajo de carácter translocal.

“Entonces nosotros teníamos un red latinoamericana de mucho intercambio (...) de estudios, convocatorias, concursos para investigaciones sobre las bases de datos articuladas de todos los países; está el Observatorio Latinoamericano de Información Pública Local, que eso lo creamos también en el marco de todas

estas acciones; entonces, académicamente, impacto académico ha habido” (Entrevista N°44, U. Estatal, Experiencia).

Por otra parte, no cabe duda que el mapa de redes que establecen las universidades con las comunidades podría definirse en términos generales a partir de los particulares diseños de las políticas institucionales, las prioridades, ámbitos temáticos y alcances que, en cierta forma, imponen dichas políticas al conjunto de la comunidad universitaria y sus unidades, aunque con diferencias significativas entre las universidades públicas y privadas, como se evidencia al tener presente las terminologías que convocan cada una de ellas: intercambio, cooperación, investigación, impacto académico; versus, red gigante, emprendimiento, cartera de instituciones, competencia.

“Nosotros tenemos un mapa de redes que es gigante: con todas las municipalidades, la corporación, los colegios, las agrupaciones de emprendimiento, los invitados que traemos a las charlas, [que] son de otras organizaciones...” (Entrevista N°26, U. Tradicional, Experiencia).

“Este vínculo que nosotros mantenemos, entre comillas, con el medio, es tan potente que nuestros alumnos en el 7° semestre participan todos en la gira académica a Europa, (...) visitan centros de investigación de familia en la Universidad de Cambridge, como te mencionaba, París Nanterre, centros en Madrid, centros en Barcelona, etc.” (Entrevista N°52, U. Privada, Experiencia).

Como vemos en algún caso, la vinculación con redes internacionales se entiende más bien como parte del proceso formativo de los estudiantes de pregrado, que se concreta mediante la realización de una pasantía o gira de estudios por diversos centros especializados.



No obstante lo anterior, las políticas institucionales y experiencias estudiadas revelan que en su mayor parte las redes sociales se construyen desde un **“espacio de proximidad”**, resultante de iniciativas que surgen desde programas regulares de formación universitaria, como asimismo de vínculos más o menos permanentes que desarrollan las propias experiencias en los territorios próximos con otras instituciones. Se trata especialmente de organismos gubernamentales, centros universitarios y, mucho más esporádicamente, Organizaciones No Gubernamentales (en adelante ONGs), empresas y organizaciones sociales de base, motivadas muchas veces por iniciativas personales más que por políticas institucionales establecidas, como profundizaremos más adelante.



“La universidad se vincula principalmente a través de la carrera, esa es la vinculación que hay. Nosotros somos el eje de contacto con esta corporación que lo trae la universidad ” (Entrevista N°30, U. Privada, Experiencia).

“Nosotros tenemos muchas redes, el propio programa ha generado convenios de cooperación con instituciones públicas, privadas, para poder operar en estos territorios ” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).

“Acá hay distintas modalidades; hay docentes que tienen como su propia cartera de instituciones, hay otras que los estudiantes ofrecen, ellos conocen a alguien o hay alguna institución de su comunidad que siempre les ha llamado la atención y constituye esto una oportunidad de acercarse con algo concreto...” (Entrevista N°31, U. Privada, Experiencia).

“...Finalmente es cómo hacer accesible, o sea para un territorio, hacer accesible la U y tener cómo ir a la U o conocer académicos o que un territorio se ve como bajo el interés de la universidad. Yo

creo que para los vecinos es un impacto muy fuerte y que una ONG pueda tener una pata así como más operativa y más de investigación, o sea es un modelo que yo no conocía antes...” (Entrevista N°7, U. Tradicional, Experiencia).

Como puede desprenderse de los discursos, la territorialidad de los vínculos ha ido experimentando una transformación en los últimos tiempos, planteando a las universidades interrogantes críticas respecto de la presencia en los territorios y su relación con las comunidades, sus organizaciones, tanto formales como informales. A la vez, ese proceso de transformación está motivando la necesaria búsqueda de enfoques y metodologías de trabajo innovadoras, premisa para la inserción de estudiantes de ciencias sociales, principalmente, cuya formación tiende a influirse cada día más desde un pensamiento crítico y situado, que valora la búsqueda de una nueva ecología de saberes desde la presencia y el involucramiento en la realidad social. Todo ello inspira la búsqueda de modelos de vinculación social más próximos, horizontales y pertinentes, como requisito de legitimidad para que las universidades puedan articular redes comunitarias más descentralizadas y con perspectivas sustentables.

La proximidad también moviliza nuevos enfoques cooperativos interinstitucionales de vinculación con las comunidades, capaces de impulsar réplicas o reapropiaciones de experiencias locales exitosas hacia espacios translocales, a partir de la articulación de actores-red o nodos experienciales; archipiélagos que se nutren de conocimientos y recursos compartidos, superando ciertas lógicas centralistas, expansivas y competitivas, para dar espacio a procesos de sistematización pertinente de la memoria de los actores sociales y el desarrollo territorial, evitando así la repetición diagnóstica y la sobre-intervención sin sentido histórico-socio-cultural.



"...Nosotros construimos un vínculo con el territorio a partir de un grupo motor, gente que conocemos de un territorio... cuando hablamos de territorio, estamos hablando de un territorio de 6.000 – 8.000 – 9.000 personas, por lo general, generamos un vínculo con esas personas, un primer vínculo..." (Entrevista N°5, U. Tradicional, Experiencia).

"...Los coordinadores territoriales, justamente antes que los estudiantes, tienen que realizar un catastro de las redes comunitarias, instituciones formales y no formales, que puedan ser de alguna manera, los socios comunitarios para nosotros, a efectos de facilitarnos población para trabajar, facilitarnos espacios en caso de que llueva, en caso de que haga frío" (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).



"Nosotros creo que no nos relacionamos con todos, teníamos vínculos con muchos pero no interveníamos en el territorio, eso se lo dejábamos a los actores regionales relevantes. Una de las preguntas nuestras fue, aquí existen, son relevantes, tienen aprendizajes que transferir ¿Cómo hacemos pa' que esto tenga un impacto mayor, para que pueda transferir conocimientos a otros? Ese fue el sentido de la alianza con las universidades en las regiones, porque desde acá [Santiago] era imposible que nosotros hiciéramos toda esa parte" (Entrevista N°44, U. Estatal, Experiencia).

"...Tomamos una decisión metodológica, donde yo decía no salgamos a buscar territorios u organizaciones ni problemas territoriales, asumo que hay organizaciones que tienen diagnósticos planificados, que llevan años en el territorio, y que además es un respeto por el trabajo de ellos. Me pareció que la lógica era vincularnos con organizaciones, vincularme con ellos, y desde ahí hacer los diagnósticos de la comunidades" (Entrevista N°35, U. Privada, Experiencia).

2. El tiempo

En la coordenada temporal nos interesa explorar qué tipo de estabilidad tienen las relaciones de vinculación con el medio que establecen los programas o proyectos universitarios con las comunidades y territorios. Temporalidad que apunta especialmente a entender el grado de sostenibilidad y legitimidad que dichas experiencias logran establecer como producto de relaciones colaborativas, de reconocimiento y enriquecimiento mutuo. Cuyo horizonte apunta a generar transformaciones en los procesos para el buen vivir de las comunidades, en la escala micro-meso-macro que se proponen, aspirando a generar mayores espacios de reflexión, diálogo y participación tanto en la toma de decisiones de las administraciones públicas, como asimismo en las alianzas estratégicas entre los diversos sectores público, privado, social y tercer sector, a los que se orientan las acciones de vinculación con el medio.

Tal vez el recurso más recurrente para dar sostenibilidad y visibilidad a las iniciativas de vinculación con el medio con las instituciones formales con que las universidades se comprometen a trabajar en conjunto, es la firma de convenios y protocolos de cooperación, que además tienen una alta valoración como marco a través de los cuales se establecen metas y compromisos. A la vez estas constituyen un instrumento de evaluación entre las partes firmantes y, por cierto, como evidencia ante procesos de evaluación de terceros. Especialmente significativas resultan dichas evidencias en el caso de los procesos de acreditación de la calidad al que deben someterse periódicamente las instituciones de educación superior, como asimismo un indicador referente para la acreditación de sus programas formativos.

“Todas estas iniciativas nosotros sabemos que hay que formalizarlas, nosotros las hemos ido formalizando a través de convenios de colaboración con distintos organismos (...), por ejemplo el trabajo



que tenemos que realizar con la ANEF en relación a la capacitación del diplomado, tiene que ver con un convenio de colaboración que la universidad adscribió con la ANEF” (Entrevista N°13, U. Estatal, Experiencia).

De ahí la importancia para algunas experiencias de evidenciar “vínculos relativamente permanentes” o conformar una “red de actores sociales, políticos y del ámbito productivo” (Entrevista N°46, U. Estatal, Experiencia), que institucionalice dichos vínculos mediante protocolos interinstitucionales. Aunque se evidencia que a veces dichos procedimientos de institucionalización no resultan significativos y son más bien engorrosos y burocráticos cuando las iniciativas se dirigen especialmente hacia sectores vulnerables y carentes de organización, precisamente los sectores donde cabe mayor urgencia y flexibilidad para generar espacios de trabajo que no estén sometidos a lógicas jerárquicas, instrumentales, que contribuyen a reproducir políticas asistencialistas y relaciones de dependencia, agrabando la fragmentación social y la discontinuidad de los vínculos por falta de compromisos entre las partes.



“¿Cómo hacemos pa’ que esto tenga un impacto mayor, para que pueda transferir conocimientos a otros? Ese fue el sentido de la alianza con las universidades en las regiones, porque desde acá era imposible que nosotros hiciéramos toda esa parte. Generamos proyectos para eso, proyectos con alianzas, con convenios con las universidades regionales, para que ellas asumieran ese trabajo a partir de la creación de un programa, con algunas nos fue muy bien como con Los Lagos y con Bío-Bío, en otras, el tema era demasiado precariamente asumido por las universidades, entonces no nos fue tan bien” (Entrevista N°44, U. Estatal, Experiencia).

“Nosotros tenemos muchas redes, el propio programa ha generado convenios de cooperación con instituciones públicas, privadas, para poder operar en estos territorios. De hecho por ejemplo

nosotros terminamos el programa ahora de trabajo con emprendedoras, el trabajo se termina, pero ya hemos hecho todo un trabajo de transferencias, vamos a hacer una transferencia formal de nuestras emprendedoras al centro de desarrollo de negocios de SERCOTEC, por ejemplo. De manera tal que tengan continuidad en el tiempo, ahí ya hay una cooperación. Hemos trabajado con el departamento de salud, con senda, fundamentalmente en las comunas, teníamos convenio firmado con la Fundación Avina... una cantidad de convenios de colaboración que hemos firmado para efectos de ir haciendo un trabajo en conjunto en el territorio. Es decir, articulando o vinculando la universidad con otras instituciones, con un foco específico que es el territorio. De esa manera lo hemos estado haciendo” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).

“Desde el año 2008, hay un convenio con Gendarmería (...) es un convenio de cooperación, amplio, entre la universidad y Gendarmería. Ese convenio nace a partir de acá, en él está el CEET, el Centro de Estudios de Educación y Trabajo, donde los internos vienen a dormir, y la Escuela de Arte tuvo una intervención con ellos ese año, y a partir de ese año, y a partir de esa intervención nace el convenio” (Entrevista N°21, U. Privada, Experiencia).

Sin duda que la presencia de las universidades en los territorios y la creación de vínculos sostenibles en el tiempo constituyen uno de los elementos clave de legitimación de las iniciativas de vinculación con el medio y de las propias instituciones involucradas, pues es a partir de ello que se pueden evaluar los potenciales impactos positivos de las iniciativas, ya no como proyectos aislados, sino como programas de trabajo en que se invierten inteligencias sociales diversas y se producen conocimientos compartidos. En algunos casos, la insuficiencia endémica de recursos para hacer sostenible esa aspiración de continuidad obliga a imaginar otras formas de apoyo, como los voluntariados, las ayudantías, asistencias de investigación o los trabajos solidarios estudiantiles, que a pesar de no



visibilizarse significativamente en las iniciativas aquí estudiadas, de alguna manera son convocadas esporádicamente.

"...Hay un grupo que está completamente ligado [a la ONG Taller de Acción Comunitaria] como parte institucional de la Universidad. Yo creo que el impacto del relacionamiento que tiene es que ellos ven el valor que la universidad esté vinculada, geste, promueva un trabajo comunitario... un trabajo social, en este caso en Talca (...) Yo creo que ven un gran potencial porque sigue en marcha y hace poco se firmó un convenio entre las tres instituciones de apoyo para la gestión de este año" (Entrevista N°6, U. Tradicional, Experiencia).



128

"Porque hasta el año tenemos más de 81 convenios, firmados y no firmados, pero trabajando y eso demuestra el nivel de credibilidad y confianza que tienen las organizaciones con nosotros hoy en día. Por ejemplo el voluntariado profesional resuelve generalmente problemas que las organizaciones por sus propios recursos no pueden hacerlo, acabo de firmar uno, hicimos evaluaciones psicológicas para la organización súmate en una escuela de Renca, donde el psicólogo no tiene ninguna posibilidad de hacer evaluaciones a los 140 chicos de la escuela" (Entrevista N°35, U. Privada, Experiencia).

"...Nosotros ahora tenemos un registro desde el 2011, que empieza nivelación de estudios en cárcel, desde el Centro de Extensión y Servicios, se suma también la Pastoral con el voluntariado, y ahora, desde el programa de penitenciario, ya se transversaliza todo esto, ofreciendo espacios de práctica, espacios de investigación, de voluntariado, colaboración con nivelación de estudios también, porque se transforma en una temática que también es importante" (Entrevista N°21, U. Privada, Experiencia).

"...La semana pasada firmamos un convenio entre Corporación Sur, ONG Sur Maule y Universidad Católica, así que... o sea, si se

sigue así con este compromiso, igual es un desafío de salir más de la persona que directamente trabaja, sino que sea algo más compartido, yo creo que va a ser un modelo que gana más que la otra” (Entrevista N°7, U. Tradicional, Experiencia).

“Nosotros partimos con más alianzas estratégicas, pero también políticas, o sea entidades políticas de gobierno, el gobierno regional, la SEREMI de salud, la SEREMI de educación, posteriormente dice... nos da una respuesta positiva la SEREMI de Desarrollo Social y firma un convenio con nosotros y, posteriormente, lo hace el Consejo Regional de la Infancia y el Consejo Regional nos invita a una mesa técnica para una propuesta del Consejo Nacional de la Infancia, que acaba de salir hace un par de semanas atrás los grandes lineamientos, y de ahí, de los grandes lineamientos, van a venir los aspectos técnicos procedimentales, entre los cuales estaría la propuesta que nosotros enviamos juntos con ellos” (Entrevista N°2, U. Estatal, Institucional).

3. Los temas

El interés por abordar los ámbitos temáticos en que inscriben su accionar, los proyectos y programas de vinculación con el medio de las universidades tienen como principal propósito entender el grado de diversidad y complejidad que dichas iniciativas han ido adquiriendo, y en qué medida las necesidades de responder a procesos y fenómenos sociales plantean nuevos desafíos en las estrategias de diseño y conformación de equipos multidisciplinarios, para responder en forma pertinente a dichas problemáticas.

Las redes que priorizan sus vínculos con la empresa, como prestadora de servicios, la administración pública y la comunidad, se inscriben principalmente en el ámbito de las industrias que tiene un mayor grado de conflictividad social o, cuando menos de dificultades en incorporar



innovaciones tecnológicas en su producción o metodológicas respecto de sus mediaciones sociales.

La búsqueda de un modelo sustentable y con fuentes renovables para la matriz energética nacional ha sido, sin duda, uno de los ámbitos temáticos más conflictivos de los últimos años, convocando grandes movilizaciones sociales de carácter no estrictamente medioambiental. Sin embargo, no se visualiza en las experiencias analizadas ese mismo grado de complejidad, al reducir sus redes de trabajo a entes especializados, actores monotemáticos que no dan cuenta de la diversidad de los actores involucrados en ámbitos como el energético, por ejemplo.



130

"...Actualmente mantenemos redes con todos los entes en Santiago que están relaciones con energía, con la empresas generadoras, distribuidoras, las que están encargadas del sistema eléctrico, con los gremios renovables..." (Entrevista N°34, U. Privada, Institucional).

Otro de los ámbitos temáticos de gran complejidad es el de la construcción, teniendo presente los actores involucrados, y que no siempre son considerados para participar de iniciativas que adoptan un enfoque macrotemático exclusivamente técnico, o más restringido aún, de innovación tecnológica, sin considerar los fenómenos sociales involucrados. Las relaciones entre empresas productoras de materiales de construcción, el sistema público vinculado a las infraestructuras y los planes habitacionales.

"...Creemos que esta es una gran diferencia entre países desarrollados y subdesarrollados, que trabajar con la industria es primordial, o sea saber qué es lo que ellos tiene, cuáles son las necesidades, y cómo se pueden hacer nuevas cosas, sino es muy difícil desarrollar la innovación. Entonces, poder contar con ciertas empresas que son los productores de materiales de construcción

para edificación, es importantísimo, y para nosotros es súper importante no perder esas redes que hemos ido trabajando...”
(Entrevista N°54, U. Tradicional, Experiencia).

Tal vez el ámbito macrotemático de mayor preocupación por su gran impacto y complejidad social es el vinculado con la vulnerabilidad y las desigualdades sociales, que se hacen especialmente dramáticos y conflictivos para la gestión de las universidades en su vinculación con el medio cuando se proponen desarrollar iniciativas pertinentes que contribuyan a hacer frente a los desastres naturales, los riesgos y emergencias a los que está sometido especialmente nuestro país, y que afecta a amplios sectores poblacionales, como asimismo las necesidades básicas de infraestructuras y servicios en las áreas de la salud, educación y vivienda.

Los procesos de reconstrucción de viviendas e infraestructuras públicas en los sectores afectados por terremotos e incendios, por ejemplo, representan experiencias de gran complejidad social, considerando la urgencia de dar respuesta habitacional, técnica y psicosocial oportuna a las víctimas de esos flagelos.

“...Nosotros seguimos trabajando y haciendo talleres, con víctimas, estos son posteriores a la Casa Fénix, Huerta Carvajal, con víctimas... Con los arquitectos que participaron en otros proyectos de reconstrucción y con el gobierno, hicimos tres talleres con ellos y con la industria también, entonces todos esos talleres que se han ido haciendo, nosotros hemos recopilado toda la información tratando de ver... entender este proceso para poder llevarlo a alguna especie de modelo y ver cómo se puede mejorar, dónde hemos fallado, cómo continuar” (Entrevista N°54, U. Tradicional, Experiencia).



“Claro, deciden una escuela muy vulnerable y bueno, estos niños estaban adscritos a un consultorio, yo creo que la decisión de ella atiende a la factibilidad de ella de poder, a lo mejor, tener alguna incidencia en el control de esto, en el control de esa escuela o ese consultorio en particular, entonces no tuvimos la opción de elegir el municipio, tampoco el territorio” (Entrevista N°2, U. Estatal, Institucional).

La ampliación del espacio de acción con las comunidades y los territorios en otras zonas no urbanas, plantea también a las experiencias estudiadas de vinculación con el medio nuevos desafíos para hacer frente a nuevas temáticas que convocan a equipos con experticias profesionales diversas, lo que genera a su vez interrogantes sobre los límites espacio-temporales y temáticos para hacer viable las iniciativas, cuando se enfrentan a la necesidad de contar con mayores recursos.



“Después, comenzamos a ampliarnos a comunas más alejadas pero siempre en Santiago. Siempre con esa idea, que había un costo muy grande de salir fuera (...) Ya dejaron de ser temas urbanos de una gran metrópoli como Santiago, sino que temas muy distintos. Por ejemplo, empezaron a aparecer temas interesantes para Agronomía, temas distintos para Arquitectura o Ingeniería Comercial, no los temas típicos. Entonces hubo mucho interés de abordarlos. Resolvimos ahí tener los recursos para poder costear el transporte de los estudiantes y privilegiar proyectos que requirieran menos intensidad de viajes, de manera que esto fuera compatible” (Entrevista N°22, U. Tradicional, Experiencia).

Sin duda, el ámbito de la educación en sectores vulnerables o en condiciones especiales, como la privación de libertad, convoca el interés de varias de las iniciativas estudiadas, como ya hemos visto con anterioridad, por lo que no profundizaremos mayormente en este apartado.

“...El Ministerio de Educación los selecciona los establecimientos [educacionales]. Lo ideal es que, y unos de los objetivos también del PASE es llegar a un colegio por cada región y cada comuna también. Nosotros tenemos en Pudahuel, Estación Central, Lo Prado, Maipú, Talagante, otra universidad tiene Melipilla, tiene Colina, Puente Alto, y así vamos cubriendo casi todo Santiago. Ahora creo que estamos cubriendo casi todo Santiago, y esto a nivel nacional, porque en las otras regiones también tenemos” (Entrevista N°17, U. Estatal, Experiencia).

“O sea, si mañana hubiera que hacer un taller con actores de la educación rápidamente, podemos saber quiénes son, qué sé yo, conocer en los territorios a actores distintos, yo participé durante mucho tiempo en los planes de reconversión de Arauco, por ejemplo, participaba en una mesa pública privada en representación de la universidad... Somos bastante conocidos en ese sentido y tenemos entonces red de actores sociales, políticos y del ámbito productivo” (Entrevista N°46, U. Estatal, Experiencia).

“...Es un convenio de cooperación, amplio, entre la universidad y Gendarmería. Ese convenio nace a partir de acá, está en el CEET, el Centro de Estudios de Educación y Trabajo, donde los internos vienen a dormir, y la Escuela de Arte tuvo una intervención con ellos ese año, y a partir de ese año, y a partir de esa intervención nace el convenio (...) Pero con Gendarmería nosotros nos encontramos, por ejemplo, que nosotros coordinamos la red de equipos de Educación y Derechos Humanos, y ahí también participa la red nacional de... o sea Gendarmería; es a nivel nacional ¿no es cierto? pero también nosotros tenemos un contacto directo con la regional con quien trabajamos, así, muy estrechamente, y específicamente ahora con el programa, con las unidades también o los centros penitenciarios...” (Entrevista N°21, U. Privada, Experiencia).

“Sí, porque este cambio que hicimos de trabajar con un modelo tradicional y empezar a trabajar en red con cinco colegios, donde los padres tenían las acciones de capacitación o de aprendizaje en



conjunto, o sea se juntaban las mamás de los cinco colegios... a todo esto, las clases empezaban y terminaban en la universidad, lo que era de gran significación para la gente, las mujeres lloraban recibiendo su certificado en la universidad..." (Entrevista N°37, U. Estatal, Experiencia).

"Nos hemos vinculado igual con profesores (...) de Calama, profesores de Mejillones, nos vinculamos con los otros centros de innovación, con las universidades, con la UNAP [Universidad Arturo Prat], que es la otra universidad estatal de acá, no tenemos mucha vinculación pero sí contacto (...); con fundación Minera Escondida, con otras agrupaciones más culturales, sociales. También tenemos una instancia donde hacemos talleres intergeneracionales y eso lo organizamos nosotros, la unidad, y son talleres que son distintos a los cursos, no son las mismas temáticas..." (Entrevista N°26, U. Tradicional, Experiencia).



4. Las interacciones

El conocimiento del territorio próximo resulta un aspecto central para las experiencias universitarias de vinculación con el medio estudiadas. En efecto, lo que podríamos identificar con la voluntad de construir un pensamiento situado como premisa de las iniciativas y acciones de interacción con la comunidad, parte de un propósito claro por conocer el contexto de acción territorial, los grupos, las organizaciones, sean formales o informales, sus líderes, problemáticas y procesos sociales. Por ello, la gran mayoría de las experiencias estudiadas relatan el inicio de su trabajo a partir de un diagnóstico previo para catastrar a los actores sociales y organizaciones que trabajan en el territorio, sistematizando bases de datos e identificando ámbitos temáticos de gestión, redes permanentes de interacción y formas de mediación entre los actores y la administración pública, especialmente las corporaciones municipales y los gobiernos regionales, instancias donde se reconoce la disposición de recursos económicos, pero también la incapacidad técnica para articular redes colaborativas orientadas a

potenciar programas de investigación aplicada al desarrollo y la innovación (I+D+i).

“Y estamos todo el día llamando por teléfono, y haciendo catastro, y éramos poquitos. Entonces todo el día buscando contactos en las páginas web, y en el fondo nuestros primeros objetivos fue armarnos una base de datos consolidada de todo lo que estaba dando vueltas; ONG, Organizaciones de base, personas incluso, es decir...y esa es la idea de armar la base y ahí comenzamos a construir información y la gente se empezó a conocer también entre ellos y ellas, todo virtual...” (Entrevista N°35, U. Estatal, Experiencia).

“O sea, ahí la primera pega fue realizar un catastro de organizaciones formales y no formales con quien nosotros poder trabajar, en quien nosotros poder confiar si es que queremos montar algún tipo de trabajo en ese sentido” (Entrevista N°2, U. Privada, Experiencia).

La existencia de profesionales en la administración pública y en la empresa que se titularon en universidades con las que, en su calidad de ex alumnos, mantienen vínculos con su alma mater, constituye para algunas experiencias la primera forma de articular una red natural que facilita no solo el acceso a las posibles contrapartes de proyectos, sino que en oportunidades facilita también superar ciertas incomprendiones técnicas o políticas que acaban por dificultar o frenar las interacciones entre la academia y la administración pública.

“...Las [redes] que estamos haciendo nosotros, básicamente es con ex alumnos, o sea esa es nuestra primera red. Vamos a la compañía minera y trabajan casi puros ex alumnos, entonces es fácil entrar. Pero también pasa en el gobierno regional o sea en las municipalidades, es súper bueno... porque nos hemos dado cuenta que muchas cosas que se hacen en los gobiernos regionales y en las



municipalidades vienen con una falta de criterios altísimos...”
(Entrevista N°34, U. Privada, Institucional).

“...Hay una relación estrecha con distintos actores del territorio. El CESFAM, las juntas de vecinos, la universidad, sus carreras, constituyen una relación que es posible de potenciar en el tiempo, cambiando esta vieja concepción de universidad encerrada y abrirla a los desafíos que los tiempos actuales exigen” (Entrevista N°28, U. Estatal, Experiencia).

El desarrollo de proyectos sociales a partir de fondos concursables suele reconocerse como el talón de Aquiles de la gestión de la vinculación con el medio en las universidades. La ejecución de proyectos desde el criterio que denuncian muchos dirigentes sociales, “cual golondrina de verano”, suele frustrar las expectativas de las comunidades debilitando y deslegitimando el aporte de las universidades, cuyas iniciativas no suelen ser evaluadas con posterioridad desde el punto de vista de su sostenibilidad. La falta de financiamiento, de voluntad política suficiente o de ambas cosas a la vez, para promover en los territorios capacidades técnicas, pero especialmente de liderazgo y autonomía, resulta un nudo central de buena parte de los conflictos que se desprenden de la gestión universitaria en vinculación con el medio.

“...Probablemente el hecho de que nosotros no hayamos tenido tantas lucas ayudó, porque daba una señal de que nuestro trabajo era interés genuino más que otra cosa. Yo diría que, en ese contexto, nosotros logramos mantener una legitimidad, y creo que en varios casos actuamos como mediadores de varios conflictos, y yo creo que ahí nuevamente la marca Universidad de Chile, creo que sirvió para poner al servicio también de resolver ese tipo de cosas. Y nuevamente algo que pudimos manejar correctamente en términos sociales y políticos, eso significó desplegar habilidades que no



sabíamos que teníamos también” (Entrevista N°19, U. Estatal, Experiencia).

La legitimidad científica y la competencia constituyen dos aspectos que, aunque suelen ser irreconciliables, emergen como aspectos explicativos complementarios sobre las dificultades y conflictos que atraviesan las interacciones posibles en las redes de vinculación con el medio de las universidades. La hegemonía de lógicas neoliberales que están fortaleciendo el capitalismo cognitivo global y la competencia por recursos, espacios y vínculos, entorpecen lo que debieran ser lógicas cooperativas del trabajo académico a partir de redes interinstitucionales, especialmente del mutuo reconocimiento entre universidades. Contradicciones que cobran mayor fuerza cuando la competencia se produce entre planteles públicos y privados. A la vez, los vínculos entre universidad y empresa no resultan tampoco fáciles de construir y mantener en el tiempo, teniendo presente las temporalidades disímiles para obtener resultados con protocolos de calidad que precisa la investigación científica, en oposición a la estrecha temporalidad con que la empresa está dispuesta a invertir para obtener resultados beneficiosos para sus intereses. La desconfianza mutua resulta tal vez más notoria entre las universidades estatales que entre las privadas, donde además de sincronizarse muchas veces enfoques e intereses comunes, tampoco suele existir tantas cortapisas burocráticas para iniciar asociaciones estratégicas y actividades conjuntas.

“...No teníamos credibilidad científica, porque este asunto funciona así, no tienes credibilidad científica, no tienes publicaciones y no entras en el negocio. Entonces nuestro socio estratégico fue la empresa... cosa que normalmente la empresa le cuesta generar cierta viabilidad científica con la universidad ya establecida, porque se vuelven muy... poco de investigación aplicada otras cosas que las empresas puedan tomar como resultado. Y a la larga fue al revés, nosotros partimos de esa forma... generamos instancias... nos posicionamos en los temas y después... súper vinculante... que



las universidades estaban con nosotros...” (Entrevista N°6, U. Privada, Institucional).

El tipo de interacción con la comunidad que establecen las experiencias analizadas fluctúa entre el líder protagónico y el “partner” de proyectos, por ejemplo, “desarrollando talleres de modelado de negocios para pequeños empresarios (...) [donde] Chrysalis presta sus servicios a ese tipo de proyectos, y ahí se vincula con la comunidad” (Entrevista N°15, U. Tradicional, Experiencia). O a través de iniciativas tipo incubadora, como un laboratorio de prototipaje, que



138

“...Partió como un proyecto de Chrysalis, y que ahora ya se instaló definitivamente en la Facultad de Ingeniería, y lo que propone es que, o sea, ese espacio dispone de un montón de herramientas que te sirven para prototipar tus ideas, para llevarlas, digamos, a un producto real, a una propuesta de algo” (Entrevista N°15, U. Tradicional, Experiencia).

En experiencias que involucran al sistema educativo, los profesores son actores de primer orden, pues ejercen habitualmente un papel muy dinámico en la constitución de redes colaborativas, facilitando el vínculo entre la universidad y la comunidad educativa, una de las redes sociales de mayor importancia por su capacidad articuladora entre la escuela, las familias y las instituciones territoriales. Además no son escasos los vínculos existentes entre los centros de enseñanza básica y media y los centros de educación superior, donde no sólo se producen procesos largamente institucionalizados, como las prácticas profesionales, sino que además existen vínculos interpersonales entre quienes compartieron algunos años espacios de formación y convivencia como docentes y discentes, como también intercambio de experiencias, investigaciones, seminarios, etc. Procesos todos ellos que facilitan enormemente la posibilidad de reconocerse en la construcción e intercambio de saberes compartidos.

“Aquí nosotros tenemos una red que está funcionando, que ha sido más a partir del proyecto ISEC, en el cual se han creado redes colaborativas de profesores que han participado de esta actividad” (Entrevista N°33, U. Estatal, Experiencia).

No obstante, y como ya se planteó anteriormente, no pocos vínculos con el territorio y las comunidades se originan en contactos personales antes de ser asumidos institucionalmente. En estos procesos no es difícil encontrar académicos a tiempo parcial, dadas las condiciones de precarización laboral que se vive en muchas universidades, que complementan su jornada como profesionales de ONGs o que, a través de sus propios proyectos de investigación o experiencias de capacitación o extensión tradicional lograron implicar a las instituciones universitarias o a unidades académicas específicas y ampliar el impacto de las primeras iniciativas.

“El vínculo existía desde la Escuela de Líderes, con dos o tres personas lo teníamos, o sea un vínculo anterior... y con esas personas empezamos a discutir esta idea de trabajar en el territorio en la lógica más de la articulación, de la articulación entre organizaciones...” (Entrevista N°5, U. Tradicional, Experiencia).

Otro aspecto importante de las interacciones entre las experiencias de vinculación con el medio estudiadas está determinado por el grado de involucramiento de las instituciones universitarias. Se observa una mayor debilidad en la integración de equipos multidisciplinarios, que alcancen a involucrar a facultades, centros de estudio, unidades o programas diversos con un mismo fin de integración de equipos institucionales, y que, además, expresen un grado de maduración mayor en la gestión de las políticas institucionales de vinculación con el medio, con pleno reconocimiento académico, como uno de los tres pilares históricos con que se definió históricamente la función de las universidades latinoamericanas, renovada eso sí por el cambio de paradigma que atraviesa a las Ciencias Sociales,



las Humanidades y las Artes en particular, sobre la valoración de saberes y el reconocimiento de otras perspectivas situadas sobre la generación del conocimiento, el desarrollo, la creatividad y la innovación social.

“Nosotros somos cuatro, es bien variado, porque hay una antropóloga, un ingeniero comercial, economista, un sociólogo y un arquitecto. Y nos vinculamos con otras facultades, cuando necesitamos apoyo de la facultad de arquitectura, con la facultad de ciencias empresariales, ingeniería, la facultad de educación... en fin, dependiendo. Entonces somos también un nodo de vínculos con otros para enfrentar desafíos mayores, que nos falta expertise” (Entrevista N°46, U. Estatal, Experiencia).



La consolidación de las relaciones de vinculación con el medio encuentran su maduración y sostenibilidad cuando logran dar un salto cualitativo desde interacciones jerárquicas y de dependencia hacia una relación más horizontal en la búsqueda de comunidades de sentido y de acción estratégica, en la búsqueda de soluciones a problemas específicos a través de la influencia directa en la gestión pública. Aunque no existen muchas experiencias que revelen ese grado de maduración en el trabajo con comunidades y territorios, debemos destacar aquellas que lograron constituir mesas territoriales de gobernanza local en las que se involucran nuevas formas de diálogo y participación entre la universidad, las administraciones públicas, en algunos casos, y los actores sociales.

“Ya tenemos todos esos nexos que nos permiten relacionarnos y trabajar con ellos aquí. Ahora ya tenemos una mesa que trabajamos, somos como veinte, entre gente que viene todos los viernes de Tirúa y ahí se va armando, se vienen como a las 5 ó 6 de la mañana para llegar acá, entonces están involucrados. En esta mesa está el Ministerio de Educación, la sede ministerial [Seremi], estamos nosotros como universidad, la comunidad, y llegan también actores externos del propio Ministerio, de Santiago. Y nosotros convocamos

a un asesor que es un historiador, que es un experto, ha escrito sobre historia mapuche, y él entonces es nuestro asesor para trabajar en este tema” (Entrevista N°46, U. Estatal, Experiencia).

“...O sea, hay un grupo que está completamente ligado como parte institucional de la Universidad [Carreras de Sociología y Trabajo Social], yo creo que el impacto del relacionamiento que tiene es que ellos ven el valor de que la Universidad esté vinculada, geste, promueva un trabajo comunitario... un trabajo social, en este caso en Talca... y, por consiguiente, lo fortalece. Yo creo que ven un gran potencial, porque sigue en marcha [el programa] y hace poco se firmó un convenio entre las tres instituciones de apoyo para la gestión de este año” (Entrevista N°6, U. Tradicional, Experiencia).

“...Desde la universidad, la forma de articular redes es la mesa [Mesa Territorial de Desarrollo] y al interior de la mesa se generan además otras alianzas (...) entre organizaciones y la universidad para poder levantar proyectos de corte social (...) a través de todas las organizaciones que participan en ella. También la idea es que se generen redes entre los participantes de la mesa y fuera de la mesa.” (Entrevista N°9, U. Estatal, Experiencia).

5. Categorías emergentes en redes

La presente categorización de las redes de vinculación con el medio entre las experiencias universitarias estudiadas y los diversos actores que conforman la sociedad civil, a las que se suman habitualmente los poderes públicos y, en algunos casos, el denominado tercer sector, principalmente organizaciones no-gubernamentales, pretende sistematizar una multiplicidad de rasgos comunes y particulares que emergen del análisis de resultados de los cuatro ejes que estructuraron el estudio de las formas de comunicación de dichas redes: espacio, tiempo, temas e interacciones. Se desprende de ello que, más que pretender reconocer la existencia de



modelos puros en la constitución de redes sociales, se trata de visibilizar la condición híbrida y hasta coyuntural de procesos determinados tanto por epistemologías científicas en crisis, resistencia y transformación, como por dinámicas histórico-socio-culturales y territoriales que, a menudo, tensionan y son tensionadas por la multiplicidad y falta de sintonía entre las políticas públicas, las propiamente universitarias y la realidad de los procesos y tiempos sociales. Multiplicidad, sostenemos nosotros, pues no casualmente se superponen en los contextos locales políticas de educación superior, políticas sociales focalizadas, políticas transversales y multitemáticas que involucran a otros ámbitos y tributan a otros procesos, como pueden ser las relacionadas con pobreza, vulnerabilidad social, medioambiente, innovación, emprendimiento, calidad de vida, etc.



Desde esta mirada entendemos que las características específicas que adopta la vinculación con el medio en cada una de las universidades es fruto de esas tensiones, y la forma de enfrentarlas, en cada contexto y con actores particulares, siempre estará sujeta a procesos sociales donde se combina la corta duración con dinámicas históricas de media y larga duración.

5.1. Redes de extensionismo difusionista

Operan desde el paradigma del extensionismo difusionista tradicional, que concibe a la universidad como fuente de conocimiento y saberes institucionalizados frente a quienes no los poseen (Ortiz-Riaga y Morlaes-Rubiano, 2011). Se inspira, por lo tanto, en una perspectiva focalizada a la difusión cultural y artística, con una clara separación y dominio de la cultura culta sobre la popular. Se trata de un modelo de relación con la comunidad que no responde al diseño de una política institucional, ni a objetivos claramente definidos, como tampoco a un programa de trabajo que se articule claramente con los procesos de investigación y formación.

Entiende la “democratización del conocimiento” a partir de las ideas de progreso y modernización propias del paradigma funcionalista desarrollista, bajo el que se construye una cultura académica elitista y esencialista, que se afirma y legitima desde macro-relatos y paradigmas científico-tecnológicos propios de las comunidades científicas, que tienden a identificarse con la ideología dominante, la clase dirigencial y la intelectualidad culta, distanciadas de la cultura y los saberes populares y, por cierto, de propuestas emancipatorias, de cambio social y de autonomización de las clases populares.

La identificación con un modelo asistencialista y paternalista orienta su quehacer con la comunidad hacia la *capacitación instrumental*, al tener como propósito principal la adaptación y reproducción del modelo de sociedad, la conservación de estructuras de pensamiento y acción desde procesos de *dependencia*. Por ello, actúan en la realidad social desde una lógica hegemónica e incluso etnocéntrica y colonial al definir su relación con lo que consideran la otredad radical.

El carácter de su vinculación con las comunidades no científicas es siempre unidireccional, confundiendo el acceso a determinados conocimientos, bienes socio-culturales, tecnologías o servicios con la participación democrática. Domina en la perspectiva metodológica de sus proyectos y acciones la terminología de objetos de investigación, intervención y transferencia de conocimientos. El carácter no dialógico con los saberes territoriales conduce a este modelo difusionista a desconocer procesos y dinámicas histórico-socio-culturales, por lo que tienden a reproducir lógicas jerárquicas, instrumentales, asistencialistas, focalizadas y discontinuas, que agravan la dependencia y fragmentación social.

En el caso de las experiencias analizadas son prácticamente inexistentes las identificaciones absolutas con el extensionismo difusionista o modelo



clásico, aun cuando sí se pueden observar algunos de sus rasgos cuando se sobrevaloran los procesos de innovación tecnológica, capacitación, prácticas profesionales, voluntariados, etc. sin considerar perspectivas más integrales que aborden los procesos sociales involucrados, sus contextos territoriales, ambientales, psicosociales, etc. Cabe destacar que el proceso de transformación del modelo clásico unidireccional y de externalidades, hacia el bidireccional dialógico es todavía muy reciente en algunas de las universidades, percibiéndose más su efecto discursivo y estratégico, a la luz de los criterios de acreditación institucional, que un cambio radical en la cultura institucional, lo que debería asociarse también a la lentitud de los procesos de cambio generacional, especialmente en los cargos directivos y de responsabilidad en las relaciones universidad-sociedad, como asimismo en las estructuras universitarias.



5.2. Redes de alianza estratégica

Este tipo de redes responde a un cambio de paradigma que supera la perspectiva funcionalista desarrollista de difusión de modernizaciones, lo que podría interpretarse como un deslizamiento desde la problematización y proyección de la “función social universitaria” a la “responsabilidad social universitaria”, en la que interviene muy claramente la inspiración de la planificación estratégica del desarrollo, que nace en el contexto de la estrategia militar, y se adopta rápidamente como modelo de competencia y eficientismo para los negocios, el marketing, los recursos humanos, diversificándose posteriormente hacia el ámbito territorial, el desarrollo local, la gestión de ciudades y la planificación urbana, en los que se enfatiza el carácter participativo de la comunidad.

Se trata de redes que responden a un modelo de vinculación definido desde una función de consultoría o asesoría experta, que opera en el mercado de servicios como actor especializado y con capacidad o expectativas de influencia en la toma de decisiones de la administración pública. Por

esa razón, por lo general, articula sus relaciones en forma centralizada y jerárquica, priorizando especialmente el vínculo con organizaciones formales y actores instituidos del poder regional, y en menor medida del poder local por sus menores posibilidades financieras, con el propósito de legitimar la experticia que tiene una unidad académica o grupo de trabajo universitario focalizado a un ámbito temático específico, cuya capacidad técnica de postulación y adjudicación de recursos de fondos concursables para el desarrollo de proyectos los legitimaría como referentes de la gestión pública y, llegado el caso, de asesores de políticas públicas, nuevos programas o líneas de trabajo.

Su focalización temática se orienta a fortalecer los vínculos universidad-empresa, generando nuevos nichos en respuesta a las necesidades del sector productivo, como investigación aplicada, innovación y transferencia tecnológica, cursos de capacitación laboral, emprendimientos, aunque no siempre las especialidades se corresponden con un análisis del contexto, necesidades y desafíos de la sociedad. Por lo mismo, sus vínculos con la comunidad y las organizaciones de base están atravesados por una tensión entre lo formal, lo informal y lo no-formal, consecuencia de una lógica dominante de evaluación a corto plazo, rentabilidad, cumplimiento de metas e indicadores de impacto y productividad, así como también de convenios y protocolos de cooperación que exigen determinantes organizacionales y temporalidades institucionales. Desde ese punto de vista generan contradicciones en las temporalidades sociales, que aspiran a la construcción de procesos de trabajo con las universidades con mayor grado de continuidad e integralidad, y mucho menos esporádicos y focalizados, en la perspectiva de impactar positivamente en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y el desarrollo de los territorios.

Definen sus interacciones desde una perspectiva uni o bidireccional, estableciendo un vínculo estratégico y político con las administraciones públicas, para el cual las organizaciones de base no tendrían el capital



social o el saber-poder suficiente de influencia, si no como receptores o beneficiarios pasivos. Consecuentemente, los vínculos que establecen responden más a coyunturas específicas y focalizadas del mercado, relativizando la importancia de una acción más integral, interdisciplinaria y sostenible en el tiempo.

Aunque su accionar se enmarca en el diseño de una política institucional clara, de orientación estratégica, les resulta más efectivo para sus metas generar alianzas externas de aproximación a las problemáticas de los sectores productivos, los servicios públicos y las organizaciones sociales mediante la suscripción de convenios de cooperación o compromisos de intenciones, que lograr una articulación cualitativamente estratégica y sostenible entre investigación, docencia y vinculación con el medio. Bajo esas concepciones, se privilegia la apertura de espacios para la realización de prácticas profesionales de los estudiantes, intercambios estudiantiles o pasantías internacionales incluso, considerando dichas experiencias como evidencias que contribuirían a validar la calidad de los procesos formativos, aun cuando no respondan a un programa de trabajo que produzca procesos e interacciones capaces de generar cambios en las problemáticas que afectan al desarrollo social y la calidad de vida de las comunidades.



5.3. Redes para el buen vivir

Identificado por alguno de sus rasgos como modelo de desarrollo integral, concientizador o de extensión crítica, se inspira paradigmáticamente desde las teorías críticas, el constructivismo social y la filosofía de la liberación latinoamericana, partiendo de los visionarios aportes de Paulo Freire (1998) y convirtiéndose en algunas universidades en la segunda gran reforma universitaria después de la de Córdoba de 1918 (Tommasino y Cano, 2016).

Dicho modelo se afirma desde la capacidad que tendrían las universidades para la toma de conciencia de los problemas que afectan a la sociedad, a partir del fomento de la reflexión analítico-crítica, la generación de opinión pública para la democratización de saberes y una acción transformadora de estructuras institucionales y prácticas sociales.

Las redes que preferimos aquí denominar para el buen vivir (Contreras, 2016), se definen por su carácter esencialmente político y solidario, en el sentido que definen su accionar e interacciones con el objetivo de generar o ampliar espacios participativos que potencien el desarrollo local, articulando a múltiples actores, formales, informales o no-formales (institucionalizados y no institucionalizados), en la perspectiva de construir procesos y experiencias de empoderamiento local, nuevos liderazgos y gobernanza territorial. Por dicha razón, aspiran a impulsar interacciones de carácter multidireccional, más que bidireccional, para lograr un mayor grado de autonomía entre los miembros que las conforman y, en consecuencia, mayor transversalidad, complejidad temática e integralidad en sus iniciativas, aspirando a su sustentabilidad en el tiempo, gracias a la pluralidad de liderazgos y a la legitimación de saberes compartidos. En consecuencia, es que estas redes de vinculación podrían identificarse con un modelo eminentemente latinoamericano de universidad compleja, al integrar una ecología de saberes diversos: el conocimiento científico, los saberes tradicionales y populares, la creación artística y cultural, las innovaciones tecnológicas, etc. En coherencia, los ámbitos temáticos de su accionar resultan más emergentes, en el sentido que son el resultado de procesos o diagnósticos participativos, que priorizan problemáticas relacionadas con exclusión social, marginalidad, derechos sociales, diversidad, etc. convocando enfoques de trabajo interdisciplinarios para su abordaje.

Valoran la presencia y permanencia de ciertas unidades o grupos de trabajo universitarios en los territorios, definiendo la proximidad y



continuidad espacio-temporal como base del reconocimiento y la mutua confianza con la comunidad. Aspiran a responder a las demandas de calidad de vida y buen vivir desde un pensamiento situado y pertinente a la diversidad de cada espacio-tiempo, promoviendo “una compleja red de satisfactores del ecosistema local desde donde poder actuar” (Villasante, 1998:18).

En los casos estudiados, son escasas las experiencias que dan cuenta de este modelo, aunque sí existen procesos en curso que fundamentan y aspiran a construir el rol de la universidad como eje articulador de alianzas solidarias y colaborativas, más que estratégicas, buscando sinergias entre el sector público, privado, social y el no gubernamental, con el fin de generar aportes para el buen vivir de las comunidades. Las metodologías de trabajo que impulsan estas experiencias son innovadoras, activo-participativas, basadas en relaciones horizontales, descentralizadas, con presencia y permanencia suficiente en los territorios con las comunidades como base del mutuo re-conocimiento de saberes, la confianza, la legitimidad, la autonomía e interdependencia, como garantías de sostenibilidad de las redes y el flujo de renovación de los compromisos.



6. Referencias bibliográficas

Contreras Baspineiro, A. (2016) *La palabra que camina. Comunicación popular para el Vivir Bien/Buen Vivir*. Quito: CIESPAL.

Freire, P. (1998) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lozares, C. (2005) Bases socio-metodológicas para el Análisis de Redes Sociales, ARS. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Nº 10, 9:35.

Moreno Sardà, A. (1999) *Paseos por el pasado y el presente de las redes de comunicación desde... Cataluña a través de Internet*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ortiz-Riaga, M.C. y Morales-Rubiano, M.E. (2011) La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, vol. 14, nº 2,. 349:366.

Sierra Caballero, F. & Favaro, D. (2012). Análisis de redes y enfoque sistémico-crítico. Apuntes metodológicos para una intervención productiva en la era de la cultura digital. En: Marcelo Martínez Hermida y Francisco Sierra Caballero (coords.) *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local*. Barcelona: Gedisa.

Tommasino, H.y Cano, A. (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, nº 1, 9:23.

Villasante, T. (1998) *Cuatro redes para mejor-vivir. Tomo 1: Del desarrollo local a las redes para mejor-vivir*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.







CAPÍTULO 5

Impactos producidos por las experiencias de vinculación con el medio en universidades de Chile

*Consuelo Dinamarca Noack
Observatorio de Participación Social y Territorio
Universidad de Playa Ancha*



Desde las diferentes perspectivas con que las universidades en Chile entienden y gestionan la vinculación con el medio, se abre un vasto abanico de experiencias sintonizadas con distintas realidades locales. Es en la búsqueda de modelos, propuestas y metodologías que posean algún carácter innovador, donde encontramos que las múltiples acciones e intervenciones que se originan y pueden llevar a cabo las casas de estudios al momento de vincularse con sus comunidades y territorios, producen en mayor o menor medida consecuencias, efectos colaterales o situaciones que no estaban consideradas previamente al desarrollo de iniciativas de vinculación. Estas consecuencias impactan en diferentes ámbitos, que para efectos de esta investigación y su análisis se dividen en: la relación con la comunidad, el núcleo académico, la curricularización, los procesos de aprendizaje y por último el impacto dentro de la universidad.

1. Relación con la comunidad

Pensando en los entornos significantes, comunidades, poblaciones con los cuales las universidades han decidido emprender acciones de vinculación con el medio, se pudo apreciar distintos discursos que apuntan a temas sustanciales para entender cómo es que en los territorios se ha generado y se genera una posibilidad de diálogo. Para comprender esta posibilidad hay que considerar el estado actual de las comunidades, y cuál es su percepción sobre los actores públicos, ya que la universidad también lo es. Los habitantes de los territorios actualmente se encuentran bajo una fuerte sobre-intervención, y lo manifiestan a través de la insatisfacción que posee con respecto a las instituciones estatales. Esto ha desencadenado un recelo constante frente a cualquier organismo que trate de establecer vínculos



con ellos, por lo tanto la universidad comienza su vínculo con un desafío concreto: re establecer esa confianza que ha sido quebrantada.

Los discursos sostienen la necesidad de re establecer las confianzas entre universidad y territorio. Esto es, entre otros factores, considerar la participación como el elemento principal en cualquier metodología, pero sobre todo que el origen de las acciones obedezca a problemáticas y necesidades que estén planteadas desde los pobladores y no desde el aula. Sin la participación real de la comunidad, las acciones se vuelven instrumentales, tienden a incrementar la brecha de desconfianza y precarizan aún más el vínculo que poseen las comunidades con las instituciones públicas.



“Una solución pueda ser maravillosa, pero surgió en el aula y de la cabeza de los estudiantes o de los docentes. Es necesario que esté realmente construida con la comunidad” (Entrevista N°30, U. Privada, Experiencia).

A su vez esta misma experiencia, junto con otras, recalcan la necesidad de la permanencia en el tiempo de aquel vínculo. Es decir, que la consideración del tiempo en que se ejecutan las acciones, acompañada de los recursos que garantizan la sostenibilidad del proyecto o experiencia, sean fundamentales para el establecimiento de la confianza que propicia una relación duradera, respetuosa, comprometida y responsable por ambas partes.

“Aquí es casi una cuestión personal, o sea no le podemos hablar al territorio, si ya logramos la confianza implica que la universidad lo tenga que asumir con mayor responsabilidad, consciente y sistemática, porque si ya logramos establecer las confianzas y posicionar la imagen institucional y generar un vínculo bidireccional

y virtuoso, es hoy día cuando tenemos que darle sustentabilidad a eso” (Entrevista N°42, U. Tradicional, Experiencia).

“No va tener un semestre una cosa aquí y el otro semestre allá, sino que ir tratando de trabajar con la misma comunidad por largo tiempo, y ojala más de una asignatura, y si son de distintas facultades mejor, porque eso permite ir generando un mayor conocimiento, un mayor aporte a la organización con la que trabajamos, y a su misma vez para los estudiantes” (Entrevista N°30, U. Privada, Experiencia).

Un elemento interesante que aporta la última cita es cómo la relación con la comunidad pudiese verse beneficiada por los proyectos o intervenciones de la universidad. Considerando que esta generalmente se vincula con su territorio a través de un equipo o proceso multidisciplinario, existe una importancia clave en tener presente la diversificación de disciplinas con las que se trabaja en la comunidad: “Un repaso a esta gran diversidad de actividades evidencia que la extensión se construye como un campo del quehacer universitario sumamente heterogéneo, siendo parte del amplio espectro de la vinculación social de las universidades, la extensión adquiere mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según diferentes contextos” (Tomassino y Cano, 2016:9).

Pese a la importancia de esta característica heterogénea que es simultánea tanto en la universidad como en el territorio y su realidad social, este tema es profundizado en el sub apartado relacionado con impactos en ámbitos internos universitarios, igualmente cabe destacar que en las comunidades existen problemáticas de diferente índole. Es esa heterogeneidad y diferencias presentes en el territorio a las cuales la universidad tiene que atenderse y enfrentarlas en la forma más pertinente posible, considerando la diversidad de disciplinas con las que convive, hecho que se ve exacerbado por el carácter regional de algunas, enfocando su trabajo y especialización



de pre y posgrado en necesidades de carácter local, contribuyendo a fortalecer la identidad regional a través de la vinculación con el medio.

En el caso de la experiencia de la Universidad de La Frontera, con el programa Universidad es Territorio (UNETE), que apuesta por implementar ejes transversales de desarrollo territorial, vinculados principalmente a capital humano, capital institucional y capital físico o de infraestructura. Se observa que el involucramiento de varias dimensiones, apunta directamente a una mirada transversal de desarrollo, donde se intenta fortalecer a las personas, y no solo a los estudiantes que serán los egresados, sino que diversifican este tipo de fortalecimiento dirigido también a los equipos municipales y los liderazgos locales, estableciendo como producto último la implementación de un Diplomado en Gestión Municipal, que no posee requisito académico y que consideraremos más tarde como una propuesta concreta tanto para orientaciones metodológicas sobre vinculación con el medio, como para políticas públicas orientadas al sistema de educación.



La diversificación del diálogo les da la posibilidad a los territorios de articularse con actores diferentes. Esta instancia de articulación y de encuentro es la que propicia el terreno para comenzar a reconocer una **consciencia común de territorio**, que se diferencia sustancialmente a la que poseen con respecto a la autoridad o las instituciones públicas. Surge así un proceso de empoderamiento de las comunidades, donde reconocen sus problemáticas comunes y aúnan fuerzas para demandar soluciones.

“Las personas se reconocen como protagonistas de sus propios procesos sociales. La comunidad se ha dado cuenta que puedan hacer parte de un desarrollo sostenible, inclusivo y participativo en sus territorios, sin necesidad que sea una autoridad quien lo haga, sino que ellos también lo puedan gestar” (Entrevista N°6, U. Tradicional, Experiencia).

En palabras de Carlevaro (2010) uno de los objetivos que posee la perspectiva de **extensión crítica** o lo que nos hemos planteado como **experiencias innovadoras de vinculación con el medio**, es contribuir en los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, intentando aportar a la generación de procesos de poder popular. Este propósito nos esclarece que este tipo de acciones radica principalmente en decisiones políticas, las cuales son fundamentales para concebir cómo y con quién se generarán los lazos y por tanto la vinculación.

Tanto las experiencias de la Universidad Católica del Maule como de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, han evidenciado este proceso de empoderamiento territorial y consciencia articulada de las organizaciones, a partir de proyectos de diagnósticos territoriales, donde el ejercicio universitario apunta directamente al vínculo integral de los distintos actores. Además experiencias como la de la Universidad de Concepción reflexionan sobre cómo este tipo de vinculación con el medio, aporta una mirada más reflexiva y crítica.

“Hay una mirada mucho más amplia del proceso que están viviendo los territorios, yo creo que el aporte hacia la auto-reflexión de los procesos que viven, los espacios y las pausas, porque en esa pausa significa gestionar y guiar desde otras miradas. Ahí hay un aporte directo, y yo lo trasladaría también a la política pública” (Entrevista N°3, U. Estatal, Experiencia).

El hecho de que los territorios estén reconociéndose como actores claves en su propia historia, a través de procesos de reflexión, es un aspecto fundante en el modo que los considera actualmente la universidad, al reconocer que los saberes que manejan son relevantes tanto para la academia como para el desarrollo local y que poseen un espacio dentro de la construcción del conocimiento global. Para esta puesta en marcha de valorización del conocimiento local, es primordial generar cambios



profundos en la concepción del conocimiento como tal, de la forma en que se enseña y en cómo se mira a este otro que es lejano y distante, para verlo como un compañero valioso y necesario, reconociendo un vínculo virtuoso entre la universidad y el territorio donde se inserta.

2. Núcleo académico

El núcleo académico conformado principalmente por profesores/as e investigadores/as en las universidades, representa terreno fructífero en materia de vinculación con el medio. A priori se sostiene que estos equipos académicos están dotados de las mejores herramientas para generar un conocimiento situado, aunque nos encontramos con que la mayoría de los impactos relacionados a la academia están principalmente asociados a los riesgos y a su prevención en sectores poco organizados, pero escasamente para dar acompañamiento a liderazgos y procesos socialmente empoderados.



Uno de los principales impactos generados dentro del núcleo académico es la incorporación de elementos territoriales en las metodologías o disciplinas que son revisadas en las asignaturas correspondientes. Cabe destacar que esta acción es uno de los principales puentes entre el saber comunitario y el aprendizaje en el aula; las y los profesores incorporando este elemento territorial en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pueden gestar tanto en sus estudiantes como en los vecinos y vecinas una nueva lógica de conocimiento compartido, que es la base para una vinculación con el medio, socialmente innovadora, asumiendo como uno de sus principales compromisos las devoluciones efectivas a los territorios, la modificación o adecuación del lenguaje técnico-académico abstracto que muchas veces es considerado lejano, en uno que sea más cercano y entendible por todas las personas que están siendo involucradas en aquel proceso.

“A las carreras no les va a quedar otra que incorporar los elementos propios de las comunidades, lo que los jóvenes, los niños, los adultos y los adultos mayores nos van entregando a los planes curriculares, a los planes de estudio. Porque si uno no los incorpora en el sentido de no incorporar su realidad, uno queda como en punto ciego, uno está viendo la mitad del proceso no más” (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).

Otra arista de los efectos de la vinculación con el medio en la academia hace referencia a cómo se gestan los equipos de trabajo. Anteriormente habíamos mencionado la importancia de la interdisciplinariedad en este tipo de experiencias, aprovechando, por un lado, la simbiosis de disciplinas que conviven en las universidades y, por otro, la heterogeneidad de fenómenos y/o problemáticas que puede contener un territorio. Estas características hacen que la conformación interdisciplinaria de equipos de trabajo sea fundamental para realizar acciones situadas, pertinentes y responsables. Cabe mencionar que el fortalecimiento de estos equipos se ha traducido en centros de investigación donde se destinan recursos permanentes para darles continuidad a la vinculación con el medio que efectúa cada universidad en su territorio. Estos centros, observatorios y núcleos han nutrido de oferta y demanda académica, y uno de sus principales indicadores es el alto interés que tienen los estudiantes en realizar sus prácticas, tesis de pre y posgrado en temáticas territoriales, contribuyendo directamente a la vinculación con el medio.

A través de los relatos de las experiencias que recopiló esta investigación, se pudo observar que la academia se erige como una zona dotada de seguridad y confort dentro del espacio universitario, pues la vinculación con el medio y la investigación asociada a ella resulta aún muy conservadora, al hacer hincapié en la lógica de incentivos o el simple cumplimiento de indicadores de productividad mediante los cuales se mueven los intereses de la academia para con el trabajo de investigación, o en este caso de vinculación con el medio. Debido a esa lógica de incentivos, o por la tradición



cultural que mantiene la academia y la producción de conocimiento científico como sostenedora de verdades absolutas, como forma de legitimación de jerarquías entre quienes poseen o no el conocimiento, y por tanto quienes pueden impartirlo, crearlo o destituirlo, es que las acciones de vinculación actuales aún se encuentran centradas en una mirada tradicional respecto del territorio, donde priman las experiencias de extracción de información a partir de una población problematizada, desconociendo una multiplicidad de factores y características de las personas que lo habitan y de los procesos.

Esta tradición hegemónica del saber está siendo cuestionada por una visión que se origina desde el modelo universitario de extensión crítica, donde el foco de importancia es **privilegiar la mirada territorial**, y los fenómenos y procesos que allí se producen, considerando los factores históricos, subjetivos y particulares de cada comunidad.



Esta visión transgrede la comodidad y seguridad en que la academia se encontraba anteriormente, provocando que las acciones de vinculación con el medio no sean igualmente valoradas por la estructura universitaria como la investigación o la docencia, por ejemplo. Es desde esta diferencia en la legitimización de la vinculación con el medio desde donde emanan sus principales falencias. Por ejemplo, la carencia de recursos o de compatibilidad horaria con la docencia.

“Hay profesores que trabajan con nosotros temporalmente, y con esto quiero decir que depende de qué tipo de demanda le traigamos. Pueden considerar que este semestre es interesante abordar este proyecto que les interesó técnicamente y al siguiente semestre puede que no les haya interesado tanto y prefieran hacer otra cosa. En cambio hay otros profesores, no sé si llamarle mayor grado de compromiso o de sintonía con el aporte público que hace la

universidad, que sí o sí quieren vivir estas experiencias” (Entrevista N°22, U. Tradicional, Experiencia).

3. Curricularización

Con respecto a los impactos en los planes de estudios, mallas curriculares y asignaturas, también se plantea como un desafío, pues los conocimientos a impartir en la academia, también están concebidos por la lógica jerárquica y hegemónica del saber. La realidad académica se encuentra alejada y desconectada de los territorios, produciéndose una falta de adecuación con las experiencias reales y procesos que viven las comunidades.

“Uno de los objetivos importantes fue que ojalá estas actividades estuvieran de una u otra manera correlacionadas con los programas de estudio. No hablar de astrofísica, ni de las nano bacteria, ni otros aspectos que ellos no tienen en sus programas de estudio, cosa que los profesores digan: ah, este tema es interesante y lo vuelvo a exponer porque en tal actividad yo lo puedo incorporar” (Entrevista N°33, U. Tradicional, Experiencia).

Existe una interrogante profunda si es que pensamos en cómo las universidades está articulando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que ciertamente la decisión de incorporar a los territorios como actores principales en su quehacer representa un acto político, ya que implica reformular todas las nociones que se tienen sobre enseñanza, y ahí reside el giro crítico que emana desde el cuestionamiento a esta universidad hegemónica y jerárquica. Evidentemente es un desafío, no todos los docentes tendrán las herramientas necesarias para asumirlo, ni la cantidad de horas de trabajo para ello. Sin embargo, son funciones claves que deben adecuarse para que la vinculación con el medio permee los planes de estudio y producir ese cambio elemental desde el aula de clases hasta en el barrio.



“Instalamos la idea, al menos los profesores que estamos insertos en esta experiencia, que los programas así como están, no resisten el trabajo de vinculación con los territorios, ni en términos de su lógica, ni en términos de sus tiempos, ni en términos de material bibliográfico, ni en la estrategia de enseñanza. O sea totalmente desconectado. Es como si tú tuvieras la realidad de la academia encapsulada, y por otra parte tiene la realidad de los territorios sin conexión” (Entrevista N°60, U. Privada, Experiencia).

Se comprende, por lo tanto, que debe existir una correlación entre las actividades de vinculación con los planes de estudio, ya sea en el conjunto de habilidades que logre cierto grado de autonomía en los y las profesionales en formación, y también que la capacitación constante sea para los y las académicas. En términos estructurales, una política de reorientación de los programas, a modo de que sean pertinentes y actualizados con la realidad de los territorios donde se inserta. Tanto la curricularización como la implementación de metodologías deben ser situadas y que influyan en la perspectiva del otro, en la construcción compartida del conocimiento, este diálogo permanente entre realidad y academia contribuirá a formar un sello identitario local, una simbiosis basada en el apoyo y valoración mutua entre ambas caras de la experiencia.

A su vez, dentro de lo que consideramos impactos en los planes de estudio, se observa en varias universidades la importancia de las prácticas profesionales como oportunidad clave para vincular a los estudiantes con la realidad de los territorios.

“En docencia, el poder generar un sistema de práctica que sea interdisciplinario, que mejore la capacidad de comprensión de la vida real de los alumnos, en términos de que la preocupación no es solo disciplinaria para resolver un problema, sino que tienes que interactuar con otros. Hemos instalado un electivo abierto a todos los estudiantes de pregrado, en el cual intentamos entregar



herramientas metodológicas, conceptuales, vinculadas a los temas de desarrollo territorial, intentando que el alumno, independiente de la carrera que estudie, entienda que puede ser un aporte a solucionar problemáticas que son del entorno, que son bastante más amplias, que no necesariamente tienen que ver con mi disciplina, y que para ello tengo miradas, enfoques y herramientas que me pueden servir” (Entrevista N°39, U. Estatal, Experiencia).

Se observa el esfuerzo que realiza esta universidad en plasmar la importancia de la interdisciplinariedad en lo que respecta al trabajo con el territorio. La vinculación con el medio se nutre de varias carreras que robustecen el ámbito de acción de la universidad, el nivel de alcance del vínculo y la resolución al problema identificado. Esto a su vez provoca injerencia en cómo los estudiantes observan las realidades sociales, apropiándose de las herramientas y posibilidades que les da la universidad, por ejemplo, a través de asignaturas situadas en el territorio, pasantías territoriales o la realización de prácticas profesionales relacionadas con territorio.

4. Procesos de aprendizaje

En relación al modo en que las acciones y experiencias de vinculación con el medio impactan los procesos de aprendizaje, lo cuestionan y resignifican, podemos observar que el primer desafío es comprender y desmitificar que el desarrollo y el conocimiento que es producido por la universidad tiene que quedar necesariamente enclaustrado dentro del aula, en un acto comunicativo que no sobrepasa la relación entre el profesor y el estudiante. Al revisar los fines de la extensión crítica, según Carlevaro, se puede reconocer un objetivo claro: “La formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios” (2010:14).



La tendencia del impacto corresponde entonces a realizar una reflexión y crítica profunda en lo que respecta al proceso de enseñanza como algo inmóvil, rígido y definido, para transitar hacia metodologías de formación educativa más inductivas y flexibles. Generar, en consecuencia, para el caso de desarrollo de aprendizajes, la mayor cantidad de horas en terreno en contacto directo con las comunidades, proveyendo de realidad directa y experiencias significativas a los estudiantes en formación, funcionando como generador de destrezas y competencias, proyección profesional y vocacional de ellos y ellas.

“Con esta idea de la interdisciplinariedad, y que en el fondo haya un ejercicio docente en terreno, que también es una idea vieja, que tiene que ver con Paulo Freire y la idea de que realmente generes un ejercicio pedagógico en contacto con la comunidad y que eso en el fondo para los procesos formativos es súper relevante y tiene un impacto enorme en términos de aprehensión de conocimientos y desarrollo social efectivo y compartido” (Entrevista N°28, U. Privada, Experiencia).



A la idea de proveer al ejercicio de aprendizaje la **condición obligatoria de trabajo en terreno** y en contacto frecuente con la comunidad, se agrega un concepto que ya hemos revisado anteriormente, la interdisciplinariedad. Este factor es una herramienta que optimiza el proceso integral de enseñanza y sobre todo de comprensión efectiva de las realidades comunitarias, considerando la complejidad de las problemáticas que aquejan hoy en día a los territorios. Este ejercicio de cercanía y comprensión integral de las comunidades, es gestado según las y los entrevistados en parte por las prácticas y voluntariados profesionales, donde las metodologías de aprendizaje se relacionan directamente con experiencias de trabajo reales y con sentido, generando en los y las estudiantes experiencias vitales donde pueden contrastar el conocimiento otorgado en el aula de clases y las herramientas con que pueden contribuir a sus localidades.

“Aquí hay una sintonía entre lo que el estudiante sabe y el aporte que hace, que creo que tiene un impacto importante para ampliar las posibilidades laborales y vocacionales de muchos estudiantes, hay hartos estudiantes que han reforzado su vocación pública o social de su profesión con este tipo de experiencias” (Entrevista N°22, U. Privada, Experiencia).

“Las alumnas nunca se habían percatado sobre la importancia que tienen las instituciones para que preparen su ingreso de prácticas, eso impacta de distintas maneras, seguridad, identidad, construcción fuerte de la identidad con un grupo de profesionales que está ahí para ayudarla, certeza y crecimiento profesional” (Entrevista N°56, U. Privada, Experiencia).

Como podemos observar, las experiencias de prácticas se constituyen como un espacio trascendental en el aspecto formativo, develando muchas veces la vocación o sentido social que pudiesen tener los profesionales que forman las universidades: “En nuestro trabajo con estudiantes en procesos de extensión hemos podido constatar que estos procesos mueven, conmueven e interpelan a los estudiantes en su rol como universitarios y futuros profesionales. Es necesaria una concepción pedagógica que incorpore esta dimensión del trabajo extensionista a la tarea educativa en torno a la cual se reúnen estudiantes y docentes” (Tomassino y Cano, 2016:15). Ambos autores invocan nuevamente el concepto de **transformación pedagógica**, proceso necesario para llevar a cabo la vinculación universitaria con la sociedad.

En algunos casos la práctica es primordial para estampar el sello o perfil de egreso que quiere darle cada casa de estudios a sus egresados. Un ejemplo de ello son las experiencias de universidades que utilizan la metodología **aprendizaje más servicio**, donde queda plasmado la necesidad de generar una visión distinta de la profesionalización en los estudiantes. Cabe mencionar que esta metodología de aprendizaje es generalmente



más utilizada en universidades privadas que públicas, diferencia que puede ser atribuida al hecho de que esta es una metodología utilizada bajo los lineamientos de la **responsabilidad social empresarial**, donde algunas casas de estudios se enmarcan bajo esta lógica de “retribuir”, a través de su símil, la **responsabilidad social universitaria**, a la sociedad con productos o trabajo, considerando que la universidad y las carreras laboran extrayendo y utilizando información de sus territorios, a modo de nutrirse de la realidad social. Por esto buscan el modo de generar una devolución que sea institucionalizada a través de esta metodología de trabajo.

Uno de los impactos que también se pudo problematizar, y que por sobre todo escapa a los procesos de aprendizaje tradicionales de los estudiantes en el aula, es la alianza y el compromiso que pueden establecer el área de vinculación con el medio de cada universidad con su federación de estudiantes. La federación de estudiantes se erige como uno de los principales aliados en las experiencias de vinculación con el medio. Es en este trabajo en conjunto donde se permite ver cómo las decisiones políticas tanto de las universidades como de los estudiantes, pueden ser transversalizadas en acciones territoriales. Es precisamente la expresión de los y las estudiantes, como fuerza generadora de cambios estructurales en la sociedad, la que permite una **epistemología de vinculación con el medio multidireccional**, que considere la importancia horizontal tanto a los estudiantes como a los vecinos y vecinas. Sin la participación del alumnado la vinculación con el medio sería instrumental y sin objetivos de largo plazo, tales como son la transformación tanto de los procesos de aprendizaje, de la rígida estructura universitaria y académica, como del cambio sobre las miradas y el trabajo territorial.

“La federación de estudiantes ha sido clave en este proceso, tremendo aliado en el proceso de vinculación estudiantil al territorio, ejemplo de eso ha sido el trabajo de voluntariado en verano. Hoy día también parte de una política de dejar instalado dentro del mundo estudiantil y la federación que venga un modo de trabajo



con el territorio, que sea un eje transversal a cualquier federación”
(Entrevista N°9, U. Estatal, Experiencia).

Por último, existen aperturas en los procesos de aprendizaje en las distintas áreas de investigación que pueden tener las universidades, los distintos centros, observatorios o investigaciones donde participan los y las estudiantes, se conforman como un espacio de interés y de formación relevante para realizar trabajo con las comunidades. Particularmente las líneas de investigación de las universidades generalmente están alineadas conforme a las necesidades o características regionales, dando cuenta de un trabajo situado y en correlación directa a las realidades locales. Así la investigación se vuelve un nicho fructífero para que los y las estudiantes realicen sus acercamientos a la sociedad, ya sea como investigadores o enfocando sus tesis de pregrado o posgrado en las temáticas relacionadas.

“Los estudiantes ven esta ventana de trabajo como una posibilidad de investigar lo que les interese personalmente, de hecho los estudiantes tienen como autonomía y nosotros conversamos sobre su marco teórico y les presentamos a la comunidad, lo ven más bien como un laboratorio de ideas, o sea como desarrollar su línea”
(Entrevista N°31, U. Privada, Experiencia).

5. Estructura universitaria

En el caso de cómo las acciones de vinculación con el medio impactan a la estructura universitaria en su conjunto, en la forma de concebir el conocimiento, en cómo imparte las experiencias territoriales, tiene relación directa con dos procesos importantes. El primero es la sensibilización de lo que implica un trabajo territorial comprometido y activo, intentando consolidar la vinculación por medio de la institucionalización de la misma; precisamente, la institucionalización de la participación universitaria dentro



del territorio es lo que daría paso a un ejercicio territorial sostenido que antes no existía.

“Que exista un reconocimiento e institucionalización de parte de la universidad, que se reconozca como tal, en nuestro caso el TAC (Taller de Acción Comunitario) es un espacio de intervención sostenido, sustentable, por llamarlo así que tiene la universidad, y que hay que acrecentar y apoyar, porque hay una forma de intervenir que es pertinente y situada” (Entrevista N°5 , U. Privada, Experiencia).

Por otro lado, la universidad, al declarar la importancia que posee el área de vinculación con el medio, también abre sus márgenes a pensar y sentirse responsable de la perspectiva de sus vecinos y vecinas, reconocerlos y darles valoración al conocimiento que en las comunidades se encuentran. Este es un proceso de transformación que se relaciona directamente con cómo las sociedades valoran el conocimiento producido por la academia, por lo tanto es un **salto epistemológico** que apunta a la transformación total del saber como lo conocemos hoy en día.

“Tiene que ver también con salir de los estados de confort de la universidad, yo creo que no sé si la universidad está bien preparado o qué, pero le cuesta salir de ese estado de donde “se siente bien”, yo creo que la universidad se siente bien teniendo una instancia de trabajo territorial que sea lo menos autónoma posible, mientras menos moleste a la universidad mucho mejor. Si esa organización es más autónoma y compleja, es molesto, y ahí hay un cambio sustancial” (Entrevista N°9, U. Tradicional, Experiencia).

Nuevamente emerge desde las experiencias la crítica a la **seguridad académica** que caracteriza el trabajo en las universidades, ubicándose así como el principal desafío para que las casas de estudio puedan generar



trabajo territorial situado. “Se trata de una disputa que no puede ser saldada administrativamente, y que en cambio interesa sostener, evidenciando las implicaciones políticas de los modos en que se conciben y organizan los procesos de vinculación universidad-sociedad” (Slaughter y Leslie, 1999:118).

Ciertamente las acciones de vinculación con el medio son un incentivo para provocar transgresiones y superar las formas estrictas, jerárquicas y cerradas con las que se trabaja actualmente. Este sería el puntapié inicial para concebir formas de conocimientos y universidades más complejas, diversas, flexibles y a tono con lo que sucede en sus realidades sociales locales. En este cambio radical, también se vuelve esencial poder valorar la trayectoria personal de los estudiantes, su procedencia y experiencias personales, que también son nichos de conocimientos que pueden ser valorados y utilizados para las experiencias de trabajo territorial.

“Que los chicos publiquen, darles responsabilidades a los alumnos, validar y reconocer el aporte que hacen en la construcción del conocimiento, y que ese reconocimiento sea visible, no necesariamente a través de lucas, porque no las tenemos, pero que si puedan darle su autoría a los trabajos. Eso hasta el minuto ha sido súper virtuoso” (Entrevista N°41, U. Tradicional, Experiencia).

En el sentido más estructural, el grado de institucionalización y reconocimiento de vinculación con el medio debe considerar que esta área es tan relevante como la docencia o la investigación, para reordenar el financiamiento y los incentivos. Este tipo de trabajos debe ser una adecuación inicial, realzando el grado de importancia que tiene cada universidad con sus comunidades, proveyéndolas de financiamiento continuo, de espacios de trabajo propicios y de incentivos claros y definidos, tanto para académicos como para estudiantes. Para este tipo de acciones, se vislumbran en las universidades estrategias como los convenios de desempeño regional.



“Nosotros hemos creado una línea de financiamiento para hacer investigación situada, investigación de un pacto local y tenemos 23 núcleos de investigación, 23 equipos de investigación tratando de resolver problemáticas locales, financiadas por este programa que a su vez se financia con el convenio de desempeño” (Entrevista N°39, U. Estatal, experiencia).

La importancia del financiamiento, anclado de manera sostenida en la universidad, le permite a las acciones de vinculación darle continuidad al trabajo en el territorio, lo cual intenta subsanar la desconfianza en los vecinos y vecinas generadas por las experiencias aisladas y desconectadas que ha tenido la universidad tradicionalmente con ellos y ellas. Por tanto, en primer lugar, se fija la legitimización de esta área por parte de la universidad, y, en segundo lugar, la continuidad o sostenibilidad de las acciones está determinada por la primera, debido a que depende directamente del financiamiento regular y/o permanente con el que puede solventar la casa de estudio. Con incentivos basales, reales y sistemáticos, la comunidad académica y el estudiantado pueden proveer a la universidad de investigación y aprendizaje que sean de orden público y sobre todo valioso para la comunidad.

Como mencionamos anteriormente, los convenios de desempeño regional se erigen como hitos fructíferos de trabajo territorial situado, sobre todo al permitir que las universidades manejen un financiamiento más o menos estable (dependiendo de la duración del convenio), orientando en forma estratégica las necesidades y problemáticas que afectan a cada zona, proveyendo a la vinculación con el medio de un horizonte en común con su región, lo cual fortalece la identidad local y las alianzas entre instituciones públicas como los gobiernos regionales, la comunidad y la universidad, aportando a su vez en realzar el sentido público que poseen las casas de estudio.



6. Al cierre

El primer desafío que debe asumir la universidad para llevar a cabo alianzas permanentes y comprometidas con su territorio es la restitución de una confianza quebrantada, alojada en el amplio descontento que existe actualmente hacia las instituciones públicas, el trabajo del Estado, y por sobre todo, de la clase política. Los hechos históricos y políticos que han transcurrido en el país han cimentado en la población un descontento generalizado, que también aplica a la universidad. Por lo mismo, su primera acción debe ser entablar procesos transparentes, de largo plazo y con un compromiso activo, enfrentando las múltiples problemáticas que afectan a las comunidades, y que como instituciones de carácter público debe seguir en la vanguardia de los debates que nuestro país demanda.

Una vez que la confianza se encuentre restituida y el vínculo se transparente, lo consiguiente es el ejercicio de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambiar el foco de construcción de conocimiento dentro del aula y centros, y llevar al límite las concepciones de lo que conocemos como saberes válidos. Este cambio de foco se reorienta y posiciona ahora en las comunidades y en su contexto, valora y reconoce el conocimiento que allí se encuentra, sometiendo a prueba todas las formas que conocía anteriormente de ejecutar un acto educativo. ***Reconocer y legitimar los saberes de las comunidades*** implica un gran salto en la academia y en la producción científica. Es un acto político que aloja el fundamento de una universidad plural, compleja, diversa y flexible, pero por sobre todo pública, y que de alguna forma debe encontrar el modo en generar vínculos multidireccionales con su entorno.

Una de las herramientas principales que posee la universidad y que ha emergido en este capítulo, es la ***diversidad de disciplinas*** que en ella se albergan y desarrollan. Esto le permite abarcar fenómenos de manera integral, una multiperspectiva que de la mano con el trabajo de



VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y TERRITORIO:

Heterogeneidad de Modelos, Prácticas y Sentidos en las Universidades Chilenas

estudiantes y académicos, se erigen como una aliada clave para el también diverso escenario, que presentan las comunidades en nuestro país. Es esta característica en común, la heterogeneidad en sus campos de acción, la que hace propicia una vinculación fructífera entre actores universitarios y comunitarios, ambos generando conocimiento local y pertinente para el desarrollo y el buen vivir de todos y todas.



7. Bibliografía

Carlevaro, P. (2010) *Resumen informativo con perspectiva evaluativa sobre el programa APEX-Cerro*. Montevideo: Universidad de la República.

Slaughter, S. y Leslie, L. (1999) *Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Arizona: The Johns Hopkins University Press.

Tomassino, H. y Cano, A. (2016) “De la extensión a las prácticas integrales” En *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Universidad de la República.







CAPÍTULO 6

***Propuestas de política pública y modelos de
vinculación con el medio:
Construcción de iniciativas dialogantes,
participativas y territorializadas***

*Boris González López
Pablo Saravia Ramos
Nelson Carroza Athens
Felip Gascón i Martín
Consuelo Dinamarca Noack
Leyle Castro Vollaire
Observatorio de Participación Social y Territorio
Universidad de Playa Ancha*



La problemática sobre la vinculación con el medio recorre los intereses y debates que se están desarrollando en la universidad de hoy en nuestro país. Sus objetivos, la relación que posee con la institucionalidad pública y el Estado y su continuidad o discontinuidad como política, resultan materias de análisis fundamental para ponderar y proyectar críticamente el sentido que históricamente ha tenido esta función en las universidades chilenas y latinoamericanas.

Desde esta complejidad, hemos analizado la información referida a los discursos que los actores ponderan y valoran en relación al impacto, concordancia y perspectivas de la política pública y su conexión, diálogo, aperturas o clausuras respecto a la vinculación con el medio.

1. Institucionalización de vinculación con el medio

El análisis de los discursos advierte sobre la necesidad de construir una mayor centralización e institucionalización de las acciones de vinculación con el medio que emprenden las universidades. Esto fundamentalmente a partir de la escasez de nociones claras y de la articulación de acciones orientadas hacia el medio externo. En estos casos se generan experiencias aisladas de vinculación, lo que produce una pérdida de valor y visibilización del quehacer universitario en este ámbito. Esta desarticulación plantea varios desafíos para la política pública, ya que no solo se pueden enfrentar con una mayor focalización de las mismas, sino que además es necesario potenciar el trabajo y las definiciones mancomunadas sobre cuáles son los sentidos que debe tener una política de vinculación con el medio y cómo



plantea resolver el rol que tiene la universidad y las comunidades en la creación de salidas comunes.

Un primer desafío en esta materia tiene que ver con poder comunicar e informar sobre las bases que sostienen la propuesta de vinculación con el medio y cómo ellas son producidas colaborativamente entre las universidades y las comunidades en instancias que fortalezcan los lazos entre ellas y que depuren las intenciones que persigue la política pública en esta materia. Por lo tanto, la construcción de este diálogo se hace sobre la base de un reconocimiento de los saberes y prácticas instaladas en la comunidad, un fortalecimiento del perfil público de las universidades y la presencia del Estado en tanto espacio que puede servir de plataforma o espacio común de transferencia entre estos dos actores (universidad y comunidad).



“Lo que pasa es que no existe política de vinculación con el medio, existen sólo los conceptos de la Comisión Nacional de Acreditación (...) lo que ellos entienden, qué evalúan. Yo creo que hay muy poco material de apoyo” (Entrevista nº34, U. Privada, Institucional).

“La primera vez que empezamos con vinculación con el medio fue cuando iniciamos el proceso de acreditación (...) muchas universidades reemplazaron; dijeron, ah esto es ahora lo que la extensión se va a trabajar de esta forma, más cercana a la comunidad y con un elemento más bidireccional” (Entrevista nº40, U. Tradicional, Institucional).

La existencia de este bajo nivel de institucionalización de las políticas de vinculación con el medio se ha intentado remediar a partir de las diversas acciones que suponen los procesos de acreditación. Estos últimos operan como el punto de partida del debate sobre los modelos que las

universidades están pensando para enfrentar el la vinculación con el medio. Dicho proceso inauguró una forma diferente de entender el rol de la universidad en relación a su entorno, incorporando elementos como el de la bidireccionalidad que permiten teóricamente generar un lazo más cercano entre las casas de estudio y las comunidades. La profundidad y el sentido político de dicho lazo es lo que está todavía en tensión dentro de las universidades ya que esto supone procesos de transformación interna que vienen a modificar las formas de relación y de autoridad que existen en la universidad convencional. Por lo tanto, los procesos de transformación relacionados con esta nueva extensión afectan directamente a los docentes, estudiantes y personal de apoyo y de servicio, es decir, a la comunidad universitaria en su conjunto.

Las ventajas de disponer de un marco general de acción ayudaría a tener una mayor claridad respecto a lo que las universidades entienden por vinculación, cuáles son sus grupos de preferencia o entorno significativo, cuál es la forma en que operan estos procesos y acciones, qué es lo que se espera de ellos, cómo impactan en el sello e itinerarios formativos y en sus resultados como aporte en la redefinición del perfil del egresado. Desde la mirada territorial, podemos observar que en el contexto actual no se considera el proceso de institucionalización de la vinculación con el medio desde las comunidades, sin olvidar que se trata de un fenómeno de múltiples caras, que debiese concentrar sus esfuerzos en trabajar en múltiples sentidos, considerando que son las comunidades, sus vecinos, vecinas y organizaciones de base quienes estarán imbricados y, finalmente, los que también se retroalimentarán de estas acciones y viceversa.

En dicho proceso, un aspecto clave es la determinación de dónde se pone el énfasis del trabajo. El análisis de los discursos desarrollado en la presente investigación advierte sobre la necesidad de que la política pública se construya sobre la base de un foco centrado en la aplicación de la misma, es decir, en su práctica concreta, más que en su diseño.



Esto permitiría un trabajo de más largo aliento y con mayor profundidad, condiciones necesarias para la optimización de recursos y la construcción de un trabajo coherente entre las universidades y los territorios donde ellas estén situadas.

“Y otra cosa es la cuestión que siempre hemos conversado; es que los proyectos que muchas veces se desarrollan tienen una duración muy acotada, los proyectos debieran ser a más largo plazo para que no pase que uno termina el proyecto y después no pasa nada. Se trata de darle continuidad a las cosas, es muy importante”
(Entrevista n°46, U. Estatal, experiencia).



Reconocemos que este ejercicio no puede tener un carácter totalizador, sino que debiera permitir una integración desde las particularidades propias de los territorios y de las universidades. Esto no tan solo haría posible construir lineamientos y marcos generales y específicos de acción, sino que también generaría un contexto potencial de mayor intercambio entre las experiencias y el trabajo universitario, lo que a su vez permitiría retroalimentar las prácticas y los lineamientos estratégicos cuando se trata del trabajo territorial. Consideramos que dicha premisa resulta ser una clave fundamental cuando se piensa en una universidad del futuro, con capacidad creativa para construir puentes y vínculos sólidos con las demandas, problemas y capacidades que están instaladas en el territorio.

En consecuencia, la política pública que se piense en materia de vinculación con el medio debería tener como punto de partida la enorme heterogeneidad de prácticas y formas de relación con los territorios, que son posibles de identificar a partir de las experiencias que las casas de estudios están replicando junto a las propias peculiaridades que definen a los territorios. Se trata de una institucionalización y formalización de la política pública con un profundo sentido territorial, que sea capaz de

respetar las trayectorias universitarias y los procesos de identificación cultural y social que están presentes en los actores.

“Si uno lee las discusiones que hay en Europa y Estados Unidos, sobre cómo se proyecta la universidad de aquí a 20, 30 años, el tema de la vinculación con el medio es fundamental. O sea, que es un articulador, te muestra nortes, te ayuda a un ordenamiento. Aquí en los gobiernos pasa pero existe solo como algo discursivo y de buenas costumbres, nada más” (Entrevista n°52, U. Privada, experiencia).

Este debate sobre la institucionalización de la vinculación con el medio también puede ser entendido desde sus distintas capas de profundidad. En lo que podríamos llamar la capa **“más profunda”** se encuentra los discursos que entienden que la vinculación con el medio es una condición natural del trabajo universitario y, por lo tanto, debe estar integrada a él, tanto en sus procesos formativos como en la definición del propio trabajo universitario.

“Queda al haber de la buena voluntad por la no existencia de una política de vinculación con el territorio, es decir, una política que mandate finalmente una obligatoriedad – lo voy a poner en esos términos; una obligatoriedad curricular de vincularse con el territorio. Es decir, yo estudiante, más allá de los 4 o 5 años que vengo a pasar a la universidad, también tengo una responsabilidad de trabajar con el territorio, y si eso se me reconoce en el curriculum mucho mejor, y no solamente a nivel estudiantil, porque también hay una responsabilidad académica con el territorio ” (Entrevista n°9, U. Estatal, experiencia).

Otra capa, que podemos llamar **“estatista”**, puede ser interpretada por los discursos que relevan la importancia del rol del Estado en la generación



de una política universitaria de vinculación con el medio. En estos casos, se demanda una presencia mucho más fuerte del Estado a nivel de la definición presupuestaria, la orientación política de la relación y el apoyo transversal que puede suponer para las universidades.

“Tal vez debe haber políticas mucho más estructurales en cuanto al apoyo, al aporte y a la filosofía que debe tener el Estado sobre lo importante que es vincular la Universidad, el sector del conocimiento, con la población. Hasta hoy son esfuerzos particulares de las universidades del Estado” (Entrevista n°27, U. Estatal, institucional).



Por último, está presente en los discursos otra capa que podemos denominar *“integracionista”*, donde la idea sería transitar desde una política pública basada en la dispersión de sus lineamientos y prácticas, hacia una con una mayor capacidad de integración de las mismas. Dicha integración se refiere a la relación con el territorio y también a la propia práctica universitaria.

“Los desafíos son evidentes. Integrar los esfuerzos en materia de políticas públicas. De la dispersión a la integración, cuestión que es evidente cuando el aislamiento es pan de cada día” (Entrevista n°28, U. Estatal, experiencia).

Considerando lo anterior, podemos identificar líneas de trabajo de la política pública en vinculación con el medio: una primera está directamente relacionada con los procesos y/o insumos que se deben salvaguardar en las prácticas universitarias de vinculación con el medio. En otra línea, resalta la necesidad de estructurar una política comunicacional que sea capaz de transmitir e informar sobre el modelo de vinculación con el medio a la comunidad en general. Por último, pensar una política pública con un sentido territorial y que permita márgenes de acción y reflexión que

resguarde la particularidad de las características culturales y sociales de los actores involucrados.

2. Financiamiento e incentivos

Los relatos apuntan a un déficit primordial: la falta de financiamiento de base, continuo y permanente para el desarrollo de las iniciativas de extensión universitaria. Esto sería una de las claves para poder ejecutar acciones de vinculación con el medio que estén institucionalizadas, valoradas tanto por las instituciones externas como por académicos y estudiantes en forma de incentivos y, por sobre todo, que sean responsables y articuladas hacia los territorios y las comunidades que gestarán este lazo. Avanzar hacia una política pública responsable y que mire al futuro, significa que el Estado necesariamente considere esta función universitaria como una que demanda recursos propios que deberían ser gestionados al alero de objetivos y metas claramente identificadas previamente. Para que ello se consolide, es fundamental entender que la vinculación con el medio no es algo anexo o secundario a la función universitaria, sino que por el contrario es parte de su sentido más profundo, por lo tanto, esta definición tiene que ser consistente con el apoyo que el Estado defina para ella.

“Tal vez debe haber políticas mucho más estructurales en cuanto al apoyo, al aporte y a la filosofía que debe tener el Estado sobre lo importante que es vincular la Universidad, el sector del conocimiento con la población. Hasta hoy son esfuerzos particulares de las universidades del Estado” (Entrevista n°4, U. Estatal, institucional).

“Entonces, todo aquello que no sea estrictamente productividad académica huele a “hay que hacerlo porque tenemos una función pública”, pero no hay un incentivo real. Entonces, yo creo que ahí tema de política que hay que... los temas de vinculación hay que relevarlos como una cuestión central de la universidad, y ponerle estándares” (Entrevista n°5, U. Tradicional, experiencia).



En términos específicos, se identifica a los fondos concursables como el principal articulador de los recursos y, por lo tanto, como el instrumento por excelencia con que la política pública opera. Ahora bien, esta salida presenta desafíos en cuanto a cómo se entiende, regula y equilibra esta estrategia. Hasta ahora dicha dinámica se traduce en la exacerbación de la competencia entre los mismos pares, lo que genera una lógica perversa que tiende a focalizar los recursos en determinadas universidades, y dentro de ellas en grupos de investigación muy específicos. Esto tiene como consecuencia directa un incremento de la racionalidad instrumental, competitiva, de focalización y acumulación de privilegios, que debería quedar fuera de misiones tan fundamentales como lo son la vinculación de una universidad pública con las comunidades que habitan en el territorio.



184

“Pero (...) también incentivar vía proyectos, vía convenios de desempeño por ejemplo, porque hay buenas ideas, me entiendes, pero también a eso hay que ponerle financiamiento vía proyectos de extensión, vía incentivos para aquellos investigadores que efectivamente van a devolver esos resultados a la comunidad”
(Entrevista n°18, U. Estatal, institucional).

A partir de aquí, las políticas públicas tienen el desafío de incentivar recursos suficientes y atractivos, que funcionen como oportunidades de hacer carrera académica en estas temáticas. Se hace necesario asumir que la nueva función académica debe necesariamente comprometer acciones y esfuerzos por salir del espacio de confort del aula y posicionarse poco a poco fuera de las fronteras universitarias. Esto permitiría, entre otras cosas, dar continuidad al debate sobre la relevancia que tiene la vinculación con el medio para el desarrollo de la universidad del siglo XXI y provocar una transformación profunda sobre lo que esperamos de los actores universitarios. Es decir, en esta universidad del futuro y con profundo sentido territorial, la docencia no empieza ni termina en la sala de clases, como tampoco en el proceso escritural científico, sino que por el contrario, se construye desde fronteras más difusas y con sentidos más diversificados.

Hacer universidad a partir de este cambio, significa entender que la carrera académica debe integrar a la extensión universitaria como una función más que se piensa vinculada al aula y a la práctica pedagógica, o sea, a los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y de los actores territoriales.

“En el fondo, me da la impresión de que los académicos no van a postular a ciertos tipos de iniciativa mientras no haya una valoración o mientras no tenga injerencia en la carrera académica, o no haya una cantidad de recursos importante involucrada...” (Entrevista n°50, U. Tradicional, experiencia).

Por lo tanto, el incremento del presupuesto y de los fondos para trabajar este tema debe también entender que las actividades asociadas a la vinculación con el medio, son propias de la carrera académica. Desde esta perspectiva, no se trata de acciones aisladas y sin reconocimiento formal, sino que más bien son parte de un proyecto de universidad que mira su entorno de manera dialógica pudiendo co-construir relaciones y estrategias de desarrollo académico e investigativo altamente vinculadas con los procesos sociales, culturales y económicos que se activan en el territorio.

A partir de aquí surgen áreas de debate respecto hacia dónde se deben enfocar los recursos o el aumento de financiamiento para potenciar las políticas públicas relacionadas con la vinculación con el medio. Al mismo tiempo, resolver qué componentes debiese tener una política de incentivo, dirigida a los docentes y equipos de investigación en vinculación con el medio. Se trata, por lo tanto, de un giro que no solo se resuelve con la inyección de recursos al área, sino que paralelamente se deben activar los procesos internos en las universidades que permitan entender la importancia



estratégica de dicha vinculación para el desarrollo de la universidad del futuro.

3. Medición de impactos

No se observa en los discursos una claridad total ante la efectividad del proceso evaluativo que lleva adelante la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante CNA), en virtud de la ley que la mandata para ello. En este sentido, el proceso de evaluación por parte de la CNA se erige como uno de los propulsores de los modelos de vinculación con el medio en gran parte de las universidades entrevistadas. Pese a que los actores involucrados declaran abiertamente esta acción, en relación a las exigencias desde la política pública para poder acreditarse, al mismo tiempo se genera una reflexión central que está vinculada con pensar la acreditación como un fin y no como un proceso de naturaleza compleja, como lo es el generar lazos con los territorios donde se inserta.



Además, los procesos evaluativos de parte de la CNA, se rigen estrictamente por mediciones de impacto de las iniciativas. En palabras de los y las entrevistadas, pudimos observar cómo este “fetichismo por las mediciones de impacto”, genera ambigüedad en lo que las universidades entienden como acción de vinculación con el medio como tal. Entendiendo la diversidad de acciones que pueden llegar a realizar las universidades dentro de todo su campo disciplinar, la complejidad metodológica de la medición de los efectos se erige como una problemática fundamental, ya que impacta directamente en el sentido y en la forma con que la universidad se relaciona con el territorio y sus comunidades.

“La Comisión Nacional de Acreditación establece la necesidad que las universidades sean capaces de medir el impacto de sus acciones en Vinculación con el Medio. Pero cuando uno les pregunta ¿Cómo

lo mido? Nos dicen que nosotros debemos definirlo (...) Siempre tras un manto de neblina, porque es imposible precisar si lo que estás midiendo es impacto o no” (Entrevista nº43, U. Estatal, institucional).

“Nos falta avanzar en la línea de los indicadores de impacto para justamente hacer una evaluación, pero eso se va a ir dando con los años de implementación... A nivel nacional no tiene indicadores de impacto, incluso desde la política pública no existe digamos, esos mecanismos de acreditación, tan específicos en lo que es el plan institucional, salvo en los centros de formación técnica; pero en los IP y en las universidades, eso todavía no se ha manifestado públicamente cuáles van a ser los criterios de acreditación específica, con impacto de por medio, en lo que es la Vinculación con el Medio” (Entrevista nº20, U. Privada, institucional).

La incertidumbre se plantea desde el plano de lo técnico – metodológico al no verse claramente cuáles son las herramientas con las que la universidad dispone para medir los impactos de las diferentes políticas de vinculación con el medio. Es fundamental que la política pública pueda avanzar en esta materia, ya que permite tener un acercamiento más sistemático sobre la dirección, sentido y profundidad que tiene el trabajo de extensión universitaria y cómo el Estado está contribuyendo para su fortalecimiento y éxito futuro. Además, el seguimiento a los impactos permite reconocer procesos de aprendizaje mutuo entre la universidad y las comunidades, esto sobre el entendido que dicha relación se debe construir y no está dada por la naturaleza de ambas instancias. Tanto la universidad, como las comunidades, deben pasar por un proceso de deconstrucción de sus referentes y sentidos, lo que va a afectar directamente a la relación que se establece entre ellas y los caminos que asuman para enfrentar el desafío de trabajar en conjunto.

“En términos de impacto, a mí me resulta más lógico saber cuál es la contribución social que la universidad realiza y atenerse a lo que



tú declaras. Si dices impacto nacional, tenerlo. Si dices internacionalización, tenerla” (Entrevista n°5, U. Tradicional, institucional).

Este “fetichismo por las mediciones de impacto” también permea la lógica con que opera la universidad con sus comunidades, ya que descuida ámbitos tan relevantes para este lazo, tales como la confianza y la permanencia, el ejercicio responsable y organizado desde la universidad hacia los territorios. Por lo tanto, la medición del impacto no tan solo tiene que ver con el instrumental técnico que hay disponible para aquello, sino que también con el sentido de dicha evaluación. La pregunta en estos casos da un giro desde el ¿cómo medir?, hacia el ¿para qué medir? De cualquier forma, sigue existiendo un área poco clara en ambas direcciones. Es decir, la política pública en vinculación con el medio debe avanzar en identificar y aplicar las acciones necesarias que permitan complementar el modelo de evaluación de impacto vigente (modelo de acreditación CNA) de las iniciativas de vinculación con el medio.



4. Vínculos trascendentales y desarrollo regional

En torno a los hallazgos pudimos observar otra necesidad latente que emana de los discursos de las autoridades de vinculación con el medio de las universidades entrevistadas, sobre todo en las casas de estudios regionales. Esto dice relación con la importancia manifiesta de generar un lazo estratégico con los gobiernos regionales y/o las instituciones públicas que lideren la región. Por un lado, los relatos muestran la potencialidad que posee trabajar conjuntamente con los gobiernos regionales, aunando esfuerzos y combinando fortalezas en beneficio del desarrollo regional, tanto en materia de objetivos, procesos y financiamientos. Las universidades manifiestan que esta alianza promueve la participación y la responsabilidad pública de las instituciones, es decir, articularse para trabajar en el porvenir de sus territorios y la gente que los habita. Los discursos identifican

como propuesta que las acciones de vinculación con el medio desde las universidades deben estar alineadas en materias regionales, y que desde el gobierno se considere la universidad como un ente pertinente y/o adecuado para ejecutar acciones territoriales, que retroalimenten tanto la esfera de la institucionalidad pública, académica; y, también, preocuparse por cómo se genera el conocimiento compartido y se contribuye al desarrollo de sus comunidades.

En esta línea la construcción de política pública es interpelada desde la necesidad de construir más espacios de participación en la construcción de estrategias de desarrollo locales. La universidad pasa a ser un actor más que potencia ciertos procesos, contribuye con la experiencia de sus equipos en apoyos específicos, como por ejemplo los metodológicos, y se constituye en un espacio para el desarrollo de un diálogo creativo y propositivo entre la comunidad, el Estado y la propia universidad.

“La desconexión que existe entre, por ejemplo, el Gobierno Regional y la universidad es tan grande que nos obliga a juntarnos y hacer estas mesas de trabajo permanente, porque de lo contrario cada uno va para su lado. El gobierno nos ve como una consultora más y nosotros no somos tal, somos una universidad del Estado, pública, regional. Creemos que el gobierno debería estar trabajando con nosotros de la mano, diciendo cómo construimos esto en conjunto” (Entrevista n°36, U. Estatal, institucional).

“...Nosotros construimos el PLADECO fundamentalmente de dos maneras: primero hicimos una capacitación a los dirigentes sociales y también a los funcionarios municipales respecto del desarrollo local, eso se transformó en una especie de diploma de varias sesiones donde junto con ir discutiendo sobre lo que significa el desarrollo local, qué es lo que está implicado en el desarrollo local, se fueron quebrando después talleres propiamente para la construcción del PLADECO. Entonces uno por ejemplo, trabajó con grupos de mujeres, cómo veían ellas el desarrollo de la comuna, como lo veían los jóvenes... cómo entre esas dos miradas de



repente habían puntos de intersección donde surgían iniciativas que había que incorporar en el PLADECO y así sucesivamente. Así se fue construyendo, entonces el resultado es que el PLADECO es una construcción social colectiva, con apoyo metodológico nuestro, para que efectivamente tenga consistencia” (Entrevista n°46, U. Pública, experiencia).

Esta mirada regionalista o local que podría tener la vinculación con el medio no tan solo tensiona a los actores presentes en el territorio, sino que también podría abrir un espacio de debate al interior de las universidades. La dicotomía se plantea bajo una lógica que pone en duda la relación con el Estado y su rol como constructor de política pública homogénea y la condición de autonomía de las universidades. Aquí, el área de debate tiene que ver con la condición en la cual se “impone” la política pública y cómo responden las distintas universidades, sobre todo regionales, a esta dinámica. A pesar de que se observan las ventajas de un trabajo uniforme, en términos de lo que se espera de las universidades, también queda en tela de juicio las capacidades y particularidades de cada institución.

“Yo creo que aquí las universidades del Estado, principalmente las regionales, debiesen de tener un solo modelo y una sola política de vinculación con el medio en el nuevo enfoque. Porque eso generaría un lenguaje común, generaría un potenciamiento interdisciplinario, multidisciplinario ¿te fijas? Generaría también una situación de identidad, y nos pondría a una altura que realmente no sé si habría una réplica en otros países” (Entrevista n°8, U. Estatal, institucional).

Por lo tanto, habría que avanzar en pensar una política pública que construya un equilibrio entre lo que se espera de las universidades a nivel regional y nacional y el poder que las casas de estudio tienen para definir, a partir de sus particularidades y contextos, qué camino quieren tomar para dar cuenta de ese objetivo. Tomando en cuenta esto, el desafío sería cómo se construye una política pública que favorezca una red de cooperación



entre el Gobierno Regional, la Universidad y el territorio. En dicho camino pueden considerarse acciones como por ejemplo, proponer la figura de un actor específico, hacia el que puedan hacer confluir las necesidades y las demandas que tienen tanto los territorios como las universidades.

5. Procesos formativos y política pública educativa

Otro de los ámbitos de relevancia para las universidades en relación con la política pública, es todo lo que conlleva o implica para los y las estudiantes que las casas de estudios posean una política activa de vinculación con el medio. Por un lado, se ha planteado que en el alumnado se vislumbra un potencial de transformación social, sumado a la misión que poseen desde su incidencia en la construcción del conocimiento compartido. En este caso los y las estudiantes forman parte central del aparato universitario que se vincula con su territorio. De esta forma, ellos y ellas son los principales agentes de cambio y quienes cotidianamente generan lazos con los habitantes del territorio. Esto implica que la universidad reconozca y valide el aporte que genera el estudiantado en sus acciones, y que este aporte sea reconocido por todos los actores involucrados, desde el académico hasta la política pública o hasta el o la vecina del barrio.

Podemos destacar, a su vez, la importancia de que las acciones de vinculación con el medio impacten, modifiquen y/u orienten las mallas curriculares, con el objeto de formalizar su incidencia en los procesos formativos de aprendizaje de los y las estudiantes, dando cara al trabajo territorial que desde la universidad se propone. Además, se trataría de experiencias enriquecedoras para los y las alumnas en formación, acercándolos a profesionales que posean pertinencia y vocación pública y territorial, entendiendo también que ellos y ellas serán los integrantes de los equipos que comuniquen el quehacer universitario y que al mismo tiempo se nutran de sus realidades comunitarias.



“Y yo creo que también hay que cambiar la modalidad en que estamos formando a nuestros estudiantes, eso también es parte de las políticas públicas de educación, o sea que hay que incorporar en nuestro currículo experiencias mucho más vinculadas al hacer que al saber, es decir, al saber hacer” (Entrevista n°5, U. Tradicional, experiencia).

A partir de aquí es trascendental resolver cómo se orienta una política pública que permita sustentar asignaturas situadas en el trabajo territorial y el desarrollo de una estructura curricular donde la extensión universitaria sea parte constitutiva de la formación de cualquier estudiante. Además, avanzar en la construcción y definición de herramientas o instrumentos que puede aportar la política pública en la formación de equipos de trabajo universitarios, con el fin de que posean las capacidades para realizar acciones de vinculación con el medio territorializadas. Por lo tanto, la política pública en esta materia se debería desarrollar en diferentes capas/niveles y espacios, que van desde la formación curricular hasta la propia aula, pasando por los equipos directivos y de investigación. En este contexto de cambio, la universidad podría complementar el camino de la política pública incorporando iniciativas en sus planes estratégicos que potencien su formación territorializada.



6. Políticas públicas como articuladoras de demandas

El diálogo entre las comunidades y la política pública permite, entre otras cosas, articular de mejor forma las demandas y expectativas que están asentadas en la comunidad. De esta forma, la construcción de espacios educativos ya no solo responde a los requerimientos de las universidades y el mercado de trabajo, sino que también se construye en conjunto con los actores territoriales.

“Entonces, cómo lo estamos haciendo: nosotros empezamos a colaborar con la unidad que no éramos nosotros los encargados, del CFT y como tenemos contactos con la comunidad hemos ido armando varios talleres con la comunidad para ir definiendo participativamente las características del CFT, respondiendo por una parte a las demandas y expectativas, articulando esas expectativas que tiene la gente de lo que pasa en este centro, donde van a incorporar los saberes occidentales con los ancestrales” (Entrevista n°46, U. Estatal, experiencia).

En esta misma línea de la interpretación de los discursos, la política pública puede actuar como una articuladora de las agendas del trabajo universitario y del territorio. De esta forma, más que actuar como un delimitación de lo que se “tendría que hacer”, operaría como facilitadora “de lo que se hace”. Esto significa poner en tensión el rol convencional con que se ha construido la política pública en las últimas décadas.

“Por lo tanto, cuando tú te vinculas con el medio, no es solamente una acción particular tuya respecto de ese medio, sino que generalmente es una articulación de agendas, para no actuar solo, es extremadamente difícil y compleja, pero si no se piensa la vinculación con el medio de ese modo, yo creo que es muy difícil salir de la lógica actual que está, porque finalmente terminas haciendo acciones aisladas, terminas de algún modo “salvando tu alma”, porque estás haciendo una buena acción, pero finalmente tu vinculación con el medio no tiene ningún impacto real en el medio sobre el cual tu quieres actuar” (Entrevista n°19, U. Estatal, experiencia).

Para que esto sea posible, la universidad y la política pública deben transitar por un camino que favorezca las relaciones multidireccionales con el territorio. Esto no tan solo significa construir las metodologías y formas de trabajo que permita esto, sino que también consiste en un cambio del



enfoque político de la universidad. En el fondo se trata de erosionar las bases de la torre de marfil universitaria hasta que la dirección de su gestión cambie de ser una vertical a otra que incorpore procesos más participativos y democráticos.

“Yo creo que a nivel general todavía se maneja esta idea como de la extensión universitaria, que tiene una lógica unidireccional, y no es bidireccional, y entiendo que hay algunas actividades que deben seguir siendo extensión, pero creo que las universidades tienen que avanzar hacia la bidireccionalidad, como recogiendo, en el fondo creo que el vínculo con los actores del entorno es condición de posibilidad hoy, es condición de calidad de las universidades, y esto se expresa porque los mecanismos de acreditación de la carreras de los programas que hoy hablan de calidad en la educación superior, están integrando indicadores de Vinculación con el Medio, solo que hay que ampliar la mirada sobre cómo vamos recogiendo estas experiencias, porque si tú me decís ¿Cuántas actividades hizo? Ya, trece, ya, mostrar un, creo que hay que avanzar en una lógica de bidireccionalidad” (Entrevista n°17, U. Estatal, experiencia).



El desafío para la política pública en esta área sería la definición de acciones que favorezcan el trabajo territorial desde la universidad y, por otra parte, incentivar los procesos de cambio necesarios al interior de la universidad, con el objeto de que la institucionalidad de las casas de estudio re-construya una estructura y cultura de la generación de conocimiento mucho más cercana al territorio. Se trata de potenciar los flujos de intercambio entre el entorno y la universidad, en pro de una relación que permita la co-construcción y el diálogo de saberes.

7. Modelos de vinculación con el medio en Chile: Características y mixturas

7.1 Características transversales de los modelos

La comprensión de un conjunto de experiencias de vinculación con el medio desplegadas en el Sistema de Educación Superior en Chile, nos ha permitido profundizar en la relación que se establece entre la comunidad y las universidades, reconociendo las formas posibles en que estas últimas han ido transformando sus políticas institucionales y las propias experiencias académicas en virtud de la relación, coherencias y contradicciones con los territorios y sus actores. En este sentido, es posible aproximarse a una caracterización o tipología de experiencias, definidas desde la articulación y vinculación a partir de diferentes dimensiones: ***heterogeneidad; hibridez; territorialidad; convivencia entre lo convencional y lo emergente.***

El concepto de vinculación con el medio está determinado por la influencia de múltiples factores de tipo ideológico, político, identitario, cultural e histórico. Esa misma ***heterogeneidad*** ha abierto un campo interpretativo altamente polisémico, específicamente referido a las características, asociatividades y contenidos que posee esta función universitaria, puesta en circulación de cara a los territorios desde una institucionalidad desplegada en todo el mapa geográfico y cultural del país, con expresiones, reivindicaciones y modos de operación altamente diversos. Esta heterogeneidad de experiencias, rica en contenidos, pero compleja de uniformar en grandes segmentos o agrupaciones herméticas, nos permite avanzar en el reconocimiento de la riqueza y virtud de este tipo de iniciativas. En este sentido, pese a lo que pudiese entenderse como una lógica institucional homogénea y que persigue la estandarización, es posible reconocer formas, prácticas y sentidos que van vinculados al reconocimiento de diversidades y complejidades propias de estas prácticas.



En este contexto, más que pretender reconocer la existencia de **modelos puros** en la constitución de este tipo de experiencias, se trata de visibilizar la **condición híbrida** y hasta coyuntural de procesos determinados, tanto por epistemologías científicas en crisis, resistencia y transformación, como por dinámicas histórico-socio-culturales y territoriales que, a menudo, tensionan y son tensionadas por la multiplicidad y falta de sintonía entre las políticas públicas, las prácticas y procesos universitarios y la realidad de los procesos y tiempos sociales. Especialmente, cuando se evidencian disputas al interior de las universidades, en lo referido al diseño institucional de las políticas que ordenan su praxis y las iniciativas que impulsan relaciones más horizontales con las comunidades y los territorios. Esto genera contradicciones en la temporalidad de los procesos sociales, al no tener presente la pertinencia histórico-socio-cultural y la integralidad de las acciones, en la perspectiva de impactar positivamente en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y el desarrollo de los territorios.



Es fundamental, también, reconocer la **territorialidad** de estas experiencias, conectadas con historias y contenidos que le son propios y están fuertemente asociados al contexto inmediato de donde surgen, se reproducen y tienden a la circulación. Es decir, son procesos que tienden a la generación natural de identificaciones territoriales que emanan desde la dimensión cotidiana de las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas del territorio. Destacan, por ejemplo, en el norte chileno, la vinculación con la industria minera; en el sur con la interculturalidad; y en el centro, la vinculación con diversas áreas económicas y sociales. Estas priorizaciones y énfasis para las macro zonas resultan fundamentales, pues permiten reconocer tanto la contribución de estas experiencias al fortalecimientos de dichas áreas, como también contradicciones en las nociones mismas del quehacer universitario en los territorios. Es así como la polisemia inicial y la natural complejidad de este tipo de experiencias, no resultan neutrales o carentes de sentido ideológico para la comprensión de la naturaleza misma de estas experiencias.

Las evidencias emanadas desde las propias experiencias indican que las universidades, aún cuando se han ido liberando del modelo extensionista-difusionista, clásico y hegemónico, hacia otras formas más rupturistas, todavía representan una voluntad emergente. Precisamente, esta emergencia fundamenta y aspira a redefinir y contextualizar el rol de la universidad como promotor de alianzas solidarias y colaborativas, buscando sinergias entre el sector público, privado, social y no gubernamental, con el fin de generar aportes para el buen vivir de las comunidades. Este tránsito ha permitido intuir un cambio epistémico y político en las formas de concebir las interacciones con las comunidades y los territorios, en donde estos emergentes procesos conviven al mismo tiempo con formas más tradicionales y convencionales de comprender estas iniciativas. En otras palabras, en una diversidad de universidades también conviven una heterogeneidad de caminos y trayectorias. Es una diversidad dentro de cada universidad.

7.2 Mixturas y heterogeneidades: Dimensiones claves de la vinculación

Esta mixtura y heterogeneidades, ricas en contenidos y complejas de uniformar en grandes segmentos o agrupaciones herméticas, representó un desafío mayor, pero también la mayor riqueza para este equipo de investigación. Poder vincular los sentidos discursivos y prácticas terminó siendo una de las virtudes principales de este libro, al lograr relacionar las cualidades de la vinculación con el medio con constructos epistemológicos centrados en la idea de generación de conocimiento compartido; la implementación de redes para tales fines; la implementación de metodologías más tradicionales o más innovadoras que dieran un sustento a esta estratégica función universitaria; la evaluación de los impactos dentro de la universidad y fuera. Este ejercicio relacional se aproximó a modelos de trabajo que conviven entre sí y toman elementos de uno y otro continuamente, mostrando gran flexibilidad y adaptabilidad en un panorama donde las Instituciones de Educación Superior transitan entre



VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y TERRITORIO:

Heterogeneidad de Modelos, Prácticas y Sentidos en las Universidades Chilenas

márgenes de abundancia y precariedad, dependiendo de la naturaleza jurídica e historia de las universidades. Ese umbral es amplio y transfronterizo y está diagramado del siguiente modo:

Tabla n°2: Modelos y dimensiones de las experiencias de vinculación con el medio en Chile

Dimensiones Modelos	Prácticas de vinculación con el medio	Redes	Generación de conocimiento compartido	Impactos	Metodologías
Convencional e instrumental	Extensión tradicional	Redes de extensión difusionista	Funcional/ operativa	Relaciones con la comunidad esporádica Prácticas académicas convencionales	Planificación estratégica
Reformismo híbrido	Vinculación como experiencia académica	Redes de extensión difusionista Redes de alianza estratégica	Punto de encuentro/ facilitador	Relaciones con la comunidad Procesos de aprendizaje Prácticas académicas	Incubadoras Planificación estratégica Metodologías colaborativas
Emergentes participativas	Vinculación con el medio como extensión crítica	Redes para el buen vivir	Mirada arqueológica Mirada política Mirada como espacio articulador y transformador	Curricularización Estructura universitaria Relación con la comunidad permanente	Investigación - acción - participativa (IAP) Construcción de umbrales de participación



7.3 Convencional e instrumental

La historia, trayectos y énfasis determina estas relaciones y sus cualidades. Uno de los discursos preponderantes presentes en las representaciones y valoraciones de los actores universitarios es el que entiende la vinculación con el medio anclada a la tradición, erigida sobre un **modelo transferencista y asistencial**, que privilegia la entrega de bienes nobles a la comunidad, donde el tema del flujo relacional resulta tan unidireccional como unilateral, siendo especialmente la voz de expertos la que ha determinado al saber entregado a la comunidad.

Reside allí una escasa aproximación a la idea de **escucha-habla** a la que hace referencia el capítulo referido al conocimiento compartido, puesto que hay algunos que siempre enseñan (provenientes de la universidad) y otros confinados siempre a escuchar (los actores del territorio). Es decir, reside allí la relación tutelar representada a través de la imagen de la torre de marfil, basada en el establecimiento de una mirada de **tipo funcional-operativa**, característica del extractivismo académico y/o extractivismo epistémico, que tiende a subvertir los saberes populares para luego legitimarlos en las voces de expertos presentes en la universidad.

Esta mecánica de funcionamiento se soporta sobre el establecimiento de redes de tipo **extensionista-difusionista** que opera entendiendo a la universidad como fuente de conocimiento y saberes institucionalizados frente a quienes no lo poseen. Su praxis metodológica, además, opera inserta en la lógica de la **planificación estratégica**, principalmente, como dispositivo de enunciación, control y seguimiento de acciones y actividades que son legitimadas a través de las evaluaciones a las que son sometidas las universidades ante la CNA. Que sea la planeación estratégica, en su articulación sostenida sobre el marco lógico y el logro de indicadores, uno de los elementos principales evaluados en el marco del área obligatoria de la gestión institucional, hace que se priorice por sobre otros modelos



alternativos y subalternos, cuyos componentes centrales involucran otras categorías y parámetros evaluativos presentes tanto dentro como fuera de la institucionalidad.

Esta primera agrupación discursiva, alojada en la idea de una extensión tradicional, entiende a la formación universitaria como un **proceso de acompañamiento secundario, fragmentario y discontinuo**, que impacta en los estudiantes por la experiencia vivida in situ, sin adentrarse en su incorporación sistemática a nivel curricular. La experiencia tiene valor en sí misma, independiente de su continuidad o no a nivel académico o temporal, siendo especialmente sensible cuando se trata de proyectos sociales o voluntariados, que independiente del valor en sí mismo que poseen, ha generado una brecha de confianza y legitimidad en los actores sociales, que reclaman la ida y venida de los universitarios y el interés detrás del “bien” que se pretende alcanzar.



7.4 Reformismo híbrido

Otro tipo de modelo que esbozan los actores universitarios a propósito de la vinculación con el medio avanza más profusamente hacia el **reconocimiento de la experiencia académica** como elemento constitutivo fundamental. En los discursos universitarios aparecen recurrentemente las tesis de estudiantes de pre o postgrado; las prácticas profesionales y otras nomenclaturas discursivas que están insertándose con fuerza. Hay en esa constatación una base epistemológica que tiende a una mayor apertura y valoración de la idea de **generación de conocimiento compartido**, entendida como una oportunidad tanto para los territorios y sus actores como para la universidad en su conjunto. Para los primeros puede significar una forma de poder sistematizar, comprender y poner en red las prácticas y saberes que poseen al interior de cada una de las comunidades locales. Para los segundos, es una oportunidad de generar procesos de cambio interno dentro de las casas de estudio que revitalice

su conexión con el entorno y permita construir puentes sólidos sobre los cuales transitar, de ida y vuelta, hacia el territorio y hacia la universidad. Se rescata allí la idea **arqueológica** de re-descubrimiento y re-conocimientos populares que son útiles y necesarios para la formación universitaria, todavía situados en una función de **punto de encuentro o facilitadora**.

Para hacerlos coherentes y aplicables dentro de un modelo de trabajo real y concreto, la mecánica de este modelo se sostiene sobre una idea de redes que opera en el mercado de servicios como **actor especializado** y con capacidad o expectativas de influencia en la toma de decisiones de la administración pública. Por esa razón, por lo general, articula sus relaciones en forma centralizada y jerárquica, priorizando especialmente el vínculo con organizaciones formales y actores instituidos del poder regional, y en menor medida del poder local por sus menores posibilidades financieras, con el propósito de legitimar la experticia que tiene una unidad académica o grupo de trabajo universitario focalizado a un ámbito temático específico, cuya capacidad técnica de postulación y adjudicación de recursos de fondos concursables para el desarrollo de proyectos los legitimaría como referentes de la gestión pública y, llegado el caso, de asesores de políticas públicas, programas o líneas de trabajo nuevos.

Su sustento metodológico, por ende, transita entre las **metodologías de incubación, planificación estratégica y metodologías colaborativas**, dependiendo del caso y las lecturas de los contextos, sustentada fundamentalmente en el desarrollo de productos y alta selectividad de sus beneficiarios, tanto en el ingreso al modelo, como durante sus distintas etapas de desarrollo. Sus acciones pueden verse vinculadas desde el desarrollo de cursos, capacitaciones y talleres hasta el desarrollo de diversos prototipos de negocios. Las **colaborativas**, por su parte, se inspiran en metodologías internacionales -testeadas y probadas- en distintos contextos y fines organizacionales. Su particularidad radica en que permiten -con distintos umbrales de flexibilidad- la participación de



diversos actores, el trabajo en grandes grupos y la construcción de agendas comunes.

La conjugación de estos elementos visibiliza de mejor modo los impactos internos y externos. Los primeros, referidos a la formalización de cursos, programas, seminarios y diplomados que reconocen a los actores territoriales como parte fundamental del modelo. Están ahí y es responsabilidad de las universidades considerarlos (a propósito de la responsabilidad social universitaria), a través de cursos para estudiantes de pregrado o postgrado –***aprendizaje más acción o aprendizaje más servicio***– que van progresivamente instalándose en el diseño curricular de las instituciones, apoyados por instrumentos de políticas públicas, como los convenios de desempeño (nacionales y regionales), que exigen la incorporación de estas lógicas dentro de los indicadores a evaluar. Se trataría entonces de una incorporación incipiente de lo curricular a los procesos de vinculación con el medio, siendo heterogénea sus expresividades en las universidades chilenas.



7.5 Emergentes participativas

La tercera modelación discursiva referida a la vinculación con el medio se aproxima a las cercanías de aquello que parte de la literatura latinoamericana entiende como ***extensión crítica***. Es decir, como una experiencia formativa instaurada a nivel curricular integrada en forma pertinente al programa formativo de todos los estudiantes, levantado instancias que son traductoras del saber de la universidad frente a los saberes ubicados fuera de sus fronteras, legitimando permanentemente esa relación dialógica, virtuosa y a largo plazo, que revitaliza la condición originaria de la universidad y su función pública, siendo también una respuesta consistente a la crisis que vive la institucionalidad pública.

Aquí la toma de decisiones es compartida desde las etapas iniciales, por cuanto reside en una perspectiva epistemológica que combina un rescate de esas miradas **arqueológicas, políticas y articuladoras para la generación de conocimiento compartido** como un todo, donde conviven su **función más transformadora y radical**, aunque no libre de contradicciones o tensiones propias del lugar ideológico y práctico que ocupa. Su naturaleza y fisonomía encarna un proyecto de liberación epistémica centrado en su reconocimiento y proyectado hacia potenciales instancias de diálogo con las esferas y centros de producción de conocimiento universitario. Para que este sea fructífero, es fundamental que la universidad transite un camino hacia la construcción de relaciones de intercambio donde los actores universitarios faciliten el encuentro entre los diferentes saberes. La universidad se constituye en una bisagra o puente en la relación con el territorio, lo que facilita el intercambio y reconocimiento de saberes y prácticas presentes en todos los sentidos de la relación. Así, tanto universidad y territorio, y sus respectivos saberes, se ven nutridos por dicha dinámica y dialógica de intercambio.

Para acercarse al ideal de este modelo, asentado sobre la conceptualización de la **extensión crítica**, se requiere de redes que avancen más allá de su natural instrumentalización, cargándolas ideológicamente con un sentido utópico, o heterotópico si nos atenemos a la multiversidad de otros mundos posibles, que cohesiona intereses y afanes. En emergentes elementos discursivos de los actores universitarios se puede identificar la necesidad del establecimiento de **redes para el buen vivir**, afianzado en la capacidad que tendrían las universidades para la toma de conciencia de los problemas que afectan a la sociedad, a partir del fomento de la reflexión analítico-crítica, la generación de opinión pública para la democratización de saberes y una acción transformadora de estructuras institucionales y prácticas sociales. Más allá de una y otra medición que certifique su calidad, hay un compromiso que sobrepasa los límites del marco lógico para retornar a la idea de una universidad situada, atenta a los cambios, transformaciones y crisis que vive el país y el mundo. Hay, por lo tanto, un



marco de transformaciones que podría o no asegurar la supervivencia de la universidad en el nuevo marco mundial que vive.

En este contexto, las metodologías que impulsan este trabajo necesariamente deben ser innovadoras, activo-participativas, basadas en relaciones horizontales, descentralizadas, con presencia y permanencia suficiente en los territorios con las comunidades, como base del mutuo re-conocimiento de saberes, la confianza, la legitimidad, la autonomía e interdependencia, como garantías de sostenibilidad de las redes y el flujo de renovación de los compromisos. Entre ellas es posible mencionar el retorno de metodologías comprometidas con el cambio social y asentadas en la tradición intelectual latinoamericana, como son la ***Investigación Acción Participativa (IAP)***, integradas por iniciativas que metodológicamente aspiran a la participación deliberativa de las comunidades involucradas. La participación se comprende como un proceso de co-construcción, tanto en sus fases de diseño como en el desarrollo de la iniciativa. Este punto es fundamental para centrar su atención, más que en los resultados, en la naturaleza misma de los procesos que se articulan, redefiniendo tanto la función de los equipos técnicos como de las comunidades involucradas en este tipo de iniciativas.



Otra de las experiencias metodológicas identificadas, que viene a quebrar el mapa tradicional de los mecanismos históricamente utilizados por las universidades, es la ***construcción de umbrales de participación***. Es decir, un conjunto de experiencias que se ha planteado el desafío de desarrollar espacios de concertación entre la universidad y diversos actores y/o organizaciones territoriales, siendo escenarios de reconocimiento entre diversos actores en un mismo territorio, para la co-construcción de agendas comunes de trabajo. Sus objetivos se vinculan al mejoramiento de las condiciones de vida de los territorios, articulando las capacidades y oportunidades presentes en él y vinculándolas a distintas funciones y acciones universitarias. En este sentido, tanto investigaciones, tesis,

prácticas, cursos, entre otros, son orientados en relación a los intereses y/o necesidades, redefiniendo estas acciones como nuevos activos para los territorios.

El impacto interno más relevante en este discurso es la ***cohesión integral de un modelo de extensión crítica*** que entra, de modo emergente, a disputar los saberes legitimados al interior de la universidad con aquellos provenientes de los territorios, por intermedio de la validación política y orgánica de instancias institucionales que formalizan esta experiencia a nivel micro y macro: desde asignaturas pensadas desde y con el territorio; hasta escenarios institucionales que funcionan como traductores en un doble sentido; pasando por el reconocimiento de horas a las labores docentes, estudiantiles y administrativas de la vinculación con el medio; y teniendo presente que en ese ejercicio de diseño y deliberación los actores estratégicos del territorio también influyen con sus memorias, prácticas y saberes a nivel de pares.

Estos umbrales, como se explicó, no funcionan como muros o fronteras insuperables. En las experiencias de las universidades hay matices, tonalidades y prácticas que avanzan más en uno u otro modelo, ya que es imposible arrancar la historicidad que ellas mismas poseen en relación a su propio desarrollo y al impacto que han tenido las políticas educativas para la educación terciaria de los últimos 40 años. Se trata de un ejercicio de mapeo móvil, pluridireccional, heterogéneo, altamente polisémico, que transita entre márgenes intercomunicados, coherentes y/o contradictorios, que van dejando huellas para un avance sustancial en materia de vinculación con el medio.



NOTA SOBRE LOS AUTORES



206

Boris González López es Magíster en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Magíster en Gestión de Políticas Nacionales por la Universidad de Playa Ancha; Periodista y Licenciado en Comunicación Social de la misma casa de estudios. Su formación se ha orientado hacia la gestión y problematización de procesos universitarios y su relación con el contexto social, cultural, económico y político de Chile. Actualmente se desempeña como Director del Canal Universitario de Televisión Pública de la Universidad de Playa Ancha, UPLATV. Líneas prioritarias de investigación: Universidad situada, extensión crítica, diálogo de saberes. E-mail de contacto: bgonzal@upla.cl

Pablo Saravia Ramos. Sociólogo por la Universidad de Concepción de Chile. Magister en Historia con mención en América Latina por la Universidad de Santiago de Chile. Máster y Doctor en Sociología por la Universidad de Granada de España. Profesor del departamento de Sociología y Coordinador del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Universidad de Playa Ancha. Líneas de investigación prioritarias: sociología alimentaria, agroecología y soberanía alimentaria, movimientos sociales y estudios cualitativos. E-mail de contacto: pablo.saravia@upla.cl

Nelson Carroza Athens. Sociólogo por la Universidad de Valparaíso. Magister en Desarrollo Urbano por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor del departamento de Sociología de la Universidad de Playa Ancha. Integrante del Observatorio de Participación Social y Territorio. Líneas de investigación prioritaria: teoría urbana crítica, producción social

del territorio, hábitat popular y metodologías de investigación territorial.
E-mail de contacto: nelson.carroza@upla.cl

Felip Gascón i Martin, Licenciado con Grado en Ciencias de la Información y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona, Posgraduado Cátedra UNESCO de Brasil en Comunicación y Políticas Públicas. Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Comunicación e investigador del Observatorio de Participación Social y Territorio y del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha. Actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Ciencias Sociales. Líneas de investigación prioritarias ecología política de la comunicación, comunicación intercultural, estudios mediales y del discurso. E-mail de contacto: fgascon@upla.cl

Consuelo Dinamarca Noack. Socióloga por la Universidad de Playa Ancha. Estudiante de Magister en Estudios de Género y Cultura. Universidad de Chile. Investigadora del Observatorio de Participación y Territorio de la Universidad de Playa Ancha y ayudante académica Departamento de Sociología. Encargada de Proyectos Concursables, Oficina de Organizaciones Comunitarias, Ilustre Municipalidad de Concón. Líneas de investigación prioritaria: Metodología de investigación cualitativa, extensión crítica universitaria, formulación y evaluación de proyectos comunitarios, sociología de la cultura, género y disidencia sexual. E-mail de contacto: consuelodinamarcanoack@gmail.com

Leyle Castro Vollaire. Estudiante de la carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Documentación de la Universidad de Playa Ancha y ayudante académica de la línea curricular Gestión de la Información. Integrante del Observatorio de Participación Social y Territorio. Líneas de interés: Archivos de arte, memoria y derechos humanos, iniciativas de fomento lector. E-mail de contacto: leyle.castro@gmail.com







"Proyecto Financiado por el Fondo Chile de Todas y Todos"