USACH

ARTÍCULO
https://doi.org/10.35588/rutvol3n1art1

Carlos Alberto Delgado Álvarez
Universidad de Los Lagos
carlos.delgado@ulagos.cl
https://orcid.org/0009-0000-2917-8652

RECEPCIÓN: 24 de marzo de 2026
ACEPTACIÓN: 9 de septiembre de 2026

Docencia universitaria con enfoque territorial: tensiones epistemológicas y expectativas formativas

University teaching with a territorial approach: epistemological tensions and educational outlooks

CÓMO CITAR
Delgado Álvarez, Carlos A. (2026). Docencia universitaria con enfoque territorial: tensiones epistemológicas y expectativas formativas. Revista Universidad y Territorio, 3(1), 1–14. https://doi.org/10.35588/rutvol3n1art1

RESUMEN:

Las universidades públicas regionales enfrentan demandas crecientes de pertinencia social, de equidad territorial y de contribución al desarrollo. En Chile, estas exigencias han adquirido especial intensidad a partir de la Ley 21.091 sobre Educación Superior, la Ley 21.094 sobre Universidades Estatales y los criterios de acreditación institucional. Este artículo propone la noción de docencia universitaria con enfoque territorial como categoría analítica construida a partir del aprendizaje situado, las pedagogías críticas, la ecología de saberes y la vinculación con el medio. No se la presenta como una corriente pedagógica plenamente consensuada ni como una categoría normativa, sino como un marco para comprender prácticas formativas que incorporan los problemas, saberes, actores y relaciones de los territorios. Mediante una revisión hermenéutica-crítica de la literatura especializada y de los documentos normativos, se analizan las tensiones entre el paradigma transmisivo y una docencia situada; se distinguen el territorio, el medio y la comunidad; y se examina la pertinencia del enfoque para las universidades estatales regionales, sin atribuirles homogeneidad ni exclusividad. El análisis sostiene que territorializar la docencia no equivale a trasladar actividades fuera del aula, sino a revisar la producción y la validación del conocimiento, la mediación docente, la relación con los actores externos y la evaluación de los aprendizajes y de las contribuciones. Se concluye que su consolidación exige articulación curricular, reciprocidad, responsabilidad ética y dispositivos institucionales capaces de reconocer la diversidad territorial sin reducirla a indicadores estandarizados.

PALABRAS CLAVES: docencia universitaria, territorio, vinculación con el medio, universidades regionales, aprendizaje situado.

ABSTRACT:

Regional public universities face increasing demands for social relevance, territorial equity, and contributions to development. In Chile, these expectations have intensified through Law 21.091 on Higher Education, Law 21.094 on State Universities, and institutional accreditation standards. This article proposes university teaching with a territorial approach as an analytical category informed by situated learning, place-based education, critical pedagogies, the ecology of knowledges, and university–society engagement. It is not presented as a fully established pedagogical tradition or a formal regulatory category, but as a framework for understanding educational practices that incorporate territorial problems, knowledges, actors, and relationships.

Through a hermeneutic-critical review of specialized literature and regulatory documents, the article examines tensions between the transmission paradigm and situated teaching, distinguishes territory, institutional environment, and community, and discusses the relevance of this approach to regional state universities without assuming institutional homogeneity or exclusivity. The analysis argues that territorializing teaching does not merely mean moving activities beyond the classroom; it requires reconsidering how knowledge is produced and validated, how teachers mediate it, how they relate to external actors, and how learning and contribution are assessed. Its consolidation therefore depends on curricular integration, reciprocity, ethical responsibility, and institutional arrangements that recognize territorial diversity without reducing it to standardized indicators.

KEYWORDS: *university teaching; territory; community engagement; regional universities; situated learning.*

RESUMEN:

Las universidades públicas regionales enfrentan demandas crecientes de pertinencia social, de equidad territorial y de contribución al desarrollo. En Chile, estas exigencias han adquirido especial intensidad a partir de la Ley 21.091 sobre Educación Superior, la Ley 21.094 sobre Universidades Estatales y los criterios de acreditación institucional. Este artículo propone la noción de docencia universitaria con enfoque territorial como categoría analítica construida a partir del aprendizaje situado, las pedagogías críticas, la ecología de saberes y la vinculación con el medio. No se la presenta como una corriente pedagógica plenamente consensuada ni como una categoría normativa, sino como un marco para comprender prácticas formativas que incorporan los problemas, saberes, actores y relaciones de los territorios.

Mediante una revisión hermenéutica-crítica de la literatura especializada y de los documentos normativos, se analizan las tensiones entre el paradigma transmisivo y una docencia situada; se distinguen el territorio, el medio y la comunidad; y se examina la pertinencia del enfoque para las universidades estatales regionales, sin atribuirles homogeneidad ni exclusividad. El análisis sostiene que territorializar la docencia no equivale a trasladar actividades fuera del aula, sino a revisar la producción y la validación del conocimiento, la mediación docente, la relación con los actores externos y la evaluación de los aprendizajes y de las contribuciones. Se concluye que su consolidación exige articulación curricular, reciprocidad, responsabilidad ética y dispositivos institucionales capaces de reconocer la diversidad territorial sin reducirla a indicadores estandarizados.

PALABRAS CLAVES: docencia universitaria, territorio, vinculación con el medio, universidades regionales, aprendizaje situado.

ABSTRACT:

Regional public universities face increasing demands for social relevance, territorial equity, and contributions to development. In Chile, these expectations have intensified through Law 21.091 on Higher Education, Law 21.094 on State Universities, and institutional accreditation standards. This article proposes university teaching with a territorial approach as an analytical category informed by situated learning, place-based education, critical pedagogies, the ecology of knowledges, and university–society engagement. It is not presented as a fully established pedagogical tradition or a formal regulatory category, but as a framework for understanding educational practices that incorporate territorial problems, knowledges, actors, and relationships.

Through a hermeneutic-critical review of specialized literature and regulatory documents, the article examines tensions between the transmission paradigm and situated teaching, distinguishes territory, institutional environment, and community, and discusses the relevance of this approach to regional state universities without assuming institutional homogeneity or exclusivity. The analysis argues that territorializing teaching does not merely mean moving activities beyond the classroom; it requires reconsidering how knowledge is produced and validated, how teachers mediate it, how they relate to external actors, and how learning and contribution are assessed. Its consolidation therefore depends on curricular integration, reciprocity, ethical responsibility, and institutional arrangements that recognize territorial diversity without reducing it to standardized indicators.

KEYWORDS: *university teaching; territory; community engagement; regional universities; situated learning.*

INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas regionales de Chile desarrollan su misión en territorios atravesados por desigualdades de ingreso, conectividad y acceso a servicios; por la concentración de capacidades científicas y profesionales; por la ruralidad, la insularidad y la diversidad cultural; y por transformaciones productivas y ambientales con efectos diferenciados. Estas condiciones no constituyen un simple telón de fondo, sino que inciden en las trayectorias estudiantiles, en la pertinencia de los currículos y en las posibilidades de producción y circulación del conocimiento. En un sistema iberoamericano más diversificado y sometido a mayores exigencias de responsabilidad pública (Brunner *et al*., 2024), la educación superior debe responder simultáneamente a estándares académicos generales y a realidades cuya comprensión exige reconocer configuraciones históricas y territoriales específicas.

En Chile, esta exigencia se ha reforzado en el ámbito normativo. La Ley 21.091 estableció una acreditación institucional obligatoria e integral, y, desde el 30 de mayo de 2025, la vinculación con el medio integra las dimensiones obligatorias de la evaluación. Los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación requieren políticas sistemáticas, bidireccionalidad, evaluación de resultados y evidencia de su contribución al desarrollo regional y nacional (Comisión Nacional de Acreditación, 2023). A su vez, la Ley 21.094 asigna a las universidades estatales responsabilidades explícitas en el desarrollo cultural, social, territorial, científico, económico y sustentable. El marco regulatorio ha elevado el valor institucional del territorio, pero también ha intensificado la tensión entre los criterios comunes de calidad y la heterogeneidad de las misiones y de los contextos universitarios.

En este escenario, el artículo propone la docencia universitaria con enfoque territorial como una elaboración conceptual, no como una denominación consolidada en la literatura internacional ni como una categoría formal de la normativa chilena. La propuesta articula la educación experiencial y dialógica, el aprendizaje situado, la ecología de saberes, el compromiso universitario y la vinculación con el medio. Aunque la educación basada en el lugar (EBP) destaca la conexión del aprendizaje con los espacios físicos, sociales y culturales (Yemini *et al*., 2025), la noción de territorio también abarca relaciones institucionales, identidades, conflictos, escalas de decisión y asimetrías de poder. Por ello, el enfoque no pretende reemplazar el conocimiento disciplinario por los saberes locales, sino relacionar formas y escalas de conocimiento para comprender problemas complejos y actuar de manera responsable en contextos concretos.

La reflexión se concentra en las universidades estatales regionales, entendidas analíticamente como instituciones del Estado cuya sede central y ámbito preferente de actuación se sitúan fuera de la Región Metropolitana. No se trata de una categoría jurídica autónoma ni de un conjunto homogéneo. Su relevancia se debe a la intensidad con que la misión pública se vincula al desarrollo regional y a su papel en la formación profesional, la producción de conocimiento y la articulación de capacidades públicas en territorios históricamente alejados de los principales centros de decisión (Arocena y Sutz, 2005; Goddard y Kempton, 2016). Esta localización no garantiza la pertinencia, ya que una universidad regional puede reproducir currículos centralizados, relaciones extractivas o prácticas descontextualizadas. El foco regional opera, por tanto, como un espacio analítico en el que se vuelven especialmente visibles las tensiones entre universalidad y contexto, misión pública y estandarización, conocimiento académico y saberes territoriales.

El propósito es examinar esas tensiones y sus implicancias para el currículo, la función docente, la relación universidad—sociedad y la evaluación. La hipótesis central sostiene que la territorialización de la docencia no se define por la realización de actividades fuera del aula, sino por la capacidad de incorporar el territorio en la formulación de problemas, la organización de los aprendizajes, la legitimación de los conocimientos y la valoración de los resultados. En este sentido, constituye una transformación epistemológica e institucional antes que una metodología particular.

METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo, teórico e interpretativo. Su objetivo no es medir la presencia del enfoque territorial ni comparar universidades, sino problematizar sus fundamentos y construir un marco capaz de interpretar sus implicancias pedagógicas e institucionales. La estrategia corresponde a un análisis hermenéutico-crítico de la literatura académica y de los documentos normativos: hermenéutico, porque examina los significados atribuidos al conocimiento, la docencia, el territorio, el medio y la comunidad; y crítico, porque interroga las jerarquías epistémicas, las relaciones de poder y los supuestos institucionales que intervienen en la legitimación de saberes y formas de aprendizaje.

El *corpus* integra cuatro campos: pedagogía universitaria y crítica al paradigma transmisivo; aprendizaje experiencial y situado, comunidades de práctica y educación basada en el lugar; enfoques sobre la producción social del conocimiento, la ecología de saberes y la justicia cognitiva; y estudios sobre el compromiso universitario, el desarrollo territorial y la vinculación con el medio. Se incluyeron aportes clásicos de Dewey, Freire, Morin, Tardif, Lave y Wenger, así como de Wenger y De Sousa Santos, junto con literatura reciente sobre educación basada en el lugar y estudios chilenos que examinan la conceptualización del territorio y los efectos de la regulación de la vinculación con el medio (Flores, 2024; Verdejo-Cariaga, 2024; Yemini *et al*., 2025).

El análisis documental consideró la Ley 21.091, la Ley 21.094 y los criterios y estándares de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación. Para situar estos antecedentes, la acreditación institucional chilena es un proceso obligatorio que evalúa la totalidad de las sedes, niveles y funciones de una universidad mediante autoevaluación, evaluación externa y evidencia verificable. El procedimiento analítico comprendió la identificación de categorías recurrentes, su organización en torno a las concepciones del conocimiento, los modelos pedagógicos y la relación universidad—territorio, y la síntesis destinada a formular el enfoque y sus tensiones centrales.

Los propósitos atribuidos a la docencia territorial —contextualizar el aprendizaje, articular conocimientos, promover relaciones bidireccionales y contribuir a la equidad— constituyen una síntesis interpretativa del autor, no la mera reproducción de una definición única. La validez del estudio descansa en la coherencia argumentativa, la calidad de las fuentes y la capacidad explicativa del marco. Su principal limitación es la ausencia de observaciones de aula, entrevistas, análisis curriculares y estudios de caso; por ello, las afirmaciones sobre universidades estatales regionales son proposiciones teórico-analíticas y no constituyen resultados generalizables para el conjunto de dichas instituciones.

MARCO CONCEPTUAL: DEL PARADIGMA TRANSMISIVO AL APRENDIZAJE SITUADO

El paradigma transmisivo ha ocupado una posición dominante en la docencia universitaria. El profesor aparece como principal depositario y legitimador del saber; el estudiante, como receptor de contenidos organizados disciplinariamente. Zabalza (2003, p. 27) lo caracteriza como un modelo "centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje". La transmisión sistemática y el dominio de cuerpos disciplinares son indispensables, pero se vuelven problemáticos cuando constituyen el principio exclusivo de la formación y separan los contenidos de los contextos en los que adquieren significado, se aplican o se controvierten. En ese caso, el aprendizaje tiende a confundirse con la mera reproducción de información, mientras que la experiencia estudiantil, los problemas públicos y los saberes extraacadémicos quedan subordinados.

Las pedagogías críticas y el aprendizaje situado cuestionan esa reducción. Dewey (1938) vincula la educación con experiencias capaces de generar indagación, reflexión y continuidad de la

acción; Freire (2005) reemplaza la educación bancaria por una relación dialógica en la que los sujetos interpretan y transforman el mundo. Lave y Wenger (1991) muestran que conocer implica participar en prácticas sociales e históricamente configuradas, y Wenger (1998) explica cómo las comunidades de práctica producen repertorios, identidades y responsabilidades compartidas. La educación basada en el lugar establece una conexión entre el aprendizaje y el entorno físico, social y cultural (Yemini et al., 2025), mientras que el concepto de territorio amplía esa relación para incluir las instituciones, las disputas y las estructuras de poder que organizan la vida colectiva.

Desde estas tradiciones, la docencia universitaria con enfoque territorial puede entenderse como una orientación que integra el territorio como contexto del aprendizaje, fuente de problemas y saberes, espacio de relaciones formativas y horizonte de responsabilidad pública. Esta formulación no convierte los territorios en recursos didácticos ni a las comunidades en proveedoras de experiencias. Obliga a considerar los efectos de la intervención universitaria, a establecer acuerdos, a generar retornos pertinentes y a prevenir prácticas extractivas. La reciprocidad no elimina las diferencias entre los conocimientos; más bien, exige examinar sus alcances, sus criterios de validación y sus posibilidades de traducción.

La ecología de saberes de De Sousa Santos (2009) resulta decisiva para esta articulación. Reconocer la pluralidad epistémica no significa atribuir la misma validez a toda afirmación, sino admitir que ninguna forma de conocimiento agota la realidad y que el diálogo requiere una crítica recíproca. Por ello, el tránsito hacia una docencia situada no enfrenta dos modelos puros ni excluye las exposiciones, el estudio individual ni la enseñanza disciplinaria. La tensión relevante es otra: si el currículo presenta el conocimiento como contenido autosuficiente o como construcción rigurosa que debe interpretarse, contrastarse y ponerse a prueba frente a problemas y sujetos concretos.

EL TERRITORIO COMO ESPACIO EPISTEMOLÓGICO

El territorio no equivale a una superficie geográfica ni a la división administrativa en la que se ubica la universidad. Es una configuración socioespacial histórica, producida por relaciones culturales, económicas, políticas, institucionales y ambientales. Incluye recursos, memorias, identidades, redes, conflictos, formas de apropiación y desigualdades de poder. En consecuencia, no constituye el escenario pasivo de la acción universitaria, sino una realidad dinámica de la que la propia universidad forma parte. La exigencia de contextualización formulada por Morin (1999) adquiere aquí un sentido epistemológico: situar la docencia no consiste en añadir ejemplos locales, sino en interrogar cómo las condiciones territoriales modifican los problemas, las evidencias relevantes, las categorías analíticas y las consecuencias de la actuación profesional.

Esta precisión es especialmente necesaria en Chile. Verdejo-Cariaga (2024) identifica, en las políticas de vinculación con el medio de las universidades estatales, una tendencia a emplear el territorio en un sentido predominantemente geográfico, lo que debilita el análisis de las relaciones de poder y de los procesos de territorialización. La docencia territorial requiere distinguir entre tres conceptos. El medio es la categoría institucional que designa los entornos e interlocutores significativos definidos por la universidad y puede abarcar escalas locales, nacionales e internacionales. La comunidad es un actor colectivo articulado por prácticas, experiencias, intereses o identidades compartidas, pero internamente diversa y no siempre circunscrita a un espacio. El territorio es la configuración histórica y relacional en la que esos actores interactúan, cooperan y disputan recursos y sentidos.

La distinción impide tratar "la comunidad" como un sujeto homogéneo o identificar el territorio con un exterior universitario. Un territorio contiene comunidades, instituciones, empresas, organismos públicos y grupos con intereses convergentes o contrapuestos; el medio universitario

puede incluir actores de diversos territorios; y la universidad produce efectos territoriales mediante los profesionales que forma, las investigaciones que prioriza, los conocimientos que legitima y las alianzas que establece. Reconocer el territorio como espacio epistemológico implica, por ello, preguntar quién participa en la definición de los problemas, qué saberes se cuentan como evidencia, qué voces permanecen excluidas y cómo se distribuyen los beneficios y las responsabilidades de la colaboración.

La ecología de saberes permite comprender esta función sin idealizar lo local (De Sousa Santos, 2009). Los conocimientos territoriales pueden revelar dimensiones invisibles para las categorías académicas, pero también están atravesados por conflictos y límites. La docencia territorial debe articular, no confundir los conocimientos académicos, profesionales, comunitarios e indígenas. En las universidades estatales regionales esta tarea adquiere relevancia por la diversidad de los territorios en los que actúan, aunque ninguna característica —ruralidad, insularidad o desigualdad, por ejemplo— puede suponerse común a todos ellos. Cada institución requiere diagnósticos y prioridades situadas.

A partir de la revisión, se proponen cuatro propósitos: contextualizar los aprendizajes en problemas relevantes; relacionar conocimientos académicos y territoriales preservando sus diferencias; desarrollar experiencias bidireccionales con actores del medio; y formar profesionales capaces de contribuir a la equidad territorial. Esta síntesis se aproxima a las formas de conocimiento socialmente contextualizadas descritas por Nowotny *et al*. (2001), en las que la sociedad interviene no solo en la aplicación de los resultados, sino también en la formulación de preguntas y en la valoración de su pertinencia.

TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Las tensiones entre el paradigma transmisivo y el enfoque territorial-situado reflejan concepciones distintas sobre el origen, la legitimidad y la función social del conocimiento. Se manifiestan en el currículo, en la autoridad docente, en la relación con los actores externos y en los sistemas de evaluación. En las universidades estatales regionales, además, la misión territorial convive con exigencias de productividad, comparabilidad y estandarización. La territorialización no resuelve por sí sola estas contradicciones: puede convertirse en una etiqueta, en actividades episódicas o en evidencia para la acreditación sin alterar las jerarquías epistémicas ni las relaciones institucionales. Por ello, sus tensiones deben asumirse como problemas pedagógicos, éticos y políticos abiertos.

Concepción del conocimiento

El paradigma transmisivo privilegia contenidos disciplinares presentados como universales y relativamente independientes del contexto. Enseñar consiste en seleccionar y comunicar saberes establecidos; aprender, en demostrar su dominio. Zabalza (2003) advierte que esta organización concentra la actividad en el profesor y desplaza los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen su comprensión. Las pedagogías críticas y situadas, en cambio, entienden el conocimiento como una producción social e histórica. Freire (2005) propone una formación basada en el diálogo y la problematización, mientras que De Sousa Santos (2009) cuestiona la monocultura que deslegitima los conocimientos locales, campesinos, indígenas, comunitarios o profesionales.

Reconocer el territorio como espacio epistémico no implica validar toda creencia local ni abandonar la argumentación, la evidencia y la contrastación académicas. El diálogo de saberes exige determinar qué aporta cada conocimiento, cuáles son sus límites y cómo se gestionan los desacuerdos entre criterios de validez distintos. En las universidades regionales, esta tensión se observa tanto en currículos construidos con referencias globales que omiten los problemas

del entorno como en proyectos que utilizan el territorio como fuente de datos sin reconocer la experiencia ni la autoría de sus actores. La alternativa no consiste en regionalizar todo el currículo, sino en articular conocimientos de alcance general con las formas específicas que adoptan los problemas, de modo que la interacción modifique tanto las categorías académicas como las interpretaciones territoriales.

Esta perspectiva converge con la *scholarship of engagement* de Boyer (1996), que vincula los recursos intelectuales de la universidad con problemas públicos relevantes. El compromiso no es un servicio posterior a la producción de conocimiento, sino una forma de organizar la docencia y la investigación para que la excelencia académica y la contribución social se sometan mutuamente a prueba.

El rol del docente como mediador cognitivo

La segunda tensión afecta a la autoridad docente. El paradigma transmisivo asigna al profesor la selección, secuenciación y evaluación del conocimiento, función que con frecuencia se asocia con una concepción técnica sustentada en saberes prescritos y disciplinares (Tardif, 2004). El dominio especializado sigue siendo imprescindible, pero resulta insuficiente cuando el aprendizaje se desarrolla en contextos abiertos, con actores diversos y problemas que no admiten respuestas plenamente previstas.

El enfoque territorial redefine al profesor como mediador cognitivo, pedagógico y relacional entre los saberes académicos, las experiencias estudiantiles y los conocimientos territoriales. La mediación no diluye su responsabilidad, sino que la amplía. Exige traducir lenguajes, organizar situaciones de aprendizaje, resguardar la coherencia curricular, facilitar el análisis crítico y abordar las implicancias éticas de la colaboración. También reconoce a los estudiantes como participantes activos en la construcción de la enseñanza (Healey *et al*., 2014). El concepto de "comunidades de práctica" de Wenger (1998) ayuda a comprender esta función, pero advierte, de forma indirecta, que la participación solo se vuelve formativa cuando existen continuidad, propósitos compartidos, repertorios y responsabilidades.

En instituciones regionales, estas capacidades incluyen la mediación intercultural, la lectura de conflictos y la comprensión de memorias y expectativas diversas. No pueden depender exclusivamente de la iniciativa individual. Sin formación, tiempos reconocidos, protocolos éticos, coordinación curricular y valoración académica, la docencia territorial sobrecarga al profesor y genera experiencias frágiles. La mediación requiere una arquitectura institucional que conecte carreras, asignaturas, unidades de vinculación, actores externos y sistemas de evaluación.

Relación universidad—comunidad: extensión unidireccional versus vinculación bidireccional

La expresión universidad—comunidad se mantiene por su uso extendido, aunque comunidad, medio y territorio no son equivalentes entre sí. La tensión principal enfrenta una extensión unidireccional, en la que la universidad transfiere conocimientos a un exterior pasivo, con relaciones de colaboración que reconocen a los interlocutores como productores de saber. Barnett (2000) critica la representación de la universidad como institución que difunde conocimiento al entorno. La difusión y la transferencia siguen siendo legítimas, pero resultan insuficientes cuando no reconocen las capacidades, los intereses y los efectos recíprocos.

La bidireccionalidad constituye un principio pedagógico, epistemológico y ético. La Comisión Nacional de Acreditación (2023) exige relaciones pertinentes y bidireccionales, así como la evaluación de los resultados internos y de las contribuciones externas. En la docencia, ello implica que los actores del medio pueden intervenir, según la naturaleza de la experiencia, en la

identificación de problemas, el diseño de actividades, la retroalimentación y la valoración de los productos. No implica simetría absoluta: la universidad, las organizaciones y las comunidades poseen recursos, atribuciones y responsabilidades distintas, y sus intereses pueden entrar en conflicto. La colaboración exige, por tanto, explicitar las representaciones, los compromisos, el uso de la información, la distribución de beneficios y los mecanismos para resolver desacuerdos.

La perspectiva territorial amplía el vínculo con los gobiernos locales, los servicios públicos, los establecimientos educacionales, las organizaciones sociales, los sectores productivos, las agrupaciones culturales y los pueblos originarios. Estos actores no conforman un conjunto armónico. Formar territorialmente implica preparar a los estudiantes para interpretar las relaciones de poder y los dilemas públicos, y obliga a la universidad a responder por los efectos de su presencia: evitar promesas incumplibles y la extracción de datos, proteger la confidencialidad y entregar productos comprensibles y útiles. La calidad de la relación se expresa en la pertinencia, el aprendizaje recíproco y la continuidad, no solo en el número de participantes ni en la satisfacción inmediata.

Formas de evaluación y validación del conocimiento

La cuarta tensión concierne a la evaluación. El paradigma transmisivo tiende a privilegiar los resultados individuales y la mera reproducción de contenidos; Bain (2007) advierte que ello puede premiar respuestas correctas sin promover el pensamiento profundo. La docencia territorial debe valorar el dominio conceptual y técnico, así como la indagación, la aplicación contextualizada, la colaboración, la deliberación ética y la reflexión crítica. Esta ampliación no sustituye los estándares por impresiones: exige alinear los resultados de aprendizaje, las actividades y las evidencias mediante proyectos, informes, productos profesionales, portafolios, diarios reflexivos, presentaciones públicas, rúbricas y evaluaciones de desempeño. Los actores externos pueden valorar la pertinencia y la utilidad, mientras que la calificación académica queda a cargo de la universidad.

Desde la exigencia de contextualización de Morin (1999), la evaluación debe examinar la capacidad de relacionar conocimientos, interpretar información contradictoria, reconocer límites y justificar decisiones responsables. También debe distinguir entre tres planos: el aprendizaje estudiantil, los resultados de la colaboración y la contribución territorial. Una experiencia puede generar aprendizajes significativos sin producir aún cambios sociales verificables, y un producto valorado por una organización no demuestra por sí solo el logro formativo. Los impactos, además, dependen de múltiples actores y temporalidades que trascienden el semestre.

La CNA ha favorecido la institucionalización de la vinculación con el medio al exigir evidencia de resultados e impacto, pero también puede inducir a una gestión centrada en registros, comparabilidad e indicadores. Flores (2024) muestra las tensiones que la regulación genera entre la rendición de cuentas, la estandarización y la autonomía institucional. El desafío es producir evidencia rigurosa sin reducir relaciones complejas a métricas homogéneas. En universidades estatales regionales, una evaluación sensible al territorio debe combinar criterios comunes con evidencia cualitativa, trayectorias de colaboración, valoración de actores y análisis de contribuciones plausibles, evitando atribuir a la universidad cambios producidos por redes más amplias.

PROYECCIONES FORMATIVAS

La docencia territorial cobra especial relevancia para las universidades estatales regionales, pues la legislación y la acreditación han reforzado su pertinencia, su carácter bidireccional y su contribución al desarrollo. Sin embargo, su fundamento no puede reducirse al mero cumplimiento normativo. La regulación puede habilitar recursos, reconocimiento y continuidad, pero también

estimular respuestas adaptativas orientadas a cumplir con los indicadores. Las siguientes proyecciones deben entenderse como orientaciones epistemológicas, pedagógicas y políticas cuya realización requiere apropiación académica, deliberación institucional y construcción con los actores del medio.

Formación de ciudadanía crítica y territorialmente situada

La docencia territorial puede formar profesionales capaces de interpretar las estructuras que condicionan la vida colectiva y de participar de manera responsable en su transformación. Giroux (2015) atribuye a la educación superior una función democrática, al fomentar la comprensión crítica y la capacidad de intervención pública. Esta ciudadanía situada no equivale a localismo: relaciona procesos locales, nacionales y globales —transformaciones productivas, movilidad humana, cambio climático, digitalización, políticas públicas y mercados—, y reconoce que decisiones aparentemente universales producen consecuencias distintas según las condiciones territoriales.

Dewey (1938) vincula la experiencia educativa con la continuidad entre la reflexión y la acción. Trabajar con problemas reales fortalece la responsabilidad solo cuando la experiencia se acompaña de análisis conceptual, retroalimentación y revisión de las decisiones; sin reflexión, puede reducirse al voluntarismo y, sin acción, la crítica permanece en el plano discursivo. Para las universidades regionales, esto implica formar profesionales capaces de reconocer la diversidad cultural, histórica y ambiental del país y cuestionar marcos que interpretan las regiones exclusivamente desde referencias metropolitanas.

Fortalecimiento del desarrollo regional mediante la integración universidad—territorio

El desarrollo regional no debe reducirse al crecimiento económico ni a la adecuación inmediata al mercado laboral. Comprende capacidades sociales, culturales, institucionales, científicas, educativas y ambientales que amplían las posibilidades de decisión y de bienestar de los territorios. La universidad contribuye mediante la formación pertinente, la aplicación del conocimiento, la innovación social y el fortalecimiento de las redes. En condiciones de supercomplejidad, los problemas territoriales permanecen abiertos a diversos marcos de comprensión y no pueden ser abordados por una sola disciplina (Barnett, 2000); de ahí el valor de las experiencias inter y transdisciplinarias con organismos públicos, organizaciones sociales, comunidades y sectores productivos.

Las universidades estatales regionales poseen una posición potencialmente estratégica por su presencia, capacidad formativa e inserción en redes públicas, pero ese potencial requiere prioridades institucionales, continuidad y coordinación con los planes regionales y locales. La Ley 21.094 ofrece un marco para esa articulación sin convertir a la universidad en una ejecutora subordinada de agendas externas. La pertinencia territorial debe combinar colaboración con autonomía crítica: contribuir al desarrollo también implica problematizar los modelos dominantes, visibilizar a los grupos excluidos y aportar evidencia a la deliberación pública.

Transformación institucional y consolidación de una cultura universitaria situada

La docencia territorial no se sostiene en la mera suma de experiencias individuales. Requiere revisión curricular, reconocimiento del trabajo académico, formación docente, coordinación, recursos, gestión ética y seguimiento. Morin (1999) recuerda que reformar la educación implica reorganizar el conocimiento; en este caso, superar la fragmentación entre docencia, investigación y vinculación con el medio, y permitir que los problemas territoriales articulen esas funciones cuando resulte pertinente. Tardif (2004) subraya que los saberes docentes se construyen a

partir de la experiencia y que las comunidades de práctica pueden convertirla en conocimiento institucional compartido (Wenger, 1998).

Una cultura situada debe integrar la vinculación tanto en la carrera académica como en la evaluación de la docencia, evitando que esta se convierta en una carga invisible. Las unidades institucionales deben facilitar la colaboración sin burocratizarla, y los registros han de servir al aprendizaje y a la rendición de cuentas, no para reemplazar la experiencia. Se requieren criterios para identificar asignaturas y prácticas territoriales, asegurar su coherencia con los perfiles de egreso, definir evidencias mínimas y establecer relaciones duraderas mediante programas o líneas de colaboración, en lugar de depender de contactos personales.

La transformación también alcanza a la gobernanza. Los consejos consultivos, los procesos de actualización curricular y la evaluación de proyectos pueden incorporar actores externos, siempre que su participación tenga una incidencia comprensible y no sea meramente ceremonial. La apertura no elimina la responsabilidad de los órganos académicos; exige reglas transparentes para gestionar intereses divergentes y preservar la autonomía universitaria.

Impacto en la equidad territorial y reducción de brechas formativas

La docencia territorial puede contribuir a enfrentar las desigualdades entre regiones, ruralidades, ciudades intermedias y centros metropolitanos, al mostrar cómo la concentración de recursos, conocimientos y oportunidades condiciona las trayectorias educativas y profesionales. La justicia cognitiva de De Sousa Santos (2009) permite ampliar las fuentes, los casos y los problemas del currículo e incorporar experiencias rurales, indígenas, insulares y periféricas, cuestionando la idea de que la innovación se produce exclusivamente en centros metropolitanos.

Sin embargo, trabajar con sectores postergados no garantiza la justicia. Las experiencias pueden reproducir paternalismo, estigmatización o dependencia si desconocen las capacidades existentes o si utilizan los problemas sociales como ejercicios formativos. La reciprocidad, la definición conjunta de propósitos y la responsabilidad ética son condiciones sustantivas. La equidad posee, además, una dimensión interna: los costos de traslado, los horarios, los cuidados familiares y las brechas digitales pueden convertir las actividades territoriales en nuevas barreras para estudiantes con trayectorias diversas. La pertinencia fortalece la calidad solo cuando la institución provee apoyos y evita que la participación dependa de recursos individuales.

Innovación curricular y articulación de saberes diversos

La innovación curricular territorial organiza el aprendizaje en torno a problemas que requieren combinar marcos conceptuales, métodos, información contextual y la deliberación con actores diversos, lo que contribuye a superar la fragmentación disciplinaria señalada por Morin (1999). Puede expresarse mediante aprendizaje-servicio, proyectos, problemas, investigación-acción, laboratorios territoriales, estudios de caso, prácticas profesionales o iniciativas interdisciplinarias. Ninguna metodología es territorial por sí misma: su carácter depende de la pertinencia del problema, de la participación efectiva de los actores, de la integración curricular, de la reciprocidad y de la evidencia de aprendizaje y contribución.

El enfoque no debe quedar confinado a una asignatura general. Puede abarcar cursos disciplinares, prácticas, trabajos de titulación y posgrados, según la naturaleza de cada campo. Requiere flexibilidad para articular calendarios académicos y territoriales, alianzas de mediano plazo y productos accesibles y útiles para los interlocutores. Lejos de disminuir la exigencia académica, la amplía: obliga al estudiante a justificar sus decisiones, a relacionar saberes heterogéneos, a reconocer las incertidumbres y a asumir las consecuencias de su actuación.

CONCLUSIONES

La principal contribución de la docencia universitaria con enfoque territorial no reside en incorporar una nueva etiqueta pedagógica, sino en desplazar la pregunta sobre el lugar donde ocurre la enseñanza hacia la cuestión más exigente: cómo se produce, se legitima y se utiliza el conocimiento. El territorio adquiere relevancia cuando modifica la formulación de los problemas, la selección de evidencias, la organización de los aprendizajes y la valoración de sus efectos; si permanece como escenario de prácticas o como fuente de datos, la estructura epistemológica de la docencia se mantiene intacta. En este sentido, territorializar no implica localismo ni renuncia a la universalidad, sino someter los saberes generales a la prueba de contextos diferenciados y permitir que esa confrontación transforme tanto las categorías académicas como las interpretaciones territoriales.

La distinción entre territorio, medio y comunidad permite precisar las consecuencias de este planteamiento. El medio delimita el campo institucional de relaciones significativas; las comunidades constituyen actores colectivos específicos, internamente diversos; y el territorio configura las relaciones históricas, materiales y simbólicas en las que la universidad y la sociedad se coproducen. De ello se sigue una conclusión decisiva: la universidad no interviene sobre un exterior neutral, sino que forma parte de las dinámicas territoriales y responde por los efectos de los conocimientos que valida, de los profesionales que forma y de las alianzas que privilegia. La bidireccionalidad, por tanto, no puede reducirse al intercambio de beneficios; supone admitir que los interlocutores externos pueden modificar preguntas, métodos y criterios de pertinencia, sin que ello elimine la responsabilidad académica ni las diferencias de autoridad y competencia.

El foco en las universidades estatales regionales intensifica, pero no clausura, esta reflexión. Su mandato público y su vinculación con el desarrollo regional hacen especialmente visible la contradicción entre las misiones territorialmente comprometidas y las prácticas curriculares descontextualizadas. No obstante, la localización regional no produce, por sí misma, pertinencia; el carácter estatal garantiza relaciones democráticas con el medio. El criterio relevante es la coherencia entre la misión, el currículo, la organización académica y las formas de contribución. Desde esta perspectiva, el enfoque territorial es aplicable a todo el sistema universitario, pero en las instituciones estatales regionales adquiere el carácter de una exigencia particularmente vinculante de responsabilidad pública.

La regulación chilena ha creado condiciones favorables al reconocer la vinculación con el medio, exigir la bidireccionalidad y requerir evidencia de resultados. Sin embargo, su efecto transformador no es automático. La acreditación puede ampliar el reconocimiento y los recursos, o bien inducir una adaptación formal centrada en indicadores, registros y narrativas de impacto. La tensión no se resuelve rechazando los estándares, indispensables para la confianza pública, sino construyendo formas de evaluación capaces de distinguir entre aprendizaje, resultado colaborativo y contribución territorial; reconocer causalidades compartidas y temporalidades largas; y combinar información cuantitativa con evidencia cualitativa sobre la calidad de las relaciones. Una universidad territorialmente responsable no es la que atribuye a sus acciones todo cambio observado, sino la que identifica con rigor qué aportó, junto con quiénes y bajo qué condiciones.

La consolidación del enfoque exige, en consecuencia, una transformación institucional coherente: integración curricular, formación y reconocimiento docente, continuidad de las alianzas, participación significativa de los actores, resguardos éticos y sistemas de evaluación orientados a la mejora. También requiere aceptar que los territorios contienen conflictos, desigualdades y saberes controvertidos. La colaboración no debe ocultar esas diferencias, sino convertirlas en materia de aprendizaje y deliberación. La función crítica de la universidad consiste precisamente en cooperar sin subordinarse, reconocer saberes diversos sin renunciar al rigor y contribuir al desarrollo sin presuponer una única definición legítima de ese proceso.

En definitiva, el valor académico y público de la docencia territorial depende de que el territorio deje de ser un mero complemento retórico y se convierta en una dimensión constitutiva de la formación. Su prueba más exigente no es cuántas actividades se realizan fuera del aula, sino si los estudiantes aprenden a comprender la complejidad de los contextos, a justificar sus decisiones ante actores diversos, a reconocer los límites de su conocimiento y a actuar con responsabilidad respecto de las consecuencias de su intervención. Bajo estas condiciones, la territorialización puede fortalecer una universidad más reflexiva, democrática y pertinente: una institución que no solo enseña en los territorios, sino que se deja interpelar por ellos y convierte esa interpelación en conocimiento, formación profesional y valor público.

REFERENCIAS

Arocena, R. y Sutz, J. (2005). Latin American universities: From an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education, 50*(4), 573–592. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6367-8

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions de la Universitat de València. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf

Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Open University Press. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/47255/1/36.pdf

Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach, 1*(1), 11–20. https://eric.ed.gov/?id=EJ1097206

Brunner, J. J., Alarcón, M. y Adasme, B. (Eds.). (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. https://segib.org/wp-content/uploads/2024/10/Informe_definitivo_Educacion_Superior_Iberoamericana_Interactivo.pdf

Comisión Nacional de Acreditación. (2023). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. CNA-Chile. https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LOS%20CRITERIOS%20Y%20EST%C3%81NDARES%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N.pdf

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Flores, M. G. (2024). Vinculación con el medio en Chile: debate académico e investigaciones empíricas. *Revista Universidad y Territorio, 1*(1). https://doi.org/10.35588/rutvol1n1.01

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4*(2), 13–27. https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.001

Goddard, J. y Kempton, L. (2016). *The civic university: Universities in leadership and management of place*. Center for Urban and Regional Development Studies, Newcastle University. https://www.ncl.ac.uk/mediav8/centre-for-urban-and-regional-development-studies/files/the-Civic-University.pdf

Healey, M., Flint, A. y Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Higher Education Academy. https://advance-he.org/knowledge-hub/engagement-through-partnership-students-partners-learning-and-teaching-higher/

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (2018a). *Ley 21.091 sobre Educación Superior*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991

Ministerio de Educación. (2018b). *Ley 21.094 sobre Universidades Estatales*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión. https://doctoradousbcienciaseducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf

Nowotny, H., Scott, P. y Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Verdejo-Cariaga, D. (2024). Reflexiones sobre la vinculación con el medio y el concepto de territorio en el marco de la educación superior: el caso de Chile. *Desde el Sur, 16*(4), e0062. https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0062

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2025). Place-based education: A systematic review of literature. *Educational Review, 77*(2), 640–660. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.