

VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Ampliando la Mirada

Juan Music T. - José Venegas L.

AEQUALIS
Foro de Educación Superior

10
AÑOS
2010 - 2020



VCM

VINCULACIÓN CON EL MEDIO: Ampliando la Mirada

Juan Music T. - José Venegas L.

AQUALIS
Foro de Educación Superior

10
AÑOS
2010 - 2020

VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Ampliando la Mirada

Autores:

Juan Music Tomicic, académico Universidad Católica del Norte,
miembro del Directorio AEQUALIS.

José Venegas Lillo, académico de la Universidad San Sebastián,
Jefe de Estudios AEQUALIS.

Colaboradoras en sistematización de la información:

Eliana Urrutia M.
Rocío Guerra M.

Edición de estilo:

Angélica Cabello P.
Marietta Radnic F.
Manuel Daniel B.

Diagramación y diseño:

Carola Rivera F.

ISBN:

N° 978-956-402-074-7

Inscripción de propiedad intelectual Derechos Reservados para
AEQUALIS, Foro de Educación Superior.
Santiago, Chile. Septiembre 2020.

C o n t e n i d o

PRESENTACIÓN	7
AGRADECIMIENTOS	11
1. VINCULACIÓN CON EL MEDIO: UNA MIRADA INTERNACIONAL	13
1.1 INTRODUCCIÓN	13
1.2 ESTADOS UNIDOS	14
a) El marco histórico del compromiso (engagement)	15
b) El concepto de “compromiso” (engagement)	17
c) Condiciones y ventajas del compromiso (engagement)	19
1.3 AUSTRALIA	20
a) El financiamiento de las universidades	21
b) Desarrollo regional y educación superior	21
c) La evolución del compromiso (engagement) universitario en Australia	22
d) Definición del compromiso con la comunidad (community engagement)	24
1.4 FINLANDIA	25
a) El sistema de educación superior finlandés bajo reforma	26
b) La tercera misión	28
c) Compromiso económico y social (societal and economic engagement)	29
1.5 REINO UNIDO	30
a) Antecedentes del Compromiso público (Public Engagement)	31
b) Directrices para el compromiso público (Beacons for Public Engagement)	33
1.6 LATINOAMÉRICA	34

1.7	SÍNTESIS	36
1.8	REFERENCIAS	37
2.	EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE	44
2.1	INTRODUCCIÓN: trayectoria de la extensión	44
2.2	LOS INICIOS	47
2.3	PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX	49
2.4	LOS 40 Y LOS 50:	52
2.5	LOS 60 Y PRINCIPIOS DE LOS 70	55
2.6	PERIODO DE TRANSICIÓN	57
2.7	ADVENIMIENTO DE LA DEMOCRACIA: LOS AÑOS 90	58
2.8	EL SIGLO XXI, NUEVOS ESCENARIOS Y DESAFÍOS	60
2.9	EN SÍNTESIS	64
2.10	REFERENCIAS	66
3.	VINCULACIÓN CON EL MEDIO: UNA MIRADA CONCEPTUAL Y UN MODELO DE GESTION	
3.1	INTRODUCCIÓN	70
3.2	DISPOSICIONES LEGALES Y REALIDAD SOBRE VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN CHILE	
3.3	PROPOSICIÓN DE DEFINICIÓN DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO	79
3.4	MODELO Y GESTIÓN DE LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO	85
	a) Introducción	85
	b) Características para que la VCM esté integrada al quehacer institucional	85
	c) Metodología para elaborar modelo de VCM y su gestión en IES	87
	d) Características, atributos y criterios para definir indicadores	100
3.5	EVALUACIÓN DEL COMPROMISO DE LAS IES CON LA VCM	110
3.6	CONCLUSIONES	115
3.7	REFERENCIAS	116

PRESENTACIÓN

Como parte de la celebración del décimo aniversario de la fundación del Foro de Educación Superior AEQUALIS, presentamos este libro titulado “VINCULACIÓN CON EL MEDIO- Ampliando la mirada”, generado en nuestra Unidad de Vinculación con el Medio, mediante una serie de aportes de académicos e investigadores que formaron parte de esta Unidad desde su creación, en el año 2015, hasta su culminación en el texto que con especial dedicación de sus autores hoy ponemos a disposición de investigadores, docentes y directivos de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país.

Para el Foro AEQUALIS, la materia contenida en este estudio, la Vinculación con el Medio, es un componente del fortalecimiento institucional, que aparece con dicho nombre en el marco del aseguramiento de la calidad, asociado a los primeros procesos de acreditación. A pesar de un corto recorrido en el tiempo, ha llegado a constituirse en una dimensión relevante para la acreditación institucional, de carreras y de estudios de postgrado. En efecto, en marzo de 1999 se constituyó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado -CNAP-, con la misión de iniciar procesos experimentales de acreditación y de proponer un cuerpo legal que permitiese preparar un proyecto de ley destinado a institucionalizar la experiencia acumulada por esta instancia. La CNAP generó un modelo de acreditación de carreras de pregrado primero y de Instituciones de Educación Superior después que, junto a similar trabajo desarrollado por la también entonces creada Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado -CONAP- contribuyeron a la promulgación de la ley 20 129, de octubre de 2006 y la ley 21 091, de mayo de 2018, que han generado el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en el que el concepto de Vinculación con el Medio es valorado como una función inherente al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y, por lo tanto, un componente importante de la acreditación institucional integrada, que la ley determina.

En este libro “VINCULACIÓN CON EL MEDIO- Ampliando la mirada” efectivamente se cumple el propósito de definir qué es Vinculación con el Medio y para ello la mirada

parte con el estado del arte, que refleja el propósito de vincular el quehacer científico, académico y cultural de la Universidad, primero, y de las demás Instituciones de Educación Superior después, con la sociedad, con el entorno laboral, físico y cultural con el que éstas tributan. Esa primera mirada es ciertamente unidireccional, es la tradicional “extensión universitaria” que tiene caracteres comunes en distintos países, pero que en lo fundamental hablan de una acción desde la Universidad, principalmente, hacia un entorno poco definido y difícilmente precisable, pero que fue estímulo suficiente para gestas reivindicativas y movimientos reformistas, como el Grito de Córdoba en 1918 en Argentina con réplicas en otros espacios latinoamericanos, o los movimientos reformistas en Chile en los años 67- 68 que querían romper las torres de marfil, que eran las universidades de entonces, “desvinculadas” de la realidad que las rodeaba y hacia posibles. La mirada desde entonces se amplía a la realidad de hoy, especialmente en nuestro país, complementando la tradición unidireccional de la Universidad -“hacia el medio”- con la emergente bidireccionalidad -“con el medio”-, concepto extendido en Chile a toda la Educación Superior, abriendo un espacio de reflexión novedoso y prometedor. Naturalmente, estas definiciones, eventualmente divergentes, abren un espacio de diálogo, análisis e investigación, que por la naturaleza del Foro Aequalis -pluralista y propositivo- acogemos y seguiremos impulsando. Sobre todo, si se estima que la frontera entre la relación de la Institución de Educación Superior con el Medio que la circunda, es muy fina, y muy difícil de discernir si debe concebirse solo como un atributo, más cercano a la extensión universitaria tradicional, o como una función, que quiere poner el énfasis en la relación de la Institución de Educación “con” el entorno y de éste con aquella.

De esta manera, esta ampliación de la mirada que sugiere el título del libro que presenta AEQUALIS, no se detiene solo en presentar un estado del arte y un aporte de carácter bibliográfico respecto de la Vinculación con el Medio y sus implicancias, sino que avanza hacia la propuesta de una metodología que permita la elaboración de un modelo de Vinculación con el Medio y su correspondiente gestión en las Instituciones de Educación Superior en donde se aplique. Debemos señalar, que una propuesta de esta naturaleza

representa un aporte original, que el Foro AEQUALIS comparte como una contribución a la mejor consolidación de esta función, que es la Vinculación con el Medio en las Instituciones de Educación Superior y sus actuales procesos de acreditación de la calidad.

La estructura de la obra que se presenta, está constituida por tres capítulos: En el primero, se hace una revisión bibliográfica y de contenidos respecto del concepto “Vinculación con el Medio” en el ámbito de organizaciones e instituciones de Estados Unidos, Australia, Finlandia y Reino Unido; y en Latinoamérica se revisan experiencias en Argentina, México, Uruguay y Ecuador. En esta revisión hay un muy acucioso aporte a las fuentes bibliográficas y un aporte a la profundización de un marco conceptual y experiencial de primer orden.

En el segundo capítulo, titulado “Extensión universitaria en Chile”, se analizan las fuentes bibliográficas de la extensión universitaria a lo largo de la historia de Chile, en diversos períodos que han determinado los autores, y el surgimiento en época reciente de la Vinculación con el Medio, ambos expresivos de los fenómenos de unidireccionalidad y bidireccionalidad que influyen en la determinación de los objetivos y la definición de misión de las Instituciones de Educación Superior, especialmente las universidades.

Por último, en el tercer capítulo, se propone las bases y fundamentos para elaborar un Modelo de gestión que ayude a las Instituciones de Educación Superior para desarrollar la Vinculación con el Medio como una función que impacte tanto el desarrollo institucional de la Educación Superior, como también el de la sociedad. En este tercer capítulo se retoma el debate sobre la relación entre la extensión y la vinculación con el medio: ¿reemplaza la segunda a la primera, o la segunda es solo una derivación de ella?, ¿es la Vinculación con el Medio una función académica sustantiva del quehacer institucional o un reflejo de ella? Y ¿cuáles son los contenidos de la Vinculación con el Medio? Las respuestas a estas interrogantes son de vital importancia para abordar este “componente clave del desarrollo institucional” y permiten a los autores proponer una definición de lo que se debe entender como Vinculación con el Medio y justificar la propuesta del modelo de Vinculación. Al proponer, por lo tanto, un modelo técnicamente fundado acerca de la forma en que esta función se debe gestionar para contribuir a la mayor

consistencia interna y externa de las Instituciones, mejorando su capacidad de autorregulación y propendiendo al mejoramiento constante y progresivo de su gestión

Se presenta, en consecuencia, un estudio muy interesante y rico en propuestas efectivas para el mejoramiento de la Vinculación con el Medio y, por tanto, de la calidad de la Educación Superior.

Queremos hacer un reconocimiento especial a los académicos Juan Music y José Venegas, por su importante aporte a la publicación de este libro, a la acuciosidad y capacidad técnica que han puesto en este trabajo, que permite hacer un aporte real a la reflexión y a la búsqueda de una mayor consistencia interna y externa del tema Vinculación con el Medio, en el contexto del mejoramiento de la calidad de nuestra Educación Superior.

Dr. Iván Navarro Abarzúa

Presidente del Directorio

Foro AEQUALIS de Educación Superior

Septiembre, 2020

AGRADECIMIENTOS

La trayectoria para la edición de este libro fue larga y se inició el año 2015. En ello fue fundamental el empuje de María José Lemaitre, a la época presidenta del Foro AEQUALIS, quien convocó a la instalación de la Unidad de Vinculación con el Medio. Asimismo, destacamos el apoyo permanente del actual presidente de AEQUALIS y todo su directorio. En ese tiempo de inicio, y quizás hoy también, las visiones sobre qué es y cómo se define la vinculación con el medio exigen diversos espacios de diálogo y de apertura.

Por ello queremos destacar el aporte de la Unidad de VCM, en especial de sus integrantes permanentes y activos: María Irigoín, Margarita Villena y Claudio Rojas, quienes dieron valiosas perspectivas y ayudaron a precisar y muchas veces a disentir, en una perspectiva de diálogo académico virtuoso y fraterno, propio del espíritu del Foro AEQUALIS. Entre los años 2015 y 2016 la Unidad de VCM organizó reuniones, conversatorios y seminarios con el fin de recoger perspectivas, experiencias y aprendizajes de instituciones y de académicos. Ello resultó en insumos claves para orientar la estructura de este libro.

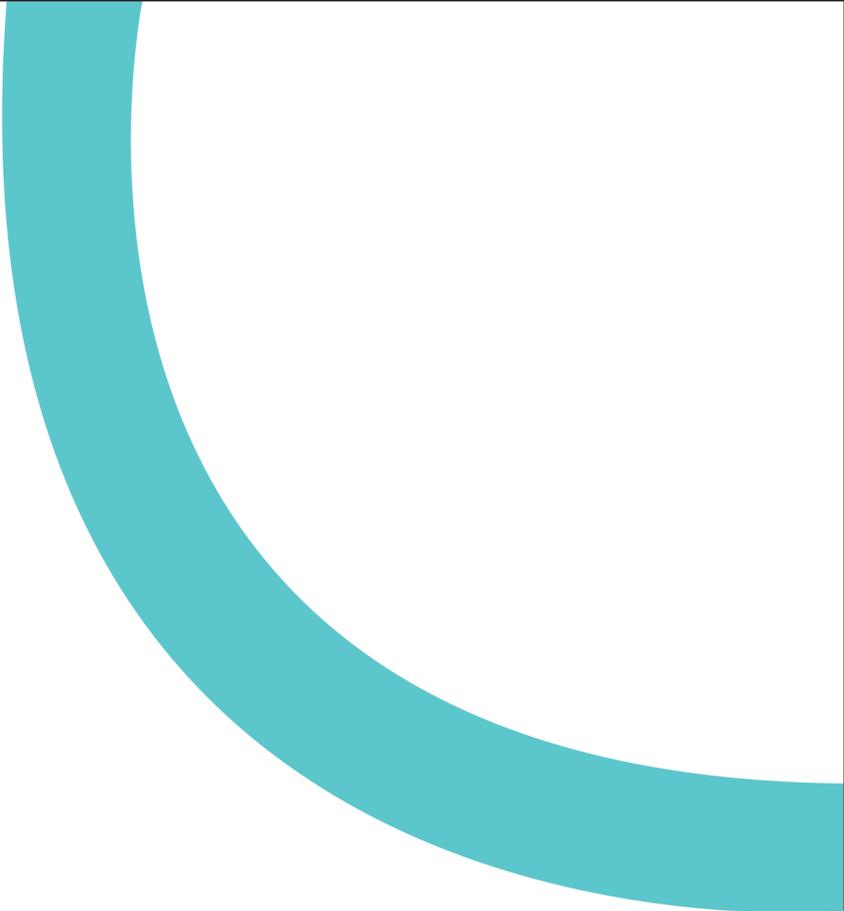
Durante todo este proceso hubo una sana tensión entre extensión y vinculación con el medio. Ello es fuente de una rica interpretación de la trayectoria chilena de educación superior. La síntesis que de ello surge es, posiblemente, que las IES han aprendido que su acción proviene de su identidad, pero que indudablemente se conecta con su entorno, sus personas, sus territorios, sus problemas y sus desafíos. Así, el vínculo de la institución con su medio seguirá en evolución y consolidación. En esa trayectoria hemos querido situar este libro.

Finalmente, queremos agradecer a las instituciones en que trabajamos, por su apoyo para materializar este proyecto. Asimismo, queremos agradecer y expresar nuestro reconocimiento a todos quienes han colaborado en esta obra. Una especial mención a Eliana Urrutia y Rocío Guerra, por el valioso apoyo en la organización de los contenidos de este libro; asimismo al equipo AEQUALIS quienes ayudaron en su edición final. Todo lo señalado fue clave para lograr este desafío.

Los autores.

Juan Music Tomicic

José Venegas Lillo



UNA MIRADA INTERNACIONAL

ÆQUALIS
Foro de Educación Superior

10
AÑOS
2010 - 2020

1. VINCULACIÓN CON EL MEDIO: UNA MIRADA INTERNACIONAL

1.1 INTRODUCCIÓN

Abordar el área de la vinculación con el medio (en adelante VCM) supone enfrentarse a algunos desafíos. El primero de ellos es que coexisten en las Instituciones de Educación Superior de Chile (IES) distintos términos que apuntan a un mismo horizonte: la relación de las IES con su entorno (local/regional/nacional/internacional). Esto pasa a ser una dificultad ineludible de todo análisis en esta materia, pues es un hecho que existen diferentes conceptos que si bien, en lo general, apuntan a algunos elementos similares, en lo particular, poseen distinciones de las que hay que hacerse cargo. Por otra parte, el estado de desarrollo de cada IES con su entorno también varía. Esta variación se presenta no sólo de nación en nación, sino también al interior de un mismo país. Lo anterior se vincula al hecho que la gestión y el desarrollo de la relación IES-entorno se realiza de manera distinta en cada institución, atendiendo a la misión y visión declarada y, en el caso nacional, puede darse en forma distinta según la naturaleza de cada IES y/o de la diversidad territorial.

La cuestión de la vinculación con el medio supera ampliamente la delimitación de su alcance y la comprensión de su funcionamiento. La poca existencia de bibliografía sobre el tema muestra su novedad relativa y puede hacer pensar, además, en la dificultad que representa para las IES asumir lo que significa un flujo organizado de información y retroalimentación hacia su labor desde el exterior, insertar en forma sostenible la VCM al interior de las IES, y dar cuenta de que las acciones académicas y formativas tienen un impacto en el entorno que debe ser verificable y medible en consistencia con los propósitos.

Sumado a lo anterior, también existe una corriente crítica que considera que la vinculación con el medio puede incluso llegar a mermar la relación de las IES con su entorno. Esto se entiende considerando la estandarización que la rendición de cuentas en ocasiones supone. En efecto, actividades de interacción con la sociedad, que antes se produ-

cían espontáneamente, pueden aparecer supeditadas a normas que podrían limitar iniciativas sinceras por parte de las instituciones. Además, la normalización de las actividades de vinculación con el medio, mediante criterios estandarizados, puede generar incentivos que lleven a los responsables a realizar actividades de una calidad cuestionable, aunque enmarcadas en los parámetros exigidos. Es que el problema de la vinculación con el medio no se reduce a la ausencia de una definición clara y compartida. El terreno más avanzado en este tema es precisamente la delimitación de su naturaleza.

Consecuentemente al propósito de este trabajo como aporte a la reflexión sobre la temática, se busca interiorizar al lector en lo que se entiende por vinculación con el medio en algunos espacios del ámbito internacional, así como en referencias provistas desde el análisis documental de instituciones y organizaciones internacionales. En tal sentido, se ha limitado el análisis a países como Estados Unidos, Australia, Finlandia, al Reino Unido y a la región de Latinoamérica.

1.2 ESTADOS UNIDOS

En los Estados Unidos de finales del siglo XX comienza a cobrar relevancia la necesidad de redefinir el propósito público de las instituciones de educación superior. En relación con el concepto de compromiso (engagement), Dougnac, P. (2016), indica que, en el caso de los Estados Unidos, desde mediados del siglo XIX, se advierte la preocupación acerca del rol o contribución que las universidades habrían de asumir para abordar problemas locales en los ámbitos social, ambiental y económico; no obstante, fuera conceptualizado solo en la década de los 90s. “El concepto de compromiso fue acuñado en 1995 por Ernest Boyer, entonces presidente de la Fundación Carnegie, quien hizo un llamado a conectar a las universidades con las necesidades sociales (Boyer, 1996). En 1999 la Comisión sobre el Futuro de las “Land-Grant Universities” (universidades con concesión de tierras) publicó el reporte “Retornando a nuestras raíces: la institución comprometida”, la cual concluye que «es tiempo de ir más allá del alcance y el servicio» y avanzar hacia una perspectiva basada en una relación de dos vías con la comunidad

(Kellogg Commission¹, 1999, p. 9). Dicho documento formalizó los conceptos de compromiso y universidad comprometida y desencadenó una discusión con respecto a este tema en Estados Unidos (McDowell, 2003). Actualmente, Campus Compact reúne más de 1.100 instituciones, gran parte de las universidades estadounidenses tiene un departamento de compromiso comunitario y esta función es evaluada por iniciativas como la clasificación de la Fundación Carnegie” (Dounac, 2016, pp. 9-10).

De lo anterior se desprende que la reflexión y discusión sobre la relevancia del compromiso en las IES norteamericanas se ve impulsada por la percepción, tanto de la sociedad como de los expertos, de que existe la necesidad de renovar el ideal público que caracterizó a las Land-Grant Universities. Este retorno del ideal público, como propósito que anima a la Educación Superior, implica una renovación del sentido de este compromiso que hoy por hoy se enfrenta a los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento. En esta última “la universidad como institución adquiere un rol fundamental en cuanto a la formación del capital humano avanzado y la generación de conocimiento, al mismo tiempo que está sujeta a mayores presiones por calidad y pertinencia, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo social y económico de personas, instituciones y territorios” (Von Baer, 2009, p. 459).

a) El marco histórico del compromiso (engagement)

La vinculación o el compromiso entre la Educación Superior y la sociedad estadounidense comienza en el año 1862 con la aprobación del Acta Morrill. Gracias a esta ley se instalan los Land-Grant Colleges, o colegios con concesión de tierras, que son “colegios estatales de servicios agrícolas para asistir a las empresas del campo y con ello hacerlas

¹La Comisión Kellogg sobre el futuro de las universidades estatales estuvo constituida entre enero de 1996 y marzo de 2000 para crear conciencia entre las universidades públicas sobre la necesidad de una reforma de la educación superior. La Comisión, compuesta por los presidentes y cancilleres de las 25 principales universidades públicas, produjo seis informes y celebró numerosas reuniones en campus de todo Estados Unidos instando a un retorno a los valores educativos y la dedicación que estas instituciones tuvieron en el pasado. La comisión instó a la discusión y a las acciones en los campus para revitalizar la experiencia de los estudiantes, mejorar el acceso de los estudiantes, dinamizar y mejorar las asociaciones con el público al que sirve la universidad, abordar el papel de las universidades públicas en una sociedad de aprendizaje y asistir a la cultura del campus. Un informe final solicitó una renovación de la asociación de la universidad pública con la sociedad a la que sirve. En el momento de su publicación, todos los informes fueron bien recibidos por la academia en todo Estados Unidos. (Byrne, 2006, p.1 traducción propia)

más productivas” (Gould Bei, 1997). Lo anterior responde a que la ley establecía la donación de terrenos públicos a los estados que fueran capaces de crear colleges en beneficio de la agricultura y la industria. En efecto, se donaba a cada estado una cantidad de hectáreas determinada para que la vendiera y con el dinero recaudado fundara colleges públicos que impartieran programas formativos de nivel superior.

La Ley Morrill representó un hito en el sistema de educación superior estadounidense porque, como bien advierte Hax (2014), democratizó la educación superior. En efecto, esta ley promueve el nacimiento de las IES públicas y, en consecuencia, “favorece el acceso a la educación superior a estudiantes de un estrato social diferente al de aquellos que provenían de los más antiguos colleges” (Hax, 2014).

Si bien la Ley Morrill es determinante en la formulación del ideal público que anima a la educación superior estadounidense, este propósito público como engagement propiamente tal, es decir, entendido como compromiso de la educación para con la sociedad, sólo se materializa con la publicación de dos Actas más: el Acta Hatch de 1887 y el Acta Smith-Lever de 1914.

El Acta Hatch “proporcionó incentivos financieros y de otra índole para que se llevaran a cabo investigaciones y proyectos de campo con la finalidad de promover el desarrollo agrícola e industrial” (Gould Bei, p. 53). El Acta Smith-Lever creó un sistema y la infraestructura para el intercambio de esos descubrimientos con el público. A través del sistema de extensión se estableció una infraestructura formal de divulgación en la agricultura, la economía doméstica y temas relacionados. La generación de conocimiento aplicado, que promueve el Acta de 1887, y la extensión y difusión del mismo a la comunidad, inducido por el Acta de 1914, dan cuenta de dos características que animan la comprensión actual del compromiso : la convicción de que en el medio externo hay oportunidades de aprendizaje fuera de la academia que contribuyen a la construcción del conocimiento y la responsabilidad de transmitir ese conocimiento en vistas al progreso de la nación y a la contribución al bien público.

b) El concepto de “compromiso” (engagement)

En Estados Unidos, diversas fuentes han definido las características principales y el sentido o utilidad que reporta el compromiso. Si bien no todas las definiciones ponen el énfasis en los mismos elementos, existe una coincidencia entre aquellos que se consideran indispensables y/o esenciales. A continuación, revisaremos algunas definiciones en vistas a precisar qué tipo de obligación con la comunidad supone el compromiso.

En este sentido la Comisión Kellog, entre el 2000 y 2001, emitió una serie de informes que desafiaban a la educación superior para ser más comprometida con las comunidades a través de asociaciones de colaboración, más que como expertos con soluciones preconcebidas para complejos problemas. De esta definición se desprendieron siete características para un efectivo compromiso social: (i) ser receptivo a las preocupaciones de la comunidad; (ii) involucrar socios comunitarios en enfoques co-creativos para la resolución de problemas; (iii) mantener la neutralidad para desempeñar un papel mediador cuando hay opiniones divergentes; (iv) hacer que la experiencia sea accesible a la comunidad; (v) integración del compromiso con las misiones de enseñanza, investigación y servicio de la institución; (vi) alinear el compromiso en toda la universidad; y (vii) trabajar con socios comunitarios para buscar fondos para proyectos. (Fitzgerald, 2012, p. 227-228).

Poco después de lo propuesto por la Comisión Kellog, The Committee on Institutional Cooperation's Committee on Engagement (CIC) define el compromiso como: “La asociación del conocimiento y los recursos universitarios con los de los sectores público y privado para enriquecer la actividad académica, de investigación y la actividad creativa; mejorar el currículo, la enseñanza y el aprendizaje; preparar ciudadanos educados y comprometidos; fortalecer los valores democráticos y la responsabilidad cívica; abordar cuestiones sociales críticas; y contribuir al bien público” (Fitzgerald, 2012, pp. 228-229). Y el autor agrega que “no todos los conocimientos y experiencia residen en la academia, y que tanto la experiencia como las grandes oportunidades de aprendizaje en la enseñanza y los académicos residen también en contextos no académicos”.

Por su parte, la Fundación Carnegie, según lo señalado por Driscoll (2008) y citado por Fitzgerald (2012), ha definido compromiso como “la colaboración entre las instituciones de educación superior y sus comunidades (local, regional / estatal, nacional, global) para el intercambio mutuamente beneficioso de conocimientos y recursos en un contexto de colaboración y reciprocidad” (p. 229).

Un aporte destacable de la fundación Carnegie fue la introducción de una clasificación para el “compromiso”, publicada en 1973 (The Carnegie Foundation's Classification for Community Engagement). Esta reconoce el compromiso de la educación superior con la comunidad, el que se basa en la participación voluntaria de las instituciones. Sin embargo, el proceso de selección es exigente, pues demanda de una acuciosa recolección de información por parte de las IES. En efecto, se declara: “Nuestra intención era diseñar un marco que respetara la diversidad de enfoques de compromiso y las diferencias entre las instituciones de educación superior. Nosotros identificamos prácticas y apoyos ambientales que son esenciales para que el compromiso de las comunidades pueda ser institucionalizado, pero sin especificar cómo aquellas prácticas aparecerían” (Campus Compact, 2018) <https://compact.org/initiatives/carnegie-community-engagement-classification/>. La clasificación ha sido actualizada en diversas oportunidades (1976, 1987, 1994, 2000, 2005 y 2010 y 2015). Sin embargo, fue en el 2005, cuando se realizaron significativos cambios, introduciendo subcategorías y al utilizar un índice de investigación para clasificar a las instituciones que otorgan doctorados. La actualización de 2010 conservó la misma estructura de clasificación que la edición de 2005. En el 2015, las categorías de instituciones asociadas se redefinieron sustancialmente y las categorías de las Universidades de Doctorado de Investigación cambiaron (Campus Compact, 2018). Dichas actualizaciones dan cuenta de la preocupación de la Fundación por asumir los cambios que se han ido produciendo en el sistema de IES en Estados Unidos, lo cual requería que la forma de asumir el “compromiso” en esos nuevos escenarios respondiese de manera adecuada a cada uno de ellos. “Además, las asociaciones y organizaciones nacionales de educación superior, como la Asociación de Colegios y Universidades Americanas, la Asociación Americana de Colegios Comunitarios, el Consejo de Colegios

Independientes, Campus Compact e Imagining America, han desarrollado y formalizado definiciones similares de compromiso” (Fitzgerald, 2012 , p. 229).

De estas acepciones sobre compromiso (engagement) se desprenden algunos elementos centrales y comunes: los actores (IES y comunidad); en segundo lugar, se establece el tipo de relación (el intercambio de recursos y conocimientos); en tercer lugar, el resultado esperado de la interacción (beneficio mutuo). De lo anterior se puede conjeturar la idea del carácter distribuido y compartido del conocimiento. En este sentido, tanto el intercambio como los beneficios mutuos son la consecuencia de esta idea fundamental.

c) Condiciones y ventajas del compromiso (engagement)

La definición del compromiso ha permitido que la reflexión y la discusión de los académicos avancen hacia la identificación tanto de sus condiciones y/o características como de las ventajas que proporciona su práctica. Para que el compromiso esté de verdad inserto en las misiones principales de docencia, investigación y servicios, Fitzgerald (2012) propone:

- i) Debe ser académico. Un modelo basado en el trabajo académico de vinculación abarca tanto el acto de vinculación (conduciendo y uniendo IES y comunidades) y el producto de la vinculación (la extensión en el enfoque del trabajo académico, basado en evidencia en las comunidades).
- ii) Deben cruzar las misiones de enseñanza, investigación y servicio. Más que ser una actividad separada, el trabajo académico de vinculación es una aproximación particular del enfoque de colaboración IES-Comunidad.
- iii) Debe ser recíproca y mutuamente beneficioso. IES y socios de la comunidad abordan en conjunto la planificación, implementación y evaluación de programas y actividades.
- iv) Debe abarcar los procesos y valores de una democracia civil. Este último aspecto está tomado de Bringle & Hatcher (2011).

Lograr que el compromiso cumpla con las condiciones anteriormente señaladas proporciona, según Fitzgerald (2012), una serie de ventajas a las instituciones:

- Enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.
- Mejora la investigación debido a la ampliación del pensamiento académico y la creación de resultados con mayor impacto y relevancia.
- Apoya un plan de estudios que mejora el desarrollo académico del estudiante, los investigadores, los líderes y los ciudadanos comprometidos.
- Avanza en oportunidades para la investigación y enseñanza interdisciplinaria.
- Avanza en oportunidades para la internacionalización de la universidad, a través de integrar la investigación, la academia y el servicio.
- Ayuda a las universidades a demostrar “que rinde cuentas” en una época llena de peticiones de un mayor escrutinio y demandas de rendimiento de la inversión.
- Mejora las relaciones entre las universidades y sus comunidades.
- Amplía prácticas innovadoras, permitiendo a los investigadores probar ideas en un ambiente de mundo real.
- Genera resultados imprevistos que estimulan la creatividad y la innovación.

1.3 AUSTRALIA

El desarrollo del compromiso con la comunidad (community engagement) en las universidades australianas se ha visto potenciado por dos factores: el primero, la decisión por parte del gobierno federal de implementar un programa que permita conseguir que las universidades sean cada vez más independientes de los fondos públicos (Higher Education Contribution Scheme [HECS]); el segundo, el rol cada vez más importante que juegan las IES en el desarrollo de las regiones. Según McBurnie (Citado en Correia, 2010) “Aunque el sistema de educación superior tenga acceso público a esta formación, depende cada vez más de las mensualidades pagadas por los estudiantes nacionales y extranjeros, ya que los resultados financieros alcanzados con la comercialización de los servicios educacionales retornan a las instituciones que hacen viables las inversiones en

actividades de enseñanza e investigación.” (p. 184)

a) El financiamiento de las universidades

El financiamiento de la educación superior en Australia es público y privado. El sector público se asegura de la subsistencia de las IES, pero también solicita a los profesionales una contribución por la educación recibida. Este balance entre el aporte fiscal y el privado es el resultado de un proceso que se desarrolló a lo largo del siglo XX, el cual se tradujo en la implementación de un programa cuyo objetivo era que las universidades fueran cada vez más independientes de los fondos públicos (OCDE, 2007). Uno de los hitos fundamentales para la consecución de este propósito fue la instauración en 1989 del Higher Education Contribution Scheme (HECS). El HECS presta a los estudiantes el aporte que las universidades solicitan (sin cobrar interés), el que deberá pagarse paulatinamente desde el momento en que el beneficiado comience a recibir ingresos.

Hace casi una década los fondos públicos que provenían del gobierno federal constituían el 45% del ingreso de las universidades australianas. La reducción del aporte fiscal es enorme si consideramos que para el año 1974 la Commonwealth se hizo cargo del pago de la totalidad de los aranceles de las universidades. La disminución del financiamiento público fue posible por la implementación del HECS. Este proceso de reforma al financiamiento de la educación terciaria obligó a que las universidades generaran nuevas formas de provisión de fondos. Es en este contexto que el compromiso con la comunidad adquiere una mayor preponderancia. En efecto, en respuesta al déficit financiero, las universidades buscaron ingresos provenientes del engagement con las empresas, la comercialización y otros socios (Newcastle University, 2009).

b) Desarrollo regional y educación superior

Australia está dividido en estados y regiones. Las capitales de los estados concentran la mayor cantidad de universidades. Debido a esto último, el gobierno provee fondos para las que están en regiones con el propósito de catalizar el desarrollo regional. Un problema de las ciudades pequeñas y las comunidades rurales es la falta de IES para sus

jóvenes, quiénes terminan emigrando a las capitales (Newcastle University, 2009). A ello se suma el hecho de que el actual enfoque de la educación superior hace que las universidades, en vistas a sustentarse, deban competir por las matrículas de los estudiantes. Claramente, las IES regionales están en desventaja respecto a las universidades de las ciudades estatales toda vez que “los campus regionales tienen un potencial limitado para diversificar las fuentes de ingreso, una menor capacidad para competir por los estudiantes que pagan las tasas y una base industrial más estrecha que proporciona menos oportunidades para asociaciones comerciales” (OCDE, 2007, p. 71).

Debido a lo anterior, el gobierno federal ha generado un sistema de financiación regional que “apoya a las instituciones de educación superior que ofrecen plazas en campus regionales que se ajustan a determinados criterios, teniendo en cuenta la contribución de estos campus a sus propias comunidades a nivel rural y regional” (OECD, 2007, p. 71). Dado que los requisitos del financiamiento se basan en la contribución de los campus a sus comunidades, las instituciones se ven obligadas a trabajar el compromiso con la comunidad.

c) La evolución del compromiso (engagement) universitario en Australia

Esta subsección recoge el pensamiento y citas Bartkowiak (2014). Para la academia australiana el compromiso no es algo nuevo, pues consideran que la idea de que las instituciones de educación superior pueden y deben, a través de la vinculación con la sociedad en general, crear relaciones mediante iniciativas de intercambio de conocimiento que beneficien a la sociedad, ha sido bien documentada desde finales de 1950. Sin embargo, la conceptualización del compromiso y su efectiva práctica en las universidades requirió de un arduo proceso de aprendizaje tanto para la comunidad académica como para las instituciones.

El autor plantea que la terminología que rodea el compromiso de las IES ha sido siempre vacilante. El campo conceptual en el que se inserta la vinculación es el “servicio”, cuya conceptualización nunca fue lo suficientemente trabajada pues, en la práctica, “servicio”

se refería a todo trabajo de los académicos fuera de sus habituales funciones de docencia e investigación. Dentro de ese contexto, de por sí ambiguo, se entiende que en un comienzo el engagement haya provocado todavía más confusión para quienes tenían que ejecutarlo (los académicos) y para quienes debían generar las políticas que permitieran su implementación (las IES).

El primer problema del engagement fue su confusión con la investigación aplicada y la extensión universitaria. Algunas instituciones llegaron al acuerdo de “si los académicos se vinculaban en forma de investigación aplicada”, su interacción con la industria y la comunidad era el engagement como servicio comunitario universitario y actividades de extensión. De lo anterior se desprende que dicho término (engagement) en lugar de representar un aporte para el enriquecimiento de las relaciones entre las instituciones y sus comunidades, significó un problema que se optó por esquivar recurriendo a las formas ya conocidas que se habían venido históricamente desarrollando.

El segundo problema del engagement dice relación con que en un comienzo no se generaron los incentivos suficientes para que los académicos se interesaran en realizar este tipo de actividades. Más bien al contrario, dado que en Australia los estándares con los que se mide el desempeño académico en investigación y en docencia son muy altos, es natural que los profesionales que desean realizar carrera académica dediquen su tiempo a ese tipo de actividades y no al compromiso.

Por el año 1980 dos factores catapultaron la futura comprensión y realización del efectivo engagement: por un lado, un enfoque de las IES cada vez más pronunciado en investigación y enseñanza aplicada; por otro, directrices gubernamentales (con fondos asociados) para más enlaces con las industrias y la profesionalización de estas (Bartkowiak, 2014, p. 4). El aumento y la profundización de los vínculos entre la universidad, la industria y la comunidad desencadenaron “oportunidades adicionales a los académicos para trabajar con las comunidades”. Este progreso que supone trabajar con las comunidades y no sólo en ellas, es un factor determinante en la “catalización” del compromiso.

De acuerdo con lo señalado por Bartkowiak (2014) “la academia como las universidades australianas no sólo comprenden, sino que realizan engagement altamente beneficioso tanto para las IES como para la sociedad. Un factor determinante a este respecto y que da cuenta de la madurez del engagement en Australia fue la creación de la Australian University Community Engagement Alliance (AUCEA) el año 2003. El 2012 AUCEA se transforma en Engagement Australia, el cambio de nombre se debe a que se deseaba reflejar que la Alianza incluía a todos los involucrados en el compromiso: las universidades y también las comunidades base. Engagement Australia está compuesta por 26 universidades miembro, y además otorga membresía a profesionales, académicos e interesados internacionales que deseen contribuir a la discusión sobre el compromiso con la comunidad de las IES, también mantiene relaciones estratégicas con asociaciones internacionales de compromiso y asociaciones nacionales cuyas temáticas se relacionan con el compromiso con la comunidad” (p. 5).

d) Definición del compromiso con la comunidad (community engagement)

El compromiso con la comunidad (community engagement) es comprendido y compartido por la mayor parte de las IES australianas. En efecto, existe una definición institucional respecto a lo que en Australia se entiende por este concepto. El compromiso con la comunidad se refiere a “asociaciones basadas en el conocimiento que producen resultados mutuamente beneficiosos para la Universidad y la comunidad” (Australian University Community Engagement Alliance, 2008, p. 1).

De acuerdo con Engagement Australia (2014)², sucesora de la Australian University Community Engagement Alliance, el compromiso universitario con la comunidad:

² Engagement Australia es una organización sin fines de lucro dedicada a mejorar las capacidades de participación del personal y las universidades mediante el desarrollo de la experiencia, fomentando la colaboración y construyendo sus comunidades en toda Australia. En este sentido, apoya la definición estándar más amplia de compromiso comunitario, desarrollada previamente por la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, con sede en los Estados Unidos, que ha logrado codificar las características y los principios básicos del compromiso comunitario. Define la participación comunitaria como un método de enseñanza, aprendizaje e investigación que describe las interacciones entre las universidades y sus comunidades (negocios, industria, gobierno, ONG y otros grupos) para el intercambio mutuamente beneficioso de conocimientos y recursos en un contexto de asociación y reciprocidad. Engagement Australia colabora con organizaciones clave en iniciativas estratégicas que están diseñadas para crear las condiciones y oportunidades para fortalecer el compromiso dentro y fuera del sector de la educación superior australianas, (<https://engagementaustralia.org.au/>)

- i) Está basado en el intercambio mutuamente beneficioso de conocimientos y habilidades entre las universidades y sus múltiples comunidades.
- ii) Está basado en el reconocimiento por parte de la universidad de los valores de la comunidad, la cultura, el conocimiento y las habilidades, y trabajando con esas comunidades para desarrollar actividades mutuamente beneficiosas.
- iii) Apoya la integración del compromiso con la comunidad en las actividades de docencia e investigación, asegurando que la investigación comprometida sea diseñada y gestionada como una asociación que dirige tanto las prioridades académicas como las de la comunidad.
- iv) Los programas son socialmente inclusivos, diseñados y gestionados en alianza con las comunidades, y buscan producir ciudadanos comprometidos, incluyendo a los estudiantes y los egresados.
- v) Los miembros de las universidades agregaron a estos principios:
La responsabilidad para con el compromiso con la comunidad está incrustada en el gobierno, operaciones, presupuesto, plan de estudios, planes, políticas y vida de la universidad.
- vi) Ellos articulan su misión, cultura y valores para la comunidad, y regularmente estos se reflejan en el contexto de las condiciones y asociaciones de la comunidad.
- vii) La universidad y la comunidad trabajan juntas para monitorear las asociaciones, medir impacto, evaluar resultados y hacer mejoras a sus actividades compartidas.
- viii) El compromiso universitario con la comunidad busca crear una sociedad más conectada e inclusiva. (Engagement Australia, 2014).

1.4 FINLANDIA

En Finlandia, el compromiso económico y social (societal and economic engagement) se concibe como una herramienta para promover el desarrollo de la nación. La misión del Ministerio de Educación es hacer de Finlandia una nación de bienestar competitiva internacionalmente. En este sentido, “uno de los principios básicos de la educación

finlandesa es que todos deben tener un acceso igualitario a una educación y capacitación de alta calidad. Todos los ciudadanos, independientemente de su etnicidad, su edad, su situación económica o su lugar de residencia, deben disponer de las mismas oportunidades de educarse” (Ministry of Education and Culture, 2016, p. 7). Las universidades, en este contexto, están llamadas a enfrentar el desafío a través de lo que en Finlandia se denomina compromiso económico y social (societal and economic engagement).

a) El sistema de educación superior finlandés bajo reforma

Finlandia cuenta con un sistema de Educación superior compuesto por las universidades y los ex politécnicos o universidades de ciencias aplicadas. Este sistema dual ha experimentado una serie de reformas estructurales desde el año 2005. El objetivo tras las reformas es “garantizar que, para 2020, Finlandia sea el país más competente del mundo” (Ministry of Education, 2015, p.6).

El período de Reforma se originó con la enmienda a la Ley de Universidades del año 2004. La enmienda adhiere a esta Ley una “Tercera Misión” que consiste en que las universidades, además de sus funciones tradicionales de docencia e investigación, deben cumplir una función de servicio que contribuya al desarrollo económico y social de la nación. En concordancia con lo anterior, el Ministerio de Educación publicó en el mismo año 2004 un documento titulado Regional strategy for education and research up to 2013. Este programa se estructuró con la convicción de que “el bienestar de Finlandia y su competitividad internacional descansa sobre la vitalidad y la capacidad de innovación de las regiones, que es promovida por el suministro regional integral de la educación y la investigación” (Ministry of Education, 2004, p. 5). A partir de aquí se comenzaron a generar una serie de reformas a la Educación Superior que tenían como objetivo “que las universidades finlandesas produzcan los conocimientos que necesitan las empresas finlandesas para que no sea necesario ir a buscarlos al extranjero” (Ministry of Education, 2008, p. 5).

Las reformas que determinan la nueva estructura del sistema de educación superior finlandés: “reforzarán los perfiles y las prioridades de las instituciones, la red institucional se reestructurará en unidades más grandes mediante fusiones y mecanismos de cooperación. En los próximos años se reducirá la cantidad de centros de estudios de educación superior y se asignarán recursos al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de la investigación” (Ministry of Education, 2008, p. 35). Destaca principalmente la enmienda a la Ley de Universidades realizada en el año 2009 en la que se otorga más autonomía administrativa y financiera a estas, que operan ya sea como empresas independientes o como fundaciones (OCDE, 2013).

El reforzamiento de los perfiles y las prioridades de las instituciones dicen relación tanto con la distinción entre las funciones que cumplen las universidades y los ex politécnicos como con la importancia de que cada institución universitaria sea capaz de generar un perfil que la distinga entre las demás. Respecto a lo primero debemos señalar que mientras los ex politécnicos se centran en “preparar expertos para la vida laboral, impartir enseñanza y ejercer actividades de I+D que apoyan especialmente el desarrollo regional [...], [las universidades se caracterizan por] hacer investigación científica, implementar la enseñanza basada en aquélla y la formación de doctores” (Ministerio de Educación, 2008, p.35). En relación con lo segundo, la definición del perfil se ha convertido en un factor relevante en la planificación estratégica de las universidades. Esto porque “con perfiles bien definidos, las universidades podrían haber mejorado las oportunidades de una división racional del trabajo y la cooperación fructífera, tanto con otras universidades y los politécnicos” (Goddard et al., 2003, p. 40).

Con relación a la enmienda a la Ley de Universidades del 2009, el Ministerio de Educación y Cultura finlandés plantea que “las universidades se convirtieron en entidades independientes, separadas del Estado, ya fuera como instituciones públicas autónomas o como fundaciones privadas, como ocurre con dos universidades de un total de catorce. Las universidades obtuvieron autonomía financiera con mayor flexibilidad en la adquisición de fondos externos y en la utilización del capital y de los activos financieros” (Ministry of Education, 2015, p. 6). De esto se desprende que el objetivo tras esta reforma fue

incentivar la autonomía y la competitividad de las universidades finlandesas.

b) La tercera misión

La enmienda a la Ley de Universidades realizada el año 2004 en Finlandia, adhiere a la Ley “La Tercera Misión” que obliga a las universidades a contribuir con el desarrollo económico y social de la nación.

La Tercera Misión en Finlandia tiene un enfoque económico. Esto se debe a que la ley del 2004 “llevó a las universidades a adoptar un papel más activo en la comercialización” (Ministry of Education, 2009, p.38). Sin desmedro de lo anterior, en Finlandia “la enseñanza, la investigación y la comercialización se han llevado a cabo en paralelo y por lo general dentro del mundo académico desde hace bastante tiempo” (Ministry of Education, 2009, p. 39). De esto se desprende que no es una novedad para el Sistema de Educación Superior finlandés que las universidades contribuyan al desarrollo social y económico de la nación. La diferencia está en que “la nueva Ley de 2004, así como la eliminación de la exención de los docentes en los derechos de propiedad intelectual en 2007, han obligado a las universidades a buscar nuevos modelos operativos y nuevas formas de involucrarse más sistemáticamente en la economía y en la sociedad en general” (Ministry of Education, 2009, P. 39). Si antes, por ejemplo, la transferencia tecnológica dependía de la actividad a nivel individual y de asociaciones con diversos organismos públicos de desarrollo o también de los intermediarios, ahora las universidades están siendo presionadas para desarrollar mecanismos en las actividades de economía e innovación (Ministry of Education, 2009, p. 39). En este contexto, “al evaluar el alcance del compromiso socioeconómico de las universidades, deben tenerse en cuenta cinco dimensiones diferentes. Estas emanan de las elecciones estratégicas hechas por las propias universidades e incluyen 1) actividades de innovación basadas en la ciencia, especialmente la transferencia de tecnología, 2) participación en el mercado laboral, es decir, aprendizaje permanente a lo largo de la vida laboral, 3) participación en el desarrollo socioecológico para la sostenibilidad, 4) participación en el desarrollo regional y 5) participación en un debate social más amplio” (Ritsilä et al., 2008, citado por Ministry of

Education, 2009, p. 39).

A pesar de la sistematización del compromiso económico y social en las universidades, el apoyo indirecto que estas proporcionan para los procesos de innovación es probable que sea más importante que sus contribuciones directas a la resolución de problemas en la industria. El apoyo indirecto se refiere a la educación, los programas de capacitación, conferencias de sensibilización y otras formas de actividad que pueda dar forma y dirigir los procesos de innovación, pero no tratar de influir directamente sobre ellos (Ministry of Education, 2009, p.39).

c) Compromiso económico y social (societal and economic engagement)

Es difícil proporcionar una definición precisa de lo que en Finlandia se denomina compromiso económico y social. La dificultad estriba en que cuando la literatura de la Educación Superior finlandesa se refiere a este término, lo hace enfatizando su estrecha relación con las funciones de docencia e investigación y no como un área de verdad independiente. Esta situación conduce a pensar que la función del compromiso económico y social está supeditada a la docencia e investigación.

La percepción de que el compromiso económico y social toma la forma de una actividad que depende de las tareas de investigación y docencia es validada por los expertos. Por ejemplo, el Informe completo de la Evaluación del Sistema Nacional de Innovación de Finlandia señala respecto al compromiso, que “la cuestión principal es cómo la educación y la investigación podrían ser más sistemáticamente integradas en el funcionamiento de la sociedad en general” (Ministry of Education, 2009, p. 40).

En este sentido Ritsilä, (citado en Ministry of Education, 2009) señala que “La transferencia de tecnología es un elemento importante en un amplio espectro de formas en que las universidades se comprometen con la economía y las actividades de innovación.

Además, al evaluar el alcance del compromiso socioeconómico de las universidades, se deben tener en cuenta cinco dimensiones diferentes. Estas provienen de las elecciones estratégicas hechas por las propias universidades las que incluyen 1) actividades de

innovación basadas en la ciencia, especialmente transferencia de tecnología, 2) participación en el mercado laboral, es decir, aprendizaje permanente en la vida laboral 3) participación en el desarrollo socioecológico para la sostenibilidad, 4) participación en el desarrollo regional y 5) participación en un debate social más amplio” (p. 40).

En consecuencia, el compromiso social y económico de las universidades está relacionado con sus tareas primarias, es decir, la educación y la investigación. Por ello, la comercialización de las invenciones universitarias, los estudios de extensión para el aprendizaje a lo largo de toda la vida o la resolución de problemas para la industria y otros socios, por mencionar algunos, se derivan de aquellas.

“En 2013, el Consejo Finlandés de Evaluación de la Educación Superior (FINHEEC) publicó una evaluación del impacto social y regional de las IES. Investigó cómo las IES finlandesas definen su tarea de ejercer el impacto social, cómo monitorean dicho impacto y las barreras y factores que impulsan estos objetivos. En línea con un trabajo anterior de la OCDE, la evaluación concluyó que: i) la promoción del impacto social debería definirse como un área de beneficio separada de la investigación y la educación, ii) el impacto social debería estar integrado en la educación superior, en las políticas de investigación e innovación finlandesas y en las estrategias y objetivos de las IES, iii) las IES deben hacer esfuerzos significativos para desarrollar sus estrategias de cooperación y las alianzas también generan nuevos negocios y emprendimiento, iv) se debe aumentar la cooperación regional, en el diseño y la implementación de estrategias económicas nacionales y regionales, v) se deben desarrollar sistemas de financiamiento para I + D para mejorar el impacto social, y vi) se deben hacer esfuerzos para evaluar el impacto social y regional de las IES, incluidos los indicadores que, en última instancia, podrían incorporarse a los modelos de financiación de la educación superior” (Ministry of Education, 2015, p. 15).

1.5 REINO UNIDO

En el Reino Unido, la vinculación con el medio está asociada al concepto public engagement. En ese sentido, la National Coordinating Centre for Public Engagement (NCCPE), señala que “La participación pública es un término que se usa ampliamente en una

variedad de sectores, desde las artes y el patrimonio hasta la política científica y el gobierno local. Mientras que en algunos sectores tiene una definición precisa, en otros se usa de manera más flexible. Tras una consulta con colegas de todo el sector de la educación superior, el Centro Nacional de Coordinación para la Participación Pública (NCCPE, por sus siglas en inglés) ha optado por definir la participación pública en general, para abarcar las muchas y variadas formas en que el personal universitario y los estudiantes se involucran con otros fuera de la institución. Hay una familia completa de diferentes tipos de compromiso, por ejemplo, el compromiso 'cívico' o 'comunitario', que son parte de la misma familia” (Wilson, Manners, & Duncan, S. 2014).

a) Antecedentes del Compromiso público (Public Engagement)

En el Reino Unido la noción de “compromiso público” nace en los años 2000 cuando los científicos e investigadores se percataron de que para el desarrollo de su tecnología era relevante considerar la opinión de la sociedad. En efecto, “las preocupaciones del público acerca de las tecnologías emergentes, como los alimentos genéticamente modificados, reforzaron la importancia estratégica de construir un diálogo más sólido y respetuoso con el público, donde sus opiniones deberían tenerse en cuenta en los procesos de toma de decisiones” (NCCPE). Este es el escenario en que “la noción de compromiso público (PE) surgió” (Watermeyer & Lewis, 2016).

En el Reino Unido, lo que antecede al compromiso público (PE) fue el interés por desarrollar en él una comprensión pública de la ciencia (PUS). Por otra parte, “el Consejo de Investigación Económica y Social del Reino Unido (ESRC) también comenzó a financiar proyectos de ciencias sociales vinculados a PUS y en 1992 se estableció la revista *Public Understanding of Science*” (Watermeyer & Lewis, 2016, p. 3). A lo anterior se suma “el informe de Ciencia y Sociedad del Comité de Ciencia y Tecnología de la Cámara de los Lores que recomendó «que el diálogo directo con el público debería pasar de ser una opción-complemento a la formulación de políticas basadas en la ciencia y a las actividades de las organizaciones de investigación y las instituciones científicas, y debería convertirse en una parte normal e integral del proceso»” (Watermeyer & Lewis, 2016, p. 4).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por institucionalizar este diálogo, “la afirmación de que el aumento de la comprensión pública de la ciencia conduciría a una mayor aceptación pública de ella no se reflejaba en las pruebas recogidas de encuestas repetidas sobre la opinión y las acciones públicas”. Esta situación condujo a pensar que se debía pasar de un modelo de comprensión pública de la ciencia (PUS) a uno de compromiso público con la ciencia (PES).

Para Schafer (2009) (citado en (Watermeyer & Lewis, 2016) “Hoy ha habido un cambio en la relación entre el lenguaje de la ciencia y el público desde la comprensión y la comunicación, o PUS, al compromiso, o PEST (cf. Kerr et al. 2007; Irwin et al. 2013; Lewis y Bartlett 2015): un ajuste que refuerza un cambio en el enfoque de los "déficits" en la alfabetización científica y las actitudes del público hacia un enfoque más dialógico” (p. 4).

Es interesante el planteamiento de estos autores, porque estructura el problema mediante conceptos clave: “comprensión”, “comunicación” y “compromiso”. Para ellos no basta con que hubiera “comprensión por parte del público sobre el quehacer científico y una “comunicación”, por parte de la ciencia, sobre su lenguaje y sus investigaciones. Esto refleja que la primera intención de las instituciones y políticas nacionales no fue la de establecer un diálogo horizontal, sino más bien la de alfabetizar a la población en materia de ciencia. Sin embargo, como las encuestas demostraron, esto no funcionó, el público no demostró saber más sobre ciencia y tampoco apoyar las investigaciones que se estaban realizando. La subestimación del público fue el error de las instituciones que incentivaban y financiaban el PUS. En este sentido, de acuerdo con Lewenstein, 1995 (citado en Watermeyer & Lewis, 2016, p. 4) “puede haber un déficit en la confianza pública y el conocimiento, pero también puede haber un déficit en la forma en que las instituciones científicas se involucran y comunican los problemas (cf. Bauer et al. 2007). Este último enfoque presenta el diálogo como dar y tomar, y como los grupos influyen unos en otros”.

Sin embargo, la Cámara de los Lores, señalan Watermeyer & Lewis (2016), toma conciencia del error: "Aquí se revisó el déficit. Puede haber déficit público en la confianza y el

conocimiento, pero también puede haber déficit en la forma en que las instituciones científicas involucran y comunican los problemas. Este último enfoque presenta el diálogo de dar y tomar como grupo de influencia entre sí" (p.4).

El compromiso o PES nace de la autocrítica y la conciencia que adquieren las instituciones que deciden cambiar su enfoque y lo realizan de dos maneras: por una parte, invirtiendo más en el Centro de Recursos Científicos-Expertos; y, por otra, incluyendo a las universidades del Reino Unido en la tarea del diálogo entre la ciencia y la sociedad. En suma, se asignaron importantes cantidades de recursos, tal es el caso de lo ocurrido con el Centro de Recursos Científicos-Expertos (S-ERC), autodefinido como el centro nacional del Reino Unido para el diálogo público en la formulación de políticas, y el Centro Nacional de Coordinación para el Compromiso Público (NPCCE) de las universidades del Reino Unido (Watermeyer & Lewis, 2016 p. 4). De esta forma el compromiso pasa a ser tarea de las IES en tanto compromiso público de la Educación Superior (PE-HE).

b) Directrices para el compromiso público (Beacons for Public Engagement)

El compromiso público de las IES parte como una iniciativa interinstitucional conformada por el Consejo de Financiación de Educación Superior de Inglaterra (HEFCE), los Consejos de Investigación del Reino Unido (RCU) y el Wellcome Trust. Estos organismos se unen con el objetivo de realizar un proyecto piloto para incentivar el compromiso público en la Educación Superior denominado "Directrices para el Compromiso Público" (Beacons for Public Engagement). Este proyecto tuvo cuatro años de duración desde el 2008 hasta el 2011. El NPCCE declara que "esta iniciativa tiene como objetivo crear una cultura dentro de la educación superior del Reino Unido, donde el compromiso público es formalizado e incorporado como una actividad valiosa y reconocida para el personal de todos los niveles y para los estudiantes" (NPCCE, <https://www.publicengagement.ac.uk/support-engagement/nccpe-support/culture-change>).

El NPCCE también ha desarrollado un texto titulado "La Universidad comprometida, Manifiesto del Compromiso Público". Su propósito es invitar "a universidades e institutos de investigación a firmar este manifiesto para celebrar y compartir su actividad de

compromiso público y para expresar su compromiso estratégico de comprometerse con el público” (NPCCE, <https://www.publicengagement.ac.uk/support-engagement/strategy-and-planning/manifesto-public-engagement/about-manifesto>).

Entre los impactos que se espera que las instituciones de educación superior tengan al asumir este compromiso se encuentran:

- El enriquecimiento de la investigación, enseñanza y aprendizaje de la institución.
- Ayudar a la universidad a demostrar la responsabilidad en un clima de creciente escrutinio.
- Fortalecer y enriquecer la marca y la identidad de la universidad, y aumentar la apreciación pública y el apoyo a la educación superior y la investigación.

Para el caso de los estudiantes y del personal de las instituciones se espera que al asumir este compromiso se produzcan los siguientes impactos:

- Que el compromiso público motive y desarrolle al personal y los estudiantes.
- Ayude a sensibilizar a las universidades, a su personal y a los estudiantes sobre temas sociales y éticos, y a mantenerse en sintonía con preocupaciones sociales más amplias.
- Enriquezca la experiencia del estudiante.

Finalmente, el impacto sobre la sociedad debiese traducirse en:

- Que el compromiso público ayude a maximizar el flujo de conocimiento y aprendizaje entre las universidades y la sociedad.
- Contribuya a la justicia social y la responsabilidad corporativa y pueda llevar a una serie de resultados sociales positivos.
- Pueda ayudar a construir confianza y entendimiento mutuo.
- Genere resultados imprevistos, y estimule la creatividad y la innovación.

1.6 LATINOAMÉRICA

El término vinculación con el medio que utilizamos en Chile, vinculación con la sociedad (en Argentina), vinculación con la empresa (en México), vinculación con la sociedad (en

Ecuador) y actividades en el medio (en Uruguay), son relativamente recientes. En el resto de Latinoamérica, incluidos los países antes mencionados, se sigue hablando de extensión. En este contexto, tratar de seguir la trayectoria histórica del concepto VCM, lleva recursivamente a las mismas fuentes, espacios temporales y lugares que los del término extensión. Tal constatación, es el origen de la discusión que diversos autores tienen respecto de los ámbitos, características y modelos de gestión que separan uno de otro, por ejemplo, para Dougnac (2016) “[...] el concepto anglosajón de compromiso público, el concepto latinoamericano de extensión y el concepto de vinculación con el medio utilizado en Chile, si bien son amplios y pueden tener distintas interpretaciones, son funcionalmente equivalentes. En términos conceptuales, los elementos que caracterizan el compromiso público —el mutuo beneficio y el vínculo con la docencia y la investigación— están presentes también en las definiciones de extensión y vinculación con el medio” (p.12).

En el caso de Von Baer (2009) el concepto que subyace a las instituciones de educación superior es el de relación con el entorno, por lo tanto, la extensión como la vinculación con el medio, constituyen formas distintas de asumir dicha relación. Al respecto señala “[...] postulamos que la nueva forma en que las universidades se han vinculado con su medio debiera transitar desde un “modo tradicional”, caracterizado principalmente por una relación unidireccional desde la universidad hacia un medio compuesto por grupos e instituciones acotadas, a un “modo bidireccional”, donde el medio, compuesto ahora por grupos de interés más amplios, debe ser incorporado, transversalmente, en la definición estratégica y funcionamiento de la universidad (p.455).

Adán et al (2016), en su publicación “La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena” plantea a la extensión “como concepto fundante de la tercera misión universitaria”, a partir del movimiento y reforma de Córdoba del año 1918. En relación al vínculo entre universidad-estado-sector productivo o empresarial planteados en el modelo del Triángulo de Sabato y el de la Triple Hélice, indica respecto de ellos que se “marca distancias respecto de la conceptualización de esta Tercera Misión en Latinoamérica, tratándose de una propuesta que será integrada

de manera irregular, con especial intensidad a partir de la década de los 80” (Adán et al 2016, p.33). A partir de los trabajos de Tommasino y Rodríguez, Adán indica que “se entiende que la misión de Extensión o Vinculación no constituye una función separada de las demás” (Adán et al, 2016, p. 39).

1.7 SÍNTESIS

Los casos analizados presentan puntos de encuentro y divergencias. Mientras en Estados Unidos el compromiso con la comunidad persigue, principalmente, retroalimentar la docencia y la investigación; en Australia, por ejemplo, el interés de institucionalizar el compromiso con la comunidad pretende no sólo hacer más pertinente las funciones de las IES, sino además buscar una fuente alternativa de financiamiento para éstas. En Finlandia, en cambio, el compromiso social y económico tiene como objetivo principal potenciar el desarrollo de la nación. En el Reino Unido, por su parte, el compromiso público se realiza en directa relación con la investigación, no obstante, los vínculos que se han ampliado hacia universidades, organizaciones de investigación, empresas, organizaciones benéficas y gobiernos, lo que evidencia que su propósito central no es tanto retroalimentar la docencia como hacer una investigación científica más pertinente.

Asimismo, para la comprensión del concepto en América Latina y en el caso chileno, es importante constatar, su vínculo histórico y fundante con la extensión. Que, dada su reciente aparición en la normativa chilena, si bien actúa como un imperativo que se somete al juicio de los procesos de acreditación, no obstante, su significado y contenidos aún están en construcción y por consiguiente los desafíos sobre su impacto, medición y desarrollo.

1.8 REFERENCIAS

Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L. y Muñoz, Z. (2016). La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuestas para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración, Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad N°1 Año 2016, Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Recuperado de: http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-1_Ada-An-Digital.pdf

Australian University Community Engagement Alliance Engagement (2008). Position Paper 2008-2010. AUCEA inc. Recuperado de: http://www.engagementaustralia.org.au/uploads/universities_CE_2008_2010.pdf

Bartkowiak-Théron, I. & Anderson, K. (Eds.) (2014). Knowledge in Action: University-Community Engagement in Australia. Newcastle: Cambridge Scholar Published.

Boyer, E. (1990). Scholarship reconsidered Priorities of the professoriate. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. (2011). Student engagement trends over time. In H. E. Fitzgerald, C. Burack, & S. D. Seifer (Eds.), Handbook of engaged scholarship: Contemporary landscapes, future directions: Vol. 2. Community-campus partnerships (pp. 411–430). East Lansing, MI: Michigan State University Press.

Byrne, J. (2006). Public Higher Education Reform Five Years After The Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. National Association of State Universities and Land-Grant Colleges And the W.K. Kellogg Foundation. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519711.pdf>

Cano, A. (2014). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos.

Comisión Nacional de Acreditación, (2013). Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al Artículo 17° de la Ley 20.129.

Campus Compact (s.f.), Carnegie Community Engagement Classification. En: <https://compact.org/initiatives/carnegie-community-engagement-classification/>, consultado en 19-12-2019.

Correia, M. (2010). La Internacionalización de la Industria de la Educación: El Caso Australiano. En: *Calidad de la Educación*, N°32, julio 2010. Recuperado de: <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/156/162>

Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Calidad en la Educación Superior: Perfil Profesional del Profesor*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación. Diciembre.

Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. En: *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2016, 53 (2), 1-19.

Economic and Social Research Council: www.esrc.ac.uk

Engagement Australia 2014: www.engagementaustralia.org.au

Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2012). The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(3), 7–28. Recuperado de: <http://openjournals.libs.uga.edu/index.php/-jheoe/article/view/861>

Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. En: *Reencuentro* (Universidad Autónoma Metropolitana, México), 39: 47-54.

García, C., (2007). El compromiso social de las universidades Conferencia central en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Celebración de los 50 años de la Asociación Colombiana de Universidades –Ascun Bogotá, 7 de noviembre de 2007.

Goddard J., Bjørn, A., Cronberg, T. & Virtanen, I. (2003). Learning Regional Engagement. A Re-evaluation of the Third Role of Eastern Finland Universities. PUBLICATIONS OF THE FINNISH HIGHER EDUCATION EVALUATION COUNCIL 11:2003.

González, M. y González, Gil (2003). "Universidad, Sociedad y extensión universitaria: apuntes para un análisis". Recuperado de:

[http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad, Sociedad_y_extensi%C3%B3n_universitaria:_apuntes_para_un_an%C3%A1lisis./1441CF5BE17A6CC5C1256DD30047B14B!opendocument](http://www.sapiens.com/castellano/articulos.nsf/Educadores/Universidad,_Sociedad_y_extensi%C3%B3n_universitaria:_apuntes_para_un_an%C3%A1lisis./1441CF5BE17A6CC5C1256DD30047B14B!opendocument).

González, B., Saravia, P., Carroza, N., Gascón, Dinamarca, C. y Castro, L. (2017). Vinculación con el Medio y Territorio: Heterogeneidad de Modelos, Prácticas y Sentidos en las Universidades Chilenas. Observatorio de Participación Social y Territorio. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.

Gould-Bei, G. (1997). Vinculación universidad-sector productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma de Baja California.

Hax, A. (2014). Hacia la Gran Universidad Chilena. Un modelo de transformación estratégica. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Higher Education Funding Council for England: www.hefce.ac.uk

Kellogg Commission, (2005). Returning to our roots: Executive summaries of the reports of the Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.

Llorens, L. (1992). Planeación y extensión universitaria. En: Revista de la Educación Superior, 81: 3-15.

Menéndez, G. (2004). Desarrollo y conceptualización de la Extensión Universitaria. Un aporte de la secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate de la Extensión Universitaria.

Ministerio de Educación (2008). EDUCACIÓN Y CIENCIA EN FINLANDIA. Editorial Universitaria de Helsinki. (texto en español) Recuperado de: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78935/opm42.pdf?sequence=1>

Ministry of Education (2004). Regional strategy for education and research up to 2013. Publications of the Ministry of Education, Finland 2004:11. Recuperado de: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80398/opm11.pdf?sequence=1>

Ministry of Education (2015). Towards a future proof system for higher education and research in Finland. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2015:11. Recuperado De: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75119/okm11.pdf>

Ministry of Education and Culture (2016). "Educación Finlandesa" (texto en español). Recuperado de https://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf

Ministry of Education and Ministry of Employment and Economy (2009). Evaluation of the Finnish National Innovation System – Full Report. Helsinki University Print. Recuperado de: https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/15156/InnoEval-Fi_FULL_Report_28_Oct_2009-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y

National Co-ordinating Centre for Public Engagement: www.publicengagement.ac.uk

National Co-ordinating Centre for Public Engagement. Manifesto of Public Engagement. Disponible en: www.publicengagement.ac.uk

Newcastle University, (2009). Characterising modes of university engagement with wider society, A literature review and survey of best practice. United Kingdom. Recuperado de: <https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Characterisingmodesofuniversityengagementwithwidersociety.pdf>

OCDE (2007). La Educación Superior y las Regiones globalmente competitivas, localmente comprometidas. Fundación CyD. Recuperado de: https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/7103/7103320/ocde_la_educacion_superior_y_las_regiones.pdf

OECD (2013). EDUCATION POLICY OUTLOOK: FINLAND. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf

Ortiz-Riaga, M. y Morales-Rubiano, M, (2001). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. En: Educ. Vol. 14, No. 2 | Mayo-agosto de 2011 | pp. 349-366. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404008.pdf>

Research Council UK: www.rcuk.ac.uk. Disponible desde: https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/*/http://www.rcuk.ac.uk/

Ribeiro, D. (1971), La Universidad Latinoamericana. Santiago de Chile: Editorial Universitaria

Ritsilä et.al (2008). Societal and Economic Engagement of Universities – an evaluation model. En: Higher Education Management and Policy, Volume 20 Issue. OECD. Disponible en:

https://read.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-management-and-policy-volume-20-issue-2/societal-and-economic-engagement-of-universities-in-finland_hemp-v20-art18-en#page9

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. En: Revista Iberoamericana de Educación Nº 43/3 – 25 de junio de 2007. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <file:///D:/VCM%20AEQUALIS/1662Aquilaes.pdf>

Tünermman, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. En: Anuario de Estudios Centroamericanos, Vol. 4: Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/issue/view/433>

Von Baer, H. (2009). ¿Vinculación con el Medio función subalterna o esencial de la Universidad? En: Desafíos y Perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Ediciones CNA-CHILE: Santiago. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/-Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>

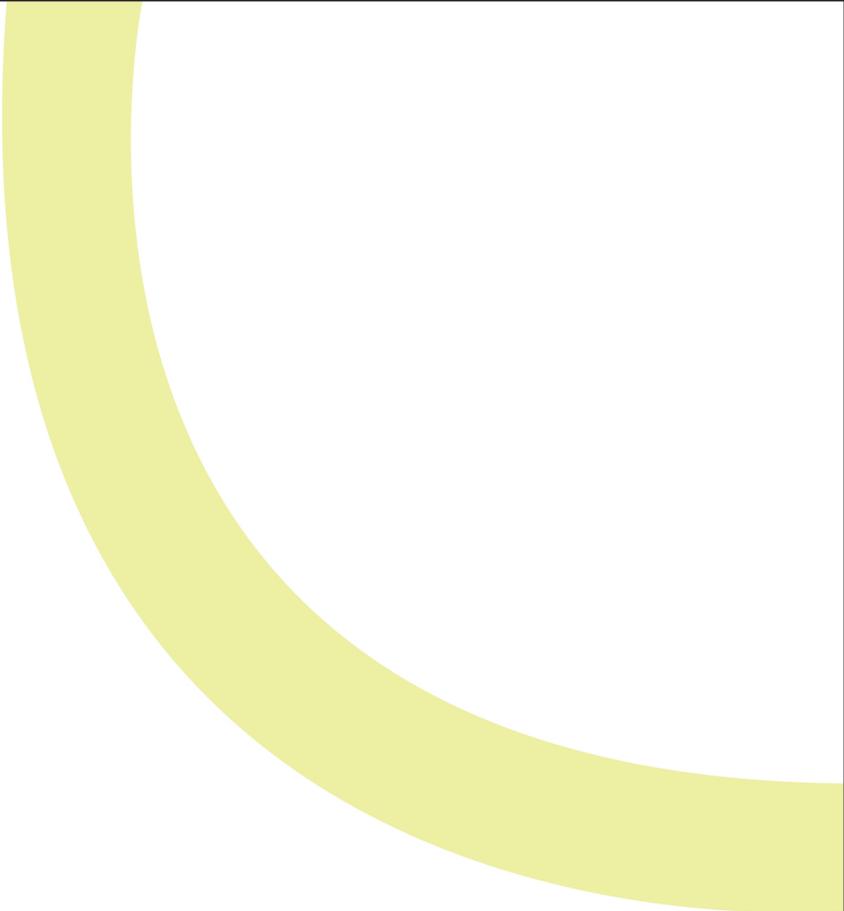
Watermeyer, R. & Lewis, J. (2016). Public Engagement in Higher Education: the state of the art. En: Researching Higher Education: International perspectives on theory, policy and practice. Ed.: Jennifer M. Case, Jeroen Huisman. Routledge: Exeter, Devon, Reino

Unido. Recuperado de:

<http://orca.cf.ac.uk/84789/1/Public%20Engagement%20in%20Higher%20Education.pdf>

Watermeyer, R. & Lewis, J. (2018). Institutionalizing public engagement through research in UK universities: perceptions, predictions and paradoxes concerning the state of the art, *Studies in Higher Education*, 43:9, 1612-1624, DOI: 10.1080/03075079.2016.1272566 Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079.2016.1272566?needAccess=true>

Wilson, C., Manners, P. & Duncan, S. (2014). *Bulding and Engagement Future for United Kingdom Higher Education. Full Report from the Engaged Futures Consultation.* National co-ordinating centre for public engagement. Recuperado de: https://www.publicengagement.ac.uk/sites/default/files/publication/t64422_-_engaged_futures_final_report_72.pdf



EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE

ÆQUALIS
Foro de Educación Superior

10
AÑOS
2010 - 2020

2. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CHILE

2.1 INTRODUCCIÓN: trayectoria de la extensión

El corpus fundacional de la universidad chilena ha sido tensionado no sólo por otorgar una formación de calidad, sino también de ser el núcleo de generación de conocimiento, así como de “iluminar la cultura” nacional, haciendo extensivo su quehacer académico a toda la sociedad. En dicho marco conviene entender el desarrollo de la extensión, la que en el transcurso de su historia centenaria se ha constituido, como veremos, en una muy relevante función universitaria.

Con anterioridad a la fundación de la Universidad en Chile las instituciones conventuales como la Universidad de Santo Tomás y luego el Convictorio San Francisco Javier tuvieron a su cargo la formación superior, principalmente de estudiantes criollos y peninsulares con la finalidad de acceder a cargos civiles y eclesiásticos. Sin embargo, dicho rol en el siglo XVII ya no satisfacía los requerimientos de la sociedad de ese entonces, puesto que se advertía la necesidad de contar con una academia superior que preparara a profesionales capaces de responder otras demandas más allá de lo puramente religioso. En ese contexto, en 1647 se dispuso la fundación en Santiago de la Real Universidad de San Felipe, constituida por cinco facultades: teología, matemáticas, filosofía, medicina y derecho las que se mantendrían hasta 1813, año en el que la universidad comenzó a experimentar cambios como consecuencia del proceso de independencia iniciado en el país. Estas transformaciones derivarían años más tarde en la fundación de la Universidad de Chile en 1842. Al respecto, Serrano (2016) sostiene que “la Universidad de Chile fue en muchos sentidos, un proyecto innovador tendiente a modernizar la estructura del sistema intelectual en la producción y difusión del conocimiento” (p. 22), por lo que se levantaba como una institución más ajustada a los ideales culturales y educativos de la emergente sociedad republicana.

Desde sus inicios, la Universidad de Chile estuvo inscrita al ideal republicano, en razón de la creación de un sistema nacional de educación que respondiera al afán racionalizador

de sectores ilustrados. Consecuencia de ello, debía ser el puente entre una sociedad pre-republicana a una moderna, retomando así la idea europea de que el rol de la educación se asienta sobre el modelamiento cultural y la constitución de una identidad nacional, aspiraciones que se plasman en la concepción de una universidad nacional (Serrano, 2016). Su exclusividad se mantendría hasta 1888, cuando a instancias de la Iglesia Católica y como reacción al laicismo creciente, se funda la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuya propuesta se afincaba en una reflexión académica del pensamiento católico chileno. Desde ese entonces la historia de las instituciones de educación superior ha estado marcada por la incorporación de nuevos proyectos y actores en la oferta de educación terciaria, del mismo modo que la cobertura y expansión ha redefinido su trayectoria, respondiendo a las necesidades de cada época y a las demandas de una población cuyas aspiraciones se materializarían en el acceso a la educación superior.

Abordar la trayectoria de la extensión universitaria en Chile presenta una dificultad importante: existe poca bibliografía sobre el tema. En efecto, el primer texto que hace un esfuerzo por sistematizar información a este respecto se publica en 1993, Extensión Universitaria en Chile: una aproximación para su análisis, cuya autoría corresponde al profesor Patricio Donoso Ibáñez, en esos años Director del Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En dicho trabajo aborda el devenir de la extensión universitaria desde sus orígenes hasta inicios de los 90's, dando cuenta de los cambios que ha experimentado, estableciendo una periodificación e identificando las distintas concepciones de la extensión de acuerdo con el contexto histórico que se vivía. Esta relación entre la realidad de un determinado momento y los diferentes tipos de extensión, sugiere que la extensión es un concepto en permanente cambio. Todavía más, permite afirmar que la extensión, entendida como interrelación de la Universidad con la sociedad, es dinámica. Esto quiere decir que, así como las necesidades de la sociedad van cambiando, el enfoque de la extensión también lo hace. "La historia de la extensión universitaria muestra que el sentido y resultado de esta ha estado correlacionado [...] con los procesos históricos que caracterizan las diferentes épocas de este último siglo" (Donoso, 1993, p. 16).

Han pasado alrededor de 25 años desde la publicación de Donoso y todavía son pocos los estudios sobre extensión universitaria en nuestro país. Sin embargo, lo nuevo que se ha publicado ha ido abordando el concepto de vinculación con el medio y problematizando los desafíos de la extensión y cómo entender la VCM. Destacan, en este contexto, los artículos publicados en la Revista Calidad en la Educación “Universidad y Sociedad” del Consejo Superior de Educación³ en el 2004; el trabajo del Dr. Heinrich von Baer “Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?” del 2009, en Desafíos y Perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias”; el trabajo del 2016 de Leonor Adán et al “La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena “ y el de Fleet, N. et al (2017), “Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de un instrumento piloto para instituciones chilenas”, estos últimos son ediciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

El análisis que se presentará a continuación considera el trabajo de estos autores, aunque también otros artículos referidos al tema y fuentes indirectamente relacionadas con el mismo. En relación con esto, Donoso (1993) refiriéndose a la extensión universitaria en Chile a principios de los 90s señalaba que "Una de las necesidades más sentidas que se aprecian en este campo es justamente la de acceder a información y a espacios de análisis y formación en el tema. No existe disponibilidad, al menos en Chile, de textos relacionado con la extensión universitaria. El autor ha debido recoger antecedentes a través de los escasos artículos referidos a este punto o a partir de fuentes indirectamente relacionados con el mismo" (p. 12). Al parecer esta afirmación no ha perdido del todo vigencia.

³ La revista Calidad en la Educación se comenzó a publicar en 1993 por el Consejo Superior de Educación (CSE), antecesor legal del Consejo Nacional de Educación (CNED).

2.2 LOS INICIOS

El concepto de extensión universitaria puede rastrearse en los albores de la República a partir de las ideas que sustentaron el rol de la educación en ésta. En este sentido Hax y Ugarte (2014) advierten que la universidad bajo la lógica de provisión mixta que tempranamente se definiera, aportaría al progreso de la república como ente cooperador del Estado, en tanto instituciones que formarían gratuitamente a jóvenes. Asimismo, señalan “En paralelo a la lucha por la independencia del país, un grupo de intelectuales conducía el debate sobre las bases en que se fundaría la nueva República. La tarea educacional jugaba un papel central, asentándose aquí algunos de sus principios inspiradores, en particular aquel referido a la participación que les cabía al gobierno y particulares” (Hax y Ugarte, 2014, p. 117).

Por su parte, Serrano, (2016), en relación con los orígenes de la Universidad de Chile indica, “la universidad que Bello identificó con la academia, y en cuanto tal, parte del gran movimiento asociativo y representativo, como las sociedades de agricultura, comercio o beneficencia, debía propagar el saber en dos dimensiones, una horizontal y otra vertical. Era, por una parte, el centro de la comunicación con la sociedad científica internacional, partícipe de la producción universal del saber y, por otra, el centro desde el cual se difundiría el conocimiento hacia las otras clases de la sociedad” (p. 80).

De igual manera Donoso (2001) ratifica, en parte, lo señalado, pues declara que la extensión nace con la fundación de las primeras universidades de la República de Chile. A este respecto indica “Las primeras actividades de este tipo ocurridas en Chile, que podrían denominarse de extensión universitaria, se vinculan con el requerimiento de difusión del quehacer de la universidad, y se remontan a la fundación o inicio de las actividades de algunas de las mismas” (p. 180). En este contexto releva la publicación de los Anales de la Universidad de Chile, “En la Universidad de Chile, por ejemplo, comienzan a publicarse los Anales de la Universidad en el año 1842, es decir en el mismo año de su fundación, con el objeto de estimular la labor creativa y dar publicidad a los trabajos realizados por sus profesores” (Donoso, 2001, p. 180).

Por su parte Mellafe, Rebolledo y Cárdenas en Historia de la Universidad de Chile de 1992, constatan el doble propósito con el que fueron creados los Anales, “En primer lugar –y en lo que se pone particular énfasis– concentraba la información relativa a la instrucción pública del país, en todos sus niveles, convirtiéndose en difusora de la gestión gubernativa [en lo referido a instrucción pública] y universitaria. Por otra parte, daba cuenta del trabajo científico desarrollado mediante la publicación de las memorias más calificadas presentadas a la Universidad en el año y, finalmente, era el órgano de difusión de los asuntos universitarios” (pp. 106-107).

Con el paso del tiempo el contenido de los Anales fue tornándose más propiamente académico. En efecto, “El 20 de octubre de 1849 se dictó un nuevo decreto supremo sobre los Anales. Allí se estableció que en este periódico debían refundirse todas las publicaciones que deseara hacer el cuerpo universitario quedando, por tanto, suprimida a contar de esa fecha, la sección Instrucción Pública de la Gaceta” (Mellafe et al, 1992, p. 107). La supresión de esta sección permitió que la revista –ahora publicada mensualmente– se enfocara en “dar a conocer los progresos que hacía la educación, así como las deficiencias que urgía remediar” (Mellafe et al, p. 107).

La Revista no sólo llegó a los académicos y universitarios, sino también a reparticiones gubernamentales y público general a través de diversos medios, “sabemos que aparte de los miembros de la Universidad y sus autoridades, los Anales llegaban a distintos estratos de la sociedad chilena. Se le enviaba una cantidad al Poder Judicial, a la administración pública y al sector educacional. El público en general lo tenía a su disposición en librerías, y el resto era guardado en los archivos del Ministerio de Instrucción Pública” (Mellafe et al, 1992, p. 111).

Esta podría ser la razón por la cual Patricio Donoso considera a los Anales como ejemplo de una primera forma de extensión universitaria.

Consecuentemente, estas primeras aproximaciones se acercan a la idea de extensión universitaria, entendida como la relación que establece la universidad con la sociedad, pero que en los inicios revela una perspectiva unidireccional, relevando el sentido de

difundir el conocimiento que animaba a las primeras autoridades universitarias.

2.3 PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

A las tensiones sociales del Chile finisecular y de principios de siglo XX derivadas de la llamada cuestión social, se sumarán críticas y brotes reformistas venidos allende Los Andes, sobre la forma restringida y autorreferida que habían asumido las universidades en los proyectos republicanos, reclamando frente a ello mayor apertura y participación. En este sentido, los movimientos universitarios de principios y mediados del siglo XX, fueron catalizadores de cambios al respecto, tensionando la universidad y su rol en la sociedad como un agente de cambio. “El punto de inflexión lo constituye el Movimiento y la Reforma de Córdoba, en 1918, donde se aboga por el desarrollo de relaciones extrauniversitarias, entendiendo la Universidad como entidad para la transformación social (Vacarezza, 2006), e introduciendo el concepto de extensión, en directa relación a la idea de justicia social (Ortiz y Morales, 2011)” (Adán et al., 2016, p. 27).

Este movimiento tendría su bajada en el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918, en el cual se exigía, entre otros, el desarrollo de extensión universitaria. En él se critica con fuerza a esa universidad anquilosada en la práctica de una academia endógena, “Nuestro régimen universitario - aún el más reciente - es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico” (Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba-1918, recuperado de <https://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>).

Este movimiento, tendría en una primera instancia efectos directos sobre la institucionalidad de las universidades. “Los planteamientos se integraron en distintas universidades latinoamericanas, consolidándose para la década del 30, años en los que la legislación de la mayoría de las universidades latinoamericanas ya incorporaba esta Tercera Función sin declararla aún con esa denominación” (Adán et al, 2016, p. 28). Las décadas posteriores, profundizarían este ámbito a través de diversas organizaciones universitarias lo que fue plasmado en distintos documentos y manifiestos. Sin embargo, será hasta la década de

los 70 del siglo XX en que esta forma de entender la relación entre universidad y sociedad será expuesta bajo la crítica de mantener “un enfoque paternalista y asistencialista, donde la figura de la Universidad se mantiene al margen de la sociedad” (Adán et al, 2016, p. 29).

En el caso de Chile no fue sino hasta el año 1929 que se genera “una de las primeras definiciones estructuradas y más precisas de la extensión universitaria”. Esta definición “es la que aporta el Decreto Ley N° 4.807 de 1929, que aprueba el Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria”, (Donoso, 1993, p. 181). Dicha Ley en su Art. 53 establece, “Además de la función docente, la Universidad propenderá al constante perfeccionamiento de su enseñanza y de la cultura general de la Nación, estableciendo para ello trabajos de extensión universitaria por medio de los cursos que a continuación se indican: a) Cursos libres; b) Cursos post-graduados; c) Conferencias dentro y fuera de la Universidad; d) Seminarios, trabajos de investigación científica y publicaciones”.

Esta definición de extensión cabe dentro de lo que Donoso (1993) clasifica como extensión académica y educación permanente, en la que se incluyó “a) la acción de difundir y proyectar el resultado de la reflexión o la investigación académica más innovadora; b) la acción de entregar al público la oportunidad de actualizar o reciclar sus conocimientos, que también se denomina educación permanente o continuada; y c) la acción de crear o participar en espacios de interacción con públicos específicos o generales, en materias de valor académico” (p. 179).

El trasfondo de este tipo de extensión es, como señala el comienzo de la Ley, “el perfeccionamiento de su enseñanza y de la cultura general de la Nación”. Se comprende de esta forma que uno de los propósitos de la universidad era “irradiar” a la sociedad mediante la creación y la difusión del conocimiento.

La Ley N° 4.807 tuvo su correlato en los estatutos de las principales universidades del país. En el caso de la Universidad de Chile, en el artículo 1° del Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria de 1931, se señala que “Corresponde a la Universidad de Chile el cultivo, la enseñanza y la difusión de las ciencias, las letras y las artes, por medio de

Institutos y Establecimientos públicos de Investigación y Educación Superior, y Escuelas y organismos anexos que el Supremo Gobierno o ella misma determinen crear y mantener, en conformidad con las disposiciones de esta ley” (Ministerio de Educación Pública, 1931).

Tal disposición deja sentado como una de las funciones esenciales de la universidad, la difusión de la ciencia, las letras y las artes, lo cual más adelante con el título de la Extensión Universitaria en el artículo 53°, establecerá las formas en que dicho mandato se ejecutaría: “La Universidad propenderá al constante perfeccionamiento de su enseñanza y a la difusión de la cultura, estableciendo para ello trabajos de extensión universitaria por los medios que a continuación se indican: a) Cursos libres; b) Cursos post-graduados; c) Conferencias, exposiciones y audiciones; d) Seminarios y trabajos de investigación; e) Publicaciones; f) Transmisiones radiotelefónicas” (Ministerio de Educación Pública, 1931).

Así, la Universidad debía impulsar la trasmisión de la cultura. Con este fin y con colaboración de las facultades, se crearon cursos libres, de postgraduados, conferencias, exposiciones, seminarios, publicaciones y programas radiales” (Mellafe et al, 1992, p. 213). No obstante, este tipo de actividades ya eran realizadas con anterioridad. En efecto, “bajo el rectorado de Valentín Letelier se encuentran los primeros indicios de una labor de extensión, pues en 1905 presentó un programa para crearla. Por esos años comenzaron las conferencias de divulgación científica y los llamados “cursos pedagógicos de repetición” [...]. En 1930, se fundó el Departamento de Extensión Cultural con similares propósitos” (Mellafe et al, 1992; 213).

Otro hito de vital importancia lo constituye la realización de la Quinta Conferencia Panamericana de Extensión Universitaria. Al respecto Donoso (2001) señala, que “el 17 de abril de 1923 se realiza en Chile la Quinta Conferencia Panamericana, que contó con la participación de destacados conferencistas extranjeros y chilenos”, (p. 181). En dicha instancia llevada a cabo en la Universidad de Chile, se trataron temas de diverso orden concernientes al devenir de las naciones americanas. Destaca en este contexto lo señala-

do por Leo S. Rowe⁴ (1923), que en su discurso “La Universidad i (sic) la Conferencia Internacional Americana” señala que “Las universidades están llamadas a ser el gran centro en que se discutan con libertad i sin prejuicios todos los problemas que se relacionan con la vida de la nación. Ninguna influencia, sino el amor a la verdad, ha de inspirarlas i de dirigir sus investigaciones, porque más cierto que nunca es en nuestros días aquel axioma de que la libertad sólo puede alcanzarse cuando descansa sobre la base de la verdad, (“The truth shall make you free”). Ha de mantener alejados los intereses egoístas i el predominio de las clases o de los partidos. I ante todo, no debe perder de vista el gran peligro que amenaza constantemente a todo sistema nacional de educación, a saber, el de que se transforme en un mecanismo rígido i formulista que no sea capaz de reflejar i adaptarse a las constantes transformaciones que experimenta la vida de los pueblos” (1923, p. 21).

Ese mismo año de 1923, la Universidad Católica definió objetivos relacionados con la extensión: “La universidad, además de sus otros fines, debe desempeñar ella misma y directamente una obra de investigación e irradiación científica y cultural y de colaboración dentro de sus fines y medios propios, al bien público de su país y al bien general de la humanidad” (Krebs et al, 1994, p. 257).

De estos dos momentos en la vida de la universidad chilena de principios de siglo, resultan interesantes los conceptos de “reflejo” e “irradiación”. De lo anterior se desprende que, después de estas primeras décadas de la actividad de extensión universitaria, esta avanzó y su enfoque se situó, principalmente, desde la universidad hacia la sociedad.

2.4 LOS AÑOS 40 Y 50 DEL SIGLO XX

Este período se caracteriza porque el impulso de la extensión fue de tipo artístico y cultural. Estuvo aparejado con el desarrollo universitario de las artes escénicas, visuales y musicales. Junto con ello, en este período se sistematizó la extensión creándose

⁴Delegado de los Estados Unidos de América a la V Conferencia Internacional Americana.

organismos para su ejecución tales como Departamentos, Institutos, Direcciones e, incluso, Vicerrectorías de Extensión y Comunicaciones, (Donoso, 1993). Dicho movimiento ya se perfilaba desde fines de los años 30 e inicios de los 40. Es así como “en 1941 el rector señalaba que el Departamento [de Extensión de la Universidad Católica] consagraba sus esfuerzos a formar un movimiento capaz de irradiar, difundir, un verdadero arte universitario que tomara el lugar que le correspondía en la vida artística del país” (Krebs, 1994, citado en Donoso, 1993, p. 30).

De igual modo lo hacía la Universidad de Chile con la fundación de su Teatro Experimental en 1941, la que fue seguida con la creación en 1943 del Teatro de Ensayo de la Universidad Católica, en 1945 el Teatro de la Universidad de Concepción (TUC), y el de la Universidad Técnica del Estado (TEKNOS).

En efecto, “por medio de sus actividades de extensión, las universidades chilenas realizaron una labor importante y altamente significativa en el proceso de la creación y definición de la cultura nacional” (Krebs citado en Donoso 1993, p. 34).

Otro ámbito de la extensión cultural se materializó a través de las llamadas Escuelas de Temporada. Al respecto Krebs (1983), citado en Donoso (1993, p. 31) señala que, “Las Escuelas de Temporada, realizadas en diferentes lugares del país, contaron con la colaboración de los más destacados profesores chilenos y extranjeros, dieron enseñanza a millares de alumnos del país y de otros países americanos, y plantearon ante un público amplio problemas centrales de la ciencia, de la sociedad contemporánea y del acontecer actual”.

En este plano resultan iluminadoras las palabras del otrora rector de la Universidad de Chile, Juvenal Hernández, quien en su discurso con motivo de la celebración del primer centenario de la Universidad, pone de manifiesto la importancia de la difusión cultural y la universalización del saber para el progreso moral, cívico, social y político, toda vez que “contienen el estallido de las malas pasiones, moderan los apetitos y los odios insanos que nacen y viven en la irresponsabilidad, a la par que engendran una efusión de amor por el bien, el respeto por el derecho ajeno y abren al país el horizonte de ese reino ideal

de paz y libertad y de justicia con que soñamos siempre los que aspiramos hacia los más altísimos designios de un mayor bien humano” (Donoso, 1993, p. 32).

Por su parte, Merino (2004) considera a la Universidad de Chile como pionera en lo que a la difusión de la cultura se refiere, lo que se expresó en la creación de diversas agrupaciones de carácter artístico-cultural entre las que se destacan la Orquesta Sinfónica de Chile, el Ballet Nacional chileno, el Coro de la Universidad de Chile, la Revista Musical Chilena, el Teatro Experimental, el Museo de Arte Contemporáneo, el Museo de Arte Popular Americano, el Instituto de Extensión Musical, Instituto de Extensión de las Artes Plásticas, entre otras. En este sentido, universidades como la Católica y la de Concepción harían lo propio con el establecimiento del Teatro de Ensayo de la Universidad Católica, la Orquesta Sinfónica, Coro y la Pinacoteca de la Universidad de Concepción.

Asimismo, fue en este período en el cual se sentaron las bases para la creación del Canal de televisión de la Universidad Católica (Canal 13), entidad que “debía formar parte de las actividades de extensión de la Universidad y debía tener un carácter eminentemente cultural, de acuerdo con la función específica de un canal universitario” (Krebs et al, 1993, p. 577). Sin embargo, su existencia y rol sólo se consolidarían hasta 1962.

Un hito significativo de este periodo los constituyó la realización de la I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, realizada en Santiago en 1957. A instancia de este evento “se redefinió el concepto de extensión vigente hasta ese momento, precisando que ésta debía proyectar, de manera dinámica y coordinadamente, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, vinculando al pueblo con la misma, para permitir a toda la participación en la cultura universitaria y contribuir al desarrollo social y la elevación cultural del pueblo” (Cedeño, 2012, p. 503).

Para Tunneman (2000) “Hasta ese momento la extensión se caracterizaba por no poseer objetivos claramente definidos al carecer de un programa estructurado; tener un carácter marginal al no haber una relación directa con la docencia y la investigación; hacer énfasis en el modelo de difusión cultural pero con poca difusión fuera de los campus universitarios; responder a los intereses de una sociedad al servicio de la clase

dominante puesto que no había un interés emancipador y formativo sino meramente informativo y ornamental” (citado en León, s/a, p. 4).

Con todo, este período marca un punto importante en la expansión de la actividad de extensión universitaria a través de los cuerpos artísticos, organismos culturales y la constitución de las bases de la televisión universitaria, lo cual refleja consistencia con las políticas institucionales y la intencionalidad universitaria de iluminar la cultura nacional. Se fortalece así la idea de irradiar desde la universidad a la sociedad.

2.5 LOS 60 Y PRINCIPIOS DE LOS 70

Desde la perspectiva de Von Baer el concepto extensión debiese ser reemplazado por la denominación “modo tradicional de vinculación con el medio”. En dicho sentido reconoce que desde sus orígenes la universidad ha estado vinculada con la sociedad, sin embargo, la forma que este vínculo adquiere es el que va a experimentar cambios y va a estar sujeto a las tensiones y exigencias de una sociedad cambiante. Señala que “Las tendencias a la crisis de este “modo tradicional” de vinculación con el medio muestran un punto de culminación con el proceso de reforma universitaria, desarrollado en nuestro país a finales de la década de los sesenta. En la raíz de este proceso, que adoptó una diversidad de expresiones políticas, se encuentra el ánimo de reenfocar la misión y el funcionamiento de la universidad hacia los problemas de la sociedad y su desarrollo” (Von Baer, 2009, p. 457).

Según Brunner (citado por Bernasconi (ed), 2015) “La reforma universitaria de 1967-1968 pone fin al ciclo de la educación superior de elite tradicional e inaugura un nuevo ciclo, el de una educación superior de elite que se moderniza, expande y llega a situarse en el umbral de la masificación, al mismo tiempo que se politiza y se vuelve parte de los conflictos de poder, ideológicos y culturales que Chile experimenta en el decenio de 1964 a 1973” (p. 28).

Sin lugar a duda, un factor catalizador de estos procesos lo constituyó, por un lado, el incipiente aumento de la matrícula universitaria y por otro el compromiso militante que

van a asumir las universidades, el que se acentuó luego de la elección del gobierno de la Unidad Popular. En tal sentido Brunner señala, “El incremento de la matrícula, particularmente después de 1967, se debe al activismo de las universidades que, por un lado, intentan aumentar su peso social mediante una expansión de su cuerpo estudiantil [...] y, por otro, atraer de esta manera un mayor subsidio estatal, cuyo monto se determinaba entonces según el número de estudiantes atendidos” (Bernasconi (ed), 2015, p. 29).

En este contexto, el accionar de la universidad con su entorno adquiere una fisonomía militante, que se traduce en el compromiso y presencia de estudiantes y académicos a través de partidos y movimientos políticos, así como en la investigación y medios de comunicación social. Brunner (citado en Bernasconi, 2015) señala que “Las universidades alcanzan un inusitado eco en diversas agrupaciones a nivel social y local: en comunidades y barrios, en movimientos sociales diversos, entre autoridades regionales y provinciales, en los medios de comunicación y casas editoriales, en las acciones de protesta y los movimientos generacionales, en la industria cultural y los sindicatos, entre los colegios profesionales, las iglesias y los círculos artísticos e intelectuales. Puede decirse que aquellos fueron los años cuando más intensamente brilló el aura universitaria” (p, 32).

En este sentido, la Universidad de Chile, en 1970, reconoce a la extensión como una función básica de su quehacer junto a la docencia y la investigación, ya que por una parte ofrece oportunidades de desarrollo de todas las potencialidades humanas a partir de una visión humanista y la capacidad de insertarse en el mundo desde una óptica creadora, y por otra, asume el compromiso con los cambios estructurales del sistema socioeconómico y cultural que posibiliten el desarrollo de un sistema más justo, (Universidad de Chile, 1970, p. 15). En este contexto, Merino (2004), señala que la reforma de la Universidad de Chile de 1968 buscó transformar la vinculación cultural en bidireccional, aspiración que se vio interrumpida por las intervenciones de las que fueron objeto las universidades, luego de la instalación del gobierno militar. Por su parte, Donoso (2001), reconoce que la extensión se reorienta hacia una finalidad más académica y profesional.

En este mismo contexto Bernasconi y Rojas (2004) indican que “El financiamiento público prácticamente se duplicó entre 1969 y 1974, para acomodar el aumento en la matrícula y para incorporar a un mayor número de académicos de jornada completa que estarían dedicados a la investigación, dejando atrás el paradigma de la universidad “profesionalizante” (aunque en realidad la productividad científica no experimentó mayor aumento como resultado de ello). Las actividades de extensión adquirieron una nueva dignidad y vigencia como expresión de una universidad que, lejos del modelo de la “torre de marfil”, buscaba alcanzar a los menos privilegiados de la sociedad. La polarización política que siguió a la elección presidencial de Salvador Allende en 1970 pronto envolvió a las universidades, que se convirtieron en una suerte de versión concentrada de los conflictos políticos y sociales del país” (p. 19).

2.6 PERIODO DE TRANSICIÓN

Entre 1973 y 1980 se produce un período que Merino (2004) ha denominado de transición. Esta etapa estuvo limitada por la preeminencia del gobierno militar y los cambios estructurales que sufrieron las diversas universidades existentes hasta entonces.

En general, el área artístico-cultural se vio fuertemente afectada, debido a la destitución de una parte considerable del personal académico por causas ideológicas y políticas”, (Merino, 2004, 81). Además, la disminución del aporte estatal a las universidades tendrá efectos adversos en su expansión. Sin embargo, será el escenario para la emergencia de un sector cultural alternativo privado conformado en gran medida por jóvenes que fueron exonerados y por otros que aun cuando mantenían vínculo con las universidades estatales, optaron por desarrollar su actividad fuera de ella (Merino, 2004, p. 81).

Asimismo, este período estuvo marcado por el replanteamiento de la extensión universitaria, así lo manifestaba y recogía la Universidad Católica, “Extensión, debe ser, fundamentalmente, perfeccionamiento, capacitación y especialización. La universidad, centro del saber superior y en un proceso de continua reelaboración del saber, debe poner los adelantos del conocimiento científico y tecnológico a disposición de aquellos que aplican estos adelantos al desarrollo material y cultural de la nación” (Krebs et al, 1994, p. 1154).

Un factor de relevancia en este período, lo constituye la promulgación del D.F.L. N° 1 del Ministerio de Educación Pública, publicada el 3 de enero de 1981, que fijó las normas sobre las universidades y que sentaría las bases de la posterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Este decreto en sus artículos 1° y 2° establece los fines y funciones de las universidades, frente a lo cual señala, “Artículo 1°- La Universidad es una institución de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia”.

Artículo 2°- Corresponde especialmente a las universidades:

- a) Promover la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y de las letras;
- b) Contribuir al desarrollo espiritual y cultural del país, de acuerdo con los valores de su tradición histórica;
- c) Formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades;
- d) Otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado, y
- e) En general, realizar las funciones de docencia, investigación y extensión que son propias de la tarea universitaria”(Ministerio de Educación Pública, 1981).

Resulta relevante de esta normativa, la declaración explícita de la extensión como una función propia del quehacer universitario y la reafirmación de la idea de transmisión y de su ejercicio intrínseco e histórico por parte de estas instituciones.

2.7 ADVENIMIENTO DE LA DEMOCRACIA: LOS AÑOS 90

En 1990, la promulgación la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) señaló como funciones de las Instituciones de Educación Superior: la docencia, la investigación y la extensión (art. 75°) las que deberían ser desarrolladas en el marco del ejercicio de su autonomía. Sin embargo, como se indicó en el acápite anterior, estas ideas tuvieron su marco de referencia en el DFL 1 de 1981, por lo cual no se advierte un cambio del rol de universidad, sino más bien una reafirmación del mismo bajo un nuevo escenario político

sobre el cual debería desplegarse.

El regreso a la democracia planteó nuevos desafíos al desarrollo de la extensión universitaria. Por una parte, construir una relación distinta con la sociedad y, por otra, ajustarse a los devenires presupuestarios derivados de la disminución del financiamiento estatal directo, tal como lo indica Merino (2004).

Asimismo, en algunos sectores universitarios se asumió la extensión desde una perspectiva de formación continua, así como se reforzó la extensión cultural y académica a partir de la creación de centros especializados. En este contexto, se tomó una posición más pragmática que teórica, intentando por sobre todo responder a las necesidades de la sociedad además de abrir espacios a nuevos actores y formas de relacionarse de tal manera de reconfigurar su legitimidad y asentar la pertinencia de sus funciones. No obstante, las miradas siguen desde una perspectiva asimétrica y con incipientes diálogos virtuosos con actores extrauniversitarios.

"En este mismo sentido, Donoso (2001) señala que "A fines de la década de 1980 y comienzos de los años noventa, varias universidades se replantean la necesidad de reforzar su trabajo en el campo de la extensión, lo cual da origen a las más diversas iniciativas de educación continuada o permanente. Se crean programas de Extensión, centros de Eventos, centros culturales, centros de Extensión, y otras instancias similares. Las unidades del ámbito artístico-cultural incrementan en forma notable el número y calidad de sus eventos, y las unidades académicas realizan en forma sostenida y creciente actividades de extensión en sus respectivos campos, en la forma de cursos, seminarios, congresos, workihops, etc." P 186.

Merino (2004) plantea lo restringido y poco consolidado de este sistema, "Por todas partes afloran en la actualidad características de un sistema no consolidado, y no de uno que permita una vinculación cultural fluida de las universidades con el país" (p. 82).

2.8 EL SIGLO XXI, NUEVOS ESCENARIOS Y DESAFÍOS

Será en la primera década de este siglo cuando se comienza a advertir una tensión entre la extensión y la vinculación con el medio. Controversia que nace en los espacios de la academia y de la gestión universitaria. En el primero, para conceptualizar y precisar los alcances de uno y otro, y en el segundo para generar las condiciones de su implementación en un nuevo escenario regulatorio de la educación superior. En este contexto, Pellegrini (2004) advierte que “Hacer extensión significa ahora mantener los objetivos propios de la actividad universitaria, (generar, conservar y transmitir conocimiento) en una relación con un conjunto diferente de personas, que tiene con la institución vínculos menos formales y estables en el tiempo, y al que hay que atraer con una oferta que perciba adecuadamente lo que es de utilidad para su propio desarrollo” (p.89). Estas afirmaciones dejan entrever algunos elementos poco claros, ya que por una parte intentan perfilar un nuevo enfoque de la extensión; sin embargo, la persistencia de ciertos elementos conceptuales mantiene el carácter unidireccional en la relación universidad-sociedad.

Consecuentemente, Pellegrini (2004) plantea cinco desafíos para la extensión de calidad de los cuales cuatro son esencialmente uni-direccionales. Tan solo uno recoge, en parte, una perspectiva bi-direccional, cuando dice: “El vínculo con otros actores sociales: establecer relaciones entre el conocimiento universitario y las necesidades de diversos actores de la sociedad, así como extraer de ella inspiración para generar nuevas líneas de docencia e investigación” (p. 90), que luego sintetiza al señalar “(...) que la universidad reconozca los intereses propios de los diversos actores sociales y los considere en sus perspectivas” (p. 94).

Al respecto, existe un hecho normativo concreto que detona dicha tensión. En 1990 la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962, 1990), reconoció en el artículo 75° como funciones de la universidad a la docencia, la investigación y la extensión, mientras que en el 2006 fue promulgada la Ley 20.129 que decretó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, estableciendo entre otras disposiciones,

la acreditación voluntaria a nivel institucional y de carreras. En este último marco regulatorio aparece la vinculación con el medio como un área de acreditación optativa. En virtud de ello, se deja de hablar de extensión desde la prescripción normativa y aparece este nuevo concepto, que por aproximaciones sucesivas ha sido incorporado por las instituciones de educación superior y sobre el que se cierne confusión e incertidumbre.

Para Von Baer (2009), si bien la crisis de lo que él denomina “modo tradicional de vinculación con el medio” se desencadena en Chile desde la década de los sesenta, no es menos cierto que desde su perspectiva, “La universidad ha sido y debe seguir siendo una institución fundamental de la sociedad. Su misión es generar y transmitir conocimiento en un nivel superior. Dicho conocimiento, si bien significa un valor en sí mismo, está al servicio de un propósito que es anterior y superior al de la propia institución universitaria: el desarrollo de la sociedad en la que está inserta, a cuyo progreso, bienestar y sostenibilidad se debe y respecto de cuya evolución y dinámica de cambio debe mantenerse vigente y legitimar su quehacer” (p. 462). Ahora bien, este conocimiento no remite a un solo origen, ya que por una parte puede emerger desde el interior de la propia institución, como también ser construido en diálogo con otros agentes que se encuentran en el entorno social, natural y/o productivo (Von Baer, 2009). Es hacia esta visión hacia el cual los esfuerzos debieran encaminarse.

Sin embargo, Chile se encuentra en un estado de desarrollo al respecto; los imperativos normativos provenientes de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, han llevado a que de uno u otro modo las instituciones de educación superior asuman con diferentes estrategias los desafíos que de ello se deriva y se encuentre bajo la denominación “vinculación con el medio” una serie de acciones y actividades en las cuales co-existen la visión unidireccional (tradicional) y la bi-direccional (nueva) de la vinculación. En este sentido Von Baer, reconoce que resulta importante tener claridad en algunos aspectos sustanciales que definen la naturaleza uni o bi direccional; que a priori las actividades que pudieren ser catalogadas en una u otra categoría no necesariamente lo pueden ser si no reúnen las condiciones fundamentales de bi-direccionalidad o de uni-direccionalidad (Von Baer, 2009, p. 475).

En este contexto, resultan iluminadores algunos aspectos que dicen relación con el valor de ambas modalidades de VCM, toda vez que, si bien la apuesta es lograr interacciones cada vez más dialógicas, no es menos cierto que el modo tradicional de vinculación con el medio es un espacio que permitiría disponer positivamente, crear o afianzar vínculos, generar confianza, respeto mutuo entre la institución y su entorno: “un “vínculo” propiamente tal se constituye a través de una iniciativa concreta, acordada formalmente y puesta en práctica por los actores de ambas partes (universidad y entorno), con actividades, productos y beneficiarios claramente definidos y cumplidos o en pleno proceso de cumplimiento” (Von Baer, 2009, p. 475).

En el caso del trabajo de Adán et al (2016), se reconoce que la relación entre universidad y su entorno, tiene larga data, no obstante, sobre ella se han levantado distintas conceptualizaciones, modelos y trayectorias a lo largo del tiempo. En este sentido, lo fundamental que asiste al estudio radica en, por una parte, señalar que se advierte el carácter subalterno que esta tercera misión ha tenido, toda vez que se ha vinculado a las actividades de carácter cultural y social y, por otra, el reconocimiento de la extensión como un referente “fundante” de lo que hoy conocemos como vinculación con el medio. “La noción de Vinculación con el Medio, consolidada en el contexto chileno, responde a este desbordamiento de la noción tradicional de Extensión, apuntando a la amplitud de la labor por desarrollar”, (Adán et al, 2016, p.42). En alguna medida aboga “por la superación” de la extensión bajo una mirada vertical y paternalista; no obstante, no la erradica como noción, siendo coincidente con los planteamientos de Von Baer (2009) en el sentido de considerar que es la naturaleza del vínculo y su impacto el que es menester definir. “Junto con recomendar una planificación a largo plazo, la adopción de metodologías de seguimiento y participación se vuelven claves, incluyendo una operacionalización que cautele la identificación de procesos o ámbitos de vinculación (transferencia de conocimientos, extensión cultural, educación continua, emprendimiento, entre otros), junto a áreas de impacto directamente asociadas a la medición de resultados (que variarán según el contexto)” (Adán, 2016, p. 44).

Por su parte, Fleet et al (2017), asume el tránsito desde la extensión a la vinculación con el medio, consciente de que dicho cambio ha generado efectos conceptuales y prácticos. Desde esta perspectiva, la vinculación con el medio supone repensar la concepción tradicional de extensión universitaria por cuanto, “la noción de extensión invitaba a entender la sociedad, el medio, como un conjunto de receptores de aquello que irradia o se extiende desde la torre de marfil (Scott, 1998) de la academia. En este marco de relaciones, el medio debe asumir que, por el solo hecho de tratarse de productos o actividades emanadas de este tipo de instituciones, éstas son de calidad y pertinentes para quienes las reciben. La idea de vinculación, por el contrario, supone la incorporación de perspectivas de, al menos, dos actores en la relación. Hay que tener en cuenta que, en su sentido más básico, el aseguramiento de la calidad se ha instalado como una necesidad precisamente por el hecho de que ‘el medio’ ha establecido demandas, requerimientos y criterios de calidad y pertinencia hacia las instituciones de educación superior” (Fleet et al, 2017, p. 32).

Un claro ejemplo de esta idea es la forma de asumir la investigación, transitando desde la noción de transferencia de conocimiento a la de intercambio de conocimiento. “Se trata de un nuevo giro conceptual que viene a reforzar el aspecto de bi-direccionalidad en la vinculación con el medio. A diferencia de la idea de transferencia, la de intercambio asume una aproximación multidireccional a la producción y circulación de conocimiento, al poner de relieve la participación de múltiples, al menos dos, instancias” (Fleet et al, 2017, p. 34).

"Así, en esta época comienza a cohabitar la extensión con la vinculación con el medio. Distintas vertientes y tradiciones las hacen tensionar y convivir. No obstante, la trayectoria de la extensión y la evolución de su conceptualización han sido dinámicos, pero desde la instalación del aseguramiento de la calidad y su normativa pública, resulta evidente que las instituciones buscan aclaraciones".

2.9 EN SÍNTESIS

Los elementos desarrollados dentro de este apartado dan cuenta de algunos aspectos fundamentales en relación con la extensión.

El concepto extensión debe ser entendido desde una perspectiva histórica y por lo tanto directamente ligada al espacio de legitimidad y sociabilidad que adquiere la universidad. En virtud de ello, desde las etapas iniciales y hasta la década de los 60 del siglo XX, la extensión es una tarea esencial de la universidad. Sin embargo, su despliegue se efectuó bajo una visión de autorreferenciación, dado que los espacios, condiciones e interrelaciones estuvieron circunscritas a un grupo reducido, desde el cual se validaba la legitimidad y pertinencia de la Universidad y su rol social, lo cual se perfilaba discursivamente en conceptos como “irradiar”, “transmitir” e “iluminar”.

Si bien los influjos de los distintos movimientos universitarios latinoamericanos de las primeras décadas del siglo XX y las conferencias internacionales advertían la orientación pública y social que debía tener la extensión universitaria, en Chile permaneció en un espacio circunscrito a una relación en la cual los actores externos a la universidad son sujetos más bien pasivos de las acciones de difusión y comunicación del conocimiento que en ellas se generaba.

La extensión, durante el siglo XX, es fundamentalmente unidireccional. Sus grandes aportaciones provienen de ello. Esta característica, por tanto, no es esencialmente negativa. Por el contrario, es un atributo que debe seguir existiendo. La “irradiación” debe continuar, pues las instituciones de educación superior, y en especial la universidad, son fuente de conocimiento que debe nutrir el desarrollo social, cultural y económico del país. El punto está en que los nuevos desafíos señalan que ello es una condición necesaria, pero no suficiente.

Amén de ello, la principal conclusión a la que se puede llegar es que, en el contexto presente, se requiere más y mejor uni-direccionalidad a la par de una relación virtuosa, colaborativa y co-construida entre las instituciones de educación superior y la sociedad.

¿Es este el desafío de la extensión o es este el rasgo principal de la vinculación con el medio?

2.10 REFERENCIAS

Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L. y Muñoz, Z. (2016). La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena. Una mirada diagnóstica y propuestas para el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento y valoración, Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad N°1 Año 2016, Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Recuperado de:

http://www.investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Cuaderno-1_Ada-An-Digital.pdf

Bernasconi, A. y Rojas F. (2004.) Informe sobre la educación superior en Chile,1890-2003. Editorial Universitaria: Santiago.

Bernasconi, A.(Ed.) (2015). La Educación Superior En Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis. Ediciones UC, Santiago De Chile, Pp. 21-107.

Cedeño, J. (2012). Tendencias del proceso de gestión de la Extensión Universitaria y su impacto cultural. En: Humanidades Médicas 2012;12(3): 499-514. Recuperado de:

<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3/hmc09312.pdf>

Donoso, P. (1993). Extensión Universitaria en Chile: Una Aproximación para su análisis. Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Primera Edición.

Donoso, P. (2001). "Breve historia y sentido de la extensión universitaria". En: Calidad en la Educación, (15), 1-12. doi:<https://doi.org/10.31619/caedu.n15.454>

Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. En: Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016, 53(2), 1-19) p.4

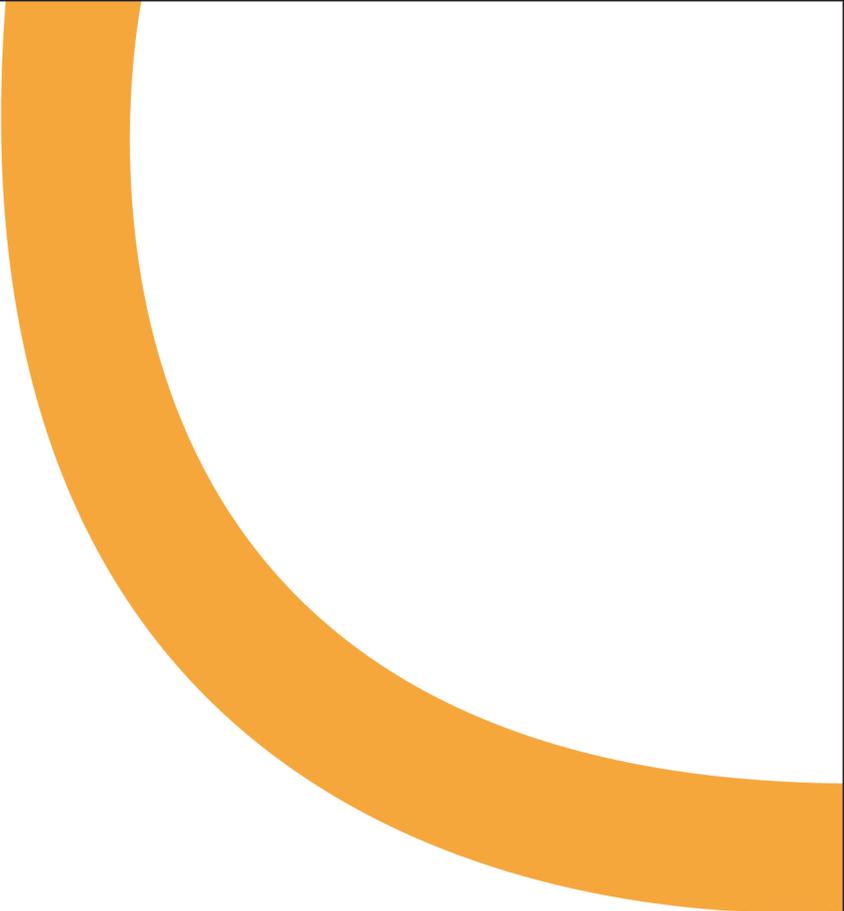
Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de un instrumento piloto para instituciones chilenas. Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad N°6 Año 2017, Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Recuperado de: https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Fleet.pdf

- Hax, A. y Ugarte J.J. (2014). *Hacia la Gran Universidad Chilena, un modelo de transformación estratégica*. Ediciones UC: Santiago.
- Krebs, R., Muñoz A. y Patricio V. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1888-1988*. Tomos I y II, Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago.
- León, A. (s/f). *La Extensión Universitaria en América Latina desde sus Orígenes a la actualidad*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/22996246/La_extensi%C3%B3n_universitaria_en_Am%C3%A9rica_Latina_desde_sus_or%C3%ADgenes_a_la_actualidad
- Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones Universidad de Chile: Santiago.
- Merino, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Calidad en la Educación*, (20), 77-84. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n20.346>
- Ministerio de Educación Pública (30 de mayo de 1931). Decreto con Fuerza de Ley Núm. 280. Aprueba el Estatuto Orgánico Universitario. Recuperado de: <http://bcn.cl/1vvei>
- Ministerio de Educación Pública (3 de enero de 1981). Decreto con fuerza de Ley Núm. 1. Fija normas sobre universidades. Recuperado de: <http://bcn.cl/1vkl4>
- Ministerio de Educación Pública (10 de marzo de 1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18962). Recuperado de: <http://bcn.cl/1uzde>
- Pellegrini, S. (2004). Hacia una extensión de calidad: los supuestos de una experiencia. *Calidad en la Educación*, (20), 85-98. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n20.347>
- Rowe, L. (1923). La Universidad i la Conferencia Internacional Americana: discurso del doctor Leo S. Rowe. *Anales de la Universidad de Chile*, Pág. 19-26. doi:[10.5354/0717-8883.2012.25122](https://doi.org/10.5354/0717-8883.2012.25122). Recuperado de:
<https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/25122>

Serrano, S. (2016). *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Universidad de Chile (1970). *Aspectos doctrinarios y políticas de extensión universitaria*. Comisión Nacional de Extensión y Comunicaciones: Santiago. Recuperado de: <http://libros.uchile.cl/603>.

Von Baer, H. (2009). ¿Vinculación con el Medio función subalterna o esencial de la Universidad? En: *Desafíos y Perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Ediciones CNA-CHILE: Santiago. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>



UNA MIRADA CONCEPTUAL Y UN MODELO DE GESTION

AEQUALIS
Foro de Educación Superior

10
AÑOS
2010 - 2020

3. VINCULACIÓN CON EL MEDIO: UNA MIRADA CONCEPTUAL Y UN MODELO DE GESTION

Cómo lograr pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto en el contexto del mejoramiento continuo y el aseguramiento de la calidad en instituciones de educación superior.

3.1 INTRODUCCIÓN

Es un hecho que aún existe confusión y polisemia sobre el término vinculación con el medio, generando efectos no deseados y expectativas no cubiertas. Uno de los desafíos, y quizás el principal, es cómo deben enfrentar las instituciones de educación superior (IES) la vinculación con el medio (VCM), para que esta contribuya e impacte tanto al desarrollo institucional como a la sociedad.

En este capítulo se expone primeramente las disposiciones legales y realidad de la vinculación con el medio en Chile, las definiciones adoptadas en el tiempo con relación a ella, una proposición de definición y la relación entre los términos utilizado en países anglosajones y latinoamericanos, entre ellos nuestro país. Finalmente se propone una metodología para elaborar un modelo de gestión para dicha función institucional.

Hay al menos tres preguntas, que aún están abiertas, y que nos han movilizado para hacer una contribución al tema de la llamada Vinculación con el Medio en las IES. La primera de ellas es si la VCM reemplaza a la función de Extensión o si es una derivación de ella. La segunda, es si la VCM es por sí misma una función académica sustantiva del quehacer institucional. Finalmente, la última interrogante se refiere a cuáles son los contenidos de la VCM.

Creemos que los efectos que se derivan de las respuestas son de primera importancia para abordar adecuadamente este componente clave del desarrollo institucional. Lo que intentaremos, por tanto, es ser lo más exhaustivos en dar y justificar las respuestas, no para agotar el tema sino para contribuir a las claridades que el conjunto de IES necesita para avanzar y profundizar la VCM en su devenir. Una vez resueltas estas interrogantes, desde nuestra perspectiva, intentaremos una definición de VCM, que se haga cargo de

los desafíos presentes y futuros. Finalmente se expone una metodología para elaborar un modelo de gestión para esta función institucional.

3.2 DISPOSICIONES LEGALES Y REALIDAD SOBRE VINCULACIÓN CON EL MEDIO EN CHILE

a) Disposiciones legales

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y Ley de Aseguramiento de Calidad

En febrero de 1999 por Decreto Supremo N°51 del Ministerio de Educación se estableció la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con la doble misión de poner en marcha planes piloto de acreditación para las instituciones de educación superior y diseñar un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para nuestro país. A su vez ese mismo año se creó la Comisión de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado (CONAP).

Producto del trabajo de la CNAP se implementaron primero procesos de acreditación de carreras y programas de pregrado (2001) y luego de instituciones de educación superior (año 2003). La CONAP llevó a cabo acreditaciones voluntarias de programas de magister y doctorado.

Para realizar acreditaciones de carreras y programas de pregrado, la CNAP definió dimensiones con sus criterios de acreditación y para el caso de acreditación de instituciones definió áreas de acreditación con sus respectivos criterios. En el caso de carreras y programas de pregrado la CNAP incorporó la VCM como criterio dentro de la dimensión Perfil de Egreso y Resultados y posteriormente la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) la considera en la dimensión Propósitos e Institucionalidad de la Carrera y Programa. En el caso de acreditación de instituciones se establece como un área electiva de acreditación la vinculación con el medio. Se podría afirmar que es este el momento en que se introduce formalmente el concepto de vinculación con el medio en nuestro país. En el año 2006 se promulgó la Ley de Aseguramiento de Calidad (Ley N°20.129). De ella se mencionan aquí 4 disposiciones por su relación con el tema que estamos abordando.

Se establece: i) un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior con tres funciones: Licenciamiento, Acreditación Institucional, Acreditación de Carreras o Programas; ii) Se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); iii) Se establecen Agencias de Acreditación (Pregrado, Magister y Especialidades Médicas) y iv) Se establece el Servicio de Información de la Educación Superior (SIES).

Ley de Educación Superior (N°21.091)

En mayo del 2018 se promulga la Ley de Educación Superior. Los aspectos contemplados en ella y a los cuales nos referiremos son: tipos de instituciones de educación superior (IES) y sus funciones misionales, acreditación institución integral y dimensiones de acreditación.

i) Tipos de Instituciones y sus funciones misionales

Respecto al tipo de instituciones la ley establece, entre otros aspectos, las funciones misionales de las universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Respecto a las universidades, señala que son instituciones cuya misión es: Cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías; crear, preservar y transmitir conocimientos; y formar graduados y profesionales. Indica que cumplen su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio. Para los institutos profesionales indica que su misión es: Formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país; y crear, preservar y transmitir conocimientos. Cumplen su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con un alto grado de pertinencia al territorio donde se emplazan. Respecto a los centros de formación técnica explicita que su misión es: Cultivar las tecnologías y las técnicas; crear, preservar y transmitir conocimiento; y formar técnicos capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país. Cumplen su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con pertinencia al territorio donde se emplazan, si corresponde. Esta formación es de ciclo corto. Se indica que los CFT e IP deberán promover la articulación con todos los niveles y tipos de forma-

ción técnico profesional.

¿Qué implicancias tiene lo antes señalado para las IES? Respecto de las universidades se concluye que todas ellas deben ser instituciones multifuncionales y respecto a los IP y CFT deben ser trifuncionales. Si consideramos las actuales áreas de acreditación institucional como un parámetro para medir el nivel de complejidad y desarrollo de la misión institucional y considerando la información entregada por el Barómetro del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (número 3 Primer semestre 2019, CNA) se concluye que: Existen unas 18 universidades que deberían tomar decisiones de tipo política para hacer ajustes a su misión o bien fortalecer su multifuncionalidad para cumplir lo establecido en la Ley. Respecto a los IP y CFT prácticamente todos deberían hacer ajustes a su misión para ser instituciones trifuncionales, es decir, que realicen docencia, innovación y vinculación con el medio. Actualmente la gran mayoría de los IP y CFT no explicitan la función de vinculación con el medio e innovación en su misión.

ii) Acreditación Institucional Integral

Es importante señalar que la Ley establece que la acreditación institucional, la de programas de doctorado y de las carreras de Medicina, Odontología y Pedagogías serán obligatorias y la acreditación de programas de Magister, y de otras carreras o programas de pregrado, es voluntaria. El artículo transitorio N°30, señala que la acreditación de carreras y programas de pregrado no obligatorias, entrará en vigencia a partir del 31 de diciembre del 2024.

Se establece que la acreditación institucional será obligatoria para las IES autónomas. Señala que ella consistirá en la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de calidad los que se referirán a recursos, procesos y resultados; el análisis de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad considerando tanto su pertinencia como su aplicación sistemática y resultados; y concordancia con la misión y propósitos de las instituciones de educación superior.

La acreditación institucional será integral y considerará: la evaluación de la totalidad de

las sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución de educación superior, y de aquellas carreras y programas de estudio de pre y postgrado, en sus diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial o a distancia, que hayan sido seleccionadas por la Comisión para dicho efecto. Señala, que un reglamento de la Comisión establecerá el procedimiento de selección de carreras y programas de estudio de pre y postgrado que serán evaluados en la acreditación institucional.

Todo lo señalado, son tal vez, los aspectos que requiere mayor precisión por parte de la CNA para su adecuada aplicación.

iii) Dimensiones de acreditación

La Ley establece ahora dimensiones de acreditación. Las obligatorias son: docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de calidad y vinculación con el medio. Como optativa se establece la investigación, creación e innovación. Se precisa que un reglamento de la Comisión determinará el contenido de cada una de las dimensiones de evaluación. Se definen en la Ley tres conceptos: dimensión, criterios y estándares. Respecto a este punto, la CNA ha elaborado una proposición de criterios y estándares para cada dimensión para las universidades y para los institutos profesionales y centros de formación técnica los que envió a consulta pública durante el año 2019 a las instituciones para recibir opiniones y sugerencias. Estos criterios y estándares según la Ley deben entrar en vigor el 1 de enero del 2020. Sin embargo, en noviembre del 2019 se promulga la Ley N°21.186 (Ley Corta) que Modifica Normas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior contenidas en las Leyes N°21.091 y N°20.129. Ella establece que el plazo para promulgar los nuevos criterios y estándares es el 30 de septiembre del año 2020. Señala a su vez que: “Los nuevos criterios y estándares de calidad serán aplicables a aquellos procesos de acreditación iniciados una vez trascurrido veinticuatro meses desde la fecha de su publicación. A los procesos iniciados con anterioridad se aplicarán las pautas y dimensiones de evaluación vigentes a la fecha de entrada en vigor de esta ley”.

En conclusión, la Ley de Educación Superior en relación con la vinculación con el medio establece que todas las IES deben acreditarse en dicha dimensión, estableciendo un plazo de 7 años desde su promulgación para su cumplimiento. Este es un desafío tanto para la CNA, que debe explicitar los criterios y estándares para esta función misional como para una gran cantidad de instituciones que deberán tomar decisiones internas para poder acreditarse.

b) Realidad sobre Vinculación con el Medio

Es importante señalar que consultada la web de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (www.cnachile.cl) en febrero del 2020 se observa que: Existen 46 universidades acreditadas y de ellas 40 en el área Vinculación con el Medio. En el caso de Institutos Profesionales (IP) hay 15 acreditados y solo uno de ellos en Vinculación con el Medio, y en los Centro de Formación Técnica (CFT) hay 15 acreditados y ninguno en el área vinculación con el medio.

Por otra parte, en una revisión de los sitios web de las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH, 25 instituciones) realizada en enero del 2016 se observó que existen 14 Vicerrectorías o Direcciones de Vinculación, 9 instituciones declararon tener Vicerrectorías o Direcciones de Extensión (ambas acompañado o no de otro concepto) y dos Vicerrectorías o Direcciones de Extensión y Vinculación, (Dougnaç, Paulette, 2016).

Realizada la misma revisión de los sitios web de las universidades del CRUCH en febrero del 2020 (ahora con 30 instituciones) sobre la organización que tienen para gestionar los temas relacionado con el medio externo se concluye que: 5 universidades tienen Vicerrectoría de VCM, 11 Direcciones o Direcciones Generales de VCM, 1 Vicerrectoría de Comunicaciones, 3 Dirección de Extensión y VCM, 1 Vicerrectoría Extensión y Comunicaciones, 1 Vicerrectoría de Relaciones Institucionales y VCM, 1 Dirección de Comunicación Estratégica, , 1 Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Internacionales, 1 Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales, 1 Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión, 1 Dirección de VCM y RSU, 1 Coordinadora Oficina VCM, 1

Dirección de Extensión, Comunicaciones y Relaciones Universitaria y 1 Vicerrectoría de Relaciones Universitarias.

Por lo tanto, se concluye que en la actualidad hay declaradas 19 Vicerrectorías o Direcciones de VCM, 4 Vicerrectorías o Direcciones de Extensión (ambas acompañado o no de otro concepto), 3 Vicerrectorías de Extensión y VCM y 4 tienen otras denominaciones sin mencionar extensión ni vinculación con el medio.

c) Definiciones adoptadas en el tiempo sobre VCM en nuestro país

Definición de VCM según CNA existente previo a la Ley de Educación Superior

En primer lugar, relevamos la definición que hace la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en su reglamento sobre áreas de acreditación (CNA, 2013):

“La Vinculación con el Medio se refiere al conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales”.

Establece requisitos para poder optar a la acreditación en esta área: “Para optar por esta área, las instituciones deben contar con mecanismos sistemáticos de vinculación con el medio, que se refieran a una parte sustantiva del quehacer de la institución y que tengan impacto significativo en su área de influencia”.

Por otra parte, el artículo 10 del mismo reglamento señala: “La evaluación para la acreditación se refiere a las políticas y mecanismos institucionales destinados a asegurar la calidad de esta actividad, considerando al menos los siguientes aspectos:

- Diseño y aplicación de una política institucional de vinculación con el medio, que incluya al menos la identificación del medio externo relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional.

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

Definición de VCM según Informe del Comité Técnico de VCM, de la CNA (2010)

La CNA, el año 2010, encargó a un Comité Técnico de Vinculación con el Medio que estudiara cómo debe entenderse la vinculación con el medio. Las conclusiones del Comité se plasman en la siguiente definición (Von Baer, 2010):

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

Su propósito es contribuir al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país, a través de dos roles fundamentales:

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

Su interacción con el medio social es esencialmente dinámica y flexible, en permanente respuesta y adecuación a los cambios que experimenta el entorno, flexibilidad que representa su mayor potencial de aporte hacia las otras funciones esenciales de la institución”.

Con la finalidad de facilitar una clasificación sistematizada de las actividades de VCM y su reconocimiento formal, evaluación, acreditación y financiamiento, el Comité propone distinguir entre Campos, Componentes y Espacios de Interacción.

Campos de Interacción: El Estado y sus instituciones, las empresas y sus organizaciones y la sociedad civil y sus instituciones.

Componentes de Interacción: Educación Continua, Desarrollo Artístico Cultural, Desarrollo de actividades físicas, deporte y recreación, Investigación Aplicada, Innovación y transferencia tecnológica, Asistencia técnica y consultorías, Tesis de pre y post grado y Prácticas profesionales.

Espacios de Interacción: Micro – Local, Meso – Regional, Nacional e Internacional.

Esta definición, más exhaustiva que la de la propia CNA, señala que la VCM es una “función esencial” y que está “integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales”; asimismo, que su propósito es “contribuir al desarrollo” del país y que para ello su rol es interactuar y beneficiar a su entorno (lo externo) y retroalimentar la docencia y la investigación de la institución (lo interno).

Ley de Educación Superior

La Ley de Educación Superior promulgada en el año 2018 en nuestro país señala que las instituciones de educación superior deben contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporar mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país. De lo expuesto, se puede concluir que para que las acciones de VCM sean consideradas como tales ellas deben ser bidireccionales.

3.3 PROPOSICIÓN DE DEFINICIÓN DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

a) Consideraciones generales

Se precisan primeramente algunos términos relacionados con acciones realizadas por las IES hacia la sociedad. A continuación, se propone una definición de vinculación con el medio y se explican los atributos asociados a ella. Finalmente se hace una comparación entre los términos utilizados en países anglosajones, latinoamericanos y en Chile para referirse a las relaciones que establecen la IES con la sociedad y se plantean sus conclusiones.

b) Precisión de términos

En la relación de una IES con su entorno (extra-muro) es necesario precisar o identificar tres estadios de desarrollo. Estos son: Difusión, Extensión y Vinculación. Los tres son relevantes, pero tienen características que los diferencian. A través de cada uno de ellos la Institución de Educación Superior (IES) realiza acciones hacia el medio externo. Ellos son utilizados en nuestro país con diferentes significados. En esta publicación se emplean de la siguiente manera:

Difusión: Entenderemos por ello aquellas acciones que las IES realiza hacia el medio externo, pero donde su objetivo principal y profundidad es divulgar y comunicar temas o conocimientos a la sociedad.

Extensión: Entenderemos por ello aquellas acciones que las IES realizan hacia el medio externo por iniciativa propia, donde el objetivo principal y profundidad es transferir conocimientos generados por ella a la sociedad. La IES han producido dichos conocimientos y considera importante transferirlo a la sociedad (acciones unidireccionales).

Vinculación: Entenderemos por ello aquellas acciones que las IES realiza en asociación y cooperación con el medio externo para beneficio e impacto tanto de la institución como de la sociedad (acciones bidireccionales).

De lo expuesto se puede concluir que no toda acción que la institución realiza hacia el

medio externo es vinculación, sino aquellas que realiza con la comunidad o sociedad. Por lo tanto, vinculación es una aproximación particular del enfoque de colaboración IES-Co-munidad.

c) Relación entre los términos utilizado en países anglosajones, latinoamericanos y nuestro país

Para denominar la relación entre las IES y la sociedad en los países se utilizan diferentes términos. En los anglosajones se usa Community Engagement o Public Engagement, en Latinoamérica mayoritariamente Extensión y en Chile, a partir del año 2000 con la puesta en marcha de los procesos de acreditación se emplea Vinculación con el Medio.

Community Engagement o Public Engagement

Término aplicado preferentemente en países anglosajones. Al respecto, The Carnegie Foundation establece categorías para Community Engagement que son evaluadas para ser acreditadas por una institución (Carnegie Elective Community Engagement Classification: First-Time Classification Documentation Framework 2015). Estas son: Curricular Engagement (compromiso curricular), Outreach (Extensión) y Partnerships (Asociaciones). La distinción entre Outreach y Partnerships se centra en que la primera se refiere a acciones unidireccionales y la segunda en los conceptos de reciprocidad y beneficio mutuo que se explora explícitamente y se abordan en las actividades de asociación. Luego se pueden concluir que: Outreach se refiere a acciones unidireccionales y Partnerships a acciones bidireccionales.

En la figura 1 se muestran los tipos de actividades que una institución de educación superior puede realizar a través de sus académicos y estudiantes y que forman parte de lo que se denomina en los países anglosajones Community Engagement.

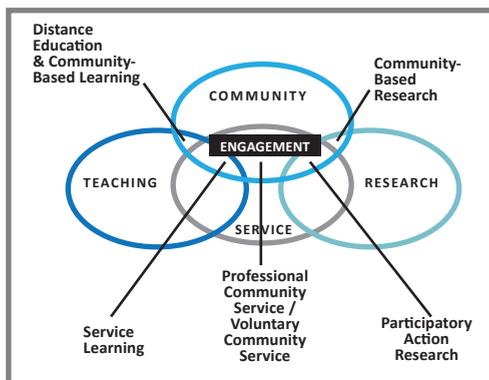


Figura 1: Actividades que forman parte de lo que se denomina Community Engagement

- i. Teaching (Docencia). Actividades: Service Learning (Aprendizaje – Servicio (A+S)) y Distance Education & Community – Based Learning (Educación a Distancia y Aprendizaje basado en la Comunidad). Ambas corresponden a lo que se denomina Curricular Engagement.
- ii. Research (Investigación). Actividades: Community-Based Research (Investigación basada en la Comunidad) and Participatory Action Research (Acciones de Investigación Participativa).
- iii. Service (Servicios). Actividades: Professional Community Service/ Voluntary Community Service (Servicios Comunitario Profesional/Servicio Comunitario Voluntario).

Como se puede concluir, Research y Service incluyen actividades de las denominadas Outreach y Partnerships.

Extensión

En la mayoría de los países de Latinoamérica se utiliza el término extensión para referirse a las acciones hacia la comunidad. Con su uso se expresan mayoritariamente acciones de tipo unidireccional. La utilización de términos como vinculación con la sociedad (en Argentina), vinculación con la empresa (en México), vinculación con la sociedad (en

Ecuador) y actividades en el medio (en Uruguay), son relativamente recientes. En el resto de Latinoamérica, incluidos los países antes mencionados, se sigue hablando de extensión con sus dos tipos de acciones, es decir, mayoritariamente como Extensión tradicional (unidireccional) y Extensión bidireccional.

De lo expuesto se concluye:

En los Países anglosajones el concepto Community Engagement incluye Curricular Engagement, es decir, Service Learning y Distance Education & Community – Based Learning, Outreach (Extensión Unidireccional), es decir, Community-Based Research (Investigación basada en la Comunidad), Professional Community Service/ Voluntary Community Service (Servicios Comunitario Profesional/Servicio Comunitario Voluntario) y Partnerships, es decir, Participatory Action Research (Acciones de Investigación Participativa).

En Latinoamérica el concepto Extensión se ha utilizado mayoritariamente para referirse a Extensión tradicional (unidireccional), tales como Extensión Cultural y Extensión Académica, pero también para Extensión bidireccional.

En Chile el concepto Vinculación con el Medio, según lo señalado en la Ley de Educación Superior, incluye: las acciones del tipo Curricular Engagement y Partnerships de los países anglosajones y Extensión bidireccional existente en algunos países latinoamericanos.

A su vez, las acciones del tipo difusión y extensión tradicional (unidireccional) por no cumplir la condición de bidireccionalidad no forman parte de lo que llamamos en nuestro país VCM, pero pueden ser consideradas actividades de un estadio de desarrollo previo que podrían transformarse en actividades de lo que se denomina en nuestro país Vinculación con el Medio (ver matriz de Holland que se expone más adelante).

De lo anterior se puede deducir que lo que se está buscando con el concepto de VCM en Chile como una función fundamental para las IES, es enfatizar que ya no es suficiente realizar o implementar acciones “hacia la comunidad” sino más bien “con la comunidad”, para garantizar los impactos que queremos obtener, dentro y fuera de la IES. Esto signifi-

ca un gran desafío para nuestra tradición en que la extensión ha sido históricamente la fortaleza de nuestras instituciones, en particular las universidades.

Conclusión: Lo que llamamos en Chile Vinculación con el Medio es una función misional esencial y transversal de las IES, que debe estar explicitada en su misión y como tal requiere ser gestionada. Se define como función misional de las IES en la Ley de Educación Superior y es considerada en los procesos de acreditación que señala dicha Ley. Las acciones o contenidos de ellas son amplios y puede tomar múltiples formas y requieren estar explicitadas en la política de vinculación con el medio adoptado por la institución y deben cumplir los atributos de: construcción conjunta con sus grupos de interés y de bidireccionalidad, es decir, contribuir a producir impactos internos en las otras funciones misionales de la institución e impactos externos en la sociedad. Por lo tanto, no toda acción con el medio que realiza una institución es necesariamente vinculación con el medio.

d) Proposición de definición de Vinculación con el Medio

Considerando todo lo expuesto se propone la siguiente definición de Vinculación con el Medio:

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

Es importante destacar los siguientes conceptos y atributos:

Función esencial: Significa que es una opción intencionada del hacer de la institución que está explicitada en su misión y propósitos institucionales. Debe formar parte de los

objetivos del Plan Estratégico Institucional.

Función transversal: Significa que su objetivo hacia la institución es estar al servicio y logro de las otras funciones misionales. Es decir, contribuye y tributa al logro de la pertinencia, eficacia, eficiencia y calidad de dichas funciones (ejemplo: docencia, investigación) produciendo impactos al interior de la institución. Por lo tanto, es una función al servicio de otras, más que una actividad separada.

Carácter horizontal y bidireccional: Las acciones a realizar entre las IES y los socios de la comunidad (grupos de interés) abordan en conjunto su planificación, implementación, y evaluación de programas y actividades. Es decir, es una construcción conjunta (co-construcción) con los socios y/o beneficiarios y de beneficio mutuo acordado en un trabajo de cooperación que tiene por finalidad producir impacto en la institución y en la sociedad. Es decir, socios co-creadores de soluciones.

Entorno significativo definido: Son los grupos de interés del mundo externo (stakeholders) con los cuales decide vincularse la Institución.

Producir impacto en el medio externo: Significa establecer en cada programa o proyecto, los impactos externos producidos por las acciones de VCM en los grupos de interés definidos por la institución. Este enfoque enfatiza los impactos entendidos como las transformaciones de las acciones de vinculación, más que los productos que se puedan haber construido. Los impactos representan el cambio esperado en el grupo objetivo, a raíz de la implementación de estas acciones y que deben ser evaluadas a través de las metas e indicadores establecidos previamente en ellas. Por lo tanto, representan el cambio esperado en la situación de los participantes una vez que las acciones se llevaron a cabo. Miden las transformaciones o cambios observados en la población objetivo. Es decir: Qué ocurrió (con el programa) – qué habría ocurrido (sin el programa) = impacto del programa.

3.4 MODELO Y GESTIÓN DE LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO

a) Introducción

Se exponen los aspectos fundamentales para lograr una gestión adecuada de la vinculación con el medio con el fin de contribuir a la misión, visión y plan estratégico institucional y lograr pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto interno de ella en las otras funciones misionales de la institución y al mismo tiempo, contribuir y lograr impactos en el medio externo a nivel local, regional, nacional, internacional y de la sociedad en general.

De lo señalado en la Ley de Educación Superior y anteriormente expuesto, se concluye que todas las instituciones deben contemplar la función vinculación con el medio en su misión y ella es una dimensión de acreditación institucional y un criterio en acreditación de carreras. Se muestran aquí las condiciones básicas para diseñar un modelo de gestión de la vinculación con el medio en una institución de educación superior, el cual se puede aplicar también a nivel de unidades académicas.

Se busca responder a las siguientes preguntas sobre vinculación con el medio: ¿Por qué es necesaria?, ¿a qué contribuye?, ¿cuáles son los aspectos fundamentales que deben existir en una institución de educación superior para lograr una gestión adecuada? ¿cómo elaborar un modelo de gestión para ella?

b) Características para que la VCM esté integrada al quehacer institucional

Se exponen las características fundamentales para que la vinculación con el medio (VCM) esté plenamente integrada en el quehacer de las instituciones, condiciones para lograr que ella sea efectiva y aspectos distintivos de las instituciones altamente vinculadas. Las características fundamentales que debe cumplir la vinculación con el medio (Bringle y Hatcher, 2011) son:

- Debe ser académica. Un modelo basado en el trabajo académico de vinculación abarca tanto el acto de vinculación (conduciendo y ligando a la institución de educación superior (IES) y las comunidades) y el producto de ella (la extensión del enfoque del trabajo académico, basado en evidencia en las comunidades).

- Debe tributar a las misiones de enseñanza, investigación y servicio; más que ser una actividad separada/independiente. El trabajo académico de vinculación es una aproximación particular del enfoque de colaboración IES-Comunidad.
- Debe ser recíproca y mutuamente beneficiosa: las IES y los socios de la comunidad abordan en conjunto la planificación, implementación, y evaluación de programas y actividades.
- Debe abarcar los procesos y valores de una democracia civil.

A su vez la Kellogg Commission plantea siete condiciones para una efectiva vinculación con el medio (Kellogg Commission, 2001 y Fitzgerald et al. 2016). Estas son:

- Sensibilidad: Necesitamos preguntarnos periódicamente si estamos escuchando a las comunidades, regiones, y al país que servimos.
- Respeto de los socios: Promover trabajos conjuntos academia-comunidad sobre los problemas, soluciones y definiciones de éxito.
- Neutralidad académica: Necesariamente, algunas de nuestras actividades de vinculación, implicará temas contingentes de disputa que tienen profundas consecuencias sociales, económicas y políticas.
- Accesibilidad: ¿Podemos decir honestamente que nuestra experiencia es igualmente accesible a todos los grupos de interés de la comunidad?
- Integración: Un compromiso con el trabajo interdisciplinario es probablemente indispensable para un enfoque integrado.
- Coordinación: Como corolario a la integración, el tema de la coordinación consiste en asegurarse que todos los involucrados están informados.
- Asociación de recursos: El test final, pregunta si los compromisos de recursos destinados a la tarea son suficientes.

¿A qué contribuye la VCM? Vinculación es una expresión que cubre todas las buenas prácticas en enseñanza, investigación y servicio:

- Enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.
- Mejora la investigación debido a la ampliación del pensamiento académico y la

creación de resultados con mayor impacto y relevancia.

- Apoya un plan de estudios que mejora el desarrollo académico de estudiantes, investigadores, líderes y ciudadanos comprometidos.
- Avanza en oportunidades para la investigación y enseñanza interdisciplinaria.
- Avanza en oportunidades para la internacionalización de la IES, a través de integrar la investigación, la academia y el servicio.
- Ayuda a las IES a demostrar “que rinden cuentas” en una época llena de peticiones de un mayor escrutinio y demandas de rendimiento de la inversión.
- Mejora las relaciones entre las IES y sus comunidades.
- Amplía prácticas innovadoras, permitiendo a los investigadores probar ideas en un ambiente de mundo real.
- Genera efectos no esperados que generalmente estimulan la creatividad y la innovación.

c) Metodología para elaborar modelo de VCM y su gestión en IES

Consideraciones generales

Para lograr una adecuada formulación y gestión de la vinculación con el medio en una institución de educación superior, es importante que dicha función cumpla con los siguientes requisitos:

- Contribuir a la misión de la institución y al logro de su visión.
- Requiere estar expresada como objetivo estratégico, con acciones, metas, indicadores de resultado, presupuesto y responsables en el Plan Estratégico Institucional.
- Para la gestión de la función VCM se requiere contar con un modelo de VCM y explicitar la estructura adoptada y roles en la gestión de ella.
- Los programas y proyectos de VCM deben tributar al logro de las otras funciones institucionales expresadas en la caracterización académica de la institución en su misión.
- Contar con un sistema de información que permita el seguimiento y evaluación de los programas y proyectos de vinculación con el medio.

Se requiere contar con una metodología para formular, implementar, hacer seguimiento y evaluación de esta función misional y que se adopten decisiones de tipo político, estratégico, táctico y operativo en la institución. Éstas se exponen a continuación:

A nivel político y estratégico

i) Misión – Visión – Plan Estratégico Institucional (PEI)

- VCM debe estar explicitada en la misión y visión institucional.
- VCM debe formar parte de los ejes u objetivos estratégicos del PEI.
- Debe considerar acciones o proyectos específicos para el logro de su objetivo estratégico, explicitando los indicadores de desempeño comprometidos, con su línea base, metas comprometidas, responsable y recursos.

ii) Elaborar política de vinculación con el medio

Es importante tener presente que la vinculación con el medio es una función esencial, que está al servicio y contribuye al logro de las otras funciones misionales explicitadas en la misión institucional y, al mismo tiempo, producir impactos en el medio externo relevante para la institución (bidireccionalidad). Para lograr lo antes señalado, se requiere que, en la elaboración de la política sobre vinculación con el medio, participen activamente los actores internos relevantes responsables de las otras funciones misionales, y se tenga una interacción fluida y participación pertinente y continua con los actores externos relevante para la institución. Solo así, se logrará la bidireccionalidad mencionada.

Dicha política debe explicitar claramente el rol de la vinculación con el medio en el quehacer institucional consistente con su misión, visión y valores institucionales y aprobarlo formalmente en la instancia que corresponda.

Qué debe contener:

- Lo que entiende la institución por vinculación con el medio.
- Propósitos y objetivos.
- Modelo de vinculación con el medio adoptado por la institución. Este debe explicitar:

- Contribución de la VCM a las otras funciones misionales. Explicitarlas, que sean coherentes con la misión institucional, a las cuales tributará la VCM y los impactos internos que busca lograr en cada una de ellas.
- Ámbitos o áreas de interés para la institución con el fin de llevar a cabo la VCM. Se sugiere denominarlas con nombres que sean fácilmente comprendidos por el mundo externo a la institución. Ejemplo de ámbitos: Productivo, Responsabilidad Social o áreas: Salud, Educación. Para cada ámbito definido por la institución explicitar los programas o proyectos para su materialización.
- Áreas de interés del mundo externo o grupos de interés (stakeholders), es decir, segmentos y/o actores relevantes de la sociedad que la institución reconoce, con los cuales la institución se relacionará para desarrollar su función de vinculación con los impactos externos que se propone lograr en cada uno de ellos con la VCM.

En la tabla 1 se muestran ejemplos de la relación entre los conceptos antes señalados.

Tabla 1: Relación entre ámbito, programa, medio, instrumento e impacto interno y externo

Ámbito o área de interés	Programa o proyecto	Impacto interno	Impacto externo	Medio a utilizar	Instrumento utilizado
Responsabilidad social	Centros de atención a la comunidad	Contribuir al logro del perfil de egreso	Mejorar la calidad de vida de personas vulnerables	Mallas curriculares Carreras de pregrado	Metodología- Aprendizaje - Servicio (A+S)
Productivo	Centro de Innovación y Emprendimiento	Generar proyectos de Investigación Aplicada	Porcentaje de emprendimientos creados que permanecen después de 3 años	Centro especializado en emprendimiento	Programa formación de emprendedores

Se muestra en la figura 2 un esquema del modelo de Vinculación con el Medio, con los aspectos conceptuales expuestos que debería contener; y en la figura 3 se muestra un ejemplo de su materialización.

MODELO DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

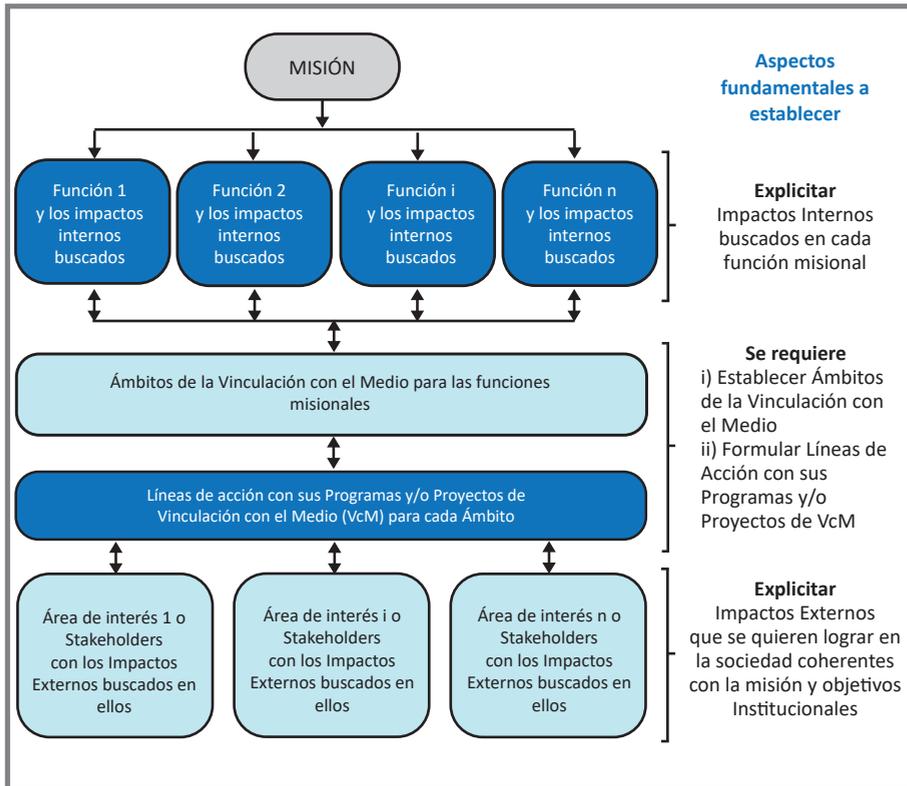


Figura 2: Modelo Vinculación con el Medio (elaboración propia)

Para terminar de explicitar el modelo de vinculación, se sugiere elaborar tres matrices o tablas; estas son:

- La primera, que muestre para cada instrumento y/o programa de vinculación existente en la institución a cuál o cuáles impactos internos tributa.
- La segunda, para cada instrumento y/o programa de vinculación a cuál o cuáles impactos externos tributa.
- Finalmente, una que señale la relación entre instrumentos y/o programas de vinculación y públicos externos (stakeholders) a quienes están dirigidos.

En las tablas 2, 3 y 4 se ejemplifica lo antes señalado.

Tabla 2: Relación entre instrumento o programa de vinculación y los impactos internos

Instrumento o programa	Impacto interno 1	Impacto interno 2	Impacto interno i	Impacto interno m
Programa 1	X		X	
Programa 2	X			X
Programa i		X		
Programa n		X	X	X

Tabla 3: Relación entre instrumento o programa de vinculación y los impactos externos

Instrumento o programa	Impacto externo 1	Impacto externo 2	Impacto externo i	Impacto externo r
Programa 1		X	X	
Programa 2	X		X	
Programa i		X		
Programa n		X	X	X

Tabla 4: Relación entre instrumento o programa de vinculación y stakeholders

Instrumento o programa	Stakeholders 1	Stakeholders 2	Stakeholders i	Stakeholders p
Programa 1	X	X	X	
Programa 2	X		X	
Programa i		X		X
Programa n		X	X	X

EJEMPLO DE MODELO DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO

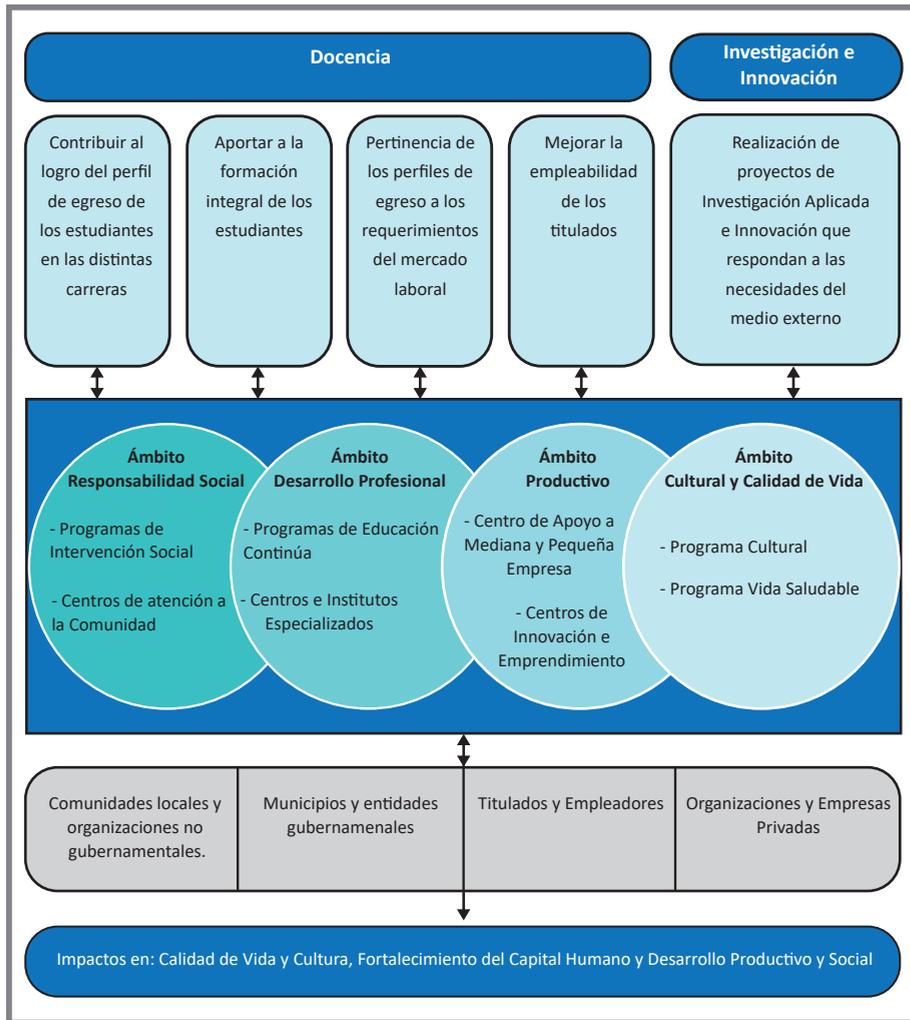


Figura 3: Ejemplo de Modelo de Vinculación con el Medio

iii) Gestión de la VCM

Debe definirse: Estructura adoptada y roles en la gestión de la función vinculación con el medio tanto del nivel central, unidades académicas y Sedes y Campus si existen. Es importante que quede claro quiénes tienen responsabilidades políticas, estratégicas y operativas en la gestión. Se sugiere para ello elaborar matriz de responsabilidad. En la tabla 5 se muestra una forma posible de cómo establecer lo señalado.

Tabla 5: Matriz de Responsabilidad en la gestión de la vinculación con el medio

Rol	Instancia Colegiada de VCM	Instancia estratégica	Autoridad 1	Autoridad 2	Autoridad i	Autoridad n
Político	X					
Estratégico		X				
Operativo			X	X	X	X

Si bien la modalidad de gestión depende de la realidad de cada institución y su cultura organizacional, se exponen algunos lineamientos para tener en cuenta en su formulación.

La instancia colegiada debería tener rol político y ser responsable de:

- Elaborar normativa y reglamentos relacionados con la vinculación con el medio para ser expuesta al Rector con el fin de que él lo presente al organismo colegiado superior de la institución para su aprobación. Es importante, de ser necesario, adecuar cierta reglamentación a esta función, tal como, por ejemplo, el reglamento académico.

- Aprobar el Plan de Acción Anual de VCM para ser considerado en el presupuesto anual y posteriormente evaluar su nivel de cumplimiento.

La instancia estratégica debería ser responsable de:

- Elaborar el manual de VCM que se menciona más adelante.
- Establecer cómo se elabora el plan de acción anual de VCM coherente con los lineamientos institucionales. Para dicho fin, debería interactuar con los actores internos y externos relevantes de dicha función. Es recomendable la existencia de un comité asesor externo de VCM para interactuar y de esta forma responder de mejor forma a los requerimientos de los stakeholders relevantes de la institución.
- Rendir cuenta de la gestión ante la instancia colegiada de VCM
- Debería responder funcionalmente a la instancia colegiada de VCM y jerárquicamente a la instancia que considere más pertinente la institución.
- Proponer, a la instancia que corresponda de la institución, un mecanismo de Aseguramiento de Calidad coherente con el Sistema de Aseguramiento de Calidad.

iv) Financiamiento

Definir cuál es la política de financiamiento de las acciones de vinculación con el medio. Esta en general puede ser: financiamiento propio de la institución, externo o mixto.

A Nivel Táctico y Operativo

i) Elaboración de un manual de vinculación con el medio

Se recomienda establecer una metodología para formular los programas y/o proyectos de VCM y los requisitos mínimos que deben contener. Al mismo tiempo, cómo se lleva a cabo su aprobación, registro, seguimiento y evaluación.

ii) Metodología para identificar las iniciativas de VCM a llevar a cabo

La finalidad de contar con una metodología, es lograr que las iniciativas que se formulen estén alineadas con el modelo de VCM de la institución e identifiquen si para ellas existen capacidades, apoyo y generan valor para la institución y el medio externo relevante a ella. Como una forma de orientar a la elaboración de dicha metodología, se expone a continuación lo que llamaremos Triángulo Estratégico (figura 4) y Matriz Estratégica de VCM.

En ellos se señalan todos los elementos que deberían quedar claros en la formulación de las iniciativas de VCM. Contar con una metodología es fundamental para mejorar la calidad, pertinencia, eficacia y eficiencia de las iniciativas de VCM y permitir hacer un seguimiento y evaluación de ellas.

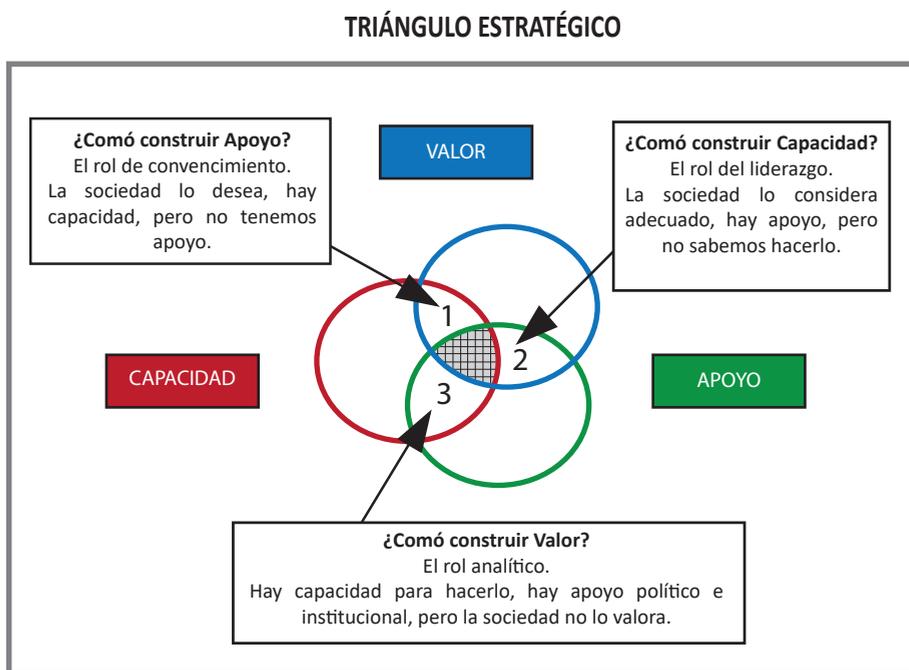


Figura 4: Triángulo Estratégico

Al formular un programa y/o proyecto es importante analizar tres aspectos: capacidad (institucional), apoyo (interno y externo) y valor (interesa y produce impacto en la sociedad).

Si un programa y/o proyecto se ubica en zona 1 significa que hay capacidades en la institución y es valorado por la sociedad, pero no hay apoyo (ya sea interno y/o externo) para su realización. Luego el rol de su responsable o líder es lograr esos apoyos, es decir, un rol de convencimiento. En cambio, si un programa y/o proyecto se ubica en zona 2 significa que la sociedad lo valora, hay apoyos tanto interno como externo, pero no hay capacidades en la institución para realizarlo. En este caso si dicho programa y proyecto es relevante para la institución, el rol del líder es crear dichas capacidades en ella. Finalmente, si un programa y/o proyecto se ubica en la zona 3 significa que hay capacidad en la institución y apoyo interno y externo para su realización, pero la sociedad no lo valora, es decir, no responde a sus necesidades. En este caso requiere ser reformulado en sus objetivos.

Por lo tanto, los programas y/o proyectos que se ejecuten deben ubicarse en la zona de intersección de los tres círculos (zona achurada), es decir, cumplir la condición que la sociedad lo valora, existen apoyos internos y se han involucrado a entidades y/u organizaciones externas a la institución y se tiene capacidad para llevarlo a cabo.

La matriz estratégica que se muestra en la tabla 6 y se ejemplifica en la tabla 7, tiene por finalidad que para cada programa y/o proyecto que cumple estar en zona achurada del triángulo estratégico, defina en forma clara, previo a su formulación detallada, los parámetros o elementos esenciales que establece el manual de vinculación con el medio de la institución, para asegurar y demostrar su alineamiento con el modelo de VCM de la institución. Una vez hecho esto para cada programa y/o proyecto institucional permite, entre otras cosas, ver si la realización de ellos asegura la plena materialización del modelo de vinculación con el medio. Su fin último es lograr un plan de acción anual de vinculación con el medio coherente con la política de VCM.

Tabla 6: Matriz Estratégica de Vinculación con el Medio

Áreas de Interés	Grupos de Interés	Instituciones y/o organizaciones claves a involucrar (Se requiere de acuerdos Explícitos de vinculación)	Productos y Servicios	Cobertura Geográfica	Metas o Resultados		Impacto Externo buscado		Impacto Internos a lograr	
					M1	M2	IE1	IE2		IE3
AI1	G11	I01	P1 y P2	Sedes Involucradas	M1	M2	IE1		II1	II2
	G12	I02	P3, P4 y P5	Sedes Involucradas	M3		IE2	IE3	II3	
	G13	I03	P6	Sedes Involucradas	M4	M5	IE4	IE5	II4	II5
AI2	G14 G15	I04	P7 y P8	Sedes Involucradas	M6		IE6			II6
	G16	I05 y I06	P9 y P10	Sedes Involucradas	IM7		IE7			II7
AI4	G17	I07 y I08	P11	Sedes Involucradas	M8		IE8			II8

Explicación:

En función de la misión y visión establecida para la función de VCM, se deternan las áreas de interés y grupos de interés.

Para determinar los productos y servicios, cobertura geográfica, metas e impactos externos e internos se sugiere utilizar el Triángulo Estratégico.

Tabla 7: Ejemplo Ficticio de Matriz Estratégica de Vinculación con el medio

Áreas de Interés	Grupos de Interés	Instituciones y/o organizaciones claves a involucrar (Se requiere de acuerdos explícitos de vinculación)	Productos y Servicios	Cobertura Geográfica	Metas o Resultados	Impacto Externo buscado	Impacto Internos a lograr
Educación Escolar	Estudiantes Colegios Municipalizados	Municipalidades	Proyecto Mejoramiento Áreas Involucradas Prueba SIMCE	Todas las Sedes de la Universidad	Cobertura 40% estudiantes de colegios Municipa- lizados de la Comuna	Mejoramiento Resultados Prueba SIMCE	Lograr Perfiles de Egresos pertinentes. Más prácticas para los estudiantes. Mejor empleabilidad de egresados.

iii) Requisitos mínimos que deben contener los programas y/o proyectos de VCM

Al formular los programas y/o proyectos se debería explicitar, al menos, los siguientes aspectos, con el fin de poder realizar una adecuada selección de los programas y proyectos a realizar, registro de ellos, seguimiento y evaluación. Estos serían:

- Nombre o Identificación del Programa o Proyecto
- Objetivo General
- Objetivos Específicos
- Descripción del Programa o Proyecto
- Instancias internas participantes. Explicitar además académicos y alumnos involucrados
- Organismos o Beneficiarios externos involucrados. Explicitar compromisos de ellos
- Responsable del programa o proyecto
- Acciones consideradas e indicadores de proceso y resultados comprometidos
- Impactos internos comprometidos. Explicitar los indicadores de impacto a medir y valores comprometidos.
- Impactos externos comprometidos. Explicitar los indicadores de impacto a medir y valores comprometidos.
- Carta Gantt
- Recursos requeridos para su ejecución

iv) Aprobación, Registro, Seguimiento y Evaluación de Programas y Proyectos

Aprobación y Registro

- Establecer criterios con sus rúbricas para evaluar
- Explicitar instancias y mecanismos de aprobación
- Diseñar un sistema digital de registro institucional y un Business Intelligence (BI) que permita registrar adecuadamente los programas y proyectos, con el fin de realizar un adecuado seguimiento y evaluación de ellos.

Seguimiento y evaluación

- Realizar seguimiento de programas y proyectos. Se realiza en base a los indicadores de gestión comprometidos en ellos. Lo lleva a cabo el responsable del programa y/o proyecto.
- Evaluación Programas y Proyectos: Establecer instancia institucional que lo realiza. Su objetivo fundamental es evaluar el nivel de logro de los impactos internos y externos comprometidos

Para poder realizar un adecuado seguimiento y evaluación de los programas y proyectos de VCM es fundamental en su formulación explicitar los indicadores a cumplir en cada uno de ellos. En el caso de los programas y proyectos su objetivo fundamental es evaluar el logro de los impactos internos y externos comprometidos en cada uno de ellos, mediante indicadores de impacto.

d) Características, atributos y criterios para definir indicadores

i) Aspectos generales

Existen diferentes criterios para categorizar indicadores. Estos pueden estar referidos a: insumos, procesos y resultados. Se señalan a continuación las características y atributos deseables de los indicadores y se expone una forma de organizar o categorizar indicadores, que permita la implementación de un modelo de gestión basado en ellos.

Es frecuente escuchar a las autoridades de instituciones de educación superior decir que, habiendo destinado importantes recursos y esfuerzos al mejoramiento de la gestión, los resultados logrados en cuanto a calidad no los satisfagan plenamente.

Al mismo tiempo, manifiestan dificultades para medir satisfactoriamente (tanto en tiempo como con costos razonables), la calidad, pertinencia, eficacia y eficiencia de las diferentes funciones institucionales.

La pregunta por responder sería:

¿Qué indicadores son necesarios para la implementación de un sistema de gestión integral de calidad?

- Existen diferentes criterios para categorizar indicadores.
- Los indicadores pueden estar referidos a: insumos, procesos y resultados.
- Se señalan las características y atributos deseables de los indicadores.
- Se expone una forma de organizar o categorizar indicadores, que permita la implementación de un modelo de gestión basado en ellos.
- Se ejemplifica tipos de indicadores que podrían considerarse en la gestión de la VCM.

ii) Características y atributos deseables de los indicadores

- Homogeneidad: La información obtenida a través del indicador debe ser comparable a través del tiempo.
- Objetividad: La información no debe ser sometida a manipulación por quienes efectúan la medición.
- Control: Los resultados obtenidos dependen de su desempeño y no de factores externos no controlados ni modificados arbitrariamente por ella.
- Oportunidad /Viabilidad: El indicador puede estar a disposición de la institución en un plazo razonable para la evaluación y la toma de decisiones.
- Relevancia: El indicador debe ser pertinente en la perspectiva de la medición de la calidad y eficiencia de la actividad realizada.
- Costo: La información contenida en el indicador puede ser obtenida a un costo razonable.
- Confiabilidad: Los indicadores deben estar basados en datos consistentes.
- Auditabilidad: Los datos deben posibilitar un escrutinio riguroso.
- Claridad: Entrega información simple, con significado directo y explícito.

Según (Kusek y Rist: 2004) las características de buenos indicadores responden a la sigla en inglés de CREAM, es decir, deben ser:

- C = Clear = Claros: precisos y sin ambigüedad.
R = Relevant = Relevantes: apropiados para la medición en cuestión.
E = Economic = Económicos: fáciles de medir y recolectar.
A = Adequat = Adecuados: suficientes para detectar impactos en hipótesis claves.
M = Monitorable = Monitoreable: Pueden someterse a validación independiente.

Los indicadores pueden construirse en base a variables cualitativas o cuantitativas. Los diferentes indicadores responden a distintos propósitos, y a los intereses y necesidades de información y de toma de decisión de distintos actores de la vinculación con el medio.

iii) Indicadores en vinculación con el medio

Tipos de indicadores

Se exponen los tipos de indicadores que se sugiere considerar:

- Indicadores de gestión: Se utilizan para realizar el monitoreo de los procesos, de los insumos y de las actividades que se ejecutan con el fin de lograr los productos específicos de los programas y proyectos.
- Indicadores de resultados: Se pueden distinguir dos tipos en vinculación con el medio: Indicadores de efectividad e Indicadores de impacto.
- Indicadores de efectividad: Miden el logro de la pertinencia, eficacia y eficiencia de las acciones con respecto a los objetivos generales y específicos de los programa y proyectos.
- Indicadores de impacto: Representan el cambio esperado en la situación de los participantes una vez que las acciones se llevaron a cabo. Miden las transformaciones o cambios observados en la población objetivo. Es decir, qué ocurrió (con el programa) – qué habría ocurrido (sin el programa) = Impacto del Programa.

Categorización de indicadores para la gestión de la VCM (elaboración propia)

En la figura 5 se exponen los tipos de indicadores que permiten evaluar capacidades, procesos, pertinencia, eficacia, eficiencia e impactos internos y externos de los programas y proyectos de vinculación con el medio.

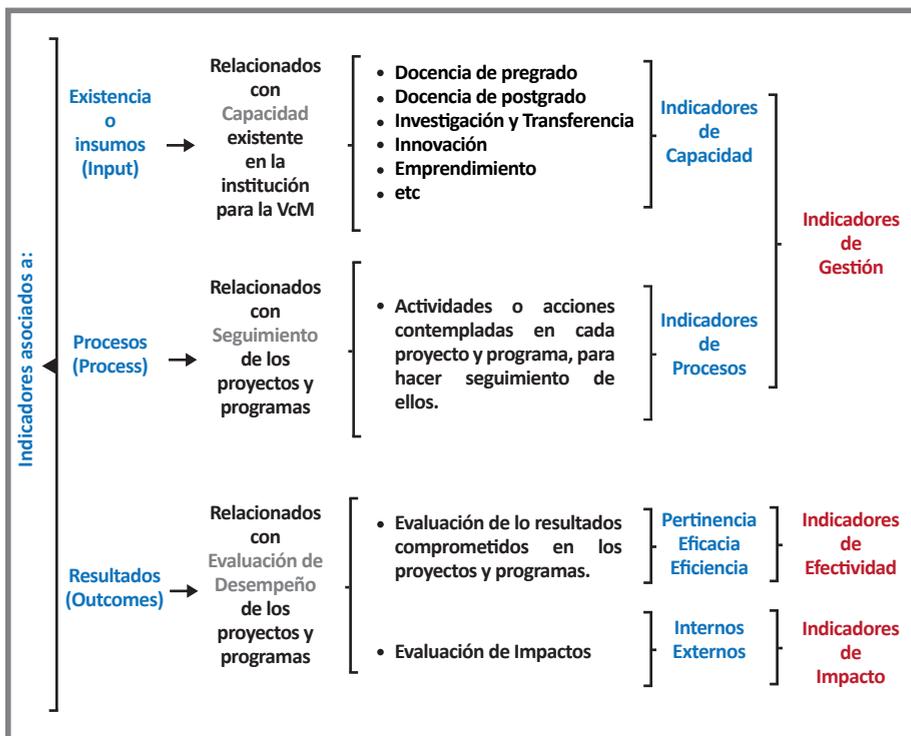


Figura 5: Tipos de indicadores

iv) Ejemplos de construcción de programa o proyectos, con sus instrumentos de vinculación e indicadores

Se explicitan, a continuación, ejemplos de construcción de programas o proyectos con sus instrumentos e indicadores coherente con el modelo VCM mostrado en la figura 3 y la metodología expuesta.

EJEMPLO 1: ÁMBITO RESPONSABILIDAD SOCIAL

DISEÑO

Programa: Centros de atención a la comunidad.

Objetivo: Incorporar actividades de servicio en el currículo, donde estudiantes y docentes trabajan en el diseño y desarrollo de soluciones a necesidades específicas, que contribuyan al desarrollo social y a mejorar la calidad de vida de las comunidades.

Medio: Currículo de las carreras de pregrado, mediante selección de Asignaturas o Módulos adecuados.

Instrumento para utilizar: Metodología Aprendizaje – Servicio (A+S).

Beneficiarios o público objetivo: Personas vulnerables de comunas aledañas a la institución.

Socio externo: Municipalidades, a través de la dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) de las municipalidades.

Impacto interno: Contribuir al logro del perfil de egreso (resultados de aprendizaje) de los estudiantes.

Impacto externo: Mejorar la calidad de vida de personas vulnerables.

CONCEPTOS Y REQUISITOS

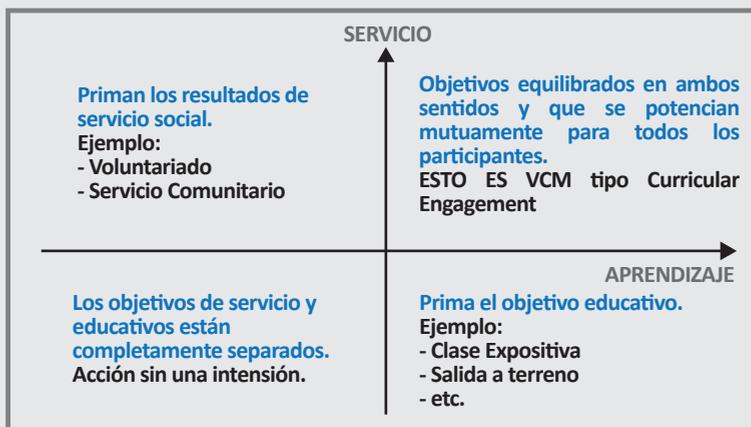
Metodología Aprendizaje – Servicio (A + S)

Es la Integración de actividades de servicio en el currículo, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a las necesidades reales de la comunidad (Furco A. 1999).

Requisitos de un A+S de Calidad

- Aprendizaje integrado
- Conexión con el currículo
- Servicio útil y de calidad
- Alianza y/o colaboración y beneficio mutuo
- Participación de los/as estudiantes
- Civismo
- Reflexión
- Evaluación

¿Cuándo tributa Aprendizaje – Servicio (A + S) al logro de los resultados de aprendizaje del perfil de egreso?



¿Cómo seleccionar las asignaturas del currículo?

- Asignaturas con alto componente práctico.
- Contenidos teóricos, aplicados en la práctica.
- Incorporar en el programa la metodología A+S, detallar o enunciar servicios o proyectos a ejecutar, manteniendo los resultados de aprendizaje (RA) específicos declarados por la asignatura y declarando los RA asociados al servicio a ofrecer, que corresponden al beneficio concreto que recibirá el socio (impacto).

Pasos en la implementación de A+S

- | | |
|--|---------------------------|
| • Determinar servicios a ofrecer. | • Elaborar proyectos. |
| • Diagnóstico docente, socio y estudiante. | • Implementar proyectos. |
| • Seleccionar socio estratégico. | • Reflexión y evaluación. |

Posibles indicadores

Indicador de capacidad:

- % de docentes con experiencia en vinculación con el medio

Indicador de Proceso:

- % de docentes capacitados en metodología A+S

Indicador de Efectividad:

- % de docentes que aplican metodología A+S y logran mejorar los resultados de aprendizaje asociados a asignatura o módulo.
- % de docentes que mejoran las tasas de aprobación de sus cursos o módulos

Indicador de impacto:

- Impacto interno comprometido: Mejorar el nivel de logro promedio de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas de una carrera utilizando metodología A+S.
- Indicador de impacto Interno: $(\text{Nivel de logro promedio de los estudiantes de los resultados de aprendizaje utilizando metodología A+S}) / (\text{nivel de logro promedio de los estudiantes con metodología tradicional})$.
- Indicadores de Impacto externo:
 - Casos solucionados satisfactoriamente/casos totales atendidos.
 - Nivel de satisfacción de las personas atendidas.

Para medir indicadores se diseña encuesta ad-hoc que se aplica a los beneficiados.

EJEMPLO 2: ÁMBITO RESPONSABILIDAD SOCIAL

DISEÑO

Programa: Programa de intervención social.

Objetivo: Realización de proyectos de interés de las carreras de pregrado y la comunidad que contribuyan, por una parte, a evaluar el nivel de logro del perfil de egreso de los estudiantes y al mismo tiempo a mejorar la calidad de la infraestructura, los espacios públicos de las distintas comunas y de esta forma contribuyan a la calidad de vida de sus habitantes.

Medio: Currículo de las carreras de pregrado a través de asignaturas o módulos Integradores o Captone Project.

Instrumento para utilizar: Metodología Aprendizaje orientado a Proyecto (AOP) o Aprendizaje por Proyecto o Aprendizaje basado en Proyecto.

Beneficiarios o público objetivo: Población de las diferentes comunas.

Socio externo: Gobierno regional.

Impacto Interno: Contribuir a medir el nivel de logro del perfil de egreso (resultados de aprendizaje) de los estudiantes.

Impacto externo: Mejoramiento de los barrios y calidad de vida de sus habitantes.

POSIBLES INDICADORES

Indicador de capacidad:

- % de docentes con experiencia en Captone Project

Indicador de Proceso:

- % de docentes capacitados en metodología aprendizaje orientado a proyecto

Indicador de Efectividad:

- % de docentes que aplican metodología AOP y logran mejorar los resultados de aprendizaje.
- % de docentes que mejoran las tasas de aprobación de sus cursos o módulos

Indicador de impacto:

Impacto interno comprometido: Nivel de logro promedio de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas integradoras y/o captone project de una carrera utilizando AOP.

Indicador de impacto Interno: % promedio del nivel de logro de los resultados de aprendizaje considerado en las asignaturas integradoras y/o captone project.

Indicadores de Impacto externo:

- Nivel de cumplimiento y calidad de los proyectos realizados. Para su medición se realizarán entrevistas estructuradas a profesionales y autoridades de la contraparte.
- Nivel de satisfacción del habitante beneficiado con los proyectos. Para su medición se utilizará encuesta ad-hoc a pobladores beneficiados.

EJEMPLO 3: ÁMBITO PRODUCTIVO

DISEÑO

Programa: Centro de Apoyo a la pequeña y mediana empresa.

Objetivo: Promover la competitividad de las pequeñas y medianas empresas constituidas en Chile, proponiendo mejoras en su gestión y/o productividad.

Medio: Capacitaciones realizada por académicos y docentes calificados.

Instrumento para utilizar: Cursos y talleres.

Beneficiarios o público objetivo: Medianas y pequeñas empresas.

Impacto Interno: Actualizaciones permanentes de los académicos y docentes participantes.

Impacto externo: Mejoramiento capacidad de gestión de las empresas participantes.

POSIBLES INDICADORES

Indicador de capacidad: % de docentes vinculados con el sector productivo.

Indicador de proceso: % de empresas que lograr mejorar su gestión.

Indicadores de impactos interno:

Impacto interno comprometido: Mejorar el nivel de logro promedio de las competencias de innovación y emprendimiento del egresado.

Indicador impacto externo: Incremento de facturación de empresas capacitadas.

EJEMPLO 4: ÁMBITO PRODUCTIVO

DISEÑO

Programa: Centro de innovación y emprendimiento.

Objetivo: Contribuir a desarrollar capacidades de innovación y a promover el emprendimiento de los estudiantes y docentes y de personas con dicho espíritu, para mejorar el quehacer de sectores productivos, de servicios y/o sociales y crear nuevas empresas.

Medio: Currículo de las carreras de pregrado a través de asignaturas o módulos que consideren resultados de aprendizaje de innovación y emprendimiento de los estudiantes y a la generación de proyectos al Fondo de Innovación para la Competitividad Regional (FIC-R) de los académicos.

Instrumento para utilizar: Programa formación de innovadores y emprendedores .

Beneficiarios o público objetivo: Personas interesadas y seleccionadas por Corfo.

Socio Externo: Corfo.

Impacto Interno: Logro de competencias de innovación y emprendimiento de estudiantes. Académicos formulan proyectos de innovación y emprendimiento a ser presentados a fondos externos existente.

Impacto externo: Creación de nuevos emprendimientos por parte de los participantes

POSIBLES INDICADORES

Indicador de capacidad: % de docentes involucrados en iniciativas de innovación y emprendimiento.

Indicador de Proceso: % de iniciativas que lograr crear nuevos emprendimientos.

Indicadores de impactos Interno:

- Impacto interno comprometido: Mejorar el nivel de logro promedio de las competencias de innovación y emprendimiento del egresado
- Indicador de impacto Interno: (Nivel de logro promedio de los estudiantes de la competencia de innovación y emprendimiento que participan en actividades del centro de Innovación y Emprendimiento/(nivel de logro promedio de los estudiantes de la competencia de innovación y emprendimiento que no participan en el centro). Número de patentes generadas por académicos.

Indicador impacto externo:

- % de emprendimiento creados que permanecen después de 3 años.
- Número de Spin-offs y de Start-ups creados.
- Cantidad de empleos creados en los Spin-offs y Start-ups.
- Ingresos generados por los Spin-offs y Start-ups.

3.5 EVALUACIÓN DEL COMPROMISO DE LAS IES CON LA VCM

Lo expuesto en el punto anterior permite a las instituciones de educación superior generar iniciativas de VCM coherente con su misión, PEI y Política de VCM para lograr pertinencia, eficacia, eficiencia y lograr los impactos internos y externos buscados con estas iniciativas. Sin embargo, para que ello se logre se requiere contar con instrumentos que permitan evaluar el nivel de compromiso de la institución con esta función misional. Se expone como poder llevar a cabo dicha evaluación a nivel institucional.

La evaluación de la función vinculación con el medio es una tarea compleja, ya que en el fondo implica evaluar los beneficios para la institución de educación superior y la sociedad de un proceso de mutua colaboración que tiene implicancias académicas y cívicas. Es por ello, que las instituciones de educación superior deben incrementar los esfuerzos para hacer uso de instrumentos e indicadores de VCM para medir y evaluar dicha función y el impacto que ella produce tanto interno como externo a la institución.

Instrumentos para evaluar el compromiso de la institución con la vinculación con el medio

Algunos instrumentos que están siendo utilizados en el mundo para evaluar el compromiso institucional con la vinculación con el medio son:

i) Enfoque de autoevaluación de Gelmon

El enfoque de autoevaluación de Gelmon (Gelmon et.al. 2005) considera evaluar seis dimensiones que se relacionan con aspectos como: definición y prioridad de la VCM, apoyo y participación de los académicos, de los estudiantes, de la comunidad, liderazgo institucional y apoyo para la vinculación con el medio, y trabajo académico comprometido con la sociedad, buscando medir el compromiso institucional con la vinculación con el medio. Cada dimensión considera varios criterios y para su evaluación contempla para cada uno de ellos 4 niveles de desarrollo. Las dimensiones que considera son:

- Definition and Application of Community Engagement (8 criterios).
- Faculty support for and involvement in Community Engagement (6 criterios).
- Student support for and involvement in Community Engagement (3 criterios).

- Community support for and involvement in Institutional Community Engagement (6 criterios).
 - Institutional Leadership and support for Community Engagement (9 criterios).
 - Community – Engaged Scholarship (12 criterios).
- ii) Committee on Institutional Cooperation (CIC), en conjunto con la National Association of State Universities and Land Grant Colleges (NASULGC).

Ellos propusieron siete sugerencias, con sus respectivos elementos de comparación o benchmarks, para evaluar la efectividad de la vinculación entre universidad y sociedad. Estos son:

- Evidencia del compromiso institucional con la vinculación con el medio (considera 4 preguntas).
- Evidencia de compromiso de recursos institucionales para la vinculación con el medio (4 preguntas).
- Evidencia que los estudiantes están involucrados en actividades de VCM y servicio a la comunidad (4 preguntas)
- Evidencia que los académicos y el personal administrativo están involucrados con los grupos de interés externos (4 preguntas)
- Evidencia que las instituciones están involucradas con sus comunidades (4 preguntas)
- Evidencia de evaluación del impacto y resultados de la VCM (2 preguntas)
- Evidencia de oportunidades de recursos/ingresos generados a través de la VCM (2 preguntas)

iii) Matriz de Holland

La relevancia de esta matriz de diagnóstico, propuesta por Bárbara Holland (Holland, 1997), sigue siendo pertinente, debido a que facilita la tarea de tomar decisiones, planificar y evaluar, mediante la identificación del grado de compromiso de una institución con siete dimensiones fundamentales para la vinculación con el medio: misión; ascenso, permanencia en el cargo y contratación; estructura organizacional; participación estudiantil; participación de los académicos/docentes; participación de la comuni-

dad; y publicaciones institucionales (anuarios, newsletters, planes estratégicos, publicaciones de ex alumnos, entre otras).

Estas dimensiones pueden ser evaluadas, de acuerdo con el grado de compromiso que manifiesten, dentro de una escala que va desde la pertinencia baja a la integración total.

Los niveles considerados por Holland son:

- Nivel 1 de pertinencia baja. Implica que la institución proporcionaría servicio (VCM) a la sociedad si tuviese tiempo y recursos, pero este no es estimulado ni recompensado.
- Nivel 2 de pertinencia media. Corresponde para aquellas instituciones de educación superior que estimulan a los académicos y docentes, estudiantes, y al personal administrativo para que sean voluntarios en las comunidades locales, ya que ello es bueno para la sociedad en su conjunto y es consistente con las acciones que corresponde a una persona educada.
- Nivel 3 de pertinencia alta. Aquellas instituciones de educación superior que visualizan a la sociedad como un laboratorio para los propósitos de investigar y enseñar. En este caso se cuenta con la expertiz que puede ayudar a resolver problemas de la comunidad y la institución puede ayudar a estudiar dichos problemas; sus estudiantes dedican tiempo a experiencias de aprendizaje basadas en la comunidad y en proyectos de servicio que les son solicitados.
- Nivel 4 de integración total. Implica que la institución de educación superior le solicita a la comunidad que sea su socia para establecer y conducir su agenda de servicio académico; invierte en el aprendizaje - servicio dentro de la experiencia curricular de los estudiantes; y cuenta con apoyo y una estructura de recompensa para los académicos/docentes y estudiantes comprometidos con alianzas entre la institución de educación superior y la comunidad.

Se expone la matriz de Holland traducida y adaptada por el autor a la realidad nacional.

Tabla N°8: Matriz de Holland para evaluación del nivel Compromiso Comunitario (Vinculación con el Medio)

	Nivel 1 Baja relevancia	Nivel 2 Relevancia media	Nivel 3 Relevancia alta	Nivel 4 Integración completa
Misión	Sin mención o referencia retórica indefinida	VCM es parte de lo que hacemos como ciudadano	VCM es un elemento de nuestra agenda académica	VCM es una característica central y definitoria
Promoción, permanencia, contratación	Servicio a los comités del campus o a la disciplina	Mención al Servicio a la comunidad: puede contar en ciertos casos	Procedimiento formal para documentar y recompensar el servicio a la comunidad / aprendizaje por servicio	Enseñanza e investigación basada en la comunidad son criterios claves para contratar y recompensar
Estructura organizacional	Nada que esté enfocado en servicio y voluntarismo	Unidades pueden existir para fomentar el voluntarismo	Centros e institutos están organizados para prestar servicio	Apoyo flexible a la unidad (s); expandir participación de académicos y estudiantes
Involucramiento del Estudiante	Parte de las actividades estudiantiles extracurriculares	Apoyo organizado para trabajo voluntario	Oportunidades para créditos extras, realizar pasantías, experiencias prácticas	Cursos de aprendizaje – servicios integrados en el currículo. Participación estudiantil en investigaciones basadas en la comunidad

	Nivel 1 Baja relevancia	Nivel 2 Relevancia media	Nivel 3 Relevancia alta	Nivel 4 Integración completa
Involucramiento de académicos	Labores en el campus, comités, enfoque disciplinario	Consultoría sin cobro, voluntarismo para la comunidad	Académico permanente o senior dedicado a la investigación basada en la comunidad. Enseñanza de algunos cursos de aprendizaje - servicio	Alta prioridad a la investigación basada en la comunidad y aprendizaje por servicio. Trabajo interdisciplinario y colaborativo
Involucramiento de la comunidad	Participación individual o grupal limitada o aleatoria	Representantes de la comunidad en consejos asesores de facultades departamentos o escuelas	Influencia de la comunidad en el campus a través de asociaciones activas y la enseñanza a tiempo parcial	Comunidad envuelta en el diseño, conducción y evaluación de la investigación y el aprendizaje - servicio
Publicaciones institucionales	Sin énfasis	Historias de voluntarismo estudiantil o exalumnos como buenos ciudadanos	Énfasis en el impacto económico. Conexión entre la comunidad y los centros e institutos de la institución	Conexión con la comunidad como elemento central. La consecución de fondos tiene como foco al servicio comunitario

3.6 CONCLUSIONES

La Vinculación con el Medio es una función que contribuye a hacer más pertinente y oportuno todo el quehacer de una institución de educación superior, sus unidades académicas, carreras y programas e investigación, cuando se logra crear una cultura de vinculación con el medio que promueva un trabajo horizontal, de co-creación y bidireccional entre la institución y las comunidades externas.

La metodología propuesta permite diseñar un modelo de vinculación con el medio y su gestión en una institución de educación superior, el cual se puede aplicar también a nivel de unidades académicas. Contar con un modelo definido y explícito para la gestión de la vinculación con el medio, no solo fortalece a esta función misional, sino que permite a la institución mejorar su consistencia interna y externa, logrando coherencia, pertinencia, eficacia y eficiencia en su gestión. Asimismo, mejora su calidad, fortalece su capacidad de autorregulación y contribuye al logro de su misión y de su visión. De esta manera, aporta a la acreditación institucional integral que estableció la Ley de Educación Superior y a la acreditación de sus carreras y programas de postgrado. Al mismo tiempo, tributa al logro de los impactos que busca la institución en el medio externo relevante, ya sea a nivel local, regional, nacional e internacional y a la sociedad en general.

Entendida así, la vinculación con el medio contribuirá a mejorar la coherencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y calidad de todo el quehacer institucional y al logro de las tres “A” que se le está exigiendo, cada vez más, a las Instituciones de Educación Superior. Estas son: Accountability (rendición de cuentas), Assessment (evaluación) y Accreditation (acreditación).

3.7 REFERENCIAS

Adán, L. et al. 2016. La función de vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena. Cuadernos de investigación N°1 CNA-Chile.

Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (2011). International service learning. In R.G. Bringle, J.A. Hatcher, & S.G. Jones (Eds), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (pp 3-28).

CNA, 2013. Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al artículo 17° de la ley 20.129.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 2015. Carnegie Elective Community Engagement Classification: First-Time Classification Documentation Framework.

Committee on Institutional Cooperation, 2005. Resource Guide and Recommendations for Defining and Benchmarking Engagement.

Comisión Nacional de Acreditación (2019). Barómetro de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (N°3). CNA-CHILE. URL: <http://www.cnachile.cl/>.

Dougnac, P. 2016. Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio.

Fitzgerald, H. et al. 2016. The Centrality of Engagement in Higher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 20, Number 1, p.223.

Fleet, N. et al. 2017. Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. Cuadernos de investigación N°6 CNA-Chile.

Furco A. 1999. Strategic Plan for Advancing Academic Service – Learning at U.C Berkeley.

Gelmon, S. et al. 2005. Building capacity for community engagement: Institutional self – assessment.

Holand, B. 1997. Analyzing Institutional Commitment to Service: A Model of Key Organizational Factors. Michigan Journal of Community Service Learning. Fall, pp30-41.

Kellogg Commission 2001. Returning our roots: Executive summaries of the report of Kellogg Commission on the Future of State and Land – Grant Universities.

Kusek, J. y Rist, R. 2004. Ten Steps to a Results – Based Monitoring and Evaluation System.

Ley Aseguramiento de la Calidad N°20.129, 2006

Ley Educación Superior N°21.091, 2018

Ley N°21.186 (Ley Corta) 2019 que Modifica Normas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior contenidas en la Ley N°21.091 y en la Ley N°20.129

Manual de Valencia, 2017. Manual Iberoamericano de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico.

Music, J. 2019. Ley de Educación Superior: Desafíos e Implicancia para las Instituciones de Educación Superior. Aequalis. URL: <http://www.aequalis.cl/>.

Rock et al, 2013. Vinculación del Desarrollo Regional y la Educación Superior en Chile: Diagnóstico y Propuestas. Aequalis. URL: <http://www.aequalis.cl/>.

Von Baer, H. 2009. Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la Universidad? en:

Desafíos y Perspectivas de la Dirección estratégica en las instituciones universitarias. Ediciones CNA-Chile: Santiago

Von Baer, H. et al. 2010. Informe Comité Técnico CNA sobre Vinculación con el Medio.

