

<https://revistapropuestascriticas.uchile.cl>

ARTÍCULO

¿De qué hablamos cuando hablamos de compromiso territorial de las universidades? Una reflexión a propósito de las universidades estatales chilenas.

What do we talk about when we talk about territorial commitment of universities? A reflection on Chilean state universities.

Julio Labraña Vargas¹

Universidad de Tarapacá, Chile

Emilio Rodríguez-Ponce

Universidad de Tarapacá, Chile

Francisca Puyol de la Fuente

Universidad Finis Terrae, Chile

Recibido: 18/04/2023

Aceptado: 18/05/2023

Cómo citar

Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., Puyol de la Fuente, Francisca. (2023). ¿De qué hablamos cuando hablamos de compromiso territorial de las universidades? Una reflexión a propósito de las universidades estatales chilenas. *Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work*, 3 (6), 6-24. DOI: 10.5354/2735-6620.2023. 70760.

Resumen

El propósito de este artículo es proponer una definición de territorio para el campo de estudios en educación superior, asociándolo a la idea de aprendizaje institucional de las universidades. Primero, se examinan los usos del concepto de territorio en la literatura de educación superior y se propone una definición operativa desde la teoría de sistemas sociales, subrayando la idea de la selectividad asociada a la construcción del territorio desde las organizaciones universitarias. A continuación, se revisa la normativa chilena de educación superior, identificando la relevancia del territorio en la misión de las universidades estatales.

Palabras Clave:
Educación superior;
universidades;
territorio

¹Autor correspondiente: Julio Labraña, Universidad de Tarapacá. ✉ jlabranav@academicos.uta.cl
Octubre 2023. Vol. 3, Num. 6, 6-24. ISSN 2735-6620, DOI: 10.5354/2735-6620.2023. 70760.

Entendiendo conceptualmente territorio como la construcción interna de las instituciones de educación superior, y en línea con la literatura sobre aprendizaje institucional, se introduce un modelo para analizar la relación entre universidades estatales y territorio. Este modelo, que tiene como eje central la reflexión, subraya la importancia del conocimiento, la distribución e interpretación de información y el desarrollo de una memoria organizacional. El artículo finaliza con un breve resumen y posibles líneas de investigación en el área.

Abstract

The purpose of this article is to propose a definition of territory for the field of higher education studies, associating it with the idea of institutional learning in universities. First, the uses of the concept of territory in the higher education literature are examined and an operational definition is proposed from the social systems theory, highlighting the idea of selectivity associated with the construction of territory from university organizations. Next, Chilean higher education regulations are reviewed, identifying the relevance of territory in the mission of state universities. Using the proposed conceptual definition of territory as the internal construction of higher education institutions, and in line with the literature on institutional learning, a model is introduced to analyze the relationship between state universities and territory which, considering reflection as the central axis, underlines the importance of knowledge, the distribution and interpretation of information and the development of an organizational memory. The article ends with a brief summary and possible lines of research in the area.

Keywords:
Higher education
; universities;
territory

Introducción

El concepto de territorio se ha convertido en un término central en el discurso político actual. En esta dirección, el territorio es usualmente descrito como un recurso estratégico para alcanzar objetivos políticos, económicos, científicos y educacionales, entre otros. Implícitamente, este discurso que se basa en el concepto de territorio no solo se refiere a un espacio físico determinado, sino que incluye también las relaciones entre actores cuyas agendas particulares pueden, de mejor o peor manera, asociarse a un objetivo que resulte en última instancia en el desarrollo regional (Richardson y Jensen, 2003).



Desde el ámbito de la investigación, la idea de territorio ha recibido una atención similar. Desde distintas disciplinas, en especial la geografía, la sociología, la política y la economía, se ha explorado la relevancia del territorio en la construcción de identidades, en la distribución de recursos y, en general, en el desarrollo de políticas públicas. Así, desde la geografía, se ha estudiado la relación entre el territorio y el paisaje, la importancia de los actores y su organización espacial y los efectos contextualizados de fenómenos como la globalización y el cambio climático (Jones, 2009). Por su parte, desde la sociología, se ha investigado principalmente el vínculo entre territorio e identidades colectivas, su influencia en la construcción de comunidades y el surgimiento de conflictos entre diferentes grupos (Tickamyer, 2000). Finalmente, desde la política y la economía, se ha analizado la relación entre el territorio, el poder y la distribución de recursos de distinto tipo, revisando sus impactos en los procesos locales de toma de decisiones a nivel regional (Lustick, 1999).

En particular, en el ámbito de la educación superior, el territorio se ha convertido en un tema recurrente, configurándose como una nueva fórmula de legitimación de las universidades, a un nivel similar con la preocupación por la aplicabilidad de la docencia y la investigación (Baecker, 2007). La injerencia en el territorio aparece ahora explícitamente, con particular intensidad en las universidades latinoamericanas, históricamente comprometidas con el desarrollo de sus comunidades (Tünnermann, 2003; Pineda, 2015), como una nueva misión. Estas instituciones son llamadas a ser protagonistas del desarrollo de sus respectivas regiones, sea a través de la participación en proyectos de investigación, la extensión y la vinculación con el medio o la creación de nuevas ofertas de formación profesional (Casarejos et al., 2017; Fuentes, 2020; Ruiz Rodgers, 2020).

Sin embargo, el concepto de territorio parece extraer su potencial de generalización en la discusión académica de su ambigüedad. Si bien esto es, en principio, una ventaja, la falta de claridad en su definición ha resultado en la inflación de la noción, presentándose antes como un artefacto retórico que como una directriz organizacional que permita, efectivamente, a las instituciones considerar su relación.

El sistema chileno de educación superior es especialmente relevante en este contexto. Este sistema se caracteriza por un elevado nivel de capitalismo académico, entendido como aquel régimen que promueve la competencia entre instituciones por recursos externos (Slaughter y Leslie, 1997). En particular, las instituciones estatales se han visto forzadas a convertirse en organizaciones competitivas y con habilidades empresariales mediante la profesionalización de la gestión en desmedro de la conducción colegial

tradicional; la adopción de una cultura de nueva gestión pública antes que de “compromiso público” y el énfasis en la mercantilización de la docencia e investigación antes que en su rol ligado a la reflexión crítica. Como resultado, emerge una tensión entre gobierno, orientado por los principios de eficacia y eficiencia, y compromiso territorial guiado por la idea de bien público.

Al respecto, la normativa sobre educación superior en Chile ha ido incorporando paulatinamente el concepto de territorio, especialmente en lo que se refiere a las universidades estatales. A modo de ejemplo, la reciente Ley N° 21.094 Sobre Universidades Estatales (2018) define que estas instituciones deben desarrollar sus actividades “de acuerdo a los requerimientos y necesidades de los distintos territorios y realidades del país”. Al día de hoy, la noción de territorio aparece crecientemente en los documentos estratégicos de las universidades estatales como misiones y visiones y planes de desarrollo institucional.

El objetivo de este artículo es contribuir al debate sobre el concepto de territorio en las universidades estatales chilenas, ofreciendo una perspectiva reflexiva de su significado en el contexto actual, ligándolo a la idea de aprendizaje institucional. Dado su alto nivel de capitalismo académico, el examen del caso chileno puede entregar importantes lecciones para las organizaciones de otros países que enfrentan tensiones similares entre nueva gestión pública y compromiso territorial. Primero, examinamos los usos del concepto de territorio en la literatura de educación superior y se propone una definición operativa desde la teoría de sistemas sociales. A continuación, se revisa la normativa chilena de educación superior, identificando la paulatina inflación del concepto especialmente para las universidades estatales. En tercer lugar, usando la definición propuesta, se introduce un modelo para comprender organizacionalmente la articulación con el territorio del sector estatal, usando como base la idea de aprendizaje de las universidades. El artículo finaliza con un breve resumen y líneas de investigación en el área.



La paradójica definición del concepto de territorio en la educación superior: la generalización por la vía de la ambigüedad

El concepto de territorio es uno de aquellos términos inherentemente controvertidos en las ciencias sociales. A pesar de ser un concepto que se utiliza en diversas disciplinas, no existe aún una definición unívoca del mismo. En este respecto, más allá de tratarse de una noción polisémica en función de la disciplina involucrada — natural, dada la progresiva especialización de las teorías y métodos científicos —, la idea de territorio parece llevar asociada inevitablemente una referencia contextual (Means y Slater, 2021). Territorio es entonces siempre territorio observado, esto es, territorio cuyos límites materiales y sociales son definidos y redefinidos socialmente como tales y no de otro modo (Mascareño y Büscher, 2011; Urquieta et al., 2017).

Lo anterior no resulta en que la constitución del territorio sea el resultado exclusivo de la imaginación del sistema observador en cuestión. Como toda observación, la del territorio se encuentra restringida igualmente en función de su plausibilidad: así, si bien toda definición de territorio puede ser en principio comunicada, no todas ellas son necesariamente plausibles. La definición de territorio es plausible cuando no requiere de fundamento en la comunicación dado su carácter autoevidente, lo cual responde, en primer término, a la evolución de los respectivos sistemas sociales (Luhmann, 2007). A modo de ejemplo, el territorio es definido por lo general como una región geográfica delimitada por fronteras políticas, si bien dicha caracterización no necesariamente responde a las expectativas de distintos actores.

Como resultado, el concepto de territorio se posiciona en función de una paradoja que combina, siguiendo a Schroer (2019), alcances materiales con la posibilidad de determinaciones sociales. Sin duda, dicha paradoja refleja, en parte, la complejidad del territorio —entendida acá simplemente como excedente de posibilidades en un marco de selecciones restringidas (Luhmann, 1998). En este sentido, que el territorio sea complejo quiere decir simplemente que aquel ofrece más posibilidades de sentido que las que un sistema social puede de manera efectiva seleccionar. Así, territorio no es solo espacio material y constructo social, sino que también, al mismo tiempo, espacio físico, político, económico y cultural, relacionado siempre con procesos de cercanía y lejanía, exclusión e inclusión, poder y resistencia e innovación y tradición.

En relación con la educación superior, el concepto de territorio se ha convertido, como ya mencionamos, en un tema recurrente en el análisis de las universidades. Una revisión de la literatura en educación superior permite identificar tres líneas de investigación. Primero, el papel de las universidades en el desarrollo territorial, que analiza cómo las instituciones de educación superior contribuyen al desarrollo económico, social y cultural de sus regiones, especialmente mediante la generación de conocimiento, la innovación, la formación de capital humano y la promoción de la identidad y cohesión local. Esta línea de investigación examina también cómo las universidades pueden establecer alianzas estratégicas y cooperativas con otros actores locales y regionales para impulsar el desarrollo sostenible (Bramwell y Wolfe, 2008; Tiffin y Kunc, 2011). Luego, una segunda línea de estudio analiza temas de responsabilidad social y compromiso territorial de las universidades, examinando en particular cómo las instituciones de educación superior pueden contribuir a la solución de problemas medioambientales. Esta línea de investigación enfatiza la importancia de la participación de las universidades en sus comunidades, promoviendo el fortalecimiento de la confianza entre la academia y la sociedad en la lógica de la tercera misión y la sustentabilidad (Thompson y Green, 2005; Ward et al., 2016; Bauer et al., 2018). Finalmente, una última línea de estudios analiza la adaptación y la gestión del cambio en el contexto territorial, identificando cómo las universidades responden y se adaptan a los desafíos emergentes en su entorno, tales como la globalización y la transformación digital, y en qué medida su asociación con el territorio se ve puesta en cuestión bajo un escenario de creciente privatización (Brunner et al., 2021). Esta última línea busca comprender cómo las instituciones de educación superior redefinen sus modelos institucionales, pedagógicos y de investigación para conservar su capacidad de impacto territorial en el interior de este marco de economía política (Marginson, 2011; Bunz, 2014; Labraña et al., en prensa).

Como se puede ver desde ese análisis, la ambigüedad del concepto de territorio puede apreciarse igualmente en la educación superior, siendo dicha noción tratada simultáneamente como una dimensión absolutista (material) y relacional (social). Visto lo anterior, entenderemos territorio como el resultado de una selección de un sistema organizacional, entendiendo por este, aquel cuyas operaciones se componen del entramado de comunicaciones de decisiones (Luhmann, 2000), sobre su entorno espacial, de modo de distinguir actores y temas relevantes, para incorporarlos internamente en su proceso de toma de decisiones. Entenderemos, por lo tanto, que las instituciones de educación superior son sistemas organizacionales. Comprender las instituciones como sistemas organizacionales no implica entenderlas como un conjunto estático de elementos, sino más bien como la continua reproducción de una diferencia frente



al entorno. Los sistemas organizacionales constituyen su propia realidad de manera autorreferencial mediante registros de decisiones. En el caso de las universidades, tales registros se expresan en lineamientos de desarrollo estratégico, normativas, reglamentos y otros documentos sobre su planificación.

En particular, para las instituciones de educación superior, la realidad del territorio es construida internamente. De esta forma, el territorio aparece como un fundamento objetivo (¡pese a no necesariamente serlo!), permitiendo de esta manera el encadenamiento de decisiones con base en la identificación interna de un territorio bajo unos límites definidos organizacional y culturalmente (Marginson, 2004).

Como hemos adelantado, dicha selección no es arbitraria, sino que responde a condiciones de plausibilidad internas y externas. Entre las condiciones internas para la reproducción de la diferencia que define qué entiende la organización por territorio, se incluye la historia de la organización, su cultura institucional y sus prioridades estratégicas (Clark, 2004; Barnett, 2014; Pedraja-Rejas et al., 2022). Por su parte, en lo que respecta a las condiciones externas, adquieren relevancia las relaciones de poder, los imaginarios simbólicos dominantes y, en especial, la trayectoria y capacidad de agencia de los actores del territorio (Kauko, 2013; Schwartzman, 2020; Brunner et al., 2021). De este modo, la interrelación entre las condiciones internas y externas da forma a cómo las organizaciones educativas de nivel superior se vinculan con su territorio, estableciendo a un nivel general los parámetros de la plausibilidad de las construcciones de su relación con sus entornos.

Esta definición permite comprender la coexistencia de diferentes observaciones del territorio entre las partes interesadas en la educación superior. A modo de ejemplo, algunas instituciones de educación superior, como las universidades regionales, enfocan el territorio desde una perspectiva más local y comunitaria, priorizando la participación en la vida de sus comunidades y la contribución al desarrollo social, cultural y económico de su entorno inmediato (Caniëls y van der Bosch, 2011). Por otro lado, otros actores, como los gobiernos, adoptan una visión más amplia del territorio, enfocándose en la construcción de capacidades y la generación de sinergias a nivel regional, nacional e incluso global en la lógica de la triple hélice del conocimiento (Cai y Etzkowitz, 2020). Por su parte, actores como las empresas e industrias enfocan el territorio desde una perspectiva orientada al mercado y al crecimiento económico, buscando establecer alianzas con instituciones de educación superior para impulsar la innovación, la transferencia de tecnología y el desarrollo de capital humano altamente capacitado (Dooley



y Kirk, 2007). Finalmente, la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales comprenden el territorio desde una perspectiva centrada en la equidad, inclusión social y sostenibilidad ambiental, abogando por mayor responsabilidad cívica y compromiso local (Tünnerman, 2003).

Sin embargo, como correlato de la existencia de diferentes construcciones del vínculo entre educación superior y territorio, más o menos plausibles según los respectivos sistemas observadores, emergen como resultado importantes problemas de coordinación, especialmente cuando se establece una definición normativa, con expectativas de generalización, en relación con distintos ámbitos. En la educación superior dichos problemas se expresan en la falta de consenso entre las partes interesadas sobre las prioridades a nivel territorial, lo que puede generar tensiones entre los actores involucrados, dificultando la colaboración y la construcción de alianzas sólidas en función de desarrollo territorial por la falta de diagnóstico común.

El concepto de territorio en la educación superior chilena

El territorio ha adquirido una relevancia cada vez mayor en la agenda política, especialmente en lo que se refiere a la educación superior. En particular, la normativa chilena sobre educación superior ha ido incorporando paulatinamente este concepto, especialmente en lo que se refiere a las universidades estatales. En este respecto, la Ley N° 21.094 Sobre Universidades Estatales (2018) define en su artículo 1 estas instituciones subrayando sus “*funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio*” y su necesaria orientación hacia el “*desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominio de la cultura*”. Igualmente, en el artículo 4, se declara que estas instituciones deben

Satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad, colaborando, como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural (2018)

Como puede verse en lo anterior, la expectativa de un compromiso territorial se vuelve central para este sector.

En una línea similar, la Comisión Nacional de Acreditación (órgano responsable de promover, evaluar y acreditar la calidad de las instituciones de educación superior) subraya en sus nuevas dimensiones, criterios y estándares la importancia de que las universidades posean mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional o internacional. Además, espera que las instituciones obtengan resultados que reflejen sus aportes al desarrollo sustentable de la región y el país. En este sentido, la vinculación territorial se consolida como un tema central para el cumplimiento del rol público de las universidades, delimitando una creciente expectativa sobre la necesidad de adecuar el foco de las instituciones a sus regiones.

En este escenario, no debe llamar la atención que el territorio se haya convertido en un referente central específicamente para las universidades estatales. Dicha importancia se refleja en las declaraciones de misiones y visiones de estas universidades y, especialmente, en sus planes de desarrollo institucional, donde la extensión y vinculación con el medio —a un nivel local, nacional o regional latinoamericano, según los propósitos de la institución— aparece como una de sus dimensiones centrales. De manera acorde, estas universidades han experimentado intensos procesos de cambio organizacional asociados a esta dimensión, principalmente, en la forma de la creación de nuevas unidades directivas, la expansión de los cuerpos profesionales dedicados al seguimiento de estas actividades y, en general, el tránsito desde una cultura que ve la colaboración con el territorio como una actividad voluntaria, dependiente de la esporádica iniciativa académica, a una que la considera como un eje de la institución junto a docencia e investigación (Castañeda et al., 2021).

Aprendizaje institucional de las universidades estatales y territorio

Cabe señalar que las universidades estatales chilenas tienen un papel relevante en la construcción de un territorio más inclusivo y sustentable. Lo anterior se ha convertido hoy en un asunto de vital relevancia que se refuerza a través de la creación de nuevas instituciones con foco explícitamente regional (Rivera-Polo et al., 2018; Ognio, 2022). Siguiendo la teoría antes presentada, proponemos acá un modelo para la comprensión del rol territorial de las universidades estatales. En particular, argumentaremos que, si el territorio es el resultado de la selección de un sistema social sobre su entorno espacial, de modo de distinguir actores y temas relevantes, lo distintivo de las universidades estatales —en un sentido de filosofía política normativa— debiese ser la idea de reflexión, específicamente formulada en el reconocimiento de la contingencia de la propia construcción de territorio, de modo que dicha plataforma pueda conducir a continuos nuevos espacios de posibilidad.



Como concepto, la reflexión describe el proceso de observación de las operaciones del sistema en el sistema, de modo de identificar sus puntos ciegos (Luhmann, 1998). Como resultado, la reflexión permite reconfigurar continuamente la diferencia entre lo necesario y lo contingente dentro del correspondiente sistema observador, de modo que, en relación con nuestro tema, las universidades identifican el carácter contingente de sus construcciones de territorio y se abren a la posibilidad de modificación. Esto no es otra cosa que la idea de Derrida (2002) sobre una universidad sin condición, con “el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo” (p.14).

Para avanzar en esta dirección resulta esencial promover un pensamiento institucional basado en la diferencia, no en la identidad. Por consiguiente, no se trata exclusivamente de la adecuada identificación de partes interesadas y temas de discusión en relación con el territorio — asuntos de todas maneras asociados más directamente a la gestión institucional—, sino más bien de la instalación de elementos que permitan el continuo reconocimiento del carácter selectivo de dicha identificación. Solo de esta manera la configuración de la relación de las universidades con el territorio puede superar la dicotomía entre una dimensión absolutista (material) y relacional (social) y transitar, progresivamente, al reconocimiento del carácter contingente de esta dicotomía, y la continua capacidad de reformulación, en coherencia con condiciones internas y externas de plausibilidad.

15

Según el trabajo pionero de Senge (1990), la reflexión en las organizaciones universitarias está estrechamente ligada al aprendizaje institucional. De acuerdo con el autor, las organizaciones que aprenden tienen sistemas que desarrollan sus capacidades para lograr resultados deseables, fomentando nuevas formas de pensamiento y basando su éxito en el aprendizaje conjunto, con un suficiente nivel de generalidad, esto es, de manera suficientemente compartida entre sus integrantes. En particular, en el ámbito universitario, el aprendizaje institucional se define como la capacidad de comprender e interpretar el entorno, aprovechando el conocimiento previo, pero sin necesariamente limitarse a este, atendiendo a las posibilidades de otras experiencias (Araneda-Guirri-man et al., 2017). Este tipo de aprendizaje permite hacer frente a los cambios, fomenta la creatividad y la innovación, mejora el rendimiento y, en general, los resultados académicos (Rodríguez-Ponce, 2016).



Aplicado a la reflexión universitaria sobre el territorio, este aprendizaje requiere:

- **Adquisición de conocimiento:** Proceso que explica cómo las organizaciones obtienen conocimiento sobre su relación con el territorio. Así, se abarcan diferentes formas de conocimiento, incluyendo tanto aquellas formales como informales, aquellas debidamente incorporadas en la estructura organizacional y aquellas presentes en la memoria de los miembros de la organización. En este sentido, resulta relevante analizar los sistemas existentes para monitorear las condiciones del entorno externo, la disponibilidad de información y la evaluación de los resultados académicos y sus efectos (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2016).
- **Distribución e interpretación de la información:** Mediante este proceso la información sobre el territorio adquiere significado, se difunde y se comprende por aquellos que la utilizarán en la universidad. De esta manera, las interpretaciones individuales, asociadas a iniciativas, se convierten en esquemas colectivos de comprensión que son esenciales para el desarrollo de programas universitarios que aporten al desarrollo territorial (Rodríguez-Ponce et al., 2016). La distribución de la información, en términos de transferencia efectiva a los actores clave, internos y externos, resulta fundamental (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2016).
- **Desarrollo de una memoria organizacional:** Conocimiento, distribución e interpretación de información sobre el territorio no son, sin embargo, suficientes para alcanzar un pensamiento institucional reflexivo capaz de considerar estratégicamente el carácter selectivo del vínculo entre universidad y territorio. La memoria organizacional —entendida como aquellos dispositivos y sistemas que permiten almacenar el conocimiento institucional— es central en este tránsito (Souza y Takahashi, 2019). Sin embargo, en adición al conocimiento técnico, en el contexto de las universidades es fundamental construir y desarrollar una memoria colectiva a través de la promoción de la participación de la comunidad de la institución. Al compartir su conocimiento y aprovechar la experiencia previa se generan nuevas formas de análisis y comportamiento individual y colectivo, capaces de identificar los puntos ciegos de la relación existente entre la universidad y sus territorios (Araneda-Guirriman et al., 2017).

La promoción de la reflexión es, como se ve a partir del anterior análisis, un elemento clave en el desarrollo de la relación entre las universidades estatales y el territorio. Ella permite que las instituciones puedan enfrentarse a un entorno turbulento, caracterizado por profundos procesos de cambio externo y los resultantes desafíos de legitimación



internos (Labraña y Urquiza, 2023). Adquisición de conocimiento, distribución e interpretación de información y desarrollo de una memoria organizacional, junto con los desafíos organizacionales y culturales que implica su institucionalización interna, resultan, a tal efecto, centrales en el desarrollo de las universidades estatales.

Conclusiones

El concepto de territorio tiene un inmenso potencial para las universidades en general. Su mero uso resulta en que las instituciones de educación superior se vean forzadas a examinar sus actividades de docencia e investigación con una perspectiva que supere el alcance de su relevancia en términos educativos y científicos, respectivamente. No obstante lo anterior, para cumplir efectivamente con este propósito, la noción de territorio debe ser comprendida y definida de manera más profunda y sistemática por las universidades. Esperamos que el marco conceptual usado pueda ser útil a tan importante propósito.

Sumado a lo anterior, al menos dos líneas de investigación aparecen como relevantes de seguir. Por una parte, es importante investigar cómo las universidades pueden aprovechar su territorio como un recurso estratégico para fortalecer su misión educativa y científica. La lógica de la bidireccionalidad en la vinculación con el medio apunta en esta dirección, si bien aquella no recoge la complejidad de las actividades realizadas por las instituciones, especialmente aquellas del sector estatal. Avanzar en esta dirección implica explorar cómo pueden establecer vínculos más estrechos con su entorno local, aprovechando las oportunidades de colaboración con otras instituciones, empresas y organizaciones en beneficio mutuo, reflexionando además sobre la pertinencia de las formas de construir el vínculo con los distintos territorios.

Por otro lado, es necesario examinar diversos mecanismos para evaluar los logros en el área de la reflexión. La reflexión es generalmente uno de los aspectos más difíciles de medir en el área del cambio organizacional. En este sentido, es fundamental desarrollar e implementar métodos e indicadores que permitan evaluar cómo las universidades están abordando y fomentando la reflexión en relación con su territorio. Lo anterior implica integrar mecanismos que consideren cómo se promueve la autocrítica, la adaptabilidad y la capacidad de respuesta a los desafíos y oportunidades que surgen en el entorno territorial en el marco de continuos procesos de aprendizaje institucional. Asociado a lo anterior, resulta importante investigar cómo las universidades pueden utilizar la reflexión como una herramienta para mejorar sus prácticas y procesos en relación



Desde una perspectiva interna, lo anterior implica revisar cómo se involucra a los actores del territorio en los procesos de toma de decisiones y, en particular, cómo se integran diferentes perspectivas y conocimientos territoriales en la gestión universitaria.

La implementación de mecanismos dirigidos a considerar el territorio en el marco evaluativo general de la educación superior se ofrece acá como una posibilidad para incentivar procesos de autoobservación dentro de las instituciones y, desde ahí, examinar en qué medida la relación entre universidad y territorio es tratada reflexivamente en estas organizaciones. Esto ya está ocurriendo dentro de las instituciones estatales, como se observa por las abundantes declaraciones, conversaciones, seminarios y documentos de trabajo diseñados a tal fin. Sin embargo, el desafío principal conlleva avanzar más allá de las declaraciones retóricas y promover una comprensión profunda y sistemática de la noción de territorio en el contexto de las universidades. El principal reto acá es desarrollar estrategias concretas para establecer vínculos más estrechos con el entorno local, aprovechando las oportunidades de colaboración y generando impacto positivo en el territorio, reconociendo su carácter inevitablemente selectivo. Lo anterior aparece como un incentivo para una continua reformulación atendiendo a los desarrollos internos y externos del medio de las universidades estatales. El cumplimiento efectivo de su rol público no puede involucrar otra cosa.



Referencias bibliográficas

Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Baltazar-Martínez, C. y Sorria-Lazcano, H. (2017). La gestión del conocimiento en instituciones de educación superior del norte de Chile. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 13-30.

Baecker, D. (2007). Erziehung im Medium der Intelligenz. *Beobachtungen Des Erziehungssystems*, 37(1991), 26–66.

Barnett, R. (2014). The very idea of academic culture: What academy? What culture? *Human Affairs*, 24(1). <https://doi.org/10.2478/s13374-014-0202-4>

Bauer, M., Bormann, I., Kummer, B., Niedlich, S. y Rieckmann, M. (2018). Sustainability Governance at Universities: Using a Governance Equalizer as a Research Heuristic. *Higher Education Policy*, 31(4), 491–511. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0104-x>

Bramwell, A. y Wolfe, D. A. (2008). Universities and regional economic development: The entrepreneurial University of Waterloo. *Research Policy*, 37(8), 1175–1187. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.04.016>

Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E. y Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35).

Bunz, M. (2014). *The silent revolution: How digitalization transforms knowledge, work, journalism and politics without making too much noise*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137373502>

Cai, Y. y Etkowitz, H. (2020). Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future. *Triple Helix Journal*, 1–38. <https://doi.org/10.1163/21971927-bja10003>

Caniëls, M. C. J. y van den Bosch, H. (2011). The role of Higher Education Institutions in building regional innovation systems. *Papers in Regional Science*, 90(2), 271–286. <https://doi.org/10.1111/j.1435-5957.2010.00344.x>

Casarejos, F., Frota, M. y Gustavson, L. M. (2017). Higher Education Institutions: A Strategy towards Sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(7), 995–1017.



Castañeda, M., Arévalo, R., Concha, C. y Castañeda, P. (2021). Conceptos y contextos de la extensión universitaria en Chile. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 8(2).

Clark, B. R. (2004). Delineating the character of the entrepreneurial university. *Higher Education Policy*, 17(4), 355–370. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300062>

Derrida, J. (2002). The university without condition. En *Without alibi* (pp. 202–237). Stanford University Press.

Dooley, L. y Kirk, D. (2007). University-industry collaboration: Grafting the entrepreneurial paradigm onto academic structures. *European Journal of Innovation Management*, 10(3), 316–332. <https://doi.org/10.1108/14601060710776734>

Fuentes, S. (2020). El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 2, 75–98.

Jones, M. (2009). Phase space: geography, relational thinking, and beyond. *Progress in Human Geography*, 33(4), 487–506. <https://doi.org/10.1177/0309132508101599>

Kauko, J. (2013). Dynamics in higher education politics: A theoretical model. *Higher Education*, 65(2), 193–206. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9538-z>

Labraña, J., Puyol, F., Bernasconi, A. y Barba, Á. (en prensa). *Nueva gestión pública y gestión universitaria en el sector estatal: un estudio de caso*. Educação e Pesquisa.

Labraña, J. y Urquiza, A. (2023). Innovación universitaria ante la incertidumbre: Una aproximación desde la teoría de sistemas sociales. En A. Urquiza, B. Rahmer e I. Alfaro (Eds.), *Innovación social y pública. Experiencias y aproximaciones a la complejidad contemporánea* (pp. 509-526). Editorial Universidad de Chile.

Ley N° 21.094 de 2018. Sobre Universidades Estatales. 5 de junio de 2018.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Anthropos Editorial del Hombre.

- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag GmbH.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Editorial Herder.
- Lustick, I. S. (1999). Geography and political science. *Political Geography*, 18(8), 901–904. [https://doi.org/10.1016/S0962-6298\(99\)00042-6](https://doi.org/10.1016/S0962-6298(99)00042-6)
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: a “glonacal” analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2), 175–244.
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411–433.
- Mascareño, A. y Büscher, C. (2011). Sociología del territorio. *Revista Líder*, 13(18), 25–52.
- Means, A. J. y Slater, G. B. (2021). World, planet, territory: toward a geo-logic in the critical sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5–6), 633–650. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1925086>
- Ognio, K. (2022). La calidad interna y el cambio en la toma de decisiones organizacionales: *Un estudio de caso desde el sistema de Educación Superior* [Tesis de Magíster]. Universidad de Chile.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. y Labraña, J. (2022). ¿Qué sabemos de la cultura académica? *Revisión del concepto en la literatura especializada en educación superior*. Educación e Pesquisa.
- Pineda, P. (2015). *The entrepreneurial research university in Latin America: Global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*. Palgrave Macmillan US.
- Richardson, T. y Jensen, O. B. (2003). Linking Discourse and Space: Towards a Cultural Sociology of Space in Analysing Spatial Policy Discourses. *Urban Studies*, 40(1), 7–22. <https://doi.org/10.1080/00420980220080131>
- Rivera-Polo, F., Rivera-Vargas, P. y Alonso Cano, C. (2018). Una mirada territorial al sistema universitario chileno: El caso de la Universidad regional de Aysén (UAY). *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 427–443.



Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2016). Percepciones sobre la gestión del conocimiento de directivos universitarios de cuatro universidades chilenas. *Formación universitaria*, 9(4), 41-52.

Rodríguez-Ponce, E. (2016). Estudio exploratorio del impacto de la gestión del conocimiento en la calidad de las universidades. *Interciencia*, 41(4), 228-234.

Rodríguez-Ponce, E., Cohen-Hornickel, W. y Pedraja-Rejas, L. (2014). La gestión del conocimiento y la calidad de la docencia de postgrado en las universidades: un estudio exploratorio. *Innovar*, 24(52), 59-66.

Ruiz Rodgers, N. (2020). *La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.

Schroer, M. (2019). *Räume der Gesellschaft. Soziologische Studien*. Springer VS.

Schwartzman, S. (ed.) (2020). *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century* (1st ed.). Springer/Editora Unicamp.

Souza, C. y Takahashi, A. (2019). Dynamic capabilities, organizational learning and ambidexterity in a higher education institution. *The Learning Organization*, 26(4), 397-411.

Thompson, R. y Green, W. (2005). When sustainability is not a priority. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(1), 7-17. <https://doi.org/10.1108/14676370510573104>

Tickamyer, A. R. (2000). Space Matters! Spatial Inequality in Future Sociology. *Contemporary Sociology*, 29(6), 805. <https://doi.org/10.2307/2654088>

Tiffin, S. y Kunc, M. (2011). Measuring the roles universities play in regional innovation systems: a comparative study between Chilean and Canadian natural resource-based regions. *Science and Public Policy*, 38(1), 55-66. <https://doi.org/10.3152/016502611X12849792159317>

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

Urquieta, M. A., Mariñez, C. y Jorquera, C. (2017). Territorio como medium: Discusión sobre rendimientos analíticos para las observaciones de la complejidad socio-espacial. *Revista Mad*, 37, 143-167. <https://doi.org/10.5354/0719-0527.2017.47279>

Ward, M., Bowen, B., Burian, S., Cachelin, A. y McCool, D. (2016). Institutionalizing interdisciplinary sustainability curriculum at a large, research-intensive university: challenges and opportunities. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 6(2), 425–431.

Agradecimientos

El artículo forma parte del Proyecto Fondecyt Iniciación 11200429 y del Proyecto Fondecyt Regular 1220568, ambos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile y adscritos a la Universidad de Tarapacá. Los autores agradecen también el apoyo del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile) y el Núcleo de Estudios Sistémicos Transdisciplinarios (NEST) de la Universidad de Chile.

Biografía de las Autoras

Julio Labraña, Universidad de Tarapacá Dr. Phil. por la Universität Witten/Herdecke, Alemania. Licenciado en Sociología por la Universidad de Concepción y Magíster en Análisis Sistémico aplicado a la Sociedad por la Universidad de Chile. Es Director de Calidad Institucional y académico de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá. Además, es investigador asociado del Centro de Políticas Comparadas de la Universidad Diego Portales y el Núcleo de Estudios Sistémicos Transdisciplinarios de la Universidad de Chile. Es miembro de diferentes núcleos de investigación y redes nacionales e internacionales vinculadas con el estudio de la educación superior. Sus temas de investigación se centran en el cambio organizacional de las universidades, cambios en la autocomprensión de las instituciones del sector, el análisis de las posibilidades de la interdisciplina y, en general, el desarrollo de la sociología de la educación desde la teoría de sistemas sociales. Sobre estos temas ha escrito artículos en revistas indexadas y capítulos de libros en publicaciones tanto nacionales como extranjeras.

Correo electrónico: jlبرانav@academicos.uta.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2441-8260>

Emilio Rodríguez-Ponce, Universidad de Tarapacá Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid; Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona; Magister en Administración mención Finanzas por la Universidad de Chile; Master en Sociedad de la Información y del Conocimiento por la Universidad Complutense de Madrid, España, y Master Certificate in Finance Series por la University of Notre Dame, Francia. Es actualmente Rector de la Universidad de Tarapacá. Ha sido Presidente de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile; Intendente de la Región de Arica y Parinacota; Vicepresidente del Consejo de Rectores del Centro Oeste Sudamericano; Vicepresidente de la Agrupación de Universidades Regionales Chile; Director de Estudios Estratégicos del Consorcio de Universidades del Estado. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo del Consejo de Rectores. Es miembro correspondiente de la Academia de Ciencias políticas y Morales. Es Hijo Ilustre de Arica desde el año 2013 y recibió el Premio Anual de la Asociación de Facultades de Administración como el académico distinguido del año 2009. Ha sido referí de múltiples journals, y miembro de diversos directorios, ha participado en 9 proyectos Fondecyt Regular y es Profesor Titular Nivel A de la Universidad de Tarapacá. Sus temas de investigación se centran en la educación superior, el aprendizaje institucional, gestión estratégica y las políticas de educación superior.

24

Correo electrónico: emilior.rodriguez.ponce@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4861-002X>

Francisca Puyol Licenciada en Historia por la Universidad de Los Andes y Magíster en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es investigadora de la Universidad Finis Terrae. Forma parte del Núcleo de Estudios Sistémicos Transdisciplinarios y el Núcleo de Investigación en Inter- y Transdisciplina para la Educación Superior de la Universidad de Chile. Sus temas de investigación se enfocan en académicos y educación superior.

Correo electrónico: mfpuyol@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2161-5894>

