



Universidad
de Concepción

RTR

REVISTA TERRITORIOS Y REGIONALISMOS

ISSN Online 2452-5650



N° 9
2026

Tabla de contenidos

ISSN 2452-5650

Editorial

Mariol Andrea Virgili-Lillo

04

Territorios digitales de aprendizaje en enfermería en Argentina: experiencias didácticas con podcasts generados con IA desde un enfoque fenomenológico

Llaudett Natividad Escalona-Márquez, Mariana Paola Guzmán y Richard Eduardo Suarez Rodríguez

05

Evaluación de la transparencia en el uso del royalty minero en la región del Biobío

Paulina Rivera Fuentes

20

Evaluación y acreditación de la educación superior en México: una lectura territorial de las nuevas políticas

Juan Yovani Telumbre-Terrero

38

Región (amor), regionalización (poder) y regionalismo (unión)

Raúl Ruíz-Beltrán

51

Chile: crisis, dignidad y territorio. Una mirada desde el Sur a la revuelta social y a la pandemia

Adrián Pineda-Polanco

68

Modelos centralistas de identidad nacional en el Estado chileno. El caso del Curriculum de historia

Jaime González-González

81

Agua e Inteligencia artificial: Una sed que seca territorios casos de Quilicura y Paine

Herman Durán Urra

100



Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación. La revista científica “Revista Territorios y Regionalismos” se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Número 9 – Año 2026 enero a junio.



EDITORIAL

En su forma de fluir y refluir, el conocimiento científico es como un río que atraviesa territorios, cruza líneas disciplinarias y nutre campos fértiles del pensamiento social. Y esta es precisamente la imagen que la Revista de Territorios y Regionalismos presenta en el número 9, con contribuciones de diferentes geografías y perspectivas —Argentina, Chile y México— que aportan al análisis crítico de los procesos territoriales, políticos y sociales que están impulsando nuestra realidad regional.

Comenzamos este número con una encuesta sobre territorios de aprendizaje digital para enfermería en Argentina, utilizando podcasts realizados con inteligencia artificial como experiencias didácticas desde una perspectiva fenomenológica. El estudio encuentra un factor positivo general (motivación y optimización del tiempo de estudio) y también advierte sobre los desafíos del acceso tecnológico. En el contexto chileno, otro artículo compara la transparencia en el uso de regalías mineras en Biobío con los mecanismos que vinculan los recursos de actividades extractivas con la rendición de cuentas y el desarrollo territorial. Otro estudio, basado en México, aboga por una lectura territorial de las nuevas políticas de evaluación y acreditación de la educación superior, cuestionando las dinámicas regionales del conocimiento y la equidad de la educación. El plano conceptual se amplía aún más con una reflexión que distingue región (amor), regionalización (poder) y regionalismo (unión). Muestra cómo la región es una construcción social y la regionalización un acto de poder que corta, clasifica y jerarquiza espacios para crear una especie de regionalismo en una sociedad que honra a los seres humanos y tiene la capacidad de llevar las áreas rezagadas hacia una sociedad más inclusiva y democrática.

Esta versión de la revista termina con una visión del Sur sobre el levantamiento social y la pandemia en Chile, representando crisis, dignidad y territorio desde las epistemologías del Sur y la demanda de justicia espacial. Este número fluye desde diversas fuentes de manera que convierte a la revista en un espacio de fusión de diferentes campos, regiones y temas; un río de conocimiento que continúa fertilizando lugares de pensamiento crítico y compromiso con los territorios mientras viaja a lo largo de las líneas de una nueva corriente.

Invitamos a investigadores interesados en estudios territoriales, dinámicas políticas regionales y gobernanza local a contribuir a este espacio editorial. La revista se propone como una plataforma plural, rigurosa y comprometida con el pensamiento situado y el cambio social.

Mariol Andrea Virgili Lillo
Editora
Revista Territorios y Regionalismos

Territorios digitales de aprendizaje en enfermería en Argentina: experiencias didácticas con podcasts generados con IA desde un enfoque fenomenológico

Digital Learning Territories in Nursing in Argentina: Didactic Experiences with AI-Generated Podcasts from a Phenomenological Approach

Llaudett Natividad Escalona-Márquez¹

Mariana Paola Guzmán²

Richard Eduardo Suárez Rodríguez³

RESUMEN

Introducción: La incorporación de recursos digitales basados en inteligencia artificial en la educación superior ha generado nuevas estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje autónomo. **Objetivo:** Conocer las experiencias didácticas de estudiantes de Enfermería respecto al uso del podcast generado con inteligencia artificial como recurso de aprendizaje. **Métodos:** Estudio cualitativo con enfoque fenomenológico hermenéutico. Participaron estudiantes de la asignatura Bioética y Aspectos Legales de la Licenciatura en Enfermería de una universidad privada de Argentina. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios autoadministrados aplicados de forma virtual asincrónica. **Resultados:** Se identificaron experiencias mayormente positivas vinculadas a la motivación, el interés, la comprensión de contenidos y la optimización del tiempo de estudio. También se evidenciaron dificultades relacionadas con el acceso tecnológico y las condiciones del entorno de aprendizaje. **Conclusiones:** El podcast generado con inteligencia artificial se presenta como un recurso didáctico innovador y valioso para la enseñanza en Enfermería. **Palabras clave:** aprendizaje autónomo, educación superior, enfermería, inteligencia artificial, podcast educativo.

ABSTRACT

Introduction: The incorporation of digital resources based on artificial intelligence in higher education has generated new didactic strategies to promote autonomous learning. **Objective:** To know the didactic experiences of Nursing students regarding the use of the podcast generated with artificial intelligence as a learning resource. **Methods:** Qualitative study with a hermeneutical phenomenological approach. Students of the Bioethics and Legal Aspects of the bachelor's degree in nursing from a private university in Argentina participated. Data collection was carried out through self-administered questionnaires applied virtually asynchronously. **Results:** Mostly positive experiences were identified linked to motivation, interest, content comprehension and optimization of study time. Difficulties related to technological access and the conditions of the learning environment were also evident. **Conclusions:** The podcast generated with artificial intelligence is presented as an innovative and valuable didactic resource for nursing teaching. **Keywords:** artificial intelligence, autonomous learning, higher education, nursing education, educational podcast.

Recibido: 17/12/2025 Aceptado: 20/01/2026

¹Magíster en Educación Superior. Universidad Favaloro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8682-2870> correo: llaueso@gmail.com

²Licenciada en Enfermería. Universidad Favaloro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7815-6726> . Correo: marianaguzman2229@gmail.com

³Licenciado en Enfermería. Universidad Favaloro. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8884-4583> . Correo: reduardosuarezr@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria contemporánea se encuentra atravesada por un proceso de profunda transformación tecnológica. La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha modificado las formas de enseñar, aprender y evaluar, demandando una adaptación constante de los docentes y de las instituciones (Fernández, 2021). En este contexto es fundamental que tanto docentes como estudiantes utilicen estas tecnologías con una visión deontológica para contribuir positivamente a la mejora de las actividades educativas y profesionales (Escalona-Márquez, 2021). En consecuencia, las herramientas digitales no deben ser vistas solo como recursos complementarios, sino como mediadores del aprendizaje significativo (Muñoz, 2020).

Según Cabero (2021), la incorporación de las TIC en la educación superior posibilita una enseñanza más flexible, personalizada y motivadora, que promueve la autonomía y el desarrollo de competencias digitales y cognitivas.

Uno de los recursos producidos mediante las TIC que se han incorporado en las últimas décadas para la enseñanza es el podcast. Este recurso digital consiste en un archivo de audio (y, en algunos casos, también de video) distribuido a través de Internet, al que se puede acceder en cualquier momento desde distintos dispositivos. Según López Noguera (2019), el podcast constituye un recurso sonoro educativo de carácter secuencial que combina elementos narrativos, informativos y didácticos para favorecer el aprendizaje autónomo.

El término podcast surgió en el año 2004 como resultado de la combinación de las palabras iPod (reproductor de audio portátil de Apple) y broadcast (transmisión). El concepto fue introducido por el periodista británico Ben Hammersley en un artículo publicado en The Guardian, en el cual describía la emergencia de un nuevo formato de distribución de contenidos sonoros a través de Internet (Hammersley, 2004).

Los primeros podcasts aparecieron entre 2004 y 2005, vinculados principalmente a programas de radio digital y contenidos informativos. Aunque el concepto nació en el ámbito tecnológico y periodístico, su uso se expandió rápidamente a la educación, la comunicación y la divulgación científica. Hacia 2007-2008, comenzaron a emplearse en contextos educativos en Europa y América Latina, especialmente en cursos de idiomas, historia y ciencias sociales (Muñoz, 2020).

1.1. El podcast como estrategia didáctica

El podcast como recurso educativo se sustenta principalmente en tres enfoques pedagógicos:

1. El aprendizaje significativo (Ausubel, 1983): promueve la integración de nuevos conocimientos con los saberes previos del estudiante. El podcast facilita esta conexión al presentar la información de forma contextualizada y comprensible.
2. El constructivismo (Vygotsky, 1978): destaca la importancia de la interacción y del andamiaje pedagógico. Los podcasts pueden incorporar entrevistas, dramatizaciones o casos que estimulen la reflexión y la co-construcción del conocimiento.
3. El aprendizaje autónomo y autorregulado (Zimmerman, 2000): el formato auditivo promueve la gestión del tiempo, la autoevaluación y la independencia en el estudio, habilidades esenciales en la educación superior (Muñoz, 2020).

De acuerdo con Cabero (2021), estas perspectivas se inscriben dentro de las llamadas *pedagogías emergentes*, que buscan integrar las tecnologías digitales al proceso educativo de forma crítica, reflexiva y orientada al desarrollo de competencias.

1.2. El podcast en contextos universitarios

A partir de 2010, con el crecimiento de las plataformas de aprendizaje virtual, los podcasts se consolidaron como recursos complementarios en la enseñanza universitaria, destacándose por su bajo costo y su potencial inclusivo (Fernández, 2020; Fernández, 2021). En este contexto, el podcast educativo se define como un recurso didáctico digital diseñado con una intencionalidad pedagógica explícita, orientado a la presentación de contenidos académicos de manera estructurada y comprensible, favoreciendo el aprendizaje autónomo y significativo. Según Bermúdez (2021), esta evolución fue posible gracias a la democratización de los medios digitales, que permitió que tanto docentes como estudiantes se convirtieran en productores de contenidos educativos. A diferencia de otros medios, el podcast educativo se caracteriza por su flexibilidad, accesibilidad y posibilidad de escucha asincrónica, lo que lo convierte en una herramienta pedagógica adecuada para el aprendizaje independiente en la educación superior (Cabero y Llorente, 2022).

En la actualidad, el podcast educativo forma parte de las estrategias de innovación didáctica en numerosos programas de educación superior, ya que permite personalizar el aprendizaje, facilitar la accesibilidad y promover la autonomía estudiantil (Cabero, 2021). En el contexto latinoamericano, Muñoz Barrionuevo (2021) identifica su uso en programas de formación docente, carreras de comunicación y ciencias de la salud, donde se observan mejoras en la comprensión de contenidos y en la motivación del alumnado.

1.3. Podcasts generados por IA

La integración de la inteligencia artificial en la producción de pódcast ha transformado significativamente el proceso de creación y distribución de contenidos, tanto en entornos educativos como en medios de comunicación (Zawacki-Richter et al., 2019). La incorporación de la IA no solo optimiza el flujo de trabajo del docente que crea pódcast, sino que también mejora la calidad y la personalización de los recursos educativos generados, lo que contribuye a una mayor implicación y satisfacción de los estudiantes (Ifenthaler y Schumacher, 2016; Escalona-Márquez et al., 2024). Una de las principales ventajas de utilizar IA en la creación de pódcast educativos radica en la automatización de procesos complejos, como la edición de audio, la generación de transcripciones y la integración de efectos sonoros, lo que reduce significativamente el tiempo y el esfuerzo que el docente necesita invertir en cada episodio (Zawacki-Richter et al., 2019; Cabero, 2021).

Según Zawacki-Richter et al. (2019), el uso de herramientas basadas en IA permite a los educadores centrarse en aspectos más creativos y pedagógicos del contenido, delegando tareas técnicas a los algoritmos. Estas tecnologías pueden incluso sugerir mejoras en la estructura del guión o en la secuencia de presentación de la información, adaptando el discurso a las necesidades cognitivas de los estudiantes.

Además, mediante el perfilado y la predicción (Escalona-Márquez et al., 2024), la IA facilita la personalización del contenido del pódcast según las preferencias y el nivel de conocimiento previo de los estudiantes. Esto se logra a través de algoritmos que analizan datos de comportamiento de los usuarios, como la velocidad de reproducción y la frecuencia de pausas, para ajustar el ritmo de la narración y los puntos de énfasis en el contenido (Ifenthaler y Schumacher, 2016). De este modo, cada oyente puede recibir una experiencia auditiva optimizada para su forma de aprendizaje, promoviendo una mayor retención de información y una comprensión profunda del material tratado.

En el campo específico de la Enfermería, estas innovaciones adquieren especial relevancia si se consideran los cambios conceptuales y profesionales que atraviesa la disciplina. El Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) define actualmente a la enfermería como una profesión que abarca el cuidado autónomo y colaborativo de personas, familias, grupos y comunidades, tanto en contextos de salud como de enfermedad, incluyendo la promoción de la salud, la prevención, la atención clínica, la educación y la investigación. Esta definición pone de manifiesto el carácter dinámico, científico y social de la profesión, así como la necesidad de una formación académica actualizada y acorde a los desafíos contemporáneos.

En este sentido, la incorporación de recursos educativos digitales generados con inteligencia artificial se inscribe dentro de un proceso de actualización del quehacer docente en Enfermería, que en algunas instituciones comienza a orientarse hacia metodologías más flexibles, centradas en el estudiante y apoyadas en tecnologías emergentes. La Enfermería se caracteriza por ser una profesión históricamente adaptable a los avances científicos y tecnológicos, tanto en el ámbito educativo como en el clínico, donde la incorporación de nuevas herramientas resulta indispensable para garantizar cuidados seguros, basados en evidencia y con una mirada integral del sujeto de atención.

La actualización de las estrategias de enseñanza resulta clave para preparar a los futuros enfermeros para escenarios clínicos cada vez más complejos, atravesados por la digitalización de los sistemas de salud, el uso de tecnologías de la información, la gestión de datos y la toma de decisiones clínicas fundamentadas. En este contexto, el uso de pódcast educativos generados con IA puede constituir un recurso valioso para el abordaje de contenidos teóricos, facilitando la comprensión de marcos normativos, éticos y legales, así como la revisión de conceptos fundamentales que requieren estudio reiterado y reflexión crítica.

En la Licenciatura en Enfermería en Argentina, y particularmente en instituciones como la Universidad Favaloro, se observa una progresiva incorporación de recursos digitales y propuestas pedagógicas innovadoras que buscan responder a las demandas actuales de la formación profesional. La inclusión de pódcast educativos generados con inteligencia artificial puede complementar las clases presenciales y virtuales, favorecer el aprendizaje autónomo y acompañar a estudiantes que, en muchos casos, combinan sus estudios con actividades laborales y responsabilidades familiares.

Desde una perspectiva regional, la utilización de este tipo de recursos educativos digitales generados con IA presenta un potencial significativo para fortalecer la enseñanza de la Enfermería en Argentina, contribuyendo a reducir brechas de acceso, mejorar la calidad de los aprendizajes teóricos y promover trayectorias académicas más flexibles e inclusivas. Asimismo, su implementación responsable y planificada podría impactar positivamente en la formación de profesionales de Enfermería mejor preparados para afrontar los desafíos del sistema de salud, beneficiando no solo a los estudiantes, sino también a las instituciones educativas, los servicios de salud y la comunidad en su conjunto.

En contraste, existe un vacío de conocimiento en relación con el uso de podcasts educativos generados mediante inteligencia artificial en la enseñanza de la Enfermería, particularmente en lo que respecta a las experiencias didácticas de los estudiantes y a su impacto en procesos como la motivación, la comprensión de contenidos y el rendimiento

académico. La literatura científica disponible aborda de manera general el uso de la IA en educación superior, pero son escasos los estudios que analizan su aplicación específica en recursos sonoros destinados a la formación en Enfermería (Zawacki-Richter et al., 2019; Escalona-Márquez et al., 2024).

Debido a la limitada evidencia empírica sobre la aplicación de recursos educativos generados con inteligencia artificial en la enseñanza de la Enfermería, el objetivo de esta investigación es conocer las experiencias didácticas de los estudiantes de Enfermería con el uso del pódcast generado con IA como recurso de aprendizaje en la asignatura de Bioética y Aspectos Legales de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Favaloro.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo, con un diseño fenomenológico hermenéutico. Se retomaron los elementos que integran el círculo hermenéutico, entendido como un proceso dinámico y reflexivo que articula la precomprensión, la comprensión y la interpretación del fenómeno estudiado, permitiendo profundizar en los significados construidos por los participantes a partir de sus experiencias vividas (Gadamer, 1997; Acosta et al., 2023). En este sentido, se asumió como referente metodológico el pensamiento de Martin Heidegger, quien concibe la fenomenología hermenéutica como un modo de comprender el sentido del ser a partir de la experiencia y del contexto en el que esta se manifiesta, reconociendo la historicidad y la subjetividad del intérprete como parte constitutiva del proceso de conocimiento (Heidegger, 1927/2003).

Para realizar la investigación se crearon cinco podcasts sobre las siguientes leyes, disposiciones y artículo: Ley N.º 27712/2023 (Ley de especialidades) y la Disposición 234/2022, Leyes N.º 26.529 (Derechos del Paciente) y N.º 26.742 (Muerte Digna), Código Penal Argentino (Art. 84). Para su creación se utilizó la aplicación de IA Generativa NotebookLM de Google. Para el uso didáctico del podcast se diseñaron diferentes actividades de aprendizaje asincrónicas en las que se favorecía la escucha activa de este recurso como requisito previo para responder cuestionarios gamificados y debates dirigidos.

Para la recolección de información se utilizaron diversos cuestionarios autoadministrados en los que los estudiantes mencionaran su experiencia de aprendizaje utilizando los podcasts generados con IA como recurso educativo. Estos cuestionarios se crearon utilizando la aplicación de Google Forms y se aplicaron de manera virtual asincrónica. Las respuestas se recopilaron entre los meses de agosto y noviembre de 2025.

Se aplicaron cuatro cuestionarios llamados Ticket de Salida en los que se incluyó un apartado dedicado a que compartieran su experiencia con el podcast como recurso educativo; estos se contestaron después de utilizar cada podcast para las actividades didácticas y al final del semestre se aplicó un cuestionario general sobre el uso del podcast.

En los tickets de salida se agregaron las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que el podcast te resultó útil para aprender y comprender la ley estudiada en esta actividad?
2. ¿Por qué te resultó útil el uso del podcast como recurso educativo del aprendizaje?
3. ¿Cuáles consideras que fueron las ventajas y desventajas de utilizar el podcast como recurso educativo para aprender y comprender la ley estudiada en esta actividad?
4. ¿Cómo definirías tu experiencia utilizando el podcast como recurso educativo para aprender las leyes?

En el cuestionario final se incluyeron las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo consideras que contribuyó el uso del podcast en tu motivación e interés en el aprendizaje sobre las leyes, códigos y artículo vistos en el semestre?
2. ¿Cuáles son los beneficios de aprendizaje que obtuviste al utilizar los podcasts para aprender las leyes, código y artículo vistos en el semestre?
3. ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentaste al utilizar el podcast como recurso de aprendizaje? (Por ejemplo: tecnológicas, de atención, interés, motivación, satisfacción, entre otras).
4. ¿Cómo influyó el uso del podcast como recurso de aprendizaje en tu rendimiento académico?
5. ¿Cómo definirías tu experiencia utilizando el podcast como recurso de aprendizaje?

Los informantes clave fueron estudiantes de la asignatura de Bioética y Aspectos Legales de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Favaloro de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En total participaron 18 estudiantes. Todos dieron su consentimiento informado para participar en esta investigación.

3. RESULTADOS

Se identificaron las siguientes categorías de análisis: Motivación e interés, beneficios educativos, dificultades, rendimiento académico y experiencias.

Tabla 1
Categorías y códigos en el uso del podcast generado con IA

Categoría	Códigos
Motivación e interés	Dinámico, memoria, interesante, constructivo, practicidad, claridad en los guiones
Beneficios educativos	Repetición a libertad, accesibilidad, comprensión, repetición, dinamismo, enriquecedor, sencillez de contenido, comodidad, lenguaje claro
Dificultades	Limitaciones técnicas de red, espacio de estudio, adaptación con las aplicaciones, cansancio
Rendimiento académico	Eficiencia, aprovechar los tiempos, ayuda memoria, practicidad
Experiencias	Formación, continuidad de uso, sumar conocimientos, dinamismo, desafiante

3.1. Motivación e interés

La motivación se define como el grado en que los estudiantes se esfuerzan por alcanzar metas académicas que perciben como útiles y significativas (Santos, 1990). Desde la perspectiva docente, la motivación implica promover y sensibilizar al estudiante para favorecer su participación en las actividades del aula, orientando sus esfuerzos hacia el logro de objetivos de aprendizaje (Campanario, 2002). En este sentido, motivar supone despertar el interés y predisponer al estudiante a involucrarse activamente en el proceso educativo. Por su parte, el interés se considera una forma de motivación intrínseca, vinculada al deseo personal de aprender y comprender (Gorena, 2000).

Según los estudiantes, los podcasts les hicieron más entretenidas las clases, lo que motivaba su interés para escucharlos de manera activa y profundizar en la comprensión de los contenidos de aprendizaje. Algunos comentarios que hicieron son los siguientes:

“El podcast hace que la clase se torne más entretenida” (IC 8).

“Es interesante la manera de aprender, se me hace más interactiva” (IC 6).

Hubo comentarios relacionados con el interés en el uso del podcast debido a la flexibilidad de utilizar este recurso educativo audiovisual, algunos fueron:

“Facilidad para comprender los temas, flexibilidad para escuchar en cualquier momento, profundidad de los contenidos, motivación, entre otros” (IC 1).

“Me es más fácil aprender escuchando, además resulta menos aburrido” (IC 2).

Otros elementos que los estudiantes consideraron para la motivación fueron la comodidad y el acercamiento de la conversación que tenían los agentes de voz del podcast con situaciones cotidianas “Facilita el aprendizaje porque es como escuchar una charla cotidiana” (IC 10).

Además de otros elementos que beneficiaron la motivación del estudiante se encontró que la claridad con la que se expresaron las voces generadas por IA les resultó cómodo y comprensible “el lenguaje y narración fue de forma clara y cómoda para entender” (IC 5).

3.2. Beneficios educativos

También se identificó como categoría a los beneficios educativos del uso del podcast. En esta se encuentran la forma en la que se favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desde elementos cognitivos como la memorización, comprensión y vinculación de la aplicabilidad de lo escuchado a su actuar profesional. Es decir, que el aprendizaje sea significativo y situado. También se incluyen en esta categoría el desarrollo de competencias como autoaprendizaje y gestión del tiempo.

Para esta categoría los estudiantes dieron comentarios relacionados con la flexibilidad y la capacidad para reproducir los podcasts las veces que consideraran necesarias para mejorar su comprensión sobre los temas. Dieron comentarios como:

“El hecho de poder escucharlo varias veces me resultó beneficioso para estudiar” (IC 14).

“Es accesible y flexible ya que en cualquier momento se puede escuchar y se puede volver a reproducir las veces que queramos” (IC 6).

Otros beneficios son los relacionados con los aspectos cognitivos “Dentro de las ventajas del podcast fue que me permitió comprender la ley de manera clara y dinámica, utilizando un lenguaje accesible y ejemplos prácticos” (IC 5).

Además, los estudiantes manifestaron que el formato de audio les ayudó a la comprensión de la información:

“Puede que sean largos, pero también ayuda a que la información se capte de manera auditiva” (IC 8).

“Se puede aprender en cualquier momento y lugar, escuchar explicaciones y debates, o incluso interactuar con la comunidad educativa, lo que fomenta la reflexión y la comprensión profunda” (IC 13).

Otro beneficio que algunos estudiantes identificaron fue el relacionado con la accesibilidad, ya que podían acceder a este recurso desde sus dispositivos móviles, “una ventaja es que tuve accesibilidad desde el celular” (IC 6).

3.3. Dificultades identificadas en el uso del podcast generado por IA

Una categoría relacionada de manera opuesta a la anterior es la de dificultades identificadas en el uso de los podcasts generados por IA. Esta incluyó elementos relacionados con el nivel de dificultad para utilizar herramientas tecnológicas de los estudiantes, así como la accesibilidad a dispositivos que permitieran escuchar los audios y la disponibilidad de conexión a internet estable. Encontramos diversas respuestas como:

“Se me dificultó al inicio por desconocimiento tecnológico” (IC 9).

“La falta de Internet cuando se cortaba el Wifi, estar en la computadora me hace desconcentrar más rápido” (IC 13).

“Al principio me costó, pero por una cuestión de accesibilidad a nivel conexión a internet” (IC 17).

“Si no te anda bien el wifi o si necesitas escucharlo en la calle/colectivo necesitas tener acceso a datos móviles o batería” (IC 12).

Otro elemento identificado en esta categoría fueron los relacionados con el nivel de atención requerido para la comprensión de los audios. Sobre este elemento se obtuvieron respuestas como:

“Lo que más se me dificultó fue mantener la atención debido a que no siempre estoy sola en casa y no puedo tener concentración” (IC 7).

“Las dificultades fue el tiempo ya que para escucharlo necesitaba concentrarme” (IC 11).

Otra dificultad relacionada con la comprensión fue “... como desventaja fue un poco tedioso ya que en lo personal prefiero reforzar el estudio con videos ya que necesito apoyo de imágenes además del audio” (IC 4).

3.4. Rendimiento académico

También se identificó una categoría sobre los aportes al rendimiento académico que obtuvieron los estudiantes sobre el uso del podcast generado con IA para la comprensión de las leyes y normativas vistas en la asignatura. Esta se definió como los aportes positivos obtenidos por los estudiantes al utilizar el podcast como recurso educativo de aprendizaje.

“Generalmente me sirve escuchar la explicación luego de leer sobre un tema así si hay algo en el texto que me generó duda es muy probable que con lo escuchado se resuelva” (IC 3).

“Me ayudó a optimizar los tiempos de estudio” (IC 6).

“Me encanta, como ya mencioné me resulta más fácil, además siento que retengo más información que leyendo paginas tras página” (IC 10).

“Encontré un nuevo modo de herramienta de estudio, fue muy enriquecedor” (IC 12)

3.5. Experiencias

La categoría de las experiencias surgió porque los estudiantes manifestaron diferentes formas de vivir el uso de los podcasts, para algunos fue una experiencia positiva y para otros, vino acompañado de complicaciones internas y externas.

“Definiría mi experiencia utilizando el podcast como un recurso educativo positivo y enriquecedor” (IC 7).

“Mi experiencia utilizando el podcast como recurso educativo para aprender las leyes ha sido positiva y enriquecedora. Me ha permitido acceder a información de manera flexible y accesible.” (IC 7).

“Fue una buena experiencia me sirvió para prepararme para el examen” “Lo auditivo es genial para estudiar”. (IC 7).

También hubo quienes manifestaron que su experiencia no fue tan agradable debido a complicaciones técnicas como el acceso a dispositivos o conexión a internet.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio evidencian que el uso del podcast generado con inteligencia artificial como recurso didáctico fue valorado positivamente por los estudiantes de Enfermería, particularmente en relación con la motivación, el interés y la comprensión de contenidos legales complejos. Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan el potencial del podcast educativo para favorecer el aprendizaje autónomo, flexible y significativo en la educación superior (Cabero, 2021; Muñoz Barrionuevo, 2021).

En consonancia con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1983), los estudiantes manifestaron que la posibilidad de escuchar los contenidos en distintos momentos y repetirlos según sus necesidades favoreció la integración de nuevos conocimientos con saberes previos, especialmente en temáticas normativas que suelen percibirse como abstractas o extensas. Asimismo, los resultados dialogan con el enfoque del aprendizaje autorregulado, ya que el uso del podcast permitió optimizar los tiempos de estudio y adaptar el ritmo de aprendizaje a las posibilidades individuales de cada estudiante (Zimmerman, 2000).

En relación con la motivación e interés, los hallazgos coinciden con lo señalado por Fernández (2021) y Bermúdez (2021), quienes destacan que los recursos sonoros digitales contribuyen a dinamizar las propuestas pedagógicas y a generar mayor implicación del alumnado. La claridad narrativa y el lenguaje accesible de los podcasts generados con IA emergieron como factores relevantes para sostener la atención y favorecer la comprensión, lo que refuerza el valor pedagógico de estas herramientas cuando son diseñadas con intencionalidad didáctica.

No obstante, el estudio también evidenció dificultades vinculadas principalmente a limitaciones tecnológicas, como el acceso a una conexión estable a internet, la disponibilidad de dispositivos y las condiciones del entorno de estudio. Estos resultados son consistentes con lo planteado por Zawacki-Richter et al. (2019), quienes advierten que la incorporación de tecnologías basadas en inteligencia artificial en educación puede profundizar desigualdades preexistentes si no se acompaña de políticas institucionales que garanticen la accesibilidad.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el tamaño reducido de la muestra y el abordaje circunscripto a una sola asignatura y contexto institucional, lo que restringe la generalización de los resultados. Futuras investigaciones podrían ampliar el número de participantes, incorporar enfoques mixtos y explorar el impacto del uso de podcasts generados con IA en otros campos de la formación en Enfermería, así como en variables de desempeño académico objetivas.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio permitió conocer las experiencias didácticas de estudiantes de Enfermería respecto al uso del podcast generado con inteligencia artificial como recurso de aprendizaje en la asignatura de Bioética y Aspectos Legales. Los resultados evidencian que esta herramienta fue percibida mayoritariamente como positiva, favoreciendo la motivación,

el interés y la comprensión de contenidos normativos, así como la optimización de los tiempos de estudio y el aprendizaje autónomo.

El uso del podcast generado con IA se consolidó como un recurso didáctico innovador y accesible, capaz de facilitar el aprendizaje significativo de contenidos complejos, siempre que su implementación esté acompañada de una adecuada planificación pedagógica. Asimismo, se identificaron dificultades relacionadas principalmente con aspectos tecnológicos y contextuales, lo que pone de manifiesto la necesidad de considerar las condiciones de acceso y las competencias digitales de los estudiantes al incorporar este tipo de recursos.

En consonancia con el objetivo planteado, los hallazgos sugieren que los podcasts generados con inteligencia artificial constituyen una estrategia pedagógica valiosa para la enseñanza en la carrera de Enfermería, con potencial para enriquecer las prácticas educativas en el nivel superior. Se recomienda continuar investigando su aplicación en otros espacios curriculares y contextos institucionales, así como profundizar en su impacto a largo plazo en el rendimiento académico y la formación profesional de los estudiantes.

En el contexto de la educación superior en Enfermería en Argentina, la incorporación de recursos educativos digitales generados mediante inteligencia artificial representa una oportunidad para fortalecer propuestas pedagógicas más flexibles, inclusivas y contextualizadas, especialmente en escenarios donde conviven estudiantes con diversas realidades socioeconómicas, laborales y geográficas. Este tipo de recursos puede contribuir a democratizar el acceso al conocimiento, favorecer trayectorias académicas más personalizadas y acompañar los procesos de formación continua propios del campo de la salud.

Asimismo, la experiencia analizada abre la posibilidad de ampliar el uso de la IA generativa hacia otros recursos educativos, como videopodcasts, simulaciones clínicas narradas, guías interactivas, bancos de casos, materiales de repaso adaptativos y sistemas de retroalimentación automatizada. Para que estas estrategias alcancen su máximo potencial, resulta necesario fortalecer las condiciones tecnológicas institucionales, garantizar conectividad adecuada, disponibilidad de dispositivos y promover instancias de capacitación docente y estudiantil orientadas al desarrollo de competencias digitales críticas.

Desde la perspectiva docente, el uso de recursos educativos generados con inteligencia artificial ofrece beneficios relevantes, tales como el ahorro de tiempo en la producción de materiales, la posibilidad de reutilizar y actualizar contenidos, y el acceso a

analíticas de aprendizaje que permiten monitorear el uso de los recursos, identificar patrones de estudio y ajustar las estrategias de enseñanza en función de las necesidades del alumnado. No obstante, su implementación requiere ser acompañada por criterios éticos claros, por lo que se considera fundamental la creación de comités universitarios interdisciplinarios que regulen el uso responsable de la IA, garanticen la transparencia, la protección de datos y el respeto por los principios éticos en la producción de recursos educativos, asegurando así una integración crítica y reflexiva de estas tecnologías en la formación en Enfermería.

6. REFERENCIAS

- Acosta, E. G., Cedeño-Tapia, S. J., Díaz-Jurado, L. C., Escalona-Márquez, L. N., Ramírez-Pérez, T., & Vargas, E. C. (2023). Importancia de la lectoescritura académica en la formación de estudiantes de enfermería. *Gaceta Médica Boliviana*, 46(1), 51-58. Epub 01 de junio de 2023. <https://doi.org/10.47993/gmb.v46i1.631>
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bermúdez, M. (2021). Innovación educativa y recursos digitales en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 45-60. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.1200>
- Cabero, J. (2021). Tecnologías digitales y pedagogías emergentes en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28010>
- Cabero, J., & Llorente, M. C. (2022). La integración de los recursos sonoros digitales en la enseñanza universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (63), 115-134. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91121>
- Campanario, J. M. (2002). La motivación en el aprendizaje universitario. *Revista de Educación*, (328), 123-140.
- Escalona-Márquez, L. N. (2021). Marcos de competencias digitales docentes y sus aportes en Latinoamérica. *Revista Unidad Sanitaria XXI*, 1(3), 11-28. <https://acortar.link/fEI5aB>
- Escalona-Márquez, L. N., Fernández, A., & Muñoz, R. (2024). Inteligencia artificial aplicada a la educación superior: desafíos y oportunidades. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 5, 100143. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143>
- Fernández, M. (2020). Recursos digitales y aprendizaje autónomo en contextos universitarios. *Educación XXI*, 23(2), 345-366. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25678>
- Fernández, M. (2021). Tecnologías de la información y comunicación en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 25-40.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método. Sígueme*. (Trabajo original publicado en 1960)

- Gorena, A. (2000). Motivación e interés en los procesos de aprendizaje. *Revista de Psicología Educativa*, 6(2), 89–104.
- Hammersley, B. (2004). Audible revolution. *The Guardian*. <https://bit.ly/3Hammersley>
- Heidegger, M. (2003). Ser y tiempo. Trotta. (Trabajo original publicado en 1927)
- Ifenthaler, D., & Schumacher, C. (2016). Learning analytics and artificial intelligence in education. *Technology, Knowledge and Learning*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10758-015-9270-6>
- López Noguera, F. (2019). El podcast como recurso educativo en la educación superior. *Comunicar*, 27(60), 77–86. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-07>
- Muñoz, R. (2020). Aprendizaje autónomo y recursos digitales en la universidad. Editorial Académica Española.
- Muñoz Barrionuevo, M. (2021). Innovación pedagógica y tecnologías emergentes en ciencias de la salud. *Revista Educación Médica*, 22(3), 145–152. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.12.004>
- Santos, M. A. (1990). Motivación y aprendizaje en el aula. Narcea.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Evaluación de la transparencia en el uso del royalty minero en la región del Biobío

Evaluation of transparency in the use of the mining royalty in the Biobio region

Paulina Rivera Fuentes¹

RESUMEN

Introducción: Los recursos del royalty minero representan una oportunidad para el desarrollo local en la Región del Biobío. Esta investigación busca evaluar la transparencia en su gestión y utilización por parte de los municipios de la región. **Metodología:** Se realizó una investigación exploratorio-descriptiva con un enfoque mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos para analizar la transparencia de la información sobre estos fondos. **Resultados:** Se identificó una falta de información pública detallada sobre el uso de los recursos del royalty minero. **Discusión:** Esta carencia limita las posibilidades de participación ciudadana y puede debilitar la percepción de transparencia en la gestión municipal. **Conclusiones:** Se requiere fortalecer la disponibilidad y el nivel de detalle de la información pública sobre el uso de estos recursos para favorecer la transparencia y facilitar el escrutinio ciudadano.

Palabras Clave: Rendición de Cuentas, Transparencia, Royalty, Municipalidad.

ABSTRACT

Introduction: Mining royalty revenues represent an opportunity for local development in Chile's Biobío Region. This study aims to assess transparency in the management and use of these resources by the region's municipalities. **Methods:** An exploratory-descriptive study with a mixed-methods approach was conducted, combining qualitative and quantitative methods to analyze transparency in information about these funds. **Results:** A lack of detailed public information on the use of mining royalty revenues was identified. **Discussion:** This information gap limits opportunities for citizen participation and may weaken perceptions of transparency in municipal management. **Conclusions:** Improving the availability and detail of public information on the use of these resources is necessary to strengthen transparency and facilitate public scrutiny.

Keywords: Accountability, Transparency, Royalty, Municipality.

Recibido: 05/12/2024 Aceptado: 23/01/2026

¹ Magíster en Política y Gobierno. Universidad de Concepción. Chile. Correo: pauliriveraf@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4741-8091>

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Royalty minero: conceptualización, marco legal y alcances

Dentro del primer trimestre del año 2024, se concreta el primer traspaso de fondos de la Ley de Royalty Minero, que beneficia a 307 comunas de las 345 comunas que tiene el territorio nacional y de acuerdo con lo declarado por Carolina Leitaó, presidenta de la Asociación Chilena de Municipalidades, estos recursos representan un “avance en equidad territorial y es importante hacerlo presente”. Además, señaló la importancia de que los municipios sean fortalecidos y se concrete el camino de la descentralización de las comunas y las regiones (Asociación Chilena de Municipalidades, 2024).

La Ley de Royalty Minero N° 21.591, aprobada en 2023, creó dos fondos: Fondo de Equidad Territorial (FET), destinado a compensar brechas de recursos entre municipios, y el Fondo de Comunas Mineras (FCMI), para compensar externalidades de la actividad minera en comunas de regiones mineras. Los recursos obtenidos por estos fondos deben ir en directo beneficio de la comunidad y tienen la finalidad de aumentar la capacidad de los municipios para el cumplimiento de sus objetivos y planes; además, se establece dentro de la ley, que los municipios beneficiados deben transparentar la distribución y uso de dichos recursos de acuerdo con lo dispuesto por el Consejo para la Transparencia.

El royalty minero es un concepto crucial en la economía de los países con una fuerte industria extractiva como Chile y se refiere a la cantidad que se paga al propietario de un derecho (generalmente el Estado) a cambio del permiso para explotar recursos naturales, como minerales, petróleo o gas; esencialmente, es una compensación por el uso de estos recursos no renovables (Palma, 2021).

El concepto de Royalty se desprende de la traducción al inglés del término *regalía*, y según una de las acepciones del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, significa “Especie de tributo que pagaban los dueños de casas en la corte por la exención del alojamiento que antes daban a la servidumbre de la casa real y a las tropas”. Otra definición se puede obtener del Nuevo Diccionario Bilingüe de Economía y Empresa, que define Royalties como “Mineral Royalties: Pagos por derecho a extraer minerales” y como “Impuesto de explotación”, y también del Diccionario de “Vocabulario Tributario” que define royalty como: “Regalía que una persona paga a otra, consistente en el porcentaje o proporción, progresiva o no, del fruto o producto que aquella obtiene o extrae por la explotación de bienes corporales o inmateriales de propiedad de un tercero”. Todas estas definiciones ayudan a construir una definición específica para comprender de buena forma

el concepto de Royalty, que se podría resumir en un impuesto de explotación en forma de regalía que se paga por la explotación de bienes de propiedad de otro.

Cuevas, Noemi & Rojas (2009) establecen que cualquier tributo debe cumplir con las siguientes características para ser considerado como un royalty:

- La legislación mediante la que se establece el impuesto lo denomina royalty.
- El impuesto tiene por objetivo el pago al propietario del mineral como compensación por conferirle al contribuyente la propiedad de un mineral o el derecho a venderlo.
- Otro de los fines del impuesto es cobrar al productor del mineral el derecho a extraer los minerales producidos.
- El impuesto se aplica en forma exclusiva a la minería, no afectando a otro tipo de industrias.

Además, definen como objetivo fundamental del royalty la recuperación de las rentas de los recursos naturales, las cuales son obtenidas a partir del valor intrínseco que poseen dichos recursos, que además otorga al Estado una herramienta de política relativamente flexible, que permite garantizar un ingreso estable y de relativamente sencilla administración, dada la facilidad de recaudación y la difícil evasión (Cuevas Valverde, Noemi Cabaña, & Rojas Galarce, 2009).

22

Por otro lado, Palma (2021) establece otros objetivos, entre los que se pueden reconocer los siguientes:

- Redistribución de Riqueza: Permite que los beneficios generados por la explotación de recursos naturales se compartan más equitativamente entre el Estado y las empresas mineras.
- Incentivos a la Eficiencia: Al establecer un costo por la extracción, se alienta a las empresas a utilizar los recursos de manera más eficiente.
- Financiamiento Público: Los ingresos del royalty pueden destinarse a financiar gastos públicos, como infraestructura, educación o salud.
- Compensación por Externalidades: La minería puede tener impactos negativos en el medio ambiente y las comunidades locales. El royalty busca compensar estas externalidades.

En este contexto, la minería tiene mayor o menor relevancia en un país dependiendo de su grado de diversificación productiva, pues para países con gran dependencia minera como Chile el desarrollo de la industria y de nuevos proyectos mineros es determinante en el crecimiento económico, donde la fuerte fluctuación en el tiempo del precio de los

commodities a nivel mundial ha dibujado una situación en donde los países ricos en recursos naturales parecieran estar atrapados en el ciclo de la dependencia del recurso natural (Cavada Herrera & Cabrera Valencia, 2021).

En Chile, el royalty minero busca recaudar fondos y distribuirlos de manera más justa, beneficiando a las regiones mineras y promoviendo el desarrollo y tiene como objetivo crear un impuesto aplicable a los explotadores mineros, es aplicable a personas naturales o jurídicas que extraen sustancias minerales concesibles y las venden en cualquier estado productivo. En el caso de las grandes empresas mineras, estas pagan un 1% *ad valorem* sobre las ventas anuales de cobre cuando superan las 50.000 toneladas métricas de cobre fino (TMCF), también se aplica un componente sobre el margen minero con tasas entre 8% y 26% según el margen operacional. Se fija un Fondo Regional para la Productividad y el Desarrollo, cuyos recursos están destinados a los gobiernos regionales para inversión productiva, desarrollo regional e investigación científica y tecnológica que deberán estar en línea con las prioridades estratégicas regionales y con la Política Regional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación para el Desarrollo (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023).

23

Este proceso se inicia con la intención de que la industria minera realizara una mayor y mejor contribución al país y se da inicio al debate a partir del año 2001 con la idea de establecer un royalty a la minería y poder distribuir de forma equitativa los recursos para fomentar el desarrollo económico en el país y de acuerdo con lo expuesto por Mario Marcel (2023), es un nuevo ingreso que tiene el potencial de aumentar la productividad y la capacidad para llevar a cabo políticas de desarrollo regional más efectivas y que en cierta medida es uno de los avances más importantes que se tendrán en materia de gestión financiera de los gobiernos subnacionales.

Dentro de la Ley N° 21.591, de 2023 sobre Royalty a la Minería (Ministerio de Hacienda, 2023), se establecen fondos para las comunas beneficiadas por la recaudación de estos ingresos públicos, donde se establece el Fondo de Equidad Territorial, que está destinado a compensar las brechas presupuestarias existentes entre los municipios, y el Fondo Común Minero (FCMI), destinado a compensar las externalidades de la actividad minera en las comunas.

Para que las comunas puedan acceder al Fondo de Equidad Territorial (FET), deben cumplir con ciertos criterios establecidos por el Ministerio de Hacienda, estos son: Dependencia del Fondo Común Municipal 2022 mayor a 50% y percentil de Ingresos Propios 2022 (Ingresos Propios Permanentes y Fondo Común Municipal) menor a 80.

El royalty minero cuenta con marco jurídico que contempla los siguientes cuerpos legales: artículo 19, numeral 24 de la Constitución Política chilena; ley N° 20.026 de 2005, que establece un impuesto específico a la actividad minera; ley N° 20.469 de 2010, que introduce modificaciones a la tributación de la actividad minera; ley N° 21.210 de 2020, que moderniza la legislación tributaria y la ley N° 21.591 de 2023, ley sobre Royalty a la Minería. Además, la misma Ley de Royalty realiza ajuste a las disposiciones legales vigentes, como por ejemplo el Artículo 14 que modifica decreto ley N° 824 de 1974 de la Ley de Impuesto a la Renta, y además modifica el Artículo 35 del decreto ley N° 3.063 de la Ley de Rentas Municipales que regula el aporte fiscal del Fondo Común Municipal, por lo tanto, se considera como una de las fuentes de financiamiento municipal, siendo parte importante de los ingresos propios permanentes.

1.2. Transparencia y rendición de cuentas en la gestión pública

Hillary Clinton afirmó en el evento de apertura Open Government Partnership (OGP) Forum que: “Cuando un Gobierno oculta su trabajo de la vista pública, reparte puestos de trabajo y dinero de los contribuyentes a sus partidarios, administra la justicia desde la parcialidad, hace la vista gorda mientras funcionarios corruptos y empresarios corruptores se enriquecen a expensas de la ciudadanía... está, simplemente, incumpliendo su misión, fallando a sus ciudadanos” (Villoria & Ramírez-Alujas, 2011). Esta declaración da luces de cómo se realiza la gestión pública en la actualidad y también da cuenta en cierta medida de la realidad a la que se enfrenta la ciudadanía, poniendo como eje fundamental para una buena gobernanza y gestión pública al concepto de transparencia.

La transparencia en la gestión pública se refiere a la obligación de los gobiernos y sus funcionarios de actuar de manera abierta y accesible, proporcionando información clara, completa y oportuna sobre sus acciones, decisiones, y el uso de los recursos públicos, siendo una práctica es fundamental para promover la rendición de cuentas, la participación ciudadana, y la confianza en las instituciones públicas (Pereira, 2012).

Su importancia radica en su capacidad para fortalecer la rendición de cuentas, prevenir la corrupción, y fomentar la participación ciudadana, lo que permite que la ciudadanía pueda acceder a información relevante sobre las decisiones y acciones del gobierno, lo que a su vez facilita un escrutinio público más efectivo; además, esto contribuye a generar confianza en las instituciones públicas, lo que es esencial para la gobernabilidad y la estabilidad social (Meijer, 2013).

A nivel internacional, El Banco Mundial ha construido un Índice de Transparencia con dos componentes: la transparencia económico-institucional y la transparencia política; dicho

índice engloba a más de 120 países y permite compararlo con otros datos económicos y sociales para comprobar la correlación, donde es importante destacar que la transparencia en el sector público es un mecanismo directo para promover la competencia; y la opacidad, un mecanismo que favorece la búsqueda de rentas y la ineficiencia de los mercados (Villoria & Ramírez-Alujas, 2011).

Villoria y Ramírez-Alujas (2011) establecen que los beneficios de la transparencia gubernamental y la buena información para la democracia son muy numerosos: para empezar, previenen contra el abuso de poder, la discriminación y la corrupción; para continuar, favorecen discusiones sensatas y racionales, mejorando la toma de decisiones públicas, que está directamente vinculada con la participación ciudadana que pretenda la real consideración de las opiniones e intereses de todos los afectados.

Según la Contraloría General de la República (2011), los componentes claves de la transparencia en la gestión pública incluyen el acceso a la información pública, la probidad administrativa, participación ciudadana y la rendición de cuentas. Para asegurar el proceso de transparencia y rendición de cuentas las instituciones clave son: la Contraloría General de la República, que juega un papel fundamental en la fiscalización de la legalidad de los actos administrativos y en la auditoría del uso de los recursos públicos y el Consejo para la Transparencia, que es responsable de velar por el cumplimiento de la Ley N° 20.285 de Acceso a la Información Pública, denominada “Ley de Transparencia” y de resolver las reclamaciones de los ciudadanos en caso de denegación de información.

En agosto de 2008, se promulga la Ley N° 20.285 sobre Acceso a la Información Pública, siendo uno de los ejes de la Agenda de Modernización del Estado, que se instala en un momento de profundización de los sistemas democráticos en el concierto internacional y de aumento de la demanda ciudadana por mayor transparencia y participación en las definiciones de políticas públicas; que tiene como principal función mantener la información abierta relativa a los actos del Estado a toda la ciudadanía, promoviendo de este modo un sistema estatal más cercano, abriendo nuevos espacios para la participación ciudadana constructiva y mejorando las exigencias de rendición de cuentas de la gestión pública (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2008). Esta ley se aplica al sector público en general, que incluye a los ministerios, gobiernos regionales, fuerzas armadas, servicios públicos y por supuesto a municipios.

Aun cuando existen avances, Chile se enfrenta a desafíos dentro del proceso de rendición de cuentas, por ejemplo, la desigualdad en la calidad de la información proporcionada por diferentes organismos, lo que puede afectar la capacidad de los

ciudadanos para realizar un control efectivo y se debe tener en cuenta que la burocracia y la lentitud en la respuesta a las solicitudes de información también representan barreras para una rendición de cuentas efectiva. Otro desafío es la resistencia a la transparencia en algunos sectores de la administración pública, donde persisten prácticas de opacidad, especialmente en áreas sensibles como la contratación pública y el uso de fondos destinados a proyectos locales (Ríos, 2015).

En el caso específico del royalty minero, la rendición de cuentas sobre el uso de los recursos obtenidos es fundamental para garantizar que se empleen de manera efectiva, es por ello que la ley estipula que los municipios deben informar a la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE) sobre el destino de los fondos recibidos, y esta información es posteriormente presentada al Congreso, que ejerce supervisión pública sobre el uso de los recursos, fomentando la transparencia y permitiendo a la ciudadanía conocer en qué se están invirtiendo los fondos del royalty (Ministerio de Hacienda, 2024).

Pero se debe tener en cuenta como antecedente los casos de corrupción develados por el “caso Convenios” por la debilidad de los sistemas de control y gestión de los recursos públicos destinados a financiar fundaciones y entidades sin fines de lucro. En dichos casos, precisamente, se han visto involucrados gobiernos regionales que en general serán los entes que recibirán parte importante de los recursos generados por el royalty minero a nivel de cada región (Pizarro, 2023).

2. DESARROLLO

El estudio se enmarca en las administraciones locales de las comunas de la región del Biobío que han sido beneficiadas con los fondos de la Ley de Royalty Minero, donde se pretende analizar preliminarmente el nivel de transparencia de los recursos obtenidos por dicha ley.

La hipótesis de esta investigación es que la falta de información pública detallada sobre el uso de los recursos del royalty minero limita la participación ciudadana y reduce la percepción de transparencia. El objetivo general planteado es evaluar el nivel de transparencia en la gestión y utilización de los recursos del royalty minero por parte de los municipios de la Región del Biobío; y en específico: Identificar los mecanismos de transparencia existentes en los municipios de la Región del Biobío para la gestión de los recursos del royalty minero, analizar la calidad y cantidad de información pública disponible sobre el uso de estos fondos y finalmente identificar las principales barreras para una mayor transparencia en la gestión de los recursos del royalty minero.

La metodología con la que se realiza la investigación es de tipo exploratorio-descriptiva, que permite explorar y describir el nivel de transparencia en la gestión de los recursos del royalty minero por parte de los municipios del Biobío. Además, se adoptará un enfoque mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión holística del fenómeno.

El estudio seguirá un diseño transversal, en el cual se recolectan datos dentro del periodo año 2024 para analizar la situación actual de la transparencia en el uso de los recursos del royalty minero, para ello se utiliza un diseño no experimental, centrado en la observación y la recolección de datos de fuentes primarias y secundarias.

La población de interés son todos los municipios que reciben recursos del royalty minero en la región del Biobío, que en total son 30 comunas beneficiadas según lo dispuesto en Resolución Exenta N° 3811/2024.

Para recolectar datos sobre la transparencia en el uso de los recursos del royalty minero, se emplea la técnica de análisis documental; donde se realiza una revisión de informes financieros, sitios institucionales de los municipios beneficiados y otros documentos públicos relacionados con la asignación y ejecución de recursos del royalty minero.

27

2.1. Análisis de información preliminar relevante

De acuerdo con lo dispuesto por el Ministerio de Hacienda, durante el mes de abril de 2024 se distribuyeron 93.646 millones de pesos de libre disposición a 307 municipios de todo el país, de los cuales 70.755 millones para 300 comunas corresponden al Fondo de Equidad Territorial (FET) y 22.891 millones para 43 comunas corresponden al Fondo de Comunas Mineras.

El Fondo de Equidad Territorial (FET) se establece mediante Resolución Exenta N° 3811/2024 donde se determina la distribución de los recursos a las municipalidades que acceden al aporte único y extraordinario establecido en la partida 50, capítulo 01, programa 03, subtítulo 24, ítem 03, asignación 107 (aporte al fondo común municipal), glosa 24, N° 1, de la Ley N° 21.640, de presupuestos del sector público correspondiente al año 2024. Los recursos distribuidos en el presente acto serán de libre disposición, y la ejecución de estos deberá dar cumplimiento a las normas que resulten aplicables para cada caso, según la normativa vigente, pero con cargo a este aporte no se podrá pagar deuda municipal. Esta misma resolución contempla que los municipios beneficiados deben remitir a la

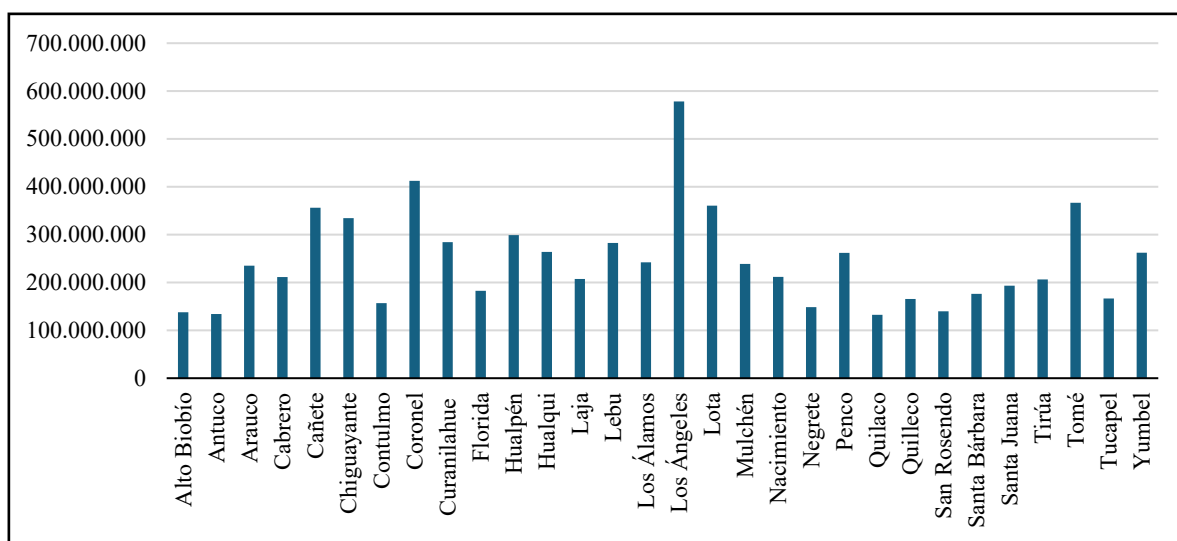
Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE) un informe detallado con la ejecución de los gastos en forma trimestral.

Adicional a este requerimiento, el Consejo para la Transparencia ha emitido el Oficio N° 11.567/2024 donde se exige que el informe detallado de la ejecución de gastos debe ser publicado en los portales de transparencia de los municipios beneficiados, lo anterior se encuentra amparado en la Ley N° 20.285 sobre acceso a la información pública y que establece sanciones si existe incumplimiento injustificado de las normas de transparencia activa.

Como antecedente, se toma en consideración la Resolución Exenta N° 3811/2024 de la SUBDERE donde se puede visualizar la distribución de los recursos de los Fondos Equidad Territorial (FET), y de acuerdo con dicha resolución, se identifican los fondos que corresponden a las comunas beneficiadas de la región del Biobío.

Figura 1.

Distribución de recursos del Royalty Minero en los municipios de la región del Biobío



Fuente: Elaboración Propia en base a la Resolución Exenta N° 3811/2024 de la SUBDERE

2.2. Análisis de información documental relevante

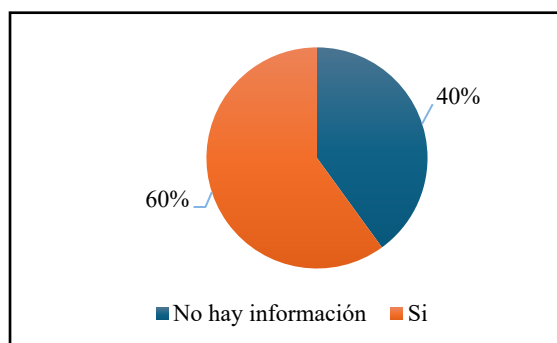
Para poder determinar el monto de los ingresos recaudados por concepto de Ley de Royalty Minero en las administraciones locales de la región del Biobío, se realiza revisión de las respectivas páginas de Transparencia Activa de cada uno de los municipios beneficiados, a fin de determinar si efectivamente estos fondos se encuentran reflejados en los

respectivos presupuestos municipales y si están cumpliendo con el informe de fondos transitorios de la Ley de Royalty Minero, según lo dispuesto por el Consejo para la Transparencia.

En primera instancia, se verifica si los fondos han sido incorporados al presupuesto municipal y de acuerdo con la revisión preliminar de las páginas de transparencia municipal se obtuvieron los resultados mostrados en la siguiente figura.

Figura 2.

Comunas que incorporan al presupuesto los fondos del Royalty Minero



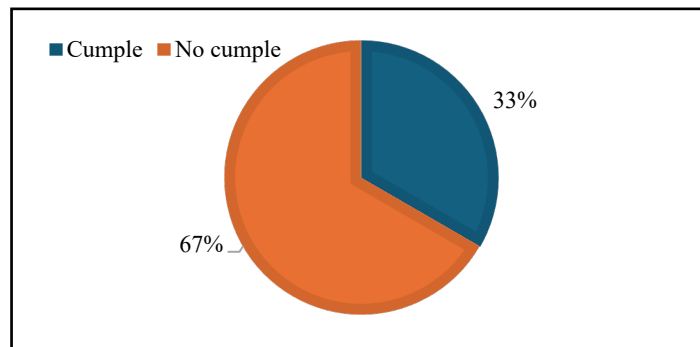
Fuente: Elaboración Propia con información obtenida de páginas web sobre transparencia de los 30 municipios beneficiados por los fondos de la Ley de Royalty Minero que pertenecen a la región del Biobío

De este análisis, se desprende que un 60% de los municipios han incorporado los fondos al presupuesto municipal mediante modificación presupuestaria, a excepción de la Municipalidad de Coronel que lo incorpora en el presupuesto inicial, pero los identifica en la cuenta presupuestaria 05.02.002.002 que no corresponde según lo instruido en la Resolución Exenta N° 3811/2024 SUBDERE donde se indica que los fondos deben estar identificados en la cuenta presupuestaria 08.03.003.001 Aportes Extraordinarios.

Con relación a la publicación de los informes de gastos de fondos transitorios de la Ley de Royalty Minero, se realiza el mismo monitoreo y de acuerdo con la revisión preliminar de los sitios de transparencia municipal, se obtuvieron los resultados que se muestran en la figura 3.

Figura 3.

Grado de cumplimiento de publicación informe trimestral de uso de recursos del Royalty Minero



Fuente: Elaboración Propia, en base a la revisión de las páginas de transparencia de los 30 municipios

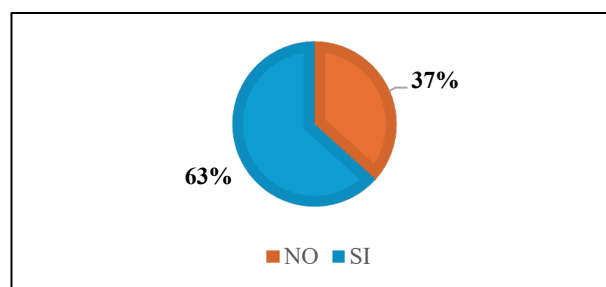
De este análisis, se desprende que un 33% de los municipios han cumplido a la fecha con lo dispuesto por SUBDERE y el Consejo para la Transparencia a través del Oficio N° 11.567 de 2024. Esto es un porcentaje bajo, ya que equivale a que tan solo 7 de los 30 municipios beneficiados cumplen con las disposiciones legales.

Para continuar con la revisión de la información, se considera relevante el primer reporte realizado por la SUBDERE, que ha sido publicado en la página de SINIM (Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, 2024), donde se expone información del uso de los recursos asignados. De acuerdo con lo dispuesto por este mismo reporte, debe reportarse por parte de los municipios beneficiados el detalle de la modificación presupuestaria realizada y reportar los gastos realizados.

30

Figura 4.

Reporte de Modificación Presupuestaria a SUBDERE

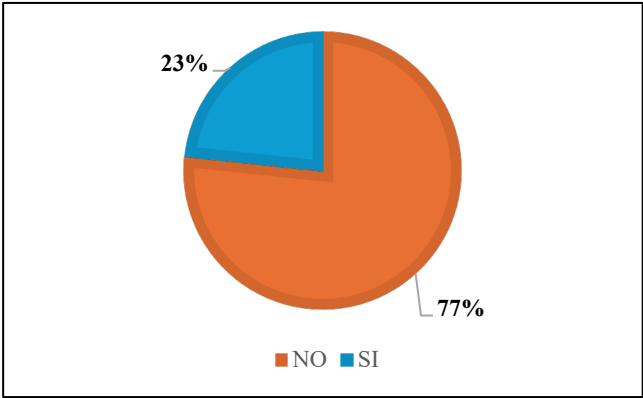


Fuente: Elaboración Propia, en base a la revisión del reporte realizado por SUBDERE (2024)

De este gráfico, se expresa que un 63% de los municipios han incorporado los fondos al presupuesto municipal mediante modificación presupuestaria. Al comparar estos resultados con los obtenidos de la revisión de los sitios institucionales de los municipios beneficiados, se puede determinar que existe una menor reportabilidad del proceso de

incorporación de fondos a la SUBDERE en comparación con los canales habilitados para transparentar los fondos a la comunidad.

Figura 5.
Reporte de Gastos FET a SUBDERE



Fuente: Elaboración Propia, en base a la revisión del reporte realizado por SUBDERE (2024)

De este gráfico, se expresa que sólo un 23% de los municipios han realizado el reporte de gastos de los fondos recibidos por el royalty minero. Al comparar estos resultados con los obtenidos de la revisión de los sitios institucionales de los municipios beneficiados, se puede determinar que existe una mayor rendición de cuentas a la SUBDERE que a los canales habilitados para transparentar los fondos a la comunidad.

Si se compara esta información con la situación a nivel nacional con los resultados obtenidos con la región del Biobío, de acuerdo con los datos que se presentan en la Tabla 1, claramente se puede evidenciar que tanto a nivel nacional como a nivel regional nos encontramos con una situación similar en el reporte de modificación presupuestaria de los municipios y en el reporte de los gastos ejecutados por estos mismos en relación con el uso de los recursos del royalty minero.

Tabla 1
Comparación entre los resultados a nivel nacional versus nivel regional

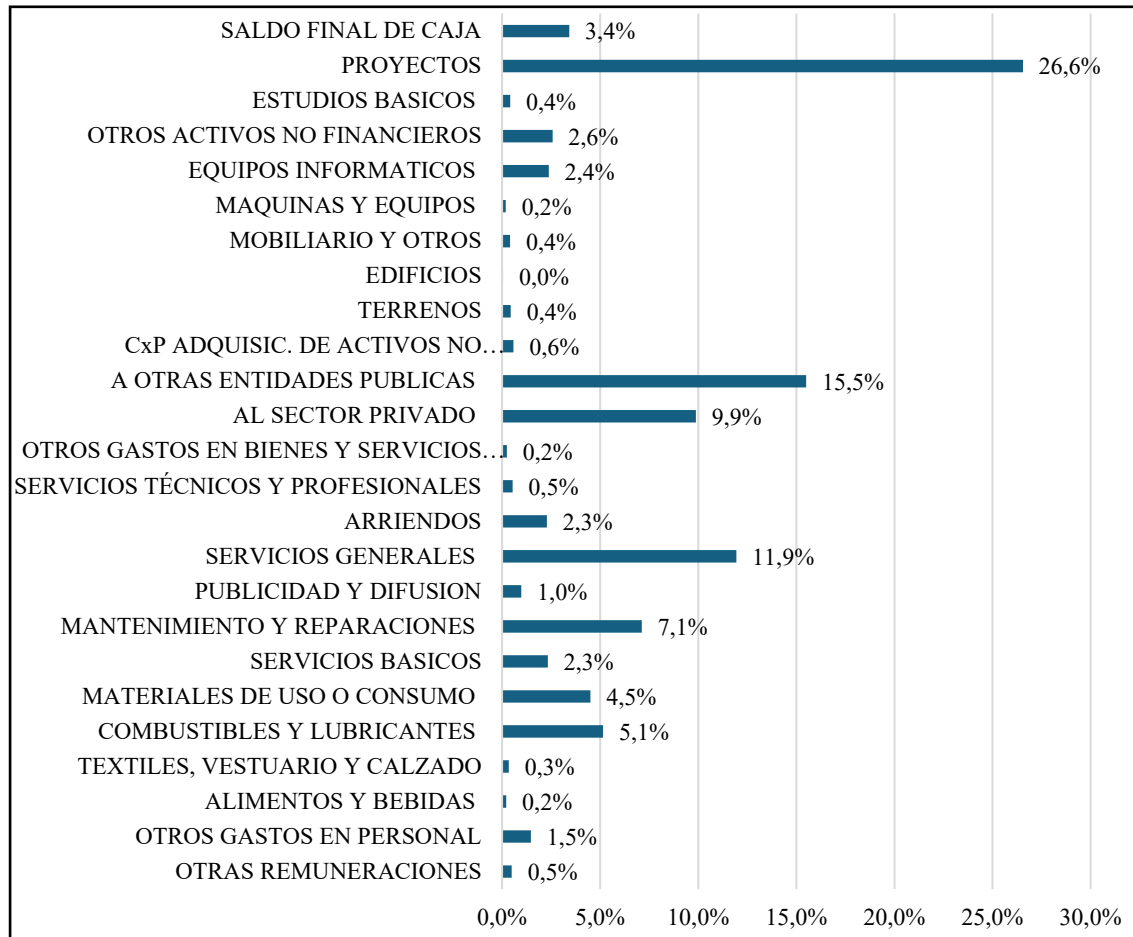
	Reporta Modificación Presupuestaria	Reporta Gastos Ejecutados
Municipios en Chile	61,7 %	31,7%
Región del Biobío	63%	23%

Fuente: Elaboración Propia con información obtenida del primer reporte realizado por SUBDERE

En relación con los recursos recibidos en los respectivos presupuestos municipales, se puede apreciar la distribución en la Figura 6.

Figura 6.

Distribución de recursos del royalty minero en las comunas de la Región del Biobío



Fuente: Elaboración Propia, con relación en el primer reporte realizado por SUBDERE (2024).

Del gráfico antes expuesto, primero señalar que la información corresponde al 60% de los municipios que han reportado la distribución de los recursos del royalty minero y corresponde a un 55,49% de los recursos destinados a las 30 comunas beneficiadas en la región del Biobío; segundo, se desprende que cerca de un 35,7% se imputó en el subtítulo de bienes y servicios de consumo, mayormente a servicios generales, un 26,6% se ha imputado a ítems relacionados con inversión, mayormente a proyectos, y en menor medida a estudios y otras iniciativas relacionadas, mientras que un 25,4% lo hizo en transferencias corrientes en mayor medida a otras entidades públicas y en menor al sector público.

Esta distribución de recursos nos demuestra que las comunas de la región del Biobío han podido utilizar dichos recursos para fomentar el desarrollo económico siendo un

potencial de aumentar la productividad de sus propias localidades para así potenciar la región, que es uno de los principales aspectos que se pretende desarrollar desde el gobierno del presidente Gabriel Boric.

En relación con la intervención de los actores relevantes dentro de la rendición de cuentas de los fondos del royalty minero, tenemos a la SUBDERE como ente que supervisa el uso y transparencia de dichos recursos. En relación con la transparencia de la información, este organismo responde ante requerimiento de información mediante Oficio N° 2364/2024, donde se hace hincapié en que las municipalidades beneficiadas deben dar reporte del uso de los recursos de estos fondos a dicha subsecretaría, sin perjuicio de las acciones encomendadas a otros órganos de la Administración del Estado con facultades fiscalizadoras en esta materia.

Además, en dicho oficio, se hace presente que, justificado bajo el principio de máxima divulgación de información, dispuesto en el artículo 11, letra d), de la ley N° 20.285, que establece que los órganos de la Administración del Estado deben proporcionar información en los términos más amplios posibles, excluyendo sólo aquello que esté sujeto a las excepciones constitucionales o legales, se indica que, sobre información referida a la reportabilidad, uso de recursos y normas de transparencia que aplican para los recursos distribuidos en el marco de estos fondos es preciso señalar lo siguiente:

- a) Las municipalidades beneficiarias deben remitir el informe trimestral que corresponda al Concejo Municipal respectivo, de acuerdo con lo exigido en la normativa presupuestaria aplicable.
- b) Las municipalidades deberán observar rigurosamente las instrucciones impartidas por la Contraloría General de la República mediante dictamen N° E486016, de 2024, sobre registro contable de los ingresos y gastos efectuados por las municipalidades, y dictamen N° E498158, de 2024, sobre reglas aplicables, entre otras materias, a ambos fondos, que contienen normas sobre el uso de los recursos.
- c) Las disposiciones establecidas en la ley N° 20.285, sobre Acceso a la Información Pública, resultan aplicables a las municipalidades, debiendo dar estricto cumplimiento a la obligación de publicar tanto los informes de reporte trimestral como los actos que se dicten referidos al uso o ejecución de los recursos de acuerdo con lo establecido en la citada ley, información que deberá mantenerse a disposición permanente del público en los portales de cada municipalidad beneficiaria. Para estos efectos, las municipalidades deben aplicar el oficio N° 11567, del 2024, del Consejo para la Transparencia, que informa sobre la forma de dar cumplimiento a

las normas de transparencia y publicidad referida al uso de los recursos distribuidos mediante ambos fondos, el cual se acompaña al presente oficio.

La respuesta coincide con lo dispuesto en materia legal y está acorde a lo planteado por Pereira (2012) en relación con que la información que se reporta o se publica en los medios creados para tales efectos debe ser clara, completa y oportuna sobre sus acciones, decisiones, y el uso de los recursos públicos.

Otro actor relevante como entidad fiscalizadora, es la Contraloría General de la República que supervisa el buen uso de los recursos públicos, en este sentido, dicho ente contralor responde mediante documento E557151/2024 que es competencia de SUBDERE supervisar y aplicar eventuales sanciones por la falta de rendición de cuentas y transparencia de los fondos del royalty minero.

Por otro lado, la entidad responsable de vigilar el cumplimiento de la Ley de Transparencia es el Consejo para la Transparencia, quien, mediante Oficio N° 25000/2024, informa que a la fecha no existen documentos sobre cumplimiento o incumplimiento de lo dispuesto en dicha ley, en virtud del principio de transparencia de la función pública dispuesto en el art. 5° de la ley N° 20.285/2008.

34

En estos casos, claramente se puede evidenciar una debilidad de los sistemas de control y gestión de los recursos públicos, esto coincide con lo descrito por Pizarro (2023) quien expone que cuando existe dicha debilidad nos enfrentamos a casos de corrupción en la gestión pública.

3. REFLEXIONES FINALES

La transparencia en la gestión del royalty minero es un pilar fundamental para garantizar que estos recursos se utilicen en beneficio de la comunidad, pero ante la evaluación realizada en esta investigación se ha puesto de manifiesto una preocupante brecha entre la información disponible y las expectativas de la ciudadanía.

Dentro de los mecanismos de transparencia existentes en los municipios de la Región del Biobío para la gestión de los recursos del royalty minero, se pueden mencionar los sitios institucionales que tienen habilitados los municipios de todo el territorio nacional que están monitoreados por el Consejo para la Transparencia, además lo dispuesto por SUBDERE que solicita reporte trimestral de la ejecución de la gestión de estos recursos y dicha información se encuentra disponible en el portal SINIM. Si bien existen estos mecanismos formales para la divulgación de datos, estos no han sido suficientes para garantizar un nivel adecuado de transparencia, ya que la escasa información publicada en

los sitios institucionales y la limitada reportabilidad a SUBDERE evidencian la necesidad de fortalecer los sistemas de control y supervisión, esto aun cuando esta institución pública ha generado esfuerzos adicionales para que los municipios que no hayan cumplido con el proceso de rendición de cuentas correspondiente lo realicen en los plazos y formas establecidos.

La falta de transparencia en la gestión del royalty minero es un problema recurrente en muchas regiones en nuestro país, incluyendo la Región del Biobío; esto se evidencia claramente según lo expuesto en los resultados obtenidos de la investigación. Las razones detrás de esta situación son múltiples y se entrelazan a nivel institucional, cultural y político; desde el nivel institucional existen débiles mecanismos de control y supervisión, ya que aun cuando existe una clara jurisprudencia dispuesta por SUBDERE, Consejo para la Transparencia y Contraloría General de la República, dichas entidades no han realizado ninguna acción correctiva ni han aplicado ningún tipo de sanción administrativa a las autoridades o quienes sean responsables a la fecha, para dar cumplimiento a lo dispuesto a lo establecido en la Ley de Transparencia y además enfatizar la importancia de la rendición de cuentas de los fondos del royalty y esto demuestra que existe una debilidad en los mecanismos de control que se convierte en una de las principales barreras para que exista mayor transparencia en la gestión de los recursos.

35

Por otro lado existe un bajo nivel de participación ciudadana en los procesos de decisión pública, pues la ciudadanía suele estar excluida de los espacios de discusión y toma de decisiones, lo que limita su capacidad para ejercer control sobre los recursos y esto coincide con lo expuesto por Ríos (2015) en que se mantienen las prácticas de opacidad en el uso de fondos destinados a proyectos locales y esto también es parte de una arraigada cultura de las municipalidades de secretismo y resistencia al cambio, lo que dificulta la implementación de medidas de transparencia; tomando en cuenta lo cultural y político existe una falta de cultura de rendición de cuentas en la cultura organizacional y muchas veces desde parte de las autoridades locales es tomado como una sobrevigilancia del actuar de su gestión política. También, Pizarro (2023) cuestiona en cierta medida que los mecanismos de control internos, de rendición de cuentas, auditoría y transparencia no son suficientemente robustos para dar garantías del uso de los recursos del royalty minero de forma correcta.

Los hallazgos de la investigación prueban la hipótesis planteada, ya que es evidente la falta de información pública detallada sobre el uso de los recursos del royalty minero, lo que limita la participación ciudadana y reduce la percepción de transparencia de parte de la ciudadanía. Esto se contrapone con lo expuesto por Meijer (2013), ya que la transparencia de la información pública fortalece la capacidad de rendición de cuentas, previene la corrupción y fomenta la participación ciudadana.

Es imperativo que las autoridades regionales y locales tomen medidas urgentes para mejorar la calidad y la cantidad de información disponible al público, lo que implica no solo aumentar la frecuencia y el detalle de los reportes, sino también simplificar el lenguaje técnico y utilizar formatos más amigables para la ciudadanía. Asimismo, se requiere fomentar la participación de la sociedad civil en los procesos de seguimiento y evaluación, a través de la creación de espacios de diálogo y la implementación de mecanismos de rendición de cuentas más participativos. En esta misma línea, es necesario poner en la mesa propuestas que permitan avanzar en este tema; como el fortalecimiento de los portales de transparencia que faciliten el acceso de la ciudadanía a la información sobre los recursos asignados, los proyectos ejecutados y los resultados obtenidos, la implementación de mecanismos de participación ciudadana, a través de los presupuestos participativos o cabildos abiertos, para que la ciudadanía pueda influir en las decisiones sobre el uso de los recursos y fortalecer las capacidades de los funcionarios municipales a través de capacitaciones en materia de gestión pública, transparencia y rendición de cuentas.

En conclusión, si bien el royalty minero representa una oportunidad única para el desarrollo de la Región del Biobío, su potencial se verá limitado si no se acompaña de una gestión transparente y eficiente, puesto que la falta de información pública y la limitada rendición de cuentas erosionan la confianza de la ciudadanía en las instituciones y obstaculizan el logro de los objetivos de desarrollo local, lo que hace fundamental que se adopten medidas concretas para revertir esta situación y garantizar que los recursos provenientes de la actividad minera se utilicen en beneficio de toda la comunidad.

4. REFERENCIAS

- Asociación Chilena de Municipalidades. (25 de mayo de 2023). Ministro Marcel expone sobre el impacto de la Ley de Royalty Minero en los Municipios. Obtenido de <https://www.achm.cl/ministro-marcel-expone-sobre-el-impacto-de-la-ley-de-royalty-minero-en-los-municipios/>
- Asociación Chilena de Municipalidades. (16 de abril de 2024). Noticias Asociación Chilena de Municipalidades. Obtenido de <https://www.achm.cl/achm-participo-en-la-historica-ceremonia-de-traspaso-de-fondos-del-royalty/>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (04 de septiembre de 2023). Guía legal sobre Royalty Minero. Obtenido de <https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/royalty-minero>
- Cavada Herrera, J., & Cabrera Valencia, F. (abril de 2021). Royalty a la minería y desarrollo productivo. Santiago, Chile: Biblioteca Congreso Nacional.

- Contraloría General de la República. (2011). Transparencia y probidad en la gestión pública: avances y desafíos en Chile. Revista de la Contraloría General de la República, 2(1), 15-34.
- Cuevas Valverde, C., Noemi Cabaña, P., & Rojas Galarce, M. (2009). El Royalty y su impacto en la inversión minera en Chile. Seminario de Título Ingeniero Comercial mención Economía. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.
- Meijer, A. (2013). Understanding the complex dynamics of transparency in governance. Public Administration Review, 73(3), 429-439.
- Ministerio de Hacienda. (10 de agosto de 2023). Ley N° 21.591 sobre Royalty a la minería. Obtenido de <https://bcn.cl/3ekhd>
- Ministerio de Hacienda. (12 de abril de 2024). Comienza transferencia de recursos del royalty a más de 300 comunas del país. Obtenido de <https://www.hacienda.cl/noticias-y-eventos/noticias/comienza-transferencia-de-recursos-del-royalty-a-mas-de-300-comunas-del-pais>
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2008). Resumen de la Ley N° 20.285 sobre Acceso a la Información Pública.
- Palma, J. (04 de junio de 2021). El royalty minero y la teoría económica. CIPER Chile, págs. <https://www.ciperchile.cl/2021/06/04/el-royalty-minero-y-la-teoria-economica/>.
- Pereira, P. (2012). La transparencia en la gestión pública: Un enfoque desde la administración pública. Revista Administración y Desarrollo, 50(1), 21-45.
- Pizarro, J. (21 de agosto de 2023). Royalty minero: control y transparencia en regiones. Diario Financiero, págs. <https://www.df.cl/opinion/columnistas/royalty-minero-control-y-transparencia-en-regiones>.
- Ríos, M. (2015). La rendición de cuentas en Chile: evolución, desafíos y perspectivas. Revista de Ciencia Política (Santiago), 35(2), 411-432.
- Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. (2024). Reporte Fondos Puente Royalty 2024, Fondo de Equidad Territorial 2024 (FET) y Fondo Común Minero 2024 (FCMI). Santiago.
- Villoria, M., & Ramírez-Alujas, A. (2011). La transparencia: marco conceptual. Revista Democracia y Gobierno Local, número 15, cuarto trimestre.

Evaluación y acreditación de la educación superior en México: una lectura territorial de las nuevas políticas

Evaluation and Accreditation of Higher Education in Mexico: A Territorial Reading of the New Policies

Juan Yovani Telumbre-Terrero ¹

RESUMEN

Introducción: la educación superior ha sido concebida como derecho humano que contribuye de manera significativa al desarrollo económico, político, científico y social de un país a través del desarrollo y fomento de competencias profesionales. **Desarrollo:** México ha tenido un crecimiento sostenido a través del tiempo en cuanto a la educación superior, destacándose un mayor alcance en mujeres y población indígena en los diversos subsistemas. Esto ha conllevado a cambios cruciales del proceso de evaluación y acreditación, recientemente con la incorporación del SEAES, como mecanismo regulador que define ámbitos y criterios que conlleven a la mejora continua por medio de un proceso colaborativo y basado en principios de equidad, inclusión, innovación, pero sobre todo con responsabilidad social. **Conclusiones:** la definición del SEAES representa un avance significativo que permita el aseguramiento de la calidad educativa, pero a la vez se requiere fortalecer la cultura de la evaluación para evitar prácticas inadecuadas.

Palabras clave: Acreditación, Educación superior, Evaluación, Políticas educativas.

38

ABSTRACT

Introduction: Higher education has been conceived as a human right that contributes significantly to a country's economic, political, scientific, and social development through the development and promotion of professional skills. **Development:** Mexico has experienced sustained growth in higher education over time, with a notable increase in access for women and indigenous populations across the various subsystems. This has led to crucial changes in the evaluation and accreditation process, most recently with the incorporation of the SEAES (System for the Evaluation of Higher Education), a regulatory mechanism that defines areas and criteria leading to continuous improvement through a collaborative process based on principles of equity, inclusion, innovation, and, above all, social responsibility. **Conclusions:** The definition of the SEAES represents a significant step forward in ensuring educational quality, but at the same time, it is necessary to strengthen the culture of evaluation to avoid inappropriate practices.

Key words: Accreditation, Higher education, Evaluation, Educational policies.

Recibido: 12/01/2026 Aceptado: 22/02/2026

¹ Doctor en Salud Mental. Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen Campeche, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8695-7924> . Correo: jtelumbre@pampano.unacar.mx

1. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2026) señala que la educación es un derecho humano y que representa un instrumento fundamental que permite a las personas colaborar y contribuir a la sociedad. Esto a través del desarrollo y fortalecimiento de las aptitudes, habilidades y conocimientos que permitan una toma de decisiones para su beneficio propio, pero también para los demás, tanto en el presente como en el futuro. Este derecho universal se remonta al año de 1948, donde se proclama por primera vez que toda persona tiene derecho a la educación, seguidamente de una serie de acontecimientos que enmarcan y garantizan la educación en los diversos ámbitos y niveles educativos (UNESCO, 2024).

En concordancia con lo anterior, este derecho humano se encuentra inmerso entre las políticas a nivel mundial, principalmente como una pieza clave de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) plasmados en la Agenda 2030 a través del objetivo 4, que establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

El informe del año 2023 evidencia que la pandemia por COVID-19 tuvo repercusiones directas en la educación de los niños y jóvenes, además de que para 2030, 84 millones seguirán sin escolarizar y poco más de 300 millones carecerán de las competencias básicas en aritmética y alfabetización. Por lo tanto, la educación debe convertirse en una prioridad mundial, que permita la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, además de un incremento en el número de profesores, mejoras en la infraestructura física y una transición hacia la transformación digital (ONU, 2023).

Por lo que respecta a América Latina y el Caribe, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2025) señala que 3.6 millones de niños entre 3 y 4 años no logran un desarrollo adecuado acorde a su edad; se reporta una tasa de educación preescolar (3 a 6 años) del 77.5% y casi 12 millones de niños y adolescentes están excluidos del sistema educativo. Además, se destaca que durante la pandemia las escuelas en la región permanecieron cerradas un promedio de 70 semanas, dejando evidentes repercusiones, como el abandono escolar y el aumento de episodios de violencia intrafamiliar, trabajo infantil y abuso sexual, afectando negativamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo que concierne a México, más de 4 millones de niños y adolescentes no asisten a la escuela, se estima que 600 mil están en riesgo de dejarla por la falta de recursos económicos, aspectos ligados a la distancia de las escuelas y la violencia que se experimenta en algunos estados del país. Se develan desafíos importantes, donde la mitad de los niños

de primaria obtienen resultados bajos en lenguaje y comunicación, 2 de cada 5 adolescentes que viven en pobreza continúan su educación más allá de la secundaria. Específicamente, adolescentes de 15 a 17 años trabajan para ayudar a sus familias lo que a la vez representa la principal causa de abandono escolar (UNICEF México, 2025).

En concordancia con lo anterior, resulta fundamental hablar sobre la educación superior, la cual constituye un bagaje cultural y científico que contribuye al desarrollo personal, así como a la transformación económica, tecnológica y social de una región y del país. Es aquí donde se conjugan los conocimientos, la investigación y la innovación, que permiten el desarrollo de competencias personales y profesionales que respondan a la evolución constante del mercado laboral (ONU, 2025). Históricamente, la educación superior ha sido inaccesible para determinados grupos vulnerables como las mujeres, personas con discapacidad y aquellas en situación de pobreza. A nivel mundial se ha establecido como meta a 2030 asegurar el acceso equitativo, educación asequible, de calidad, técnica, vocacional y terciaria a toda la población desde nivel básico hasta nivel universitario, que maximice sus habilidades en pro del desarrollo sostenible universal (ONU, 2024).

Además, se ha demostrado que la educación superior mejora la calidad de vida de los individuos, quienes tienen una vida útil, estabilidad y seguridad económica, así como mejores oportunidades de empleo y por ende satisfacción laboral. Tomando como base lo anteriormente expuesto, el presente ensayo tiene como objetivo realizar un análisis de la educación superior en México, centrándose en el estatus actual, en los sistemas de evaluación y acreditación y, finalmente, en la incorporación de la política nacional como herramienta de aseguramiento de calidad (Acosta, 2025). Se espera que esta reflexión permita contextualizar el fenómeno y, además, sea un punto de partida para el diseño e implementación de políticas públicas en el ámbito educativo.

2. DESARROLLO

2.1. Estatus actual de la educación superior en México

En México la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) señala que la educación superior ha presentado avances significativos, estimándose que el 26% de los jóvenes obtendrán algún título universitario en su vida, además medio millón de egresados se insertan al mercado laboral de manera anual, sin embargo, algunos de ellos desempeñan funciones diferentes para las que fueron formados. Así también los empleadores alertan por una falta de competencias en su sector y consideran que la educación no es adecuada a las necesidades reales del mercado. En el contexto mexicano, la educación superior cuenta con 13 subsistemas educativos, que difieren

considerablemente uno de otro, principalmente en su estructura de gobernanza, sistemas de financiamiento e influencia gubernamental (Arjona-Granados et al., 2022).

Datos publicados por el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior a finales de 2025 señalan que la matrícula en cuanto a educación superior pasó de 2,5 millones de estudiantes en 2005–2006 a 5,5 millones en 2024–2025, mostrando un incremento notable en 20 años, esto derivado de la diversificación del sistema educativo, lo que constituye una fortaleza para responder a la diversidad y necesidad territorial, social y cultural del país. En el ciclo 2024-2025 se tuvieron registradas 4533 Instituciones de Educación Superior (IES), donde 1004 corresponden al sector público y 3529 al sistema particular, la primera concentra al 61,9% de la matrícula y el resto al sistema privado (38,1%).

Además, es preciso mencionar que las mujeres representan el 54,14% de la matrícula nacional, así también durante este periodo 66274 corresponden a jóvenes hablantes de lenguas indígenas, de los cuales 64317 cursaron el nivel profesional siendo el subsistema público el mayormente utilizado, lo que reafirma el papel preponderante de la educación para esta población (García y Cordero, 2024).

41

En este orden de ideas, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2026) estimó que para el ciclo 2024-2025 el total de alumnos en el nivel superior es de 4848556 en algún programa de licenciatura universitaria, tecnológica o educación normal, de los cuales el 54,33% corresponde a mujeres y el 45,67% a hombres, además el 1,36% (66274 alumnos) corresponde a jóvenes estudiantes de lenguas indígenas. Los Estados con mayor concentración son: Ciudad de México, Estado de México, Puebla, Jalisco, Nuevo León y Veracruz. Estos datos permiten evidenciar los avances en la educación superior, pero a la vez permiten reflexionar sobre los retos a corto, mediano y largo plazo que permitan consolidar la educación como un bien común y de acceso a toda la población.

2.2. Contexto de la evaluación y acreditación en México

La evaluación de la educación en México se remonta a poco más de 50 años, donde se establecen los cimientos de un sistema de evaluación, que permita incluir y resaltar la influencia del contexto, sobre todo las políticas internacionales definidas por agencias de evaluación externas tanto gubernamentales como no gubernamentales (Fernández y Bueno, 2016).

La finalidad de la evaluación a través de fuentes internas y externas es el aseguramiento de la calidad educativa basada en estándares definidos que incluyan la participación de todos los actores inmersos en el proceso educativo. Pero a la vez este proceso no fue totalmente positivo, ya que evidenció prácticas como la simulación de las instituciones educativas, esto con el afán de obtener resultados positivos y por ende acceso a recursos financieros ordinarios y extraordinarios (García-García y Hervás-Torres, 2020).

Fue entonces en los años noventa cuando la evaluación se convierte en una política y estrategia gubernamental de regulación, control y vigilancia de las funciones sustantivas de las instituciones de Educación Superior, es aquí donde se define la normatividad aplicable a este nivel educativo y proceso, los mecanismos para el aseguramiento de la calidad y los procesos de seguimiento a través del tiempo definidos por la Secretaría de Educación como agente principal, pero la responsabilidad recae en las IES; a este proceso se suman los principios de rendición de cuentas, modelos de gestión y agencias de evaluación (Fuentes et al., 2021).

En 1978 emerge la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) con el nombre de Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), la cual estaba constituida por representantes federales del gobierno y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), teniendo como objetivo coordinar y dirigir los procesos nacionales de evaluación, principalmente a las universidades estatales (Fernández-Fassnacht, 2017). Este proceso podría estar encaminado en tres tipos: Autoevaluación: evaluación que realizan las IES, evaluación del sistema y subsistemas: integrado por expertos nacionales e internacionales y la evaluación interinstitucional: evaluación centrada mediante pares académicos calificados.

Con el afán de homologar la evaluación de la educación superior en los diferentes niveles surge en 1982 la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) con el objetivo de promover la calidad académica entre las instituciones particulares a través de sinergias que permitan elevar la calidad educativa y por medio de un proceso de mejora continua (Acosta-Ochoa, 2015). Para 1991 la Coordinación CONPES propone la creación de un organismo nacional denominado Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con la facultad para realizar evaluaciones y acreditaciones a programas académicos e instituciones educativas, pero para 2009 se convierte en una asociación civil sin fines de lucro (Escalona-Márquez, 2022).

En consonancia con lo anterior, en 1994 se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, asociación respaldada por la ANUIES y la SEP con el objetivo de

desarrollar instrumentos para evaluar la calidad educativa de los egresados de las IES a través de exámenes estandarizados para evaluar aprendizajes en tres áreas en un primer momento y hoy en día en más de 40 áreas (CENEVAL, 2026). Finalmente, en 1997 la CONPES aprueba la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES), un organismo no gubernamental con el propósito de acreditar programas académicos de educación superior de instituciones públicas y particulares, así como colaborar en el mejoramiento de la calidad en la educación superior, mediante estudios e investigaciones (Trejo, Sánchez y López, 2017; Escalona-Márquez et al., 2022).

2.3. Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES): criterios y ámbitos

Los cambios tecnológicos y avances científicos requieren que la sociedad y sus actores estén a la vanguardia, para responder de una manera responsable a los avances que se experimentan. En este sentido, la educación no se queda atrás y requiere estar en constante evaluación. Ante este contexto, en el año 2021 y con fundamento en la Ley General de Educación Superior (LGES) y la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES) aprobada por el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES), surge el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) como un marco para llevar a cabo evaluaciones y acreditaciones de la educación superior en México, basado en la mejora continua (CONACES, 2025).

En el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEP y CONACES, 2023), el SEAES es concebido como un conjunto articulado de autoridades, instituciones y organizaciones educativas implicadas en la evaluación y acreditación, así como el área encargada de definir los mecanismos e instrumentos de evaluación para la educación superior que permita la mejora continua y el máximo logro de aprendizaje de las y los estudiantes. Es a través de este proceso donde la evaluación tiene una nueva resignificación, basada en un proceso que permite comparar los resultados, objetivos y metas de la educación superior desde las partes administrativas hasta el aprendizaje de los estudiantes, siempre con miras a la mejora continua (Gallegos, Zafra y Juárez, 2025). Por lo tanto, la evaluación incluye aspectos institucionales como la docencia, investigación, gestión y vinculación, así como los procesos de la trayectoria escolar y la formación docente tomando como referente el subsistema educativo (SEP y CONACES, 2022).

Por lo tanto, el nuevo paradigma de la evaluación definido a través de la política nacional destaca los siguientes elementos:

- 1) **Mejora continua:** esto implica contribuir de manera progresiva, gradual y sistemática a una cobertura universal en educación con equidad y excelencia. Por lo que cada IES y cada actor estima sus avances, comparando sus indicadores con los valores de la línea base previamente establecida en el diagnóstico inicial y por ello es un proceso cíclico, donde la mejora es crucial.
- 2) **Transformación institucional:** es aquí donde la evaluación se transforma en un proceso que permite comparar y establecer logros, resultados, objetivos y metas desde el sistema hasta los estudiantes, esto se logra a través de procesos reflexivos basados en información cuantitativa-cualitativa que contribuyan a la orientación colectiva para la toma de decisiones.
- 3) **Tipos de evaluación:** el SEAES podrá realizar diversos tipos de evaluación de manera coordinada, rigurosa, objetiva, imparcial y transparente, dentro de las cuales se incluyen:
 - a. **Autoevaluación:** procesos sistemáticos, reflexivos e integrales de evaluación que realizan las IES de los procesos y resultados de sus funciones sustantivas y de gestión, incluida la operación de los programas académicos para el logro de los aprendizajes.
 - b. **Coevaluación:** este proceso incluye la participación de actores de otras IES (pares académicos) en un proceso donde el diálogo y el acompañamiento a lo largo del proceso juegan un papel central para la identificación de las fortalezas y áreas de mejora.
 - c. **Evaluación externa:** esto implica la participación de pares evaluadores de otras IES, pero difiere de la coevaluación en el papel que estos pueden asumir e incluir criterios e indicadores externos derivados de marcos de referencia con propósitos específicos.
 - d. **Evaluación diagnóstica:** permite valorar el estado inicial en que se encuentra lo que se pretende evaluar, ofrece información sobre el punto de partida que constituye la base para llevar a cabo acciones de mejora.
 - e. **Evaluación formativa:** permite valorar el desarrollo del elemento o dimensión que será evaluado y tiene como propósito brindar retroalimentación para realizar ajustes que contribuyan a su mejora.
 - f. **Evaluación sumativa:** se enfoca en valorar los resultados del objeto que será evaluado, permite ofrecer información sobre el logro de las expectativas y propósitos planteados dentro de un periodo específico de tiempo.

- g. **Acreditación:** reconocimiento que otorgan agencias y organismos especializados y reconocidos por la autoridad educativa, a una IES o a un programa que cumple con determinados estándares nacionales o internacionales.
- h. **Certificación:** proceso que evalúa atributos de las personas, productos y/o procesos con base en criterios definidos (SEP y CONACES, 2023).

En consonancia con lo anterior, el SEAES establece que cada IES que participe en este proceso, deberá documentar de forma clara, metódica y sistemática la información del ejercicio de evaluación, así como los avances de la mejora continua de cada uno de los ámbitos (SEP y CONACES, 2022). Este proceso debe tomar en consideración los siguientes ámbitos:

- **Ámbito institucional:** corresponde a cada IES documentar los ejercicios de evaluación y los avances en la mejora continua.
- **Ámbito de la formación profesional de los estudiantes:** sitúa a los estudiantes en el centro del proceso educativo, es aquí donde se revisará la mejora continua de su formación, su desarrollo humano integral y el máximo logro de los aprendizajes.
- **Ámbito de la profesionalización de la docencia:** busca contribuir a la mejora continua de la docencia y a su revalorización como una función central de las IES, además busca impulsar la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje al tiempo que se avanza en la equidad en las condiciones de trabajo de los docentes y su reconocimiento y visibilidad académica y social.
- **Ámbito de los programas educativos de licenciatura, de TSU y de PA:** su propósito es evaluar el conjunto de factores que incide en la formación de los estudiantes y el máximo logro de los aprendizajes con énfasis en: el currículo, las trayectorias escolares y las condiciones de operación del programa.
- **Ámbito de los programas de investigación y posgrado:** su finalidad es coadyuvar a una formación sólida en investigación, ciencias, humanidades o artes que produzca nuevo conocimiento científico, tecnológico y humanístico, así como la aplicación innovadora o desarrollo tecnológico con la sociedad (CONACES, 2025).

A nivel nacional y en concordancia con la política educativa, principalmente con la LGES y la PNEAES, se definen criterios orientadores que las IES deben incorporar y trascender hacia la operatividad de los programas educativos, los cuales no constituyen categorías de la evaluación, más bien se trata de definir un marco transversal que permita la integración de la información promoviendo el compromiso y la excelencia a través de un

marco igualitario, estrechamente relacionado y en armonía (SEP y CONACES, 2022). Estos son definidos de la siguiente manera:

- **Compromiso con la responsabilidad social:** entendida como que la institución asume la responsabilidad y liderazgo social ante el contexto y las problemáticas que prevalecen en la comunidad, esto con el propósito de contribuir a la conformación de una sociedad justa, libre, incluyente y pacífica y por ende a un desarrollo sostenible que permita el cuidado del medio ambiente, así como a la preservación, enriquecimiento y difusión de los valores culturales.
- **Equidad social y de género:** esto se traduce en tener acceso a la educación superior sin importar las estructuras sociales, que se traduzcan en oportunidades educativas para todos, coadyuvando a una reducción o la eliminación de la vulnerabilidad social.
- **Inclusión:** este criterio exige asumir los derechos humanos como principio clave del quehacer de toda institución educativa, en el entendido que ninguna persona sea excluida de la educación superior por motivos económicos, género, raza, creencias, edad, etc.
- **Excelencia:** esto implica colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su mejoramiento integral y el máximo logro de su aprendizaje para desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo que permita tomar decisiones adecuadas de manera libre y deliberada entre la escuela y la comunidad.
- **Vanguardia:** implica que las IES deben realizar cambios significativos en la renovación de formas de actuar y de abordaje del conocimiento, que conlleve a la transformación e innovación en el ámbito científico, tecnológico y educativo con el fin de ofrecer nuevas alternativas que permitan una contribución social más efectiva.
- **Innovación social:** mecanismo de transformación de las relaciones sociales a través de iniciativas concretas, de la comunidad académica con los sectores de la sociedad, organizaciones y emprendimientos sociales externos por medio de la vinculación de proyectos colaborativos que promuevan los valores sociales.
- **Interculturalidad:** este criterio muestra que la sociedad no solo es diversa, sino desigual, por lo que la interculturalidad en la educación superior, busca transformar a las instituciones en espacios de diálogo con pensamiento crítico y convivencia, que sea un espacio de aprender a vivir y a disfrutar las diferencias étnicas, sociales, culturales, religiosas y las que se dan entre naciones (SEP y CONACES, 2023).

2.4. Estado actual de la Evaluación y Acreditación

De acuerdo con el reporte presentado por la SEP en concordancia con el SEAES, a marzo de 2025 durante el periodo 2023-2024 participaron 727 IES en la convocatoria de autoevaluación institucional, además de capacitarse 1 901 pares evaluadores para la evaluación diagnóstica y formativa. Así también se realizaron 99 actividades del programa de acompañamiento y formación continua con una participación de 15 370 personas. Ahora bien, en articulación de las Instancias de Evaluación Externa (IEVA) al SEAES, 30 de 34 estaban en diálogo, lo que representa un 88%; 25 estaban en proceso formal (74%) y 5 están ya incluidas en el Padrón de IEVA. De acuerdo con información consultada a través del sitio web del SEAES en este 2026, las IEVA incluidas en el padrón son:

1. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
2. Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A.C. (COMAEM).
3. Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).
4. Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales A.C. (CONAC).
5. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (CNEIP).
6. Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades A.C. (COAPEHUM).
7. Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI).
8. Fundación Alianza para la Educación Superior, A.C.
9. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes A.C. (CAESA).
10. Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación, A.C. (CONAIC).

47

Para el periodo 2024-2025 se contó con la participación de 26 entidades federativas, quedando pendientes Aguascalientes, Coahuila, Guerrero, Jalisco, Michoacán y Yucatán. Así también se ha logrado la integración de 32 Comités de Mejora Continua Integral conformados al interior de las COEPES (SEP, 2025).

3. REFLEXIONES FINALES

En función del análisis realizado se pudo constatar que la educación superior en México ha tenido avances significativos notándose un incremento en el número de jóvenes que cursan la educación profesional, incluyendo a aquellos grupos minoritarios que habían sido rezagados en la educación, dando como resultado una educación inclusiva y de acceso universal. Aunado a la evolución de la educación y los avances tecnológicos, los procesos de evaluación y acreditación han transitado de sistemas incipientes, monótonos y tradicionales

a un sistema consolidado basado en normatividad, con una visión integral sustentado en la mejora continua, donde cada uno de los actores implicados participa de manera colaborativa con un fin en común.

Es así como emerge el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) centrado en ámbitos y criterios que las IES deben incluir y permear con la estructura y diseño de los planes de estudio, donde el estudiante es el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, quien es formado a través de una visión holística que permita responder a las necesidades de su contexto. Por lo tanto, el docente será el encargado de guiar y orientar al educando durante este proceso, dotando a los estudiantes de todas las herramientas necesarias que permitan y fomenten un pensamiento crítico y reflexivo contribuyendo a un liderazgo y toma de decisiones adecuadas, con responsabilidad social y velando por la sustentabilidad.

Si bien a lo largo del tiempo se han tenido aciertos como la institucionalización de la evaluación como parte de las políticas públicas educativas, la colaboración de las IES de la ANUIES a través de procesos de autoevaluación, coevaluación, evaluación externa y acreditación, esto fundamentado en la LGES y en la PNEAES por medio de estándares sustentados en la equidad, inclusión, responsabilidad social, interculturalidad, innovación y excelencia, también se han identificado áreas de oportunidad, como el consolidar la cultura de la evaluación que evite la simulación y por el contrario que sea un mecanismo homogéneo, claro, abierto e integral donde participen todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicable a todos los subsistemas educativos de las entidades federativas de manera flexible, ética y contextualizada.

4. REFERENCIAS

- Acosta, C. I. G. (2025). Educación superior privada en México. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 14(41), 68-92.
- Acosta-Ochoa, A. (2015). La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas: Un estudio acerca del concepto de calidad y de los procesos de acreditación en tres universidades particulares. *Revista de la educación superior*, 44(175), 169-175. Disponible en: <https://bit.ly/49xkadn>
- Arjona-Granados, M. D. P., Lira-Arjona, A. L., y Maldonado-Mesta, E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2026). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Disponible en: <https://bit.ly/3NF3Rnw>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2026). Historia del Premio. Disponible en: <https://bit.ly/3LHwAaM>

- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior (CONACES, 2025). Lineamientos que establecen el Sistema. Disponible en: <https://bit.ly/4buHqvg>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2025). Decimoséptima Sesión Ordinaria. Disponible en: <https://bit.ly/4pwTlfr>
- Escalona Márquez, L. N. (2022). Estándares de evaluación del docente de educación superior en México y Argentina. *Gobierno Y administración pública*, (3), 30-47. <https://doi.org/10.29393/GP3-2EELE10002>
- Escalona Márquez, L. N., Cedeño-Tapia, S. J., & Virgili-Lillo, M. A. (2022). Competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en México. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(2), 376-398. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.653>
- Fernández, J. T., y Bueno, C. R. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37.
- Fernández-Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 183-207.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México. (2025). Derecho a la educación. <https://bit.ly/4pC3x6m>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025). Educación. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender. Disponible en: <https://bit.ly/3LfgXHA>
- Fuentes, G. Y., Moreno-Murcia, L. M., Rincón-Tellez, D. C., y Silva-García, M. B. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(4), 49-60.
- Gallegos, S. C., Zafra, M. Á. C., y Juárez, Y. J. J. (2025). Economía Social y Solidaria. Reflexiones desde la óptica de la Educación Superior en México. *Revista Inclusiones*, 12(2), 95-116.
- García, G. B., y Cordero, O. L. (2024). Criterios de evaluación de la calidad en la educación superior en México. *Journal of the Academy*, (10), 200-230.
- García-García, C., y Hervás-Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior*, 49(194), 115-136. DOI: <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>
- Organización de las Naciones Unidas. (2025). Educación superior. Disponible en: <https://bit.ly/4pwOCKD>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Impacto Académico. Disponible en: <https://bit.ly/49ydkUW>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Por un plan de rescate para las personas y el planeta Informe. Disponible en: <https://bit.ly/3LqTALA>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2026). La educación transforma vidas. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). La UNESCO en acción: Los aspectos más destacados de la educación en 2024. <https://bit.ly/49tdZXW>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://bit.ly/4jEMOcn>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Disponible en: <https://bit.ly/4qHJBjA>
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2022). Bases para la articulación de las instancias de evaluación externa y acreditación al SEAES. Disponible en: <https://bit.ly/3NHYjiU>
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2023). Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: <https://bit.ly/4aXEreM>
- Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: <https://bit.ly/4aVRpcN>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). Avances en la instrumentación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: <https://bit.ly/4sBe7Oh>
- Trejo, B. Y. Z., Sánchez, A. O., y López, V. (2017). El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior “COPAES” en México: Retos y reflexiones. *Revista de educación y derecho*, (15), 4.

Región (amor), regionalización (poder) y regionalismo (unión)

Region (love), regionalization (power) and regionalism (unity)

Raúl Ruíz Beltrán¹

RESUMEN

Introducción: Este artículo profundiza en los conceptos de región, regionalización y regionalismo mediante su relación con el amor, el poder y la unión. **Metodología:** Se desarrolla un análisis teórico de estos conceptos y sus vínculos con procesos históricos, actores sociales y dinámicas económicas. **Resultados:** La región se compara con el amor por su carácter polisémico y se comprende como proceso histórico, actor social y modo de producción. La regionalización constituye un ejercicio de poder cuando subordina los recursos materiales y humanos al capital financiero y sus objetivos económicos y geoestratégicos. El regionalismo concibe la región como recurso y conexión entre personas. **Discusión:** Estas perspectivas revelan tensiones entre la subordinación regional al capital financiero y la cooperación orientada al desarrollo. **Conclusiones:** El regionalismo ofrece un marco para promover el desarrollo mediante la cooperación y aprovechar los beneficios de la globalización económica.

Palabras clave: Amor, Poder, Región, Regionalismo, Regionalización.

ABSTRACT

Introduction: This article explores region, regionalization, and regionalism through the concepts of love, power, and union. **Methods:** A theoretical analysis examines these concepts and their relationships to historical processes, social actors, and economic dynamics. **Results:** The region resembles love in its multiple meanings and constitutes a historical process, a social actor, and a mode of production. Regionalization becomes an exercise of power when it places material and human resources at the service of financial capital and its economic and geostrategic objectives. Regionalism frames the region as a resource and a connection among people. **Discussion:** These perspectives highlight the tensions between regionalization serving financial capital and regionalism promoting cooperation for development. **Conclusions:** Regionalism offers a framework for pursuing development through cooperation and harnessing the benefits of economic globalization.

Key words: Love, Power, Region, Regionalism, Regionalization.

Recibido: 17/07/2025 Aceptado: 22/01/2026

¹ Maestro en Estudios Regionales. Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora. Ciudad de México. México. Correo: raulpcnuevecinco@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1632-1840>.

INTRODUCCIÓN

La región, la regionalización y el regionalismo son conceptos únicos. Por lo tanto, en lugar de entenderlos desde una base tautológica, como un verbo, un sustantivo o un sinónimo de una misma palabra, es necesario estudiarlos por separado y relacionarlos con otros conceptos para subrayar y profundizar en su riqueza teórica. En ese sentido, el objetivo principal de este trabajo es reflexionar y alimentar las líneas de investigación de Van Young sobre la región y el amor, de Ryszard, sobre la regionalización y el poder, y de Soja, sobre el regionalismo y la unión.

Así, en el primer apartado se aborda la relación que hay entre el amor y la región como conceptos que tienen muchos significados y que a primera vista parecen inexplicables. No obstante, a diferencia de una experiencia humana casi poética, la región no puede escapar de la rigidez científica. Más aún, esa característica polisémica es lo que permite que la región sea analizada más allá de su conceptualización clásica. Es decir, más allá de una metodología o un instrumento de análisis que sirve para identificar patrones o elementos en un territorio. O bien como una técnica que sirve para clasificar áreas o gestionar elementos que respondan a las dinámicas del mercado o a la voluntad de las élites. Por supuesto, la región es mucho más que esto. Siendo exhaustivos, la región es un hecho, una construcción social, un proceso histórico, una acción, una forma para conceptualizar la realidad, para innovar y renovar lo conocido, para construir territorios competitivos y para participar y subsistir en las nuevas interacciones globales.

En el segundo apartado se indaga sobre la relación entre la regionalización y el poder partiendo de la raíz etimológica de la región, la cual tiene que ver con gobernar y comandar un territorio. Bajo esa perspectiva, la regionalización significa algo más que el ejercicio intelectual de construir una región; también es un acto de poder con la capacidad de recortar, nombrar e integrar áreas para acoplarlas a la voluntad del Estado o a las decisiones de agentes transnacionales. En otras palabras, la regionalización es una estrategia de dominación que busca controlar todos los aspectos de un territorio, para imponerse sobre otros territorios, para reproducir y relocalizar el capital financiero sin considerar los riesgos en la vida de las personas que componen una región.

Finalmente, en el tercer apartado se explora la idea sobre el regionalismo. Es decir, la relación que existe entre la región y la unión (la solidaridad humana). El regionalismo es una idea útil para hacer valer las voces de los actores sociales en el territorio, reconciliar los intereses locales y globales y fortalecer los sentidos de pertenencia y vínculos que hay entre la sociedad y la región. Más exhaustivamente, el regionalismo es una forma de concebir a la

región como un abrigo, como un recurso y un modo para conectarlo todo, construir relaciones económicas horizontales y un desarrollo con ayuda de otros.

2. DESARROLLO

2.1. Región y amor

Muchas cosas son las que se han dicho acerca de las regiones; entre las que más destaca lo que dice Eric Van Young (1991), quien declara que “las regiones son como el amor: difíciles de describir, pero las conocemos cuando las vemos”. Un poco menos “romántico”, es lo que dice Gasca (2010), quien señala que las regiones son polisémicas, polivalentes y multiescalares. A simple vista, estos pensamientos parecen estar relacionados tanto como lo están el agua y el aceite; sin embargo, enfatizan lo caótico, lo profundo, pero, sobre todo, lo complejo que puede llegar a ser definir una región, al grado que puede compararse a uno de los sentimientos más indescifrables e impredecibles que el ser humano ha experimentado, y del cual apenas la poesía puede decir algo.

En ese sentido, es innegable que la región es como el amor, pero, a diferencia de lo que piensa Eric Van Young, esta percepción no es tan evidente. Como la felicidad, el amor es una experiencia que pertenece al pasado, que aparece solo en la reflexión y solo cuando el sentimiento ya ha sido consumido y digerido (Habermas, 1988). No en vano, Bauman (2015) declara que el amor es como la muerte; una persona lo puede llegar a experimentar una o dos veces en la vida.

Por su parte, Nietzsche (2012) enfatiza que el amor no es más que una pasión que se ha divinizado de un vicio (la sexualidad); mientras que, para Schopenhauer (2014), el amor no significa más que una estratagema por la cual la naturaleza encuentra la forma de reproducirse, de dar forma a un ser nuevo. Otros autores señalan que el amor es una experiencia taxonómica conformada por diferentes experiencias (flechazo, erotismo, enamoramiento y sexo), las cuales no necesariamente están encadenadas o son interdependientes (Alberoni, 2004).

Ahora bien, el amor, como muchas otras experiencias en este mundo (como la muerte), se trata de un misterio y no de un secreto. Bien menciona Jankélévitch (2004) que un secreto puede ser reconocido, guardado y reflexionado y, por ende, comunicado a otro, pero un misterio no tiene tanta suerte; requiere de la experiencia, amerita ser vivido, consumido e incluso hasta ser devorado por él mismo. No hay lenguaje y, a veces, tampoco oportunidad para poder ser explicado o experimentado. Pero la región, a diferencia del amor, no es una experiencia espiritual o religiosa, que en opinión de Russell (2014) es algo

desconocido, algo que se experimenta sin tener exposición a la materia, que se percibe de una manera individual, que no permite réplica y que no se puede poner a prueba o verificación —aun cuando dos personas vivan el mismo momento.

La región, contrario al amor, que necesita del misterio y la fantasía para despertar placer y sentimientos agradables (Han, 2013), no puede escapar a la rigidez científica; es un concepto que evoca automáticamente al espacio (Haesbaert, 2019) y, como tal, es bastante claro que se trata de un concepto básico que abarca múltiples realidades (Giménez, 1999). Más aún, la región es una herramienta metodológica, un instrumento analítico para identificar un patrón o construir enlaces de diferentes elementos en el territorio (Sanabria, 2007); recortar espacios según determinados criterios o selecciones, o bien construir áreas a escalas supranacionales o subnacionales (Fuentes, 2013). No obstante, aun cuando la región es una herramienta de análisis, no se puede reducir a una técnica para integrar espacios discontinuos, agrupar objetos, señalar flujos en el territorio (Haesbaert, 2019), concretar uniones políticas y económicas con divisas en común o visiones económicas iguales (Oddone, 2006).

La región no puede quedar reducida a una clasificación de áreas (Haesbaert, 2019). Esto porque la región es sobre todo una forma de conceptualizar la realidad (Fuentes, 2013); es una hipótesis (Giménez, 1999), un artificio y un hecho (Haesbaert, 2019). Más exhaustivamente, la región es una construcción social, una forma de articular el espacio y la sociedad que se construye material y discursivamente (Haesbaert, 2013).

En esencia, la región tiene muchos nombres (Boisier, 2006). Gasca (2010), por ejemplo, hace un análisis de distintas regiones y las divide en la región homogénea que busca similitudes, continuidades y diferencias. La región nodal o funcional, la cual toma en cuenta los procesos de integración, alcances, jerarquías o capacidades en un territorio. La región sistémica que analiza las integraciones, las relaciones y las redes que se dan entre personas y lugares. La región política que hace énfasis en la apropiación, la dominación y el control que se ejerce en un territorio, sin olvidar, por supuesto, a la región plan o programa, cuyos objetivos se basan en la intervención y la gestión de un territorio por parte de actores gubernamentales.

No obstante, Van Young (1991) admite que, aun cuando se tengan diferentes perspectivas sobre la región, una definición “funcional” y “simple” sobre la región “sería la de un espacio geográfico con una frontera que lo delimita, la cual estaría determinada por el alcance efectivo de algún sistema cuyas partes interactúan más entre sí que con los sistemas externos”. Es decir, un espacio geográfico que interactúa con otras partes y que no

necesariamente es congruente con las decisiones políticas y administrativas, y que muchas veces es utilizado para diferenciar o identificar determinadas partes de la superficie terrestre (Palacios, 1993).

Más exhaustivamente, la región es la aglomeración de muchas cosas y puede ser una herramienta metodológica para conocer, hacer, innovar y repensar lo conocido (Migdal, 2020). Es la conjunción de diferentes geografías y economías, de lugares y territorios discontinuos y fusionados por distintos puntos, redes, vectores, nodos de influencia o conexiones que pueden ser densas o simples, pero que rebasan las unidades político-administrativas y traspasan las conexiones globales, de tal forma que es muy difícil definir centros y separar interdependencias (González, 2018).

En otras palabras, la región es una condición operativa para responder a las tendencias de la globalización (Sanabria, 2007). Una forma para coordinar el territorio y la sociedad con los modelos de desarrollo, inducir prácticas sociales, proponer políticas e imponer usos de suelo que se adapten a las dinámicas del mercado y a las exigencias de los inversionistas. Finalmente, construir un territorio competitivo para vencer a otros territorios en términos de innovación, flexibilización y organización (Giménez, 1999; Parnreiter, 1998). Más exhaustivamente, la región es una cohesión funcional (Haesbaert, 2019) que es útil para buscar resultados entre las interacciones de las fuerzas globales y las condiciones locales (Davis & Del Cerro, 2009) y dar coherencia a las actividades en el territorio para ser parte de la interacción global sin importar las fronteras administrativas o políticas (Parnreiter, 1998).

En estricto sentido, la región es sobre todo acción (Haesbaert, 2019); cada Estado, cada unión de países e institución se define de acuerdo con su posición y acción dentro de un marco regional. Así, la región es un modo de subsistir y una necesidad imperativa para la comunidad internacional (Oddone, 2006). Una manera para competir y prevalecer en un mundo cada vez menos predecible (Jalife, 2007). Más aún, para Jelin, las regiones mueven al mundo y: “quien no lo haga, quedará rezagado y perderá el tren de la historia” (Jelin, 2003, pág. 40). En ese sentido, formar parte de una región es un acto de supervivencia, y esto porque no hay un país en el mundo que sea capaz de dar forma a una autarquía o dar respuesta por sí solo a los problemas del presente (Jalife, 2007).

Después de la caída de la URSS y, con ella, la economía planificada, la región ha cobrado relevancia para el progreso económico porque no depende de los recursos ni de la capacidad de ahorro que tiene un país. Todo lo contrario, obedece al dinamismo que se le da al funcionamiento de los mecanismos que reproducen la acumulación de capital, y que

van desde la organización de los sistemas de producción, la difusión de innovaciones, el desarrollo de la infraestructura urbana, el entorno, los diferentes tipos de vida, la localización y los modos de producción (Pérez, 2019; Vázquez, 2007). Visto así, la región es la respuesta teórica a un nuevo modo de producción (Castells, 1974). Un nuevo instrumento/concepto que ha ocupado un lugar privilegiado en la era de las comunicaciones, los mercados, los servicios y la información (Haesbaert, 2019; Parnreiter, 1998).

La ciencia regional ha dejado de considerar al espacio como un freno, para definirlo como un medio, donde se pueden desplegar y organizar redes que convierten a los territorios en un nuevo centro económico y un motor para la innovación (Glaeser, 2011), donde las empresas toman decisiones en base a las capacidades de la región (Claval, 2008). En líneas generales, la región se ha convertido en el ideal de acumulación y de conexión y se ha erigido como el instrumento más importante para integrarse a las cadenas de valor (Pérez, 2019). Así Amin (2005) no deja de decir que la región es el camino hacia la prosperidad y la democracia, mientras que otros como Vázquez (2007) señalan que la región es una forma para llevar el desarrollo a territorios atrasados, para conectar empresas y economías avanzadas a territorios con economías emergentes.

Ahora bien, en la región no siempre coincide lo visible con lo deseable (Haesbaert, 2019). En ese sentido, la conformación de nodos económicos, la construcción de áreas de influencia, la optimización de la infraestructura y recursos de un territorio que se alinean para ahorrar esfuerzos y simplificar el enfoque costo-beneficio, también ha dado vida a nuevas jerarquías territoriales o formas de gobernabilidad que imponen límites y homogeneidades a las regiones, arrebatándoles así su sentido cultural y su sentido vivido (Hiernaux & Lindón, 1993).

En profundidad, la región está inmersa en rupturas y aperturas, inclusiones y exclusiones; es un concepto que no puede escapar de su propia etimología, que tiene que ver con gobernar y comandar un área. Más exhaustivamente, la región es un acto de poder; por lo tanto, regionalizar significa recortar, clasificar, nombrar e integrar distintas áreas y acoplarlas a estrategias de acumulación y dominación, intervención y simplificación que son útiles para rediseñar la dinámica socioespacial (Haesbaert, 2019). En otras palabras, la regionalización —bajo los criterios de poder— se trata de un nuevo saber-poder, un instrumento, o mejor dicho, un ejercicio de poder que delimita, que jerarquiza, controla, gestiona y gobierna todos los aspectos del territorio que son funcionales al capital financiero (Rodríguez & Cota, 2001; Sack, 1991).

2.2. La regionalización como un saber-poder

La regionalización no es simplemente un recurso metodológico para clasificar, imponer límites y homogeneidades, o bien dar cuenta de la apropiación, la asociación espacial, el poder político o la gestión del desarrollo en un ámbito específico (Buzai, 2012; Gasca, 2010). Tampoco es un ejercicio intelectual para buscar atributos, vínculos o características similares que sean de utilidad para potenciar e integrar las capacidades que hay en distintos territorios para conformar una región (Tamayo, 2006). Más bien, la regionalización como saber-poder, como un conocimiento que no conoce límites, que domina y que se sirve tanto de la naturaleza como de los hombres (Adorno, 2016), se reconoce como un acto que está a la disposición y al servicio de los objetivos de la gobernabilidad. Es decir, como el proceso por el cual, a través de los discursos, las normas y las identidades, se establece cómo las vidas deberían ser vividas y cómo los sujetos y, en este caso, las regiones, deberían ser disciplinadas, formadas y reguladas (Ferguson & Gupta, 2002).

Con mayor precisión, la regionalización se convierte en un saber poder cuando obedece a los objetivos de quienes lo conciben desde perspectivas geopolíticas. En mejores palabras, es la configuración de una región en función y al servicio del capital financiero o los objetivos de la gobernabilidad. En fin, la regionalización es el resultado de un corte espacial producido desde las relaciones de dominación, es decir, desde la voluntad de las élites, las decisiones de Estado o los agentes transnacionales con fines económicos o geoestratégicos, que delimitan, dividen, clasifican, restringen, moldean y jerarquizan diferentes territorios (Haesbaert, 2019).

Ahora bien, así como a una simple integración de territorios no se le puede llamar región, también es verdad que a cualquier ejercicio de poder sobre el espacio no se le puede llamar regionalización, aun cuando el poder y el espacio no son dos conceptos separados (Sequera, 2014). Después de todo, indirecta o directamente, tarde o temprano, cualquier ordenamiento territorial, relación social, construcción política o acumulación de capital produce y reproduce jerarquías, diferencias y formas de explotación y de dominio (Van Young, 1991; Viales, 2010). Es más, el descubrimiento y el progreso ilimitado que caracterizó al imperialismo europeo tiene que ver con la finitud del espacio; el límite inspira el dominio, ya sea hacia afuera (espacio) o hacia dentro (átomo). Bajo esa perspectiva, el ejercicio de poder sobre el espacio sirve para reafirmar las diferencias e impulsar una plataforma para imponer autoridad (Wallerstein, 1996).

En ese sentido, esto implica que la producción del espacio por parte de los sujetos sociales implica por sí misma una regulación y una normalización sobre la apropiación y los usos del espacio (Arzeno, Muñecas & Zanotti, 2020). Más exhaustivamente, la sociedad

circumscribe su concepción del mundo en el espacio, de tal modo que es inevitable que quede impregnado de sus temores, sus prejuicios e imaginarios; por eso, ninguna mira estratégica, política o comercial, ninguna reflexión o ejercicio intelectual sobre la naturaleza, las tierras, el agua, las plantas o los animales que hay en el espacio está libre de la influencia del poder (Ryszard & Hernández, 2010).

Así, la regionalización como un acto de poder se entiende como la transformación y la valoración de la región en función de la geopolítica, donde esta última queda relegada a un espacio estratégico que sirve para imponer la omnipotencia de ciertos territorios sobre otros (Giménez, 1999). Siendo más estrictos, la regionalización es una forma para producir un espacio de poder que sirve para implantar nodos económicos, trazar redes, imponer límites, concebir divisiones, dar forma a centros económicos y de autoridad cultural; y al mismo tiempo, vincular territorios y actividades de manera jerárquica (Giménez, 1999; Parnreiter, 1998). Más exhaustivamente, la regionalización como un ejercicio de poder se concibe como la intención de afectar, influir, controlar o disponer de los recursos y las personas que conforman una región (Ryszard & Hernández, 2010).

Por ejemplo, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), entendido como un conglomerado de países asociados con fines estratégicos, económicos y políticos, no conforma estrictamente una región ni siquiera supranacional. En cierto modo, es el resultado de un proceso de regionalización, dado que la unión está definida y al servicio de los objetivos geopolíticos de Brasil (Jelin, 2003). Esto porque Brasil utiliza a los demás países como pivotes geoestratégicos, como territorios que solo tienen importancia por su posición geográfica, recursos o utilidad para los Estados que sí pueden extender su influencia más allá de sus fronteras (Brzezinski, 1998).

Según Mansilla et al. (2019) y Jelin (2003), esta alianza estratégica no comparte una historia ni símbolos territoriales. La palabra MERCOSUR aparece en el pasaporte argentino y en las cabinas especiales (pero inservibles) en el aeropuerto de San Pablo; no obstante, solo son un dato. La importancia de cada territorio está determinada por su función en la geopolítica brasileña, en donde Brasil es el eje del desarrollo, Argentina representa a la agroindustria; mientras que Chile, la logística y la conexión con los mercados de Asia. Estrictamente, la regionalización brasileña sobre el MERCOSUR responde más al subimperialismo de Brasil en Sudamérica y a los objetivos de ese país, cuyos orígenes se remontan a la dictadura militar, la cual planteó expandir su dominio de forma pacífica a través de un modelo de desarrollo.

Para mayor inteligencia, la regionalización como un ejercicio de poder podría definirse mejor como una práctica global capitalista que utiliza el capital financiero para reproducirse y relocalizarse (Arévalo, 2016), y donde la administración del espacio obedece a principios presupuestales y no a planteamientos científicos (Wallerstein, 1996). Más exhaustivamente, este tipo de regionalización tiene que ver con la optimización de la infraestructura urbana y los procesos de aglomeración que se construyen en una región con un déficit democrático y que generan desigualdad, exclusión, despojo o segregación espacial (Borja, 2005; Herrera, 2020; Jelin, 2003). En otras palabras, los proyectos concebidos desde ideologías administrativas o poderes políticos burocráticos con voluntad de dominio fragmentan, destruyen, restan significado o convierten en mercancía a la región y a las personas que viven en ella, dado que a este tipo de proyectos no les interesa la identidad territorial, los sentimientos de pertenencia, el paisaje ni la historia (Borja, 2005; Herrera, 2020).

Con todo, la regionalización definida desde el poder es, en cierta manera, una realidad reducida, una inserción subordinada (Valenzuela, 2006), y puede describirse como la pérdida de control y acceso al territorio por parte de los actores sociales, ya sea porque los países desarrollados han monopolizado los lugares con mayor valor agregado dentro de una cadena de valor (especialización, diseño, distribución, marketing); ya sea porque, a partir de una integración de territorios, no se haya contribuido en nada al flujo de personas y conocimientos (Haesbaert, 2019; Mançano, 2008). A decir verdad, los bloques regionales contruidos de esta manera responden a sus necesidades económicas y rompen con la soberanía de los Estados, dejándolos vulnerables a la política y relocalización comercial de las empresas transnacionales, cuya productividad sacrifica y altera significativamente el tiempo y el espacio, el salario, el empleo de los trabajadores, el medio ambiente y las relaciones naturales y emocionales en los territorios en donde se instalan (Boisier, 2011; Borja, 2005).

Una región que es producto de una regionalización con objetivos funcionales al capital o a la dominación puede generar un “desarrollo” distorsionado con espacios de conflicto y de marginalidad, los cuales se integran como territorios útiles, pero desechables para mantener a flote el desarrollo de otros (Mançano, 2008; Viales, 2010). Al final, la región queda reducida a un recurso organizativo, pero su utilidad carece de significado frente a la decadencia de algunas zonas que la conforman. De nada sirve que las distancias se abaraten, que se especialicen ciertas áreas económicas, que se centralicen las operaciones financieras, que las relaciones entre personas y empresas se intensifiquen y que el dinero y la información circulen por el territorio de una forma instantánea (Bayón, 2017; Glaeser,

2011) si, al final, como lo menciona Sassen (2009), todo se convierte en un caldo de cultivo para todo tipo de problemas, de los cuales ni siquiera somos capaces de identificar las desigualdades sociales que provocan.

Podría decirse que este tipo de regionalización puede dar vida a una prosperidad deprimente (Glaeser, 2011), a una integración desigual, donde las zonas rezagadas están atadas a las ganadoras y los recursos de las primeras se explotan de acuerdo con las necesidades de las segundas (Sassen, 2011; Viales, 2010). En profundidad, la regionalización practicada desde el poder es otra forma de producir territorios periféricos marginales y de conflicto que sirven al desarrollo y crecimiento económico de territorios específicos (Vázquez, 2007). Sobre todo, es una forma por la cual los Estados dominantes se benefician de las ventajas comparativas y se aprovechan de la desigualdad salarial, la debilidad tecnológica, la insuficiencia estructural y el capital humano no cualificado como un nuevo valor para las relaciones de explotación (Sánchez, 2019).

Bajo el esquema de la regionalización como un saber-poder, la región cobra sentido como un recorte espacial que responde a las exigencias de la economía mundial (Ugalde, 2007); y, como la construcción de lugares privilegiados que sirven como centros económicos sin ninguna característica social (Castells, 1974). Más exhaustivamente, esta regionalización es, en cierto modo, una ruptura territorial, un modelo espacial que nos deja ver que muchas de las decisiones en nuestro territorio son exógenas a nosotros (Haesbaert, 2019). Que los modelos regionales neoliberales nos sumergen en un proceso de incertidumbre que nos obliga a experimentar una situación sin salida, a vivir en el dilema entre la integración y la segregación, pues su implementación requiere y contempla la exclusión de formas de vida, la aniquilación de las relaciones sociales y emocionales con el territorio y la fractura de la capacidad de negociación y organización de las personas (Mançano, 2008; Wallerstein, 1996). Siendo más estrictos, una región ya no es una región cuando esta deja de ser un factor funcional y se convierte en un problema (Boisier, 1987).

2.3. El regionalismo y la solidaridad humana

Ahora bien, con lo innegable que resulta reconocer que el poder es ambiguo y que permea por todas partes (Foucault, 1992), también es necesario considerar que la región sirve para algo más que legitimar y afianzar formas de gobernabilidad y gestionar un sistema oportunista que se alinea con la eficiencia económica. Dicho de otra forma, la región es más que el control de un área, un ejercicio de poder y un simple ordenamiento territorial; es, en fin, una herramienta que abre la posibilidad para estudiar el territorio desde su

heterogeneidad y complejidad y desde preceptos de inmanencia, relacionalidad, multiplicidad y habitar (Borja, 2005; Ryszard & Hernández, 2010).

En balance, la región es un ejercicio que sirve para replantear el territorio constantemente, para buscar relaciones o conexiones económicas más verticales (Rodríguez & Cota, 2001), para estudiar el poder y observar los modos por los cuales se ejerce el control en el territorio y dar cuenta de las consecuencias físicas y psicológicas que causan en los controlados. En otras palabras, la región puede ser de mucha ayuda para estudiarnos a nosotros mismos (Sack, 1991).

Finalmente, quizá convenga comentar que la región implica una responsabilidad para quien la concibe; bien menciona Haesbaert (2019) que aplicar un concepto también significa reconocer que se intenta construir una realidad con efectos reales. En ese sentido, la región no es homogeneidad y no se reduce a la conformación de determinados nodos de producción, sino a un entramado de relaciones simbólicas (Giménez, 1999). Y la regionalización no es simplemente un modo por el cual se van a distribuir los recursos o establecer ciertos objetivos en el territorio. Todo lo contrario, es escuchar y hacer valer las distintas voces que existen en el espacio, reconciliar intereses locales y globales y, de acuerdo con Ash Amin (2005), tener una visión de lo que se quiere. Después de todo, no hay lugares condenados, siempre y cuando se tenga una visión hacia el futuro (Borja, 2005).

61

Aun así, parece difícil ser optimista cuando el enriquecimiento de unos pocos se hace a costa de otros, y la pérdida de soberanía de los Estados-nación y la volatilidad del capital (Jelin, 2003) han acelerado la agonía del neoliberalismo (Fair, 2008) y retraído los preceptos que impulsaron el proceso de una globalización sin restricciones. En un matiz más amplio, nos acercamos a una era de desglobalización, al fin de las relaciones económicas globales (Ortiz, 2018).

Bajo esta perspectiva, los recursos energéticos y geoestratégicos se han cubierto con un manto proteccionista que los hace inglobalizables (Jalife, 2007). Además, la idea de que hay “recetas” que sirven para curar los males económicos ya no tiene ninguna validez; no solo porque se ha reconocido que la tecnocracia no puede solucionar por sí misma todos los problemas, sino porque también ha quedado claro que las ideologías económicas no son infalibles y no hay conocimientos “superiores” u “objetivos” que puedan asegurar el crecimiento y el desarrollo económico (Fair, 2008). En su lugar, conceptos como seguridad nacional y patriotismo económico empiezan a cobrar auge (Jalife, 2007) y el desarrollo económico comienza a discutirse en términos de inmediatez, democracia, localidad y bienestar humano (Sen, 1989; Stiglitz, 2010).

No obstante, la sociedad no es de un solo color, ni nada es enteramente malo o bueno. La realidad social es dialéctica; por lo tanto, los extremos y las dicotomías no tienen cabida. La integración y la marginalización, la cohesión y la desigualdad, la democracia y la ingobernabilidad son capaces de confluir juntas y dan por entendido que no todas las conexiones son reprobables y generan procesos tanto positivos como negativos (Borja, 2007). Bajo esa perspectiva, no hay razón para tener miedo a la globalización o satanizar a las empresas transnacionales (Borja, 2005). Es más, nadie ni nada está a salvo de las influencias del exterior y no se pueden menospreciar ni descartar de manera tan abrupta las conexiones, los puntos de inflexión, los flujos y los nodos tan variados y complejos que se han formado durante la globalización neoliberal (Fair, 2008).

Después de todo, este modelo económico ha puesto en marcha un proceso que rompe con la continuidad territorial y permite el libre tránsito tanto de ideas como de conocimientos especializados (Ortiz, 2018). Además de procesos de producción deslocalizados, externalizados y flexibilizados que distinguen a las actividades empresariales, eso sin dejar atrás la apertura de mercados y el acceso a los recursos humanos y materiales que están disponibles en distintos países (Haesbaert, 2019; Pérez, 2019; Rodríguez & Cota, 2001).

62

Renunciar a la globalización es, en cierto modo, hacer a un lado las conexiones sociales, culturales y económicas que definen a la sociedad actual (Borja, 2005); es ignorar la multiplicidad de opciones y percepciones que ofrece la modernidad, como la región (Smith, 1976). A decir verdad, la región es la representación entre un todo y sus partes; dentro y fuera de ella hay vínculos que van desde lo local hasta lo global (Sassen, 2011). Conexiones que son complejas y simples, redes que transforman el espacio y el tiempo y por las cuales transitan personas, información, dinero, influencias culturales, instituciones financieras y corporaciones nacionales. La región es una forma por la cual la sociedad puede estar en un mundo conformado por la diversidad y la diferenciación, la integración y la similitud, el movimiento y la multiplicidad de relaciones (Amin, 2005; Viales, 2010).

Para decir las cosas de una manera solemne, la región es una realidad cambiante (Viales, 2010), un proceso histórico y de relaciones sociales que no tienen “límites prescritos o proscritos” (Amin, 2005, pág. 80); que está compuesta por distintos tipos de economías y geografías (Sassen, 2011); que tiene sus propios ritmos y tiempos (Valenzuela, 2006) y que no siempre necesita del Estado o de un análisis intelectual para conformarse, dado que también existe la posibilidad de que se desarrolle a sí misma, por inercia, y a partir de las relaciones que los actores sociales van construyendo (Rodríguez & Cota, 2001). Más aún,

las regiones se transforman constantemente, generan sus propias conexiones y tienen una identidad y una extensión propias (Palacios, 1993). En esencia, poseen una complementariedad, un juego de ganar-ganar con otros territorios (Sánchez, 2019).

Esta última reflexión sugiere que la región no se define estrictamente desde el ámbito territorial (Amin, 2005). Es una relación social (Ryszard & Hernández, 2010); y con eso en mente, la región también puede llegar a considerarse como un recurso, como un abrigo (Haesbaert, 2013). En mejores palabras, como un modo para alcanzar el desarrollo con ayuda de otros (Borja, 2005). De dar forma a una conciencia colectiva, en la cual las personas adquieren un sentido de vinculación y pertenencia con los símbolos territoriales y materiales que la conforman (Boisier, 1987), pero también les dan significado a sus intereses, a su lenguaje, a sus trayectorias, a sus vivencias y acontecimientos (Jelin, 2003).

Al final, la conformación de una región debe considerar la inclusión de distintos actores sociales (Estado, empresarios, academia y asociaciones ciudadanas) y al mismo tiempo reconocer que la transformación de un territorio es constante (Jelin, 2003) y llena de riesgos y alternativas (Fair, 2008). Más exhaustivamente, la región nos permite observar que cada estructura económica está determinada por distintos factores sociales, culturales y ambientales, y que, si bien la tecnología de vanguardia y los lugares de innovación han cobrado una relevancia casi tan importante como la creación de infraestructura, la disponibilidad de servicios empresariales y la mano de obra cualificada (Gutiérrez & Martínez-Pelligrini, 1994), lo cierto es que no hay que pensar solamente en la competencia, sino también en la conexión (Zapico, 2021). Hay que recordar que el crecimiento económico no es un fin por sí mismo, es un medio para alcanzar el beneficio de todos (Vázquez, 2007).

Finalmente, las ideas que enlazan a la región con la solidaridad humana, con la unidad o con un pacto social, Soja (2014) las explica y relaciona con el regionalismo. Bajo esa perspectiva, la región es un sujeto social con la identidad y la capacidad para hacer políticas propias (Morales, 2007). Más exhaustivamente, el regionalismo es una región construida con la idea de dar forma a una comunidad con el derecho de formar una región (Restrepo, 2004; Soja, 2014). Con el objetivo de encontrar un lugar en la estructura mundial y hacer frente a los problemas globales, mejorar la coordinación entre territorios y distribuir equitativamente los beneficios que genera una región sin perjudicar a otros (Restrepo, 2004).

En mejores palabras, el regionalismo está relacionado con el derecho de tener un plan de desarrollo propio y la conformación de distintos territorios unidos bajo los principios de equidad, democracia y desarrollo (Restrepo, 2004). Pero, sobre todo, el regionalismo está

enlazado con el compromiso de manejar los recursos naturales, los megaproyectos, las inversiones, la infraestructura, el transporte y los medios de comunicación para mejorar la vida de la sociedad que compone una región (Morales, 2007; Restrepo, 2004).

3. REFLEXIONES FINALES

Para recapitular: en un mundo que tiende hacia las regiones, la integración de los territorios por sí sola no basta para combatir los males de la globalización financiera (la desregulación, los paraísos fiscales, la contabilidad invisible y las burbujas especulativas) (Jalife, 2007). Por lo tanto, es necesario ver en la región algo más que una metodología de rutina (Merlinsky, 2006) y un saber-poder al servicio de unos cuantos. Al contrario, la región es una herramienta que hace énfasis en la unicidad que existe entre todos los seres humanos. Es decir, una región humana (Boisier, 2006), una biorregión que lo conecte todo (Haesbaert, 2019), una visión hacia un futuro compartido, con una historia común (Giménez, 1999) que tenga la capacidad de ver a la cultura, la identidad y la educación como unos bienes invaluable para el proceso de aglomeración (Rodríguez & Cota, 2001). Todo esto con el fin de generar sociedades incluyentes y democráticas (Sanabria, 2007), pero, sobre todo, que sea capaz de integrar a los territorios rezagados sin descuidar lo ganado y aprovechar los beneficios de la globalización económica (los flujos de inversión extranjera, de personas, de conocimientos, de tecnologías y la deslocalización productiva) (Jalife, 2007).

64

4. REFERENCIAS

- Adorno, T. (2016). *Dialéctica de la ilustración*. España: Akal.
- Alberoni, F. (2004). *El erotismo*. España: Gedisa.
- Arévalo, P. M. (2016). La reubicación como proceso de desterritorialización. *Política y Cultura*, 153-180.
- Arzeno, Mariana Beatriz; Muñecas, Lucila; Zanotti, Aymara Suyai (2020). Ordenamiento territorial en cuestión: orden y contraespacio en el norte de Misiones, Argentina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 51-68. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v29n1.73524>
- Amin, A. (2005). Regiones sin fronteras: hacia una nueva política del lugar. *EKONOMIAZ*, 76-95.
- Bauman, Z. (2015). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Bayón, M. C. (2017). *Ciudadanías periféricas. Desigualdad, pobreza y fragmentación en los márgenes urbanos*. En P. Ramírez, *La erosión del espacio público en la ciudad neoliberal*. (págs. 815-843). México: UNAM.
- Boisier, S. (1987). La articulación Estado-región: clave del desarrollo regional. En *Ensayos sobre descentralización y desarrollo regional* (pp. 55-78). Santiago de Chile: CEPAL ILPES.
- Boisier, S. (2006). Algunas reflexiones para aproximarse al concepto ciudad-región. *Estudios sociales*.

- Boisier, S. (2011). El territorio en la contemporaneidad. *Revista Líder*, 9-24.
- Borja, J. (2005). *La ciudad en la globalización*. En A. Ziccardi, *Ciudades del siglo XXI: ¿competitividad o cooperación?* (págs. 65-100). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Borja, J. (2007). Revolución y contrarrevolución en la ciudad global: las expectativas frustradas por la globalización de nuestras ciudades. *Eure*, 35-50.
- Brzezinski, Z. (1998). *El gran tablero mundial. La supremacía estadounidense y sus imperativos geoestratégicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Buzai, G. (2012). Geografía y sistemas de información geográfica. Evolución teórico-metodológica hacia campos emergentes. *Revista Geográfica de América Central*, 15-67.
- Castells, M. (1974). *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI.
- Claval, P. (2008). Espace et territoire. Les bifurcations de la science régionale. *Géographie, économie, société*, 157-184. <https://doi.org/10.3166/ges.10.157-184>.
- Davis, D., & Del Cerro, G. (2009). "Ciudad global", un concepto en transición. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 31-42. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/75905>
- Fair, H. (2008). El sistema global neoliberal. *Polis*, 1-30. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2008-N21-606>
- Ferguson, J., & Gupta, A. (2002). Spatializing states: Toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, 981-1002.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de la piqueta.
- Fuentes, N. R. (2013). Regionalización, sociocultura y comunicación: reflexiones contextuales y conceptuales. *Caleidoscopio*. doi: <https://doi.org/10.33064/28crscsh476>
- Gasca, Z. J. (2010). *Geografía regional: La región, la regionalización y el desarrollo regional en México*. México: UNAM.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25-57.
- Glaeser, E. (2011). *El triunfo en las ciudades. Cómo nuestra mejor creación nos hace más ricos, más inteligentes, más ecológicos, más sanos y felices*. México: Taurus.
- González, R. A. (2018). *La escala regional de los problemas de abastecimiento de agua y drenaje de la Ciudad de México*. En C. & Perno, *La crisis del agua y la metrópoli*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Vidal Manuel & Martínez-Pelligrini, Sárah Eva. (1994). El papel de los gobiernos locales en el desarrollo regional. *Gestión y Política Pública*, 85-116.
- Habermas, J. (1988). *Ensayos políticos*. Barcelona: Península.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 9-42.
- Haesbaert, R. (2019). *Dilemas de la región y de la regionalización en la geografía contemporánea*. Buenos Aires, Bogotá: CLACSO.
- Herrera, D. (2020). La geopolítica y la crítica. Lo político y lo geopolítico. En D. Herrera, *Geopolítica: Espacio, poder y resistencias*. Trama UNAM.
- Hiernaux, D., & Lindón, A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. *Secuencia*, 89-110. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i25.411>
- Jalife, R. A. (2007). *Hacia la desglobalización*. México: Jorral Editores Orfila.
- Jankélévitch, V. (2004). *Pensar la muerte*. México: FCE.

- Jelin, E. (2003). *La escala de los movimientos sociales*. En E. Jelin, Más allá de la nación: las escalas múltiples de los movimientos sociales. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Mançano, F. B. (2008). Sobre la tipología de los territorios. Recuperado el 17 de septiembre de 2022 de <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>.
- Mansilla Quiñones, P., Panéz Pinto, A., & Ponce-Hille, M. I. (2019). Discursos geopolíticos de desarrollo y reestructuración territorial. IIRSA en el eje MERCOSUR. *Diálogo andino*, 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200037>
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta moebio*, 248-255.
- Migdal, J. (2020). *Estudiar el estado* en J. Santamarino, La teoría del Estado después de Poulantzas (págs. 247-287). Buenos Aires: Prometeo.
- Morales, F. M. (2007). Un repaso a la regionalización y el regionalismo: Los primeros procesos de integración regional en América Latina. *Confines*.
- Nietzsche, F. (2012). *Ocaso de los ídolos*. España: Metas.
- Oddone, J. (2006). *Regionalismo y nacionalismo*. En L. Zea, América y sus ideas. México: Siglo XXI.
- Ortiz, C. G. (2018). La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglobalización. *Estudios internacionales*. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2019.52048>
- Palacios, J. J. (1993). *El concepto de región*. En S. H. Ávila, Lecturas de análisis regional en México y América Latina. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Parnreiter, C. (1998). La Ciudad de México: ¿una ciudad global? *Anuario de espacios urbanos. Historia, Cultura, Diseño*. <https://doi.org/10.24275/IRKC8787>
- Pérez, I. J. (2019). Cadenas globales de valor: Una revisión bibliográfica. *Semestre económico*, 63-81. <https://doi.org/10.22395/seec.v22n51a4>
- Restrepo, D. (2004). De la descentralización a la regionalización: nuevo escenario de la guerra y la oportunidad para la paz. *Economía, Sociedad y Territorio*, 473-500. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612004008900005>
- Rodríguez, B. J., & Cota, Y. M. (2001). Lo global y lo local: una relación para hacer regiones en el ámbito mundial. *Economía y sociedad*, 48-65.
- Russell, B. (2014). *Religión y ciencia*. México: FCE.
- Ryszard, E. R.-L., & Hernández, D. C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Economía, sociedad y territorio*, 583-623.
- Sack, R. (1991). El significado de la territorialidad. En P. H. Pedro, *Región e historia en México (1700-1850)* (págs. 194-204). México: UAM Instituto Mora.
- Sanabria, A. T. (2007). Los alcances del concepto región. *Bitácora Urbano-Territorial*, 234-239.
- Sánchez, A. A. (2019). *Comercio mundial e integración económica territorial de México* en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. En A. d. Arias, El desarrollo económico regional en México: Tratado de Libre Comercio de América del Norte (págs. 83-103). México: Universidad de Guadalajara.

- Sassen, S. (2009). La ciudad global: Introducción a un concepto. En BBVA, *Las múltiples caras de la globalización*. Turner.
- Sassen, S. (2011). *La recomposición de las ciudades y las regiones urbanas en la economía global: conceptos teóricos y políticas de gobierno*. En S. Sassen, Ciudad y globalización. Textos Urbanos Vol VII (pp. 209-254). Organización latinoamericana y del Caribe de Centros históricos.
- Schopenhauer, A. (2014). *El amor, las mujeres y la muerte y otros ensayos*. México: Tomo.
- Sen, A. (1989). *Sobre ética y economía*. España: Alianza Universidad.
- Sequera, J. (2014). Ciudad, espacio público y gubernamentalidad neoliberal. *urban*, 69-82.
- Smith, A. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. España: Ediciones Península.
- Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Stiglitz, J. (2010). *El malestar en la globalización*. México: Punto de lectura.
- Tamayo, S. (2006). Espacios de ciudadanía, espacios de conflicto. *Sociológica*, 11-40.
- Ugalde, V. (2007). Sobre el gobierno en las zonas metropolitanas de México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 443-460. <https://doi.org/10.24201/edu.v22i2.1285>
- Valenzuela, O. C. (2006). Contribuciones al análisis del concepto escala como un instrumento clave en el contexto multidisciplinario de la geografía contemporánea. *Investigaciones geográficas*, 123-134.
- Van Young, E. (1991). *Haciendo historia regional. Contradicciones metodológicas y teóricas*. En H. P. Pérez, Región e historia en México (1700-1850) (págs. 99-122). México: Instituto Mora UAM.
- Vázquez, B. A. (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y prácticas de desarrollo territorial. *Investigaciones regionales*, 183-210.
- Viales, H. R. (2010). La región como construcción social, espacial política histórica y subjetiva. Hacia un modelo conceptual/relacional de historia regional en América Latina. *Geopolítica(s)*, 157-172.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Zapico, M. (2021). Las ciudades visibles. El desarrollo de las ciudades globales y su tratamiento en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. *Quid*, 215-238.

Chile: crisis, dignidad y territorio. Una mirada desde el Sur a la revuelta social y a la pandemia.

Chile: Crisis, Dignity, and Territory. A Southern Perspective on the Social Uprising and the Pandemic.

Adrián Pineda-Polanco¹

RESUMEN

Introducción: Este ensayo analiza críticamente la revuelta social chilena de octubre de 2019 y la pandemia de COVID-19 como expresiones conectadas de una crisis estructural de legitimidad, soberanía y reproducción territorial. **Desarrollo:** Desde una perspectiva situada y latinoamericana, se articulan las categorías de justicia espacial, poder simbólico, enajenación y epistemologías del Sur. La revuelta se interpreta como reapropiación política del espacio, respuesta al vaciamiento de la política institucional y ruptura simbólica con la estructura neoliberal consagrada en la Constitución de 1980. La pandemia profundizó el sentido de la revuelta al evidenciar los límites del Estado subsidiario. **Conclusiones:** Ambos acontecimientos revelan la urgencia de un nuevo pacto social fundado en la justicia, la solidaridad y la dignidad territorial.

Palabras clave: epistemologías del Sur, justicia espacial, legitimidad, revuelta social y pandemia.

68

ABSTRACT

Introduction: This essay critically examines Chile's October 2019 social uprising and the COVID-19 pandemic as interconnected expressions of a structural crisis of legitimacy, sovereignty, and territorial reproduction. **Development:** Drawing on spatial justice, symbolic power, alienation, and epistemologies of the South, the essay develops a situated Latin American perspective. It interprets the uprising as a political reappropriation of space, a response to the hollowing out of institutional politics, and a symbolic break with the neoliberal structure enshrined in the 1980 Constitution. The pandemic deepened the uprising's significance by exposing the limitations of the subsidiary state. **Conclusions:** These interconnected events highlight the urgent need for a new social pact grounded in justice, solidarity, and territorial dignity.

Keywords: epistemologies of the South, spatial justice, legitimacy, social uprising and pandemic.

Doctor © en Ciencias Sociales en estudios del territorio, Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3496-0611> Correo: adrianmpp79@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Mirando en retrospectiva, la revuelta social que irrumpió en Chile el 18 de octubre de 2019 marcó un quiebre decisivo en la relación entre ciudadanía, Estado y territorio. Más que denunciar la desigualdad económica, expuso el -aparente- agotamiento simbólico del orden neoliberal y la precarización estructural de la vida cotidiana, expresada en formas acumuladas de malestar y desafección política. Su expansión rápida, territorial y multisituada evidenció que no se trataba de un estallido episódico, sino de la apertura de un conflicto profundo sobre las bases materiales y simbólicas de la convivencia social.

Durante décadas, Chile fue presentado como el caso ejemplar de estabilidad -neoliberal- en América Latina; sin embargo, la revuelta expuso en pocos días las fracturas estructurales de ese modelo. El imaginario del oasis se desplomó y emergieron formas de acción colectiva que reconfiguraron el espacio público como lugar de disputa política, desbordando los marcos institucionales. Esta irrupción territorializada del conflicto reveló que la crisis excedía lo económico y alcanzaba las dimensiones simbólicas y materiales de la vida social.

Este ensayo propone una lectura crítica y situada de la revuelta social de 2019 y de la pandemia de COVID-19, entendidas como momentos interconectados de una crisis estructural del neoliberalismo chileno. Desde una perspectiva del Sur —no geográfica, sino epistémica— se busca examinar cómo lo simbólico, lo político y lo territorial se entrelazan en la producción del malestar y en la emergencia de nuevas formas de agencia colectiva. Esta aproximación, anclada en críticas al capitalismo global y al colonialismo del saber, sostiene que las claves interpretativas de este ciclo no surgen de los marcos hegemónicos, sino de experiencias, territorios y saberes históricamente subordinados.

69

2. DESARROLLO

2.1. La estructura de poder y su crisis de legitimidad.

La Constitución de 1980 operó no solo como un marco jurídico, sino que como un dispositivo simbólico que institucionalizó el orden social neoliberal en Chile. Siguiendo a Althusser (1974), puede entenderse como un aparato ideológico que naturalizó principios como la meritocracia, el consumo asociado a libertad y la responsabilidad individual como imperativo moral y político dominante. Dicho de otro modo, se trataría de un constructo ideológico que opera materialmente a través de aparatos que producen representaciones naturales del mundo. Tal entramado de poder —consolidada en dictadura y administrada luego por gobiernos democrático liberales— funcionó como un mecanismo de legitimación

simbólica eficaz, aunque estructuralmente frágil frente a transformaciones sociales profundas (Heiss Bendersky, 2021).

Durante décadas, este marco institucional impuso una lógica de privatización de derechos: salud, educación, pensiones, vivienda. El Estado pasó a ser garante del mercado, no de la ciudadanía. Este entramado produjo una legitimidad delegada y frágil. La revuelta social de 2019 desestabilizó esa naturalizada configuración simbólica. Bourdieu (2000), ya planteaba que el poder simbólico se quiebra cuando las estructuras de percepción se rompen. En esa misma línea, Avendaño (2024) destaca que cómo este colapso simbólico estuvo precedido por una dilatada fase de erosión de credibilidad institucional -con efectos en la fe pública cotidiana-, lo que no ha sido más que durante décadas una acumulación de desigualdad estructural. En ese punto, la política institucional dejó de ser reconocida como espacio legítimo de representación.

De este modo, amplios sectores sociales no solo cuestionaron a los partidos y al gobierno, sino la forma misma en que el poder había sido estructurado y legitimado en las últimas décadas. La reapropiación del lenguaje, del espacio público y de prácticas comunitarias suspendió temporalmente el orden simbólico neoliberal, habilitando nuevas formas de visibilidad y acción colectiva. La revuelta se expresó, así como una subjetividad política emergente, distanciada tanto de los mecanismos tradicionales de representación como del discurso meritocrático que había sostenido la legitimidad del modelo (Ruiz Bruzzone & Caviedes Hamuy, 2020).

70

2.2. Enajenación y revuelta: un quiebre desde lo cotidiano.

La enajenación, lejos de ser un concepto abstracto, constituye en Chile una experiencia cotidiana. En términos marxianos (1844; 1867), se expresa como pérdida de control sobre el trabajo, sus productos y la propia vida, algo visible en la persistencia del endeudamiento, la precarización previsional y la creciente medicalización del malestar. Este agotamiento estructural revela una subjetividad modelada por lógicas de mercado que colonizan incluso las emociones, convirtiendo el malestar en una vivencia corporal y compartida. Tal condición sintetiza una forma de vida marcada por la falta de tiempo, autonomía y control, elementos que tensionaron las bases subjetivas del orden neoliberal y prefiguraron la irrupción de la revuelta.

La revuelta popular irrumpió como una desestabilización profunda de la estructura neoliberal que había organizado la vida social por décadas. Frente a un modelo que mercantilizó la salud, convirtió la educación en inversión individual y transformó la jubilación en un mecanismo de especulación, el grito “No son 30 pesos, son 30 años” condensó una

experiencia común de injusticia y desgaste vital. En esa consigna, lo subjetivo y lo político se articularon en una protesta colectiva que abrió fisuras en el orden dominante. Se trató de una crítica transversal al período de la transición democrática, el cual, “en nombre de la modernización y la democratización” (Ruiz Bruzzone & Caviedes Hamuy, 2020, p. 11), profundizó el modelo económico, institucional y sociocultural que ha estructurado al país durante las últimas décadas.

Hinkelammert (2007) advierte que una lógica de mercado absolutizada termina sacrificando la vida en nombre de la eficiencia. Desde esta perspectiva, la revuelta social puede leerse como un gesto de reapropiación de lo humano frente a un modelo que regula la existencia mediante criterios de rendimiento y consumo. Tal irrupción reveló la dimensión biopolítica del neoliberalismo chileno, cuyo imperativo central —como se ha señalado— es asegurar la sobrevivencia, no la vida plena (Ruiz Bruzzone & Caviedes Hamuy, 2020). Las manifestaciones cuestionaron no solo políticas públicas, sino los sentidos que organizaban la vida cotidiana, produciendo formas de subjetividad y comunidad que desbordaron el orden establecido.

2.3. Justicia -espacial- y reapropiación del territorio.

Como señala Soja (2010), la justicia -espacial- implica no solo redistribución, sino también reconocimiento y participación en la producción del espacio. En Chile, la organización neoliberal de la ciudad ha operado como un dispositivo de exclusión que se expresa en la segregación residencial, la precariedad de servicios urbanos y las extensas distancias que deben recorrer los sectores subalternos de la población hacia zonas, precisamente, transmutadas, también en subalternas. De este modo, la ciudad materializa la desigualdad al estructurar el territorio de manera que desplaza y margina sistemáticamente a quienes poseen menos recursos. Al producir nuevas y reproducir antiguas formas de exclusión, la configuración urbana consolida la expoliación social como orden espacial.

Durante la revuelta, esta arquitectura urbana fue momentáneamente interrumpida. Las estaciones de metro se transformaron en símbolos, las plazas en espacios deliberativos y los muros en soportes de expresión colectiva. Al suspenderse el flujo ordenado del capital, el espacio fue reapropiado como derecho. Esto permite comprender la revuelta como un proceso que generó nuevas formas de territorialización del conflicto social, recuperando lugares degradados para el ejercicio de lo común. Ello implicó una redefinición del sentido del espacio urbano mediante una reapropiación simultáneamente política y afectiva.

La pandemia volvió a evidenciar estas desigualdades -espaciales-. Mientras algunos pudieron confinarse en viviendas amplias, otros debieron convivir con el hacinamiento. Así,

la justicia espacial dejó de ser una noción abstracta y se expresó como acceso efectivo a aire, agua, descanso, resguardo y a sobrevivir. En un país profundamente segregado, la pandemia territorializó aún más la exclusión. Las políticas de confinamiento revelaron el carácter elitista del derecho a la vivienda digna, al inscribirse en una arquitectura de la desigualdad que produjo condiciones materiales profundamente dispares para vivir y sobrevivir, cuyas secuelas persisten hasta hoy. Comprender la justicia espacial como posibilidad de habitar, transformar y significar el territorio (Soja, 2010) resulta clave para analizar tanto la producción de la desigualdad como las formas emergentes de resistencia ante nuevas formas de apremiar la vida cotidiana.

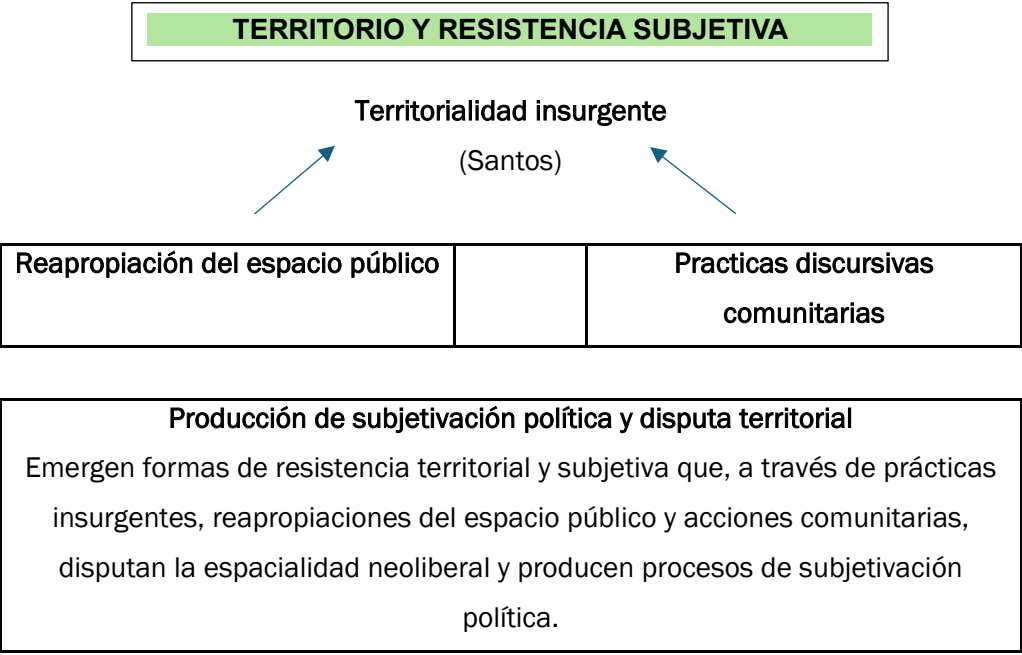
Ahora bien, en el caso chileno, la revuelta de 2019 y la posterior pandemia del Covid-19 hicieron visible no solo la fractura simbólica del orden neoliberal, sino también la geografía desigual que lo sostiene. Las periferias excluidas, los dispositivos de control y las arquitecturas de vigilancia se enfrentaron a nuevas formas de apropiación popular, politización de la vida cotidiana y prácticas de lo común que reconfiguraron temporalmente la experiencia urbana.

A continuación, se presenta una síntesis visual -jerarquizada en tres niveles- que articula las principales dimensiones críticas para comprender conceptualmente la gestación de tensión y/o conflicto socioterritorial en Chile, integrando los planos estructural, espacial y subjetivo.

Figura 1

Marco conceptual de dimensiones críticas en Chile para comprender la gestación de tensión y/o conflicto socioterritorial.





Fuente: Elaboración propia (2025) a partir de Marx (1844, 1867), Bourdieu (2000), Habermas (1999), Althusser (1974), Lefebvre (1991), Soja (2010), De Sousa Santos (2018) y Harvey (2006).

2.4. La pandemia como continuidad de la crisis.

La pandemia no suspendió la crisis social en Chile: la profundizó, territorializó y obligó a una reinvencción de las formas de resistencia. Mientras la revuelta evidenció el malestar acumulado frente al modelo neoliberal, la pandemia forzó a las comunidades a buscar mecanismos autónomos para sobrevivir, protegerse y sostenerse. La consigna de quedarse en casa no significó lo mismo para todos. En comunas periféricas -no solo capitalinas-, quedarse en casa fue sinónimo de hacinamiento, desempleo, hambre y aislamiento. CEPAL (2020) ya planteaba que las condiciones de confinamiento “como el decretado por el gobierno sistemáticamente, contribuye[o] a precarizar aún más la situación de la población de estratos bajos y crea mayor vulnerabilidad frente a la epidemia [pandemia]” (p. 27).

La desigualdad es cruda, y en términos residenciales, ésta afecta desproporcionadamente a los grupos más vulnerables. Lo anterior, se evidencia en una frase como “va a morir gente, pero la economía no puede parar”, difundida en el Diario Financiero en el mes de marzo del 2020; y de alguna manera, la muerte no llegó a todos por igual. Y evidentemente, los razonamientos neoliberales respecto a la economía no se detuvieron.

El Estado chileno, anclado en una lógica subsidiaria, respondió con medidas fragmentadas: cajas de alimentos, bonos por tramos, fiscalización desigual y retiros de fondos de pensiones. Esta respuesta evidenció una biopolítica selectiva: mientras se

militarizaban barrios vulnerables, los centros comerciales reabrían sin mayores restricciones. Como se ha señalado, la conducción estatal del periodo estuvo orientada por criterios económicos y por el despliegue de fuerzas armadas para tareas de control social, reactivando memorias históricas del autoritarismo.

En ese contexto emergieron iniciativas de autogestión que reactivaron formas históricas de organización popular, como, por ejemplo, fue el caso de comités de emergencia, redes de abastecimiento, dispositivos de salud comunitaria y más de mil ollas comunes en distintos territorios del país. Estas prácticas, lejos de constituir actos de caridad, se configuraron como acciones políticas y ético-comunitarias que desafiaron el discurso del individualismo neoliberal. La pandemia reveló que el tejido social más sólido no provenía del Estado ni del mercado, sino de los vínculos barriales y comunitarios. La organización territorial fue clave para evitar un colapso sanitario y social en los sectores más vulnerables, operando como un dispositivo colectivo de supervivencia y resistencia.

Por otra parte, las mujeres —particularmente en sectores populares— asumieron roles centrales en las redes de cuidado que sostuvieron la vida cotidiana durante la pandemia. Esta dimensión de género fue escasamente reconocida institucionalmente, pese a su importancia para la sostenibilidad de la vida en el confinamiento. Las tareas domésticas y comunitarias fueron invisibilizadas por la acción estatal, reproduciendo desigualdades de género y clase que profundizaron los efectos de la crisis sanitaria, tal como señalaron Martínez Aránguiz y Poblete Vásquez (2023, p. 7). La revuelta, por tanto, no fue detenida por el virus: se desplazó al ámbito de la resistencia de vida, donde adquirió nuevas formas de radicalidad.

75

2.5. Soberanía, Estado y representación en crisis.

La pandemia evidenció la fragilidad de la soberanía estatal chilena en dimensiones sanitarias, alimentarias, digitales y simbólicas. La incapacidad del Estado para garantizar condiciones básicas de existencia tensionó su legitimidad y reveló los límites de su capacidad efectiva de gobierno. Sin un sistema de salud pública robusto ni mecanismos ágiles de redistribución, el país quedó situado entre el control represivo y el riesgo de colapso asistencial. En esa línea, el Ministerio de Defensa Nacional (2020) señaló que la política de seguridad interior durante la pandemia se centró en la preservación del “orden público en Estados de Excepción Constitucional”, privilegiando el despliegue militar por sobre mecanismos de protección social (p. 83).

La noción de soberanía, entendida como la capacidad del Estado para gobernar efectivamente sobre su población, fue profundamente cuestionada. Respecto a ello, Harvey

(2006) nos recuerda que cada formación social organiza su espacio-tiempo según sus lógicas de reproducción, las cuales en Chile han estado definidas por la inversión extranjera, el extractivismo, el comercio exterior y los tratados internacionales. Durante la pandemia, la importación de insumos médicos, vacunas y tecnologías digitales dependió de circuitos transnacionales que escapaban al control estatal, evidenciando una soberanía limitada. Entonces ¿dónde quedó la soberanía?; como advierte Avendaño (2024), “la gestión de la emergencia dejó al descubierto una soberanía parcial, subordinada a lógicas externas y sin capacidad de acción autónoma real” (p. 2).

En el ámbito de la representación política, las instituciones quedaron completamente desbordadas. Ni el Congreso, ni el Ejecutivo, ni los partidos respondieron con oportunidad, sensibilidad o eficacia, profundizando la desconfianza ciudadana. Frente a ello, se consolidaron formas de participación directa —cabildos autoconvocados, asambleas territoriales y foros digitales descentralizados— que operaron como actos de soberanía popular al desbordar los marcos institucionales y reinstalar la política como práctica desde abajo. Estas iniciativas canalizaron la voluntad colectiva y permitieron que, en distintos territorios, “la dignidad se organizara en movilización, cabildos, asambleas territoriales, y luego en ollas comunes y redes sociales” (Nodo XXI, 2020, p. 1). En numerosos diferentes del país, las comunidades articularon propuestas de base orientadas no solo a resolver lo inmediato, sino a imaginar el país que querían construir.

76

Este escenario fue, además, catalizado por el inicio del proceso constituyente, cuyo origen —aunque luego institucionalizado— fue radicalmente popular. La tensión entre dinámicas desde arriba y desde abajo resulta clave para comprender los desafíos de la democracia chilena contemporánea. En esta línea, Heiss Bendersky (2021) subraya que el proceso constituyente no surgió desde las estructuras institucionales, sino que “emanó de un movimiento social que expresa un momento constituyente; un quiebre entre normas sociales e instituciones demasiado rígidas heredadas de la dictadura” (p. 76). La soberanía, entendida ya no como monopolio estatal sino como construcción participativa, abre la posibilidad de formas más radicales y diversas de lo político.

2.6. Epistemologías del Sur y saberes insurgentes.

El investigador portugués, Boaventura de Sousa Santos (2018) sostiene que superar la injusticia epistémica requiere reconocer las múltiples formas de saber silenciadas por el canon occidental. En Chile, dicho silenciamiento ha sido estructural: la sabiduría indígena, los conocimientos campesinos y las experiencias populares han sido históricamente situados en posiciones subalternas. Como plantea el autor, “el reconocimiento de saberes

rivales dotados de diferentes criterios de validez hace visibles y creíbles espectros mucho más amplios de acciones y agentes sociales” (Santos, 2014, p. 11). Si estos saberes — particularmente los de quienes viven la opresión y la exclusión— no son reconocidos, la democracia pierde autenticidad. Durante la revuelta y la pandemia, estas epistemologías subalternas reaparecieron con fuerza, evidenciando su centralidad en la sostenibilidad de la vida y en la disputa política.

El saber no circuló únicamente por universidades o medios oficiales. Se difundió en redes de WhatsApp vecinales, en afiches instalados en pasajes, en podcasts territoriales y en espacios comunitarios de cuidado. Desde allí se articuló una pedagogía crítica situada: se debatió sobre la Constitución, se aprendió sobre derechos sociales y se compartieron manuales de organización comunitaria. Esto conecta con lo que Oviedo Sotelo (2022) plantea respecto a la como otras formas de saberes y de relacionamiento humano, las que han sido “exclusiones que han sufrido las otras epistemologías y formas de conocimiento no-occidentales” (p. 44). Bajo este prisma, durante la pandemia el aprendizaje socio-comunitario se configuró como una epistemología insurgente, en la que lo cotidiano se transformó en un espacio de disputa simbólica.

Las comunidades Mapuche, por ejemplo, desplegaron sus propias estrategias de control territorial frente a la pandemia, basadas en prácticas ancestrales de aislamiento preventivo, cuidados colectivos y soberanía alimentaria. Este saber otro, lejos de ser romántico, resultó más efectivo que muchas medidas gubernamentales chilenas. Así, el concepto de epistemología del Sur no es en sí, una metáfora, sino una descripción real del modo en que se produce conocimiento situado, y no precisamente como algo geográfico. Es decir, se trata de poner el acento en que Reconocer las epistemologías del Sur implica más que un gesto simbólico; constituye una necesidad política orientada a cuestionar la centralidad del conocimiento dominante y a posibilitar nuevas vías de transformación profunda (De Souza Santos 2014; 2018).

Estas formas de saber no solo desestabilizan el discurso hegemónico, sino que ofrecen alternativas para pensar la justicia, la democracia y el territorio. La revuelta y la pandemia evidenciaron que la inteligencia política no reside exclusivamente en los espacios técnicos o institucionales, sino también en prácticas cotidianas y comunitarias: en las ferias, en las cocinas, en los colectivos artísticos, en los saberes de las abuelas y en los relatos populares-comunitarios. En definitiva, y en línea con De Sousa Santos (2014), “una política emancipadora del conocimiento exige pluralizar las fuentes de verdad, abriendo paso a saberes ancestrales, comunitarios, espirituales y prácticos” (p. 36).

3. CONCLUSIONES

La revuelta social de octubre de 2019 y la pandemia de COVID-19 no fueron eventos desconectados, sino momentos de un mismo proceso de crisis y de posibilidad. Lo que emergió en las calles y se replegó en las casas no fue solo protesta, sino una afirmación de lo común. Fue una crítica integral al neoliberalismo y a su expresión territorial, institucional y simbólica.

Este ensayo ha sostenido que dicha crítica debe leerse desde el Sur, es decir, desde las experiencias, territorios y saberes históricamente marginalizados. La crisis actual no es únicamente de legitimidad institucional, sino también de sentido colectivo. Las matrices de dominación pierden eficacia simbólica y los imaginarios del progreso se desmoronan frente a la precariedad cotidiana.

Sin embargo, en medio de la crisis también se han abierto grietas desde las cuales germinan nuevas formas de ciudadanía, comunidad y acción política. La reapropiación del espacio, del lenguaje y del cuerpo colectivo sugiere que la política ya no se disputa únicamente en las instituciones, sino también en los afectos, en los territorios y en las prácticas de cuidado mutuo.

Hoy, poco más de cinco años después de esa revuelta social, muchas demandas siguen vigentes. El proceso constituyente iniciado -y aparentemente concluido- deambuló entre sensaciones de esperanza, desde el apruebo al rechazo, atravesando tensiones, retrocesos y disputas. Pero la memoria de octubre de 2019 permanece. Y con ella, la posibilidad de pensar una justicia territorial, una democracia real y una soberanía popular no delegada, sino que construida desde abajo.

Por último, desde el Sur -no geográfico-, la revuelta y la pandemia no son solo eventos en el devenir de la historia de la humanidad, se trata también de lecciones. Lecciones que nos recuerdan que la dignidad no se mendiga, que la política no se reduce a representación, y que el territorio no es solo espacio: es también, vida en común. En tiempos de crisis, toda búsqueda de justicia implica, necesariamente, un gesto de insurrección.

4. REFERENCIAS

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Laia.
- Avendaño, O. (2024, octubre 18). Las lecciones de octubre, cinco años después. El País. <https://tinyurl.com/27arewkv>

Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.

CEPAL. (2020). La desigualdad social frente al COVID-19 en el Área Metropolitana de Santiago, Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://tinyurl.com/3yk9nrsp>

De Sousa Santos, B. (2018). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. CLACSO. <https://tinyurl.com/wah9yyw8>

De Sousa Santos, B. (Ed.). (2014). *Epistemologías del Sur: Perspectivas*. CLACSO. <https://tinyurl.com/bdhwbv98>

Diario Financiero. (2020, marzo 27). Va a morir gente, pero la economía no puede parar. <https://tinyurl.com/3ft97a3w>

Habermas, J. (1999). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Ediciones Cátedra. <https://tinyurl.com/2vrntex6>

Harvey, D. (2006). *Espacios del capital: Hacia una geografía crítica*. Akal. <https://tinyurl.com/ybrjn5xj>

Heiss Bendersky, C. (2021). Revuelta social y proceso constituyente en Chile.

Revista De Ciencias Sociales Ambos Mundos, (2), 69–78. <https://doi.org/10.14198/ambos.20981>

Hinkelammert, F. (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica*. Arlekin.

Lefebvre, H. (1991). *La producción del espacio*. Ediciones Anthropos.

Martínez Aránguiz, N., & Poblete Vásquez, M. (2023). Pobreza y desigualdad en el Chile de la pospandemia. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://tinyurl.com/ycxnmtjk>

Marx, K. (1844). *Manuscritos económico-filosóficos*. Alianza Editorial.

Marx, K. (1867). *El capital: Crítica de la economía política*. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Defensa Nacional de Chile. (2020). Política de Defensa Nacional de Chile 2020. <https://tinyurl.com/42wnyhcv>

Nodo XXI. (2020). Manifiesto Aprobar es Dignidad: Convención Constitucional para construir un nuevo Chile. Fundación Nodo XXI. <https://tinyurl.com/mrymffnm>

Oviedo Sotelo, D. (2022). Epistemologías del Sur y Epistemologías para la Paz: encuentros analógicos y ecológicos. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(16), 42 - 53. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.16.0237>

Pineda-Polanco, A. (2026). Chile: crisis, dignidad y territorio. Una mirada desde el Sur a la revuelta social y a la pandemia. *Revista Territorios y Regionalismos*, (9), 68-80. <https://doi.org/10.29393/RTR9-5CDDP10005>

Ruiz Bruzzzone, C., & Caviedes Hamuy, A. (2020). 30 años de política neoliberal en Chile. Nodo XXI - Plataforma Social e Inteligencia Colectiva. <https://tinyurl.com/stzfe5ys>

Soja, E. (2010). Seeking spatial justice. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816666676.001.0001>

Modelos centralistas de identidad nacional en el Estado chileno. El caso del Curriculum de historia

Centralist models of national identity in the Chilean State: The case of the history curriculum

Jaime González-González¹

RESUMEN

Introducción: En el debate antropológico y sociológico sobre etnicidad, nación e identidad nacional, este artículo analiza los modelos metropolitanos de identidad nacional presentes en el currículo nacional de Historia de Chile. **Metodología:** Se emplea un estudio de caso único con enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo. **Resultados:** Se identifica un esquema de identidad nacional correspondiente a un modelo etnocultural de nación de carácter mestizo, junto con prácticas intelectuales que operan en su administración. **Discusión:** Los hallazgos permiten examinar el papel de las prácticas intelectuales en la administración del modelo metropolitano de identidad nacional presente en el currículo. **Conclusiones:** El estudio contribuye a abordar un vacío de conocimiento sobre la relación entre el modelo etnocultural mestizo y las prácticas intelectuales que intervienen en la configuración de la identidad nacional en el currículo de Historia de Chile.

Palabras clave: episteme, identidad nacional, práctica intelectual, modelo, Chile

81

ABSTRACT

Introduction: Within anthropological and sociological debates on ethnicity, nation, and national identity, this article analyzes metropolitan models of national identity in Chile's national history curriculum. **Methods:** The research uses a qualitative single-case study within an interpretive paradigm. **Results:** The study identifies a national identity framework corresponding to a mestizo ethnocultural model of nationhood, alongside intellectual practices involved in its administration. **Discussion:** The findings shed light on the role of intellectual practices in administering the metropolitan model of national identity embedded in the curriculum. **Conclusions:** The study helps address a research gap concerning the relationship between the mestizo ethnocultural model and the intellectual practices involved in shaping national identity in Chile's history curriculum.

Keywords: Episteme, National Identity, Intellectual Practice, Model, Chile

¹Doctor en Antropología. Universidad Autónoma de Chile-UTA. Talca, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2293-2434> Correo: jagonzag1974@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre construcción de nación por parte de los Estados se enmarcan en los campos disciplinares de la antropología social de la etnicidad, en diálogo con la antropología y la sociología política de los nacionalismos. Con base en este encuadre, se identifican cuatro debates bibliográficos en calidad de estado del arte. El primero de ellos se centra en el ámbito de las políticas estatales hacia la población que está bajo su dominio. En este terreno, la discusión oscila desde el análisis de las técnicas de control y gestión de la migración irregular (Bendixsen y Eriksen, 2024), pasando por la investigación del nacionalismo en las políticas de salud que distinguen entre beneficiarios nacionales de extranjeros (Uzelac, et al., 2024), hasta la etnografía de las políticas públicas/sociales hacia poblaciones beneficiarias (Gupta, 2012; Gupta, et al., 2015; Abrams, et al., 2015; Arias, 2016). Junto a ello, se aprecia un enfoque centrado en el análisis de los modelos de construcción identitaria que operan en la acción de los estados hacia la población que está bajo su dominio (Flan, 2023a; Flan, 2025). Del debate se desprende que los Estados instrumentan una serie de prácticas en la gestión y discriminación de poblaciones con diferentes orígenes etnoculturales.

Un segundo estado de avance de la investigación se encuentra en el debate sobre las políticas asimilacionistas de los Estados en América Latina y la resistencia de los pueblos indígenas a esta acción estatal. En este ámbito, la discusión varía desde los estudios sobre el indigenismo, la interculturalidad y los contrapuntos decoloniales hacia las políticas asimilacionistas (Aguirre Beltrán, 1991; Fábregas, 2012; González Casanova, 2006; Quijano, 2014; Rivera Cusicanqui, 2015; De Sousa Santos, 2010; De Sousa Santos, 2018), pasando por los análisis críticos sobre las políticas educacionales que integran a la población indígena ((Ferrao, 2010; Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014; Dietz, 2014; Dietz, 2017; Dietz, 2023; Dietz y Gómez, 2023; Dietz y Mateos, 2024), hasta la investigación de la identidad étnica en los pueblos indígenas y afrodescendientes del subcontinente (Van Kessel, 1980; Sánchez, 1999; González Caqueo, 2000; Zárate, 1993). Este último debate considera tanto los factores materiales (Wolf, 1987; Favre, 1987; Grebe, 1997-1998; Hopenhayn, et al., 2006) como intelectuales (Vargas, 1994; Favre, 1996; Gutiérrez, 2001; Bartolomé 2002; Florescano, 2003; Cancino, 2005; Muñoz y Senior, 2021) que explican esta identidad. Por otra parte, otros estudios se fundan en las múltiples dimensiones del objeto, privilegiando el papel de los contextos sociales regionales en la construcción de identidades (De la Peña, 1987; Vázquez León, 1992; Vázquez León, 2010) y el debate crítico sobre los enfoques decoloniales (Lehmann, 2023; Lins Ribeiro, 2023; Zárate, 2023). Por último, destaca una particular y contemporánea perspectiva en la obra de Sofía Lanchimba (2025), quien analiza el papel de la acción estatal en la etnificación de la población popular

en Ecuador. En ella da cuenta del rol del Estado en favorecer la política étnica en desmedro de las políticas clasistas propias del siglo XX.

Buena parte de esta problemática científica latinoamericana se observa en la literatura sobre el caso de Chile. En este terreno, el debate se centra en torno al problema de la chilenización y las políticas públicas de asimilación estatal tanto en el extremo norte (Van Kessel, 1980; González, 2002; Castro, 2005; Zapata, 2007; Poblete, 2010; Vergara y Gundermann, 2012; González, et al., 2014; Gundermann, et al., 2018; Carrasco y Gavilán, 2020; González Miranda y González Pizarro, 2023), como en la región de Araucanía (Aylwin, 2001; Tricot, 2009; De la Maza, 2012; Pairicán, 2014; Gutiérrez y Gálvez, 2017; Tricot y Bidegain, 2020; De la Maza y Huisca, 2020; De la Maza y Calfucura, 2021; Valenzuela, et al., 2021; Beróiza, et al., 2022; Gálvez, 2022; Sanhueza y Rebolledo, 2024). Una segunda discusión de menor volumen se vincula al estudio de la intelectualidad étnica en poblaciones indígenas y el papel de la instrucción pública en su génesis (Zapata, 2005; Zapata, 2007a; Zapata, 2007b; Zapata, 2008; González, 2018; González, 2022; González, 2024). Una tercera aproximación se centra tanto en la historiografía de las políticas educacionales sobre la enseñanza de la historia de Chile durante el régimen de Pinochet (González, 2025), como en el contemporáneo análisis discursivo de los “territorios discursivos no hegemónicos estatales” en el país (Villanueva y Cassigoli, 2026). Mientras el primer estudio se encuadra parcialmente en la tradicional tesis de Mario Góngora (1980) que sostiene que el Estado construyó a la nación, el segundo se funda más en la investigación de los discursos de empleados públicos regionales del sur de Chile. De estos acercamientos se desprende que en estas áreas se generó un proceso de nacionalización que pasó por el control militar del territorio, la integración de la población indígena a la economía nacional y la asimilación cultural de esta con base en el sistema público de instrucción. En el terreno de la identidad nacional, la literatura da cuenta que su construcción se fundó en la acción política, militar, económica y educacional del Estado sobre los distintos territorios que conforman actualmente el país.

De este amplio estado del arte internacional y nacional, se desprende el papel que cumple la identidad nacional en las políticas estatales de construcción de nación. En el plano teórico, el objeto ha sido tratado desde la teoría y la antropología social clásica (Weber, 2002; Cohen, 1969; Barth, 1972; Anderson, 2005; Gellner, 1995, Gellner, 1998; Smith, 1998. Smith, 2015), hasta la actual antropología y sociología política de las naciones (Malešević, 2004; Malešević, 2024; González, 2018; González, 2022; Bendixsen y Eriksen, 2024; Flan, 2023a; Flan, 2025). Con base en esta ruta crítica, el presente artículo entiende la identidad nacional como un tipo de representación colectiva, situada en la dimensión ideológica y burocrática del Estado (Malešević, 2024; Malešević, 2025). Esta se construye

con base en un modelo ideal de nación (Flan, 2023a; Flan, 2025), tipología que es producto de prácticas intelectuales (González, 2018; González, 2022).

El objetivo central de este artículo busca analizar los modelos metropolitanos de identidad nacional presentes en el *currículum* nacional de historia. Las mencionadas tipologías de nación son entendidas como esquemas centralistas, considerando el sistema político unitario que opera en el país. La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cuáles son los principales modelos centralistas de identidad nacional presentes en el *currículum* de historia del Estado chileno? Se sostiene el supuesto que los principales modelos centralistas de construcción de identidad nacional son el “modelo cívico” y el “modelo etnocultural” de nación.

5. METODOLOGÍA

El presente artículo tiene su fundamento teórico-metodológico en el procedimiento de construcción de objeto (Bourdieu, 2004). Sobre esta base, sostenemos que los modelos metropolitanos de identidad nacional en el Estado chileno son observables a través de prácticas discursivas, que pueden ser orales o escritas (González, 2024), cuyas regularidades pasan por un comportamiento intelectual productivo y reproductivo de nociones (González, 2022). En función de ello, los modelos de nación pueden ser producidos o administrados por un conjunto de agentes estatales o al menos en actores situados bajo su paraguas estatal. Al abordar los modelos centralistas de construcción de identidad nacional en el Estado chileno desde el ámbito de las prácticas intelectuales —en el diseño y ejecución de estas tipologías— se dispone de una propuesta teórico-metodológica útil para objetivar la problemática a una serie de observables.

Con base en lo anterior, la investigación se vale de la metodología de estudio de casos. Se trata de un estudio de caso instrumental (Gundermann, 2013), de carácter único, centrado en el *currículum* nacional de historia. El enfoque de investigación es cualitativo y se encuadra en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales (Flan, 2023b). Sobre esta base, el caso de estudio se funda empíricamente en los mensajes escritos presentes en los documentos. La población objetiva se conforma de un corpus textual del Ministerio de Educación (MINEDUC), fundado en la asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”. De este, se contempla una unidad de observación centrada en los aprendizajes basales de los textos de “Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes” de primero a sexto básico (MINEDUC, 2023). El criterio de selección de esta unidad de observación se fincó en la dimensión práctica de nuestra propuesta teórico-metodológica. En este sentido, consideramos los comportamientos discursivos del

curriculum que explicitan el interés identitario del aprendizaje, comportamientos que son explícitamente observables en los aprendizajes basales.

El tratamiento del material curricular se apoya en el análisis documental, específicamente en los aportes metodológicos de Muzzopappa y Villalta (2022). Desde esta perspectiva antropológica, el archivo será entendido como “nativo”, lo que implica identificar e interpretar las prácticas —en este caso intelectuales— tras el material textual, tal como ha sido abordado en otros documentos por los estudios andinos (Martínez, 2011, Martínez, 2013). Se trata de un esfuerzo por entender la investigación documental como un tipo de trabajo de campo. De esta manera, se identificarán e interpretarán los modelos metropolitanos de identidad nacional en este material textual, a partir de las prácticas escriturarias, discursivas y administrativas presentes en los aprendizajes basales del *curriculum*.

6. RESULTADOS

El *curriculum* de Historia del MINEDUC, se caracteriza por la presencia de una serie de indicaciones en torno al objetivo central de la asignatura en el campo de los saberes que deben ganar los educandos. Junto a ello, se explicitan los aprendizajes esperados por la materia, detallando cada uno con relación a los contenidos de la historia de Chile y a los rasgos culturales del país. A esto se suman aspectos pedagógicos en torno a la taxonomía del aprendizaje, tales como “identificar”, “conocer”, “analizar”, “comparar”, entre otros. De esta manera, los materiales descritos dan cuenta de una serie de tópicos discursivos que combinan aspectos pedagógicos, curriculares y disciplinares.

En el plan de reactivación educativa del año 2023, el MINEDUC formula el documento “Actualización de la Priorización Curricular” para la enseñanza de la asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”. En esta planificación, se observa un claro énfasis doctrinal en los objetivos de aprendizaje en función de los grados escolares. En este sentido, de séptimo básico a segundo medio se enfatizan ideas tales como “ciudadanía”, “democracia” y “conciencia étnica” basada en los derechos humanos. Entre tercero y cuarto medio, en cambio, se hace hincapié en las nociones de “sustentabilidad” y “paz”, con el fin de desarrollar acciones responsables tanto con la vida propia, como con los demás y con las futuras generaciones (MINEDUC, 2023). No obstante, entre primer grado a sexto básico el *curriculum* de esta asignatura centra su foco en la cultura y sobre todo en la identidad, con el fin de generar sentimientos de filiación social. En este sentido sostiene:

“En la educación básica, un objetivo central de esta asignatura es que las y los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber

quién son, conocer sus comunidades y consolidar los lazos con ellas son elementos fundamentales para el desarrollo integral. Esto permite al estudiantado comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción. Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y a las diferentes formas en que estos se relacionan entre sí. El enfoque de la asignatura en educación básica se define en torno a los siguientes énfasis: Conciencia del entorno; Formación del pensamiento histórico; Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales; Visión panorámica de la Historia de Chile; Formación del pensamiento geográfico; Desarrollo de competencias ciudadanas; Respeto y valoración de la diversidad humana.” (MINEDUC, 2023: 2)

En este pasaje se observa un énfasis en la construcción de identidad en los educandos con el fin de generar sentido de pertenencia de la infancia hacia su sociedad. Si bien se explicita un respeto y valoración de la diversidad, el texto da cuenta de un interés por fomentar la identidad nacional con base en la enseñanza del entorno en que se está situado, junto a la entrega de una visión panorámica de la historia de Chile, más el desarrollo del pensamiento histórico, geográfico y ciudadano. Sobre esta base, los “Aprendizajes Basales” en el primer grado dan cuenta de este hincapié en algunos objetivos de aprendizaje (en adelante OA), tal como se observa en este pasaje:

86

“OA4

Obtener y comunicar aspectos de la historia de su familia y sus características, como costumbres, tradiciones, ritos, fiestas, recuerdos y roles que desempeñan los distintos miembros de su grupo familiar, mediante la formulación de preguntas a adultos de su entorno cercano.

OA6

Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes a nivel local (como la Fiesta de la Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional.

OA7

Conocer sobre la vida de hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos; por ejemplo, los fundadores de las ciudades, los

exploradores, las personas que han fundado o creado instituciones, las personas que se han destacado por su emprendimiento y su solidaridad, los deportistas, los científicos, los artistas y los grandes poetas, entre otros.

OA9

Identificar a Chile en mapas, incluyendo la cordillera de los Andes, el océano Pacífico, la ciudad de Santiago, su región, su capital y su localidad.

OA12

Conocer cómo viven otros niños en diferentes partes del mundo por medio de imágenes y relatos, ubicando en un globo terráqueo o mapamundi los países donde habitan, y comparando su idioma, vestimenta, comida, fiestas, costumbres, y principales tareas con las de niños chilenos.”

(MINEDUC, 2023: 6-7)

En este fragmento se observa como numerosos OA enfatizan en los usos y costumbres, junto a otras expresiones culturales locales y nacionales como elementos de unidad e identidad nacional. Junto a ello, se busca identificar sujetos históricos que hayan realizado aportes a la conformación y continuidad de la sociedad nacional, combinando estos agentes con herramientas de distinción tales como la geografía, la lengua, la vestimenta, la comida o los festejos. En segundo básico se observan los siguientes hincapiés:

“OA1

Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino, incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitan, vida nómada o sedentaria, roles de hombres y mujeres, herramientas y tecnología, principales actividades, vivienda, costumbres, idioma, creencias, alimentación y fiestas, entre otros.

OA2

Comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en Chile actual (como mapuche, aimara, rapa nui) con respecto al período precolombino, identificando aspectos de su cultura que se han mantenido hasta el presente y aspectos que han cambiado.

OA3

Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza.

OA7

Ubicar Chile, Santiago, la propia región y su capital en el globo terráqueo o en mapas, y describir la ubicación relativa de países limítrofes y de otros países de América del Sur, utilizando los puntos cardinales.”

(MINEDUC, 2023: 8)

En este pasaje se reiteran argumentos en torno al estilo de vida, centrado en los pueblos indígenas y sus aportes a la sociedad chilena. Junto a ello, el OA busca distinguir los aportes culturales indígenas y españoles para reconocer a la sociedad chilena como una colectividad mestiza. Sobre esta base, el objetivo apunta a identificar los límites o fronteras espaciales de Chile con países vecinos y con otros estados de América del Sur. En Quinto básico en cambio, la APC se presenta así:

“OA2

Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad.

88

OA6

Explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia católica y el surgimiento de una sociedad mestiza.

OA7

Explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos.”

(MINEDUC, 2023: 14)

En estos OA se observan una serie de tópicos discursivos que dan cuenta del interés curricular por transmitir el mensaje de las culturas que dieron origen a la sociedad chilena. Españoles y mapuches, con base en su relación histórica fundada en la cosmovisión, formas de trabajo, resistencia, guerra y parlamentos, generaron una colectividad mestiza que es el pueblo chileno. En Sexto básico, en cambio, los OA enfatizan en esto:

“OA1

Explicar los múltiples antecedentes de la *independencia* de las colonias americanas y reconocer que la independencia de Chile se enmarca en un proceso continental.

OA2

Explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota y algunos acontecimientos significativos, como la celebración del cabildo abierto de 1810 y la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, la elección del primer Congreso Nacional, las batallas de Rancagua, Chacabuco y Maipú, y la Declaración de la Independencia, entre otros.

OA3

Describir algunos hitos y procesos de la *organización de la república*, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la *Constitución de 1833* y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX.

89

OA5

Describir como se conformó el *territorio* de Chile durante el siglo XIX, considerando colonizaciones europeas, la incorporación de Isla de Pascua, la ocupación de la Araucanía, la Guerra del Pacífico y diversos conflictos bélicos, entre otros factores.” (MINEDUC, 2023: 16)

En estos OA se observan una serie de argumentos centrados en el proceso emancipador, la construcción del Estado y el territorio nacional. Sobre esta base destacan ideas tales como “independencia”, “hombres y mujeres destacados”, “causa patriota”, “república”, “nueva forma de gobierno”, “constitución” y “territorio”. En el fragmento se evidencian argumentos curriculares que dan cuenta cómo nació Chile como país y los distintos territorios que se integraron a la nación. Los resultados informan de una serie de tipologías de identidad nacional operando en el material curricular. De la discusión sobre estos modelos tratará el siguiente apartado.

7. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio dan cuenta de una dimensión del control estatal de la población, con base en la instrumentación de lo que Flan (2023a) define como “modelos de construcción identitaria”. En este sentido, a diferencia de los aportes realizados por Bendixsen y Eriksen (2024), o Abrams et. al (2015), en torno a esta materia, la perspectiva del antropólogo marfileño aporta más elementos para el análisis del caso chileno. Una mención semejante se puede hacer en torno a la literatura nacional. Si bien las propuestas de Vera et. al (2018), junto a las de Stefoni y Corvalán (2019) y Liberona et. al (2023), resultan novedosas por el tratamiento de la problemática migrante y la introducción del enfoque teórico en torno al maridaje “raza/racismo”, sus aportes se encuadran más en el campo sobre la interacción Estado-poblaciones migrantes que en el terreno de los modelos dominantes de identidad nacional.

Considerando nuestra base empírica, se observa que los diferentes OA establecidos en los grados escolares de primero a sexto básico reflejan la presencia de un modelo teórico de identidad nacional que presenta dos dimensiones. La primera, da cuenta de un esquema ideal que se encuadra con la tipología de “modelo etnocultural” formulado por Flan (2023a). La segunda, en cambio, informa de un esquema concreto operando en los mensajes curriculares, que podríamos definir como modelo mestizo de identidad nacional. En el caso de esta segunda dimensión, se observa un sistema interpretativo centrado en la idea de “mestizaje” producto del aporte cultural de dos grupos humanos diferentes: indígenas y españoles. El énfasis curricular en identificar “creencias”, costumbres”, “tradiciones”, “ritos”, “fiestas”, “recuerdos”, “roles”, “idioma”, “vestimenta”, “comida”, “modos de vida”, “vivienda” o “territorio”, con base en una serie de herramientas tecnológicas tales como globos terráqueos o mapas, apuntan al reconocimiento de los componentes de este esquema identitario. De esta manera, esto también permite distinguir lo propio y lo ajeno en la identidad nacional. Así, el esquema conceptual identificado se funda en un enfoque historiográfico cuya tesis es la hibridación genética/cultural de europeos y americanos como causa de la nación.

Junto a ello, los objetivos de aprendizaje descritos también informan de la episteme y las prácticas intelectuales tras el *curriculum* de historia. Así, en tópicos textuales tales como “Conciencia del entorno”, “Formación del pensamiento histórico”, “Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales”, “Visión panorámica de la Historia de Chile”, “Formación del pensamiento geográfico”, “Desarrollo de competencias ciudadanas” y “Respeto y valoración de la diversidad humana”, se observa la instrumentación de

lenguajes históricos, geográficos, sociológicos y politológicos, lo que da cuenta de una episteme cosmopolita operando en estos comportamientos. Esto también refleja el manejo de nociones disciplinares al servicio de una postura política pluralista. Así, los mensajes curriculares informan de textos que se encuentran en diálogo entre los agentes intelectuales que diseñaron el documento, con el circuito mundial de ideas bajo el paraguas cultural occidental. De esta manera, el modelo de identidad nacional presente en el *curriculum* de historia de Chile informa de lenguajes y nomenclaturas construidas originalmente en Occidente, pero que son administradas intelectualmente por agentes estatales chilenos.

En síntesis, los resultados de esta indagación informan que el *curriculum* nacional de historia constituye un caso ilustrativo de la administración intelectual de un modelo de identidad nacional por parte de agentes estatales situados en el MINEDUC. Se trata de una tipología metropolitana, que encuadra a los distintos colectivos culturales situados en el territorio en un proyecto político e ideológico común, pensando desde la cultura y la identidad del Valle Central de Chile.

8. CONCLUSIONES

El presente artículo analizó el modelo metropolitano de identidad nacional presente en el *curriculum* de historia formulado por el MINEDUC en Chile. El abordaje del documento “Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes”, se centró en los aprendizajes basales en su condición de unidades de observación del texto curricular. En calidad de documento oficial, este dio cuenta de una serie de narrativas en torno al entendimiento de la historia, las ciencias sociales y la identidad nacional. El objetivo del trabajo se centró en identificar e interpretar las dimensiones de esta tipología desde lenguajes y nomenclaturas que tributan al pensamiento occidental, registrando y reflexionando la episteme y las prácticas intelectuales tras los objetivos de aprendizaje de la asignatura.

El trabajo formuló un supuesto que orientó la indagación. Este sostuvo que los principales modelos centralistas de construcción de identidad nacional son el “modelo cívico” y el “modelo etnocultural” de nación. Con base en esta formulación, se realizó esta primera aproximación al objeto, identificando tipologías y prácticas intelectuales de mayor complejidad de lo esperado. Sobre esta base, podemos establecer las siguientes conclusiones:

1.- Los diferentes OA establecidos en los grados escolares de primero a sexto básico del documento “Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes”, dan cuenta de un esquema teórico de identidad nacional que se encuadra en

términos abstractos con el modelo etnocultural en calidad de tipología de construcción identitaria.

2.- Los objetivos de aprendizaje descritos también informan de un sistema interpretativo concreto que llamamos modelo mestizo, cuya tesitura es la hibridación genética/cultural de europeos y americanos como causa de la nación chilena.

3.- Los mensajes curriculares informan de textos que son resultado del diálogo intelectual entre los agentes estatales productores del *curriculum* y el circuito mundial de ideas bajo el paraguas cultural occidental. En este sentido, el lenguaje y las nomenclaturas empleadas en el documento dan cuenta de la episteme y los comportamientos intelectuales a los que tributa el diseño del *curriculum*.

Los principales logros del estudio se encuentran en la identificación e interpretación de ideas y comportamientos intelectuales operando en el *curriculum* de historia. En este sentido, los documentos dieron cuenta de un modelo mestizo de identidad nacional comunicado a través de prácticas discursivas e intelectuales tributarias del saber occidental, en el campo curricular y disciplinar. Si bien el concepto de mestizaje fue formulado por cierta historiografía nacional, tanto la idea como los distintos lenguajes expertos instrumentados son tributarios del pensamiento occidental. De esta manera, tras el texto curricular analizado se observa una episteme científica que orienta el lenguaje y las nomenclaturas historiográficas estatales de identidad nacional, haciendo hincapié en los derechos humanos y el valor de la democracia. Se trata de una práctica intelectual que refleja una cultura cosmopolita operando en las narrativas del *curriculum* de historia. Junto a ello, se evidencia la reproducción de ideas en el diseño de los objetivos de aprendizaje de esta asignatura en Chile.

Uno de los principales límites del trabajo pasa por indagar en otros materiales curriculares del MINEDUC que den cuenta de este modelo estatal de identidad nacional. Una asignatura interesante en esta materia sería el curso de “Lenguaje y Comunicación”, centrada en la lengua castellana. Junto a ello, la instrucción no constituye la única fuente de nociones estatales de identidad nacional. Los discursos presidenciales o los emitidos por líderes de partido en el Congreso Nacional conforman otro conjunto de materiales que se pueden indagar. Si manejamos la noción de sistema político, el objeto gana en complejidad: en este terreno ingresan los lenguajes y las ideas de grupos de interés, altos oficiales de institutos armados, distintos tipos de prensa dominante o altos directivos públicos. En este sentido, los modelos estatales de construcción de nación se vinculan a las amplias y

diferentes comunidades políticas que conforma el Estado territorial. Se trata de dimensiones del objeto que deberán ser tratadas en futuras indagaciones.

9. REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1991). Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica. México: FCE.
- Assies, W. (1999). Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina. W. Assies Et Al (ed.). El reto de la diversidad, (pp. 1-16). Zamora, Mich: COLMICH.
- Aylwin, J. (2001). Los conflictos en el territorio mapuche: antecedentes y perspectivas. J. Aylwin (comp.). Políticas públicas y pueblo mapuche, (pp. 25-55). Concepción: IEI/UFRO/Escaparate Ediciones.
- Anderson, B. (2005). Comunidades imaginadas. México: FCE.
- Abrams, P.; Gupta, A. y Mitchell, T. (2015). Antropología del estado. México: FCE.
- Arias, J. (2016). La antropología del estado desde Akhil Gupta: a proposito de Red Tape. Burocracia, violencia estructural y pobreza en India. *Revista Universitas Humanistica*, 82(82). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.aeag>
- Barth, F. (1972). Los grupos étnicos y sus fronteras. México: FCE.
- Bourdieu, P. (2004). El oficio de sociólogo. México: FCE.
- Barrios-Valenzuela, L., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17 (3), 405-426.
- <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3770/3804>
- Beróiza, C.; Pilquiman, M.; Cid, B.; De la Maza, F. y Cea, E. (2022). Patrimonialización turística y autonomías en territorios indígenas protegidos: experiencias contemporáneas del alto Biobío, Chile. *Diálogo Andino*, 67, 346-357.
- Bendixsen, S. & Eriksen, T. H. (2024). The neoliberal welfare state and its discontents. Slow violence against irregular migrants in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, (s/n), 1-20. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2298544>
- Cohen, A. (1969). Custom and politics in urban Africa. Berkeley: University of California Press.

- Castro, L. (2005). *Regionalismo y desarrollo regional: Debate público, proyectos económicos y actores locales (Tarapacá 1880-1930)*. Viña del Mar, Chile: CEIP Ediciones-Universidad de Valparaíso-UST.
- Carrasco, A. M y Gavilán, V. (2020). Sexualidad, reproducción y relaciones simbólicas entre los géneros. La fiesta de carnaval entre los aymaras del norte de Chile. *Interciencia*, 45 (10), 449-453.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto de Derecho y Sociedad- Programa de Democracia y transformación global.
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. M. P. Meneses y K. Bidaseca (coord.). *Epistemologías del sur*, (pp. 25-61). Buenos Aires: CLACSO/Coimbra: CES.
- De la Maza, F. (2012). Construir el Estado en el espacio rural e indígena: un análisis desde la etnografía del Estado en la Araucanía, Chile. *Ruris*, 6(2), 239-266.
- De la Maza, F. y Huisca, E. (2020). El relato turístico mapuche: identidad, territorio y políticas públicas. *CUHSO*, 30(2), 98-118.
- De la Maza, F. y Calfucura, E. (2021). Turismo y pueblos indígenas: políticas, irrupción y reivindicación en Chile. *Chungara*, 53(3), 526-542.
- Dietz, G. (2014). Universidades interculturales en México. *Revista de investigación educativa*, 19, 319-326.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207.
- Dietz, G. (2023). ¿Cómo ruralizar la universidad? Reflexiones sobre interculturalidad y plurilingüismo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 135-141.
- Dietz, D. y Gómez, Eloy. (2023). Los pueblos indígenas, el derecho a la consulta y las (in) competencias interculturales del estado-nación. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 18(1), 7-16.
- Dietz, D. y Mateos, L. S. (2024). Interculturalidad crítica en la educación superior: hacia un análisis interseccional comparativo de experiencias estudiantiles de jóvenes indígenas. *Ichan Tecolotl*, 382, <https://acortar.link/cUkvQ4>
- Favre, H. (1999). *El indigenismo*. México: FCE.

- Fábregas, A. (2012). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad educación y asimilación: el caso mexicano. *Intercultural Communication Studies*, XX(1), 1-8.
- Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342.
- Flan, G. L. (2023a). Gestión de la diversidad etnocultural en la construcción identitaria en África subsahariana. El caso de Costa de Marfil. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 211-233. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a10>
- Flan, G. L. (2023b). Avatares de la implementación del modelo étnico-cultural de nación en la construcción identitaria en África subsahariana: un estudio de caso. *Revista Humanidades*, 13(2), 1-24. <https://doi.org/10.15517/h.v13i2.53887>
- Flan, G. L. (2025). El papel del Estado en la construcción de las identidades nacionales en África subsahariana francófona. Un estudio de caso. *Ciencias Sociales Y Educación*, 14(27), 1-30. <https://doi.org/10.22395/csye.5103>
- Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Gálvez, D. (2022). *La politización de la etnicidad en la posdictadura chilena*. Berlin: Refubium - Freie Universität Berlin Repository, tesis de doctorado.
- Gellner, E. (1995). *Encuentros con el nacionalismo*. Alianza Universidad.
- Gellner, E. (1998). *Language and Solitude. Wittgenstein, Malinowski and the Habsburg Dilema*. Cambridge: Cambridge University Press
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ginzburg, C. (2010). *El hilo y las huellas*. Buenos Aires: FCE.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino (1880-1990)*. Santiago, Chile: DIBAM-Centro de Investigaciones Diego Barros Arana-UNAP.
- González Miranda, S. y González Pizarro, S. (2023). Capitalismo internacional en la periferia. La frontera sur del Perú y el proceso de invasión-sucesión en la industria salitrera de Tarapacá (1869-1884). *Diálogo Andino*, 70, 190-200.
- González, H., Gundermann, H. e Hidalgo J. (2014). Comunidad indígena y construcción histórica del espacio entre los aymara del norte de Chile. *Chungara*, 46 (2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200005>

- González, J. (2018). Intelectualidad étnica. Propuesta teórico-metodológica de un objeto de indagación. *Revista Temas Sociológicos*, 23:273 – 305. <https://doi.org/10.29344/07196458.23.1857>
- González, J. (2022). Modelos de identidad étnica. Discursos intelectuales aimara en el extremo norte de Chile. *Revista del Museo de Antropología*, 15(3): 137-150. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v15.n3.33631>
- González, J. (2024). Discurso etnopolítico. Un modelo teórico con base en las prácticas discursivas de intelectuales aimara. *Revista Palimpsesto* 14(24): 15-33. <https://doi.org/10.35588/pyt9kh89>
- González, J. (2025). Discursos de identidad nacional bajo el régimen de Pinochet. El caso del curriculum de historia del año 1980. En Silva, Benjamín (comp.). *Historia social de la educación chilena. Los años del neoliberalismo: instalación, auge ¿y crisis? 1973 hasta el presente. Agentes educativos* (pp. 320-358). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Tomo 9.
- Góngora, M. (2006). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- González Casanova, P. (2006) El colonialismo interno. *Sociología de la explotación* (pp. 185-205). Buenos Aires: CLACSO.
- Gupta, A. (2012). *Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India*. Durham: Duke University Press.
- Gupta, A. Nugent, D. y Sreenath, S. (2015). State, corruption, postcoloniality: A conversation with Akhil Gupta on the 20th anniversary of “Blurred Boundaries”. *American Ethnologist*, 42(4), 581-591.
- Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 231-264). México: COLMEX-FLACSO.
- Gundermann, H.; González, H. y Durston, J. (2018). Interetnicidad y relaciones sociales en el espacio atacameño. *Estudios atacameños*, 57, 161-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000501>
- Gutiérrez, N. y Gálvez, D. (2017). La cultura política en el pueblo Mapuche: el caso Wallmapuwen. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231), 137-166. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30041-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30041-7)
- Lehmann, D. (2023). Más allá de la decolonialidad: discusión de algunos conceptos claves. *Encartes*, 6 (12), 5-34. <https://orcid.org/0000-0003-4709-0886>

- Lins Ribeiro, G. (2023). Criticando la decolonialidad y su crítica. *Encartes*, 6 (12), 35-48. <https://doi.org/10.29340/en.v6n12.336>
- Liberona, N.; Piñones, C. y Stefoni, C. (2023). “Raza” y racismo en el abordaje estatal de la diversidad cultural. *Polis*, 22(64), 3-14. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2023-N64-1827>
- Martínez, J. L. (2011). *Gente de la tierra de guerra*. Lima: DIBAM/Fondo Editorial/PUCP.
- Martínez, J. L. (2013). De discursos coloniales y textos andinos. A propósito de gente de la tierra de guerra. *Chungara* 45 (4): 553-560. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562013000400006>
- Malešević, S. (2004). *The Sociology of Ethnicity*. USA: Sage Publications.
- Malešević, S. (2024). Between deep comradeship and nationalism: The social dynamics of solidarity on the battlefield. *Nations and Nationalism*. (s/n), 1-17. <https://doi.org/10.1111/nana.13050>
- Malešević, S. (2025). Warrior ethos and the spirit of nationalism. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13511610.2025.2523024>
- MINEDUC. (2023). Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes. Disponible en: <<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Historia-geografia-y-ciencias-sociales/>> [Consultado el 15 de mayo de 2023].
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2022). El archivo como nativo. Reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos. *Etnografías contemporáneas*, 8(15): 202-230. <https://ark.unsam.edu.ar/ark:/16763/458825a50ccd>
- Poblete, D. (2010). *Movimientos y organizaciones políticas y sociales del pueblo aymara: el caso de Arica-Parinacota y Tarapacá, Chile*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Pairicán, F. (2014). *Malón. La rebelión del movimiento mapuche 1990-2013*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón/Colección Nociones Comunes.

- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 1(4), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>.
- Smith, A. (1998). *Nationalism and Modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalism*. London-New York: Routledge.
- Smith, A. (2015). Biblical beliefs in the shaping of modern nations. *Nations and Nationalism*, 21(3): 403-422. <https://doi.org/10.1111/nana.12131>
- Sanhueza, A. y Rebolledo, R. (2024). Aportes histórico-culturales desde la memoria social mapuche a la enseñanza de la historia en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.7>
- Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Smith, A. (2015). Biblical beliefs in the shaping of modern nations. *Nations and Nationalism*, 21(3), 403-422. <https://doi.org/10.1111/nana.12131>
- Schlee, G. (2022). *How enemies are made: Towards a theory of ethnic and religious conflict*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.1515/9780857450609>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Tricot, T. (2009). Lumako: punto de inflexión en el desarrollo del nuevo movimiento mapuche. *Historia Actual Online*, 19, 77-96. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i19.300>
- Tricot, V. y Bidegain, G. (2020). En busca de la representación política: el partido mapuche Wallmapuwen en Chile. *Estudios Sociológicos*, XXXVIII (113), 375-407. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n113.1805>
- Uzelac, G.; Carol, S.; David, L. y Malesevic, S. (2024). My Country First: Vaccine Nationalism in England? *Nationalism and Ethnic Politics*, (s/n): 1-24. <https://doi.org/10.1080/13537113.2023.2285088>
- Van Kessel, J. (1980). *Holocausto al progreso: los aymaras de Tarapacá*. Ámsterdam: Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos.
- Valenzuela, E.; González, J. y Mella, M. (2021). Estructuras políticas yuxtapuestas en la cultura indígena. El caso Mapuche en Chile. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y*

- Sociales, 66(241), 381-404.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.241.69986>
- Vera, A., Aguilera, I. y Fernández, R. (2018). Demandas de autenticidad: deseo, ambivalencia y racismo en el Chile multicultural. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 25 (76), 13-36. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4500>
- Vergara J. I. y Gundermann, H. (2012). Conformación y dinámica interna del campo identitario regional en Tarapacá y Los Lagos. *Chungara*, 44 (1), 115-134.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562012000100009>
- Villanueva, S y Cassigoli, R. (2026). Territorios discursivos no-hegemónicos estatales: relaciones y tensiones entre el estado chileno y el pueblo mapuche-williche. *Diálogo Andino*, 79: 66-84.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Wade, P. (2022). El concepto raza y la lucha contra el racismo. *Estudios Sociológicos*, 40 (número especial), 163-192. <http://dx.doi.org/10.24201/es.2022v40nne.2071>
- Zapata, C. (2007). Memoria e Historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los aymaras de Chile. *Chungara*, 39 (2), 171-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562007000200002>
- Zárate Hernández, J. E. (2023). Las otras voces del decolonialismo. Comentario a “Más allá de la decolonialidad: discusión de algunos conceptos claves” de David Lehmann. *Encartes*, 6 (12), 59-68. <https://doi.org/10.29340/en.v6n12.335>

Agua e Inteligencia artificial: Una sed que seca territorios casos de Quilicura y Paine
Water and Artificial Intelligence: A thirst that dries up territories in the cases of Quilicura and Paine

Herman Durán Urra¹

RESUMEN

Introducción: La inteligencia artificial (IA) moderna surge de la convergencia entre informática, estadística y disponibilidad de datos. Este artículo examina el consumo de agua asociado a su expansión y sus implicaciones ecológicas y éticas. **Metodología:** Se desarrolla una reflexión crítica sobre la demanda hídrica de los centros de datos, ilustrada mediante casos chilenos. **Resultados:** Los casos presentados ilustran las presiones que la infraestructura de la IA ejerce sobre los recursos hídricos de los territorios donde se instala. **Discusión:** El tecnooptimismo puede invisibilizar los costos ecológicos de esta tecnología. Reconocerlos implica comprender que su expansión también concierne al agua y a la vida. **Conclusiones:** La inteligencia artificial sostenible se plantea como una alternativa necesaria para abordar las consecuencias ecológicas de su desarrollo y promover una mayor responsabilidad en el uso del agua.

100

Palabras clave: Palabra clave, Agua, Data center, Inteligencia artificial, Optimismo, Riesgos

ABSTRACT

Introduction: Modern artificial intelligence (AI) emerges from the convergence of computing, statistics, and data availability. This article examines the water consumption associated with its expansion and its ecological and ethical implications. **Methods:** A critical reflection on the water demands of data centers draws on illustrative Chilean cases. **Results:** The cases illustrate the pressures that AI infrastructure places on water resources in the territories where it operates. **Discussion:** Technological optimism can obscure the ecological costs of AI. Acknowledging these costs means recognizing that its expansion also concerns water and life. **Conclusions:** Sustainable artificial intelligence is proposed as a necessary alternative for addressing the ecological consequences of AI development and promoting greater responsibility in water use.

Keywords: Keyword, Water, Data center, Artificial intelligence, Optimism, Risks.

¹ M. Sc (c) Governance of Risk and Resources. Universität de Heidelberg, Alemania. Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2244-0026> Correo: h.duranurra@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) es la tecnología que, “en su forma moderna surge del cruce entre la informática avanzada, la estadística y la disponibilidad de datos”(Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 50), es celebrada como el “hito tecnológico más importante del siglo XXI” (P.47). Sin embargo, su uso conlleva un consumo “creciente de recursos hídricos que permanece poco visibilizado” (Castillo, 2025, p. 24). Lo anterior se desprende por un “optimismo inescrupuloso”(Scruton, 2018) que tienen sus promotores, entre ellos empresas como Microsoft, Google y Huawei, donde conseguir el objetivo propuesto es lo único que importa y sus eventuales daños colaterales, como el consumo excesivo de agua, considerado “un elemento natural, frágil y escaso” (Rojas Hernández et al., 2021, p. 50), son consecuencias a pagar por todas las personas para no “quedarnos detrás del carro del desarrollo” (Saavedra Utman & Miller, 2026).

Con el propósito de visibilizar esta tensión que, por el contrario del “relato dominante de la IA que la presenta como una tecnología inmaterial, limpia y deslocalizada”(Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 54), este investigador propone “no pensar las tecnologías ingenuamente como instrumentos neutrales” (Costa, 2021, p. 163). Se expone el riesgo que corre la humanidad con un posible “quiebre de stock” hídrico, lo anterior poniendo como ejemplo el “contexto chileno, que ha enfrentado un escenario de mega sequía en los últimos quince años” (Rojas Hernández et al., 2021, p. 50), que si no se asume lo que la “evidencia arroja sobre la IA, que tal como se desarrolla hoy, tiene una huella hídrica comparable con naciones enteras” (Castillo, 2025, p. 26). Ejemplos en Chile evidencian la amenaza, se presentan los casos de la comuna de Quilicura y Paine.

Por consiguiente, se explica porque la potencia que tiene la IA y sus chats bots de comunicación directa con el usuario final, como *Chat GPT*, requieren para su potencia procesar grandes cantidades de datos para lo cual dependen de *data centers*, es decir, servidores físicos que funcionan procesando enormes cantidades de datos y realizando millones de operaciones por segundo, “lo que produce una cantidad considerable de calor. Para evitar el sobrecalentamiento de estos *data centers* (o centros de datos) se utilizan sistemas de refrigeración, siendo el agua uno de los medios más eficientes para disipar la temperatura” (Lombana Melo et al., 2025, p. 158).

De esta forma, el visibilizar la tensión que provoca la huella hídrica de la IA es una urgencia y “responsabilidad ética” (Terrones Rodríguez, 2022), ya que, si bien “el ser humano se ha enfrentado desde siempre a la incertidumbre del futuro” (Luhmann, 1992, p. 5), considerando que solo el “2.5% del agua en la tierra es dulce, y que de esta la mayor parte no está disponible, dejando solo el 0,5% del agua dulce a nuestro alcance” (Urquilla Castaneda, 2024, p. 17). Con una IA sedienta de agua dulce para su enfriamiento, que

proyecta un consumo de unos “4.200-6.000 millones de m³ de agua para el año 2027, lo que supondría el consumo de agua de un país entero como Dinamarca” (Castillo, 2025, p. 25), urge atender esta situación como lo que es, un riesgo para la humanidad y el planeta tierra.

Para el desarrollo de este ensayo, elaborado en base a una revisión documental y estudio de prensa especializada en investigación, se expondrá una revisión general de la historia de la inteligencia artificial, el consumo de agua de la IA que tienen lugar en sus *data centers*. Se expondrán ejemplos del impacto negativo que ha tenido en dos localidades chilenas que han debido combatir con la instalación de *data centers* en su territorio, para cerrar con la urgencia de visibilizar el riesgo de la IA sedienta y ver las alternativas que nos ofrece el ecologismo profundo promoviendo una inteligencia artificial sostenible.

2. DESARROLLO

Lo cierto es que “se suele tener una visión optimista de la tecnología, una especie de pensamiento mágico” (Quiroz Olascoaga, 2021, p. 35), y en el contexto de la inteligencia artificial, esto no es algo nuevo. Ya desde el año 1770 con “El Turco” (Mollick, 2025, p. 23), un tablero de ajedrez autónomo por medio de un autómatas vestido de mago otomano, la humanidad se asombra por máquinas y artefactos que pueden “simular” su inteligencia de forma artificial.

Por su parte, la génesis de la inteligencia artificial que maravilla, y aterriza, al mundo en la actualidad, comenzó a tomar forma en el año 1938, cuando “una treintena de formidables matemáticos y físicos, liderados por Alan Turing² y Dillwyn Knox³” (Sigman & Bilinkis, 2023, p. 13), tuvieron una misión: descifrar el código “enigma” que encriptaba la mensajería Nazi en la segunda guerra mundial y poder lograr la victoria de los aliados⁴.

Con las bases entregadas por el equipo liderado por Turing y Knox, “científicos pioneros en la computación empezaron a trabajar en programas computacionales que rompiera con la barrera de lo que se denominaría inteligencia artificial, termino inventado en 1956 por John Macarthy” (Mollick, 2025, p. 24).

² Alan Turing (1912 – 1954): Fue matemático, informático y biólogo teórico británico considerado el padre de la computación y precursor de la informática moderna.

³ Alfred Dillwyn “Dilly” Knox (1884-1943): Papirólogo y criptógrafo, miembro de la unidad de descifrado de códigos Room 40. Desempeño un papel importante en lo que se requirió para descifrar el código “enigma”.

⁴ Los aliados se componían del bloque opositor al régimen nazi en la segunda guerra mundial (1939-1945) que se constituida principalmente por: Estados Unidos, Reino Unido, Francia y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Hasta llegar a nuestros días, donde la IA en su versión actual de modelo largo de lenguaje (LLM) como lo es Chat GPT⁵ y otras IAs similares, permite una comunicación directa entre la IA y el usuario final. Esto ha provocado que se consolide como una “herramienta de múltiples aplicaciones, capaz de redefinir modelos de negocio, la formación, comunicación, educación, salud, políticas públicas y en última instancia, la vida cotidiana” (Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 49), con miras a construir una eventual “civilización artificial” (Lassalle, 2024). El optimismo siempre a estado presente en el desarrollo de la IA.

En consecuencia, uno de los retos, escasamente visibilizado en sus orígenes y en la actualidad, que presenta la IA es precisamente que para que todas estas herramientas y aplicaciones puedan funcionar requiere un “consumo de agua asociado a la infraestructura tecnológica que le permite su funcionamiento, en particular los sistemas de rendimiento computacional de alto rendimiento que operan en *data centers* distribuidos por todo el mundo” (Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 49).

Estos *data centers* se consideran como la columna vertebral de la era digital y la materialización física de la IA, ya que son estos los que “almacenan, procesan y distribuyen la información que las personas utilizan directamente en internet, aplicaciones y servicios en la nube” (Mendoza Villamar et al., 2025, p. 3). De esta forma, *data centers* de modelos de IA como Chat GPT realizan enormes cantidad de cálculos y análisis de datos, lo cual se sostiene en estos centros de datos “que operan día y noche para entregar y ejecutar millones de peticiones cada segundo” (Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 54).

Este uso constante de la IA se debe principalmente al proceso conocido como “etapa de inferencia”, es decir, la etapa cuando el usuario final usa estos modelos de lenguaje realizando interacciones con su IA día a día, lo que significa un alto consumo de agua. Se estima que, “una conversación de 10 a 50 preguntas con Chat GPT puede usar alrededor de 500ml de agua” (Mendoza Villamar et al., 2025, p. 9). Si bien, de forma individual no simboliza mucho uso de agua, llevándolo a un nivel global suma muchísima agua.

Relación IA, desarrollo con el medio ambiente en términos de potencialidades y amenazas.

Algunos de los promotores de la IA e inversores en *data centers* alrededor del mundo registraron solo el año 2023, un “consumo de agua en los centros de datos de Microsoft de 7,800 millones de litros, lo que equivale a 3,120 piscinas olímpicas. Por su parte, Google reportó el consumo de 22,700 millones de litros, equivalente a 9,080 piscinas olímpicas” (Castillo, 2025, p. 26). Cabe destacar, que en el año mencionado “la suma de todos los *data*

⁵ ChatGPT: Es un acrónimo de Chat Generative Pretrained Transformer es una aplicación de chatbot de inteligencia artificial generativa desarrollada en noviembre de 2022 por OpenAI.

centers en el mundo consumía tanta electricidad como Gran Bretaña⁶ y representó el 4,4% del consumo total de energía de EE.UU” (Saavedra Utman & Miller, 2026).

El potencial beneficioso que tiene la IA para la generación de nuevos modelos de negocios, artefactos tecnológicos, investigaciones científicas avanzadas e interacciones sociales a gran escala es innegable. Sin embargo, “las herramientas brindadas por la IA no siempre van acompañadas de la correspondiente ética, ni la rendición de cuenta exigible por el riesgo y consecuencia derivadas de su uso, sobre todo a los seres humanos” (Eliana Juri, 2021, p. 2), ni su eventual impacto en la vida que habita el planeta tierra.

Por lo tanto, la relación entre esta sed de agua dulce y la continua expansión de la IA podría ser una de las causas que pueda “agravar los escasos hídrica en regiones vulnerables, generando que deba competir con la agricultura y el consumo humano e incluso generar conflictos socio ambientales” (Castillo, 2025, p. 26).

De lo anterior ya ha habido experiencias, dos de las cuales han tenido lugar en Chile. Por una parte, en la comuna de Quilicura, región metropolitana, empresas como “Google y Huawei han construido *data centers* en zonas ya afectadas por problemas de disponibilidad hídrica” (Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 55). El problema se agrava cuando se considera que este país registró un periodo de 5 años (2010-2015) de “mega sequía”(CR2, 2015), con impactos severos en la agricultura y consumo humano, por lo que se hace imprescindible “avanzar hacia un uso eficiente, racional y sustentable” (p. 50) del agua. Se estima que el *data center* “ubicado en Quilicura, creado en 2015, consume 50 litros por segundo, el consumo de 8,000 familias” (Saavedra Utman & Miller, 2026).

Otro ejemplo, tiene lugar otra experiencia en territorio chileno donde la relación IA, desarrollo y naturaleza se vincula, la que tuvo lugar en la comuna de Paine, también en la región metropolitana, esta comuna se considera “zona de estrés hídrico” y Google planeaba construir un centro de datos que “consumiría 169 litros por segundo, el equivalente a 5.3 millones de m³ al año. La comunidad llevó a cabo protestas, lo que resultó en una paralización del proyecto” (Castillo, 2025, p. 26).

Lo expuesto, además de demostrar la resistencia territorial que hay por sobre estas acciones e instalaciones de *data centers* al comprenderlos como una amenaza; también evidencia lo denunciado por Maxigas (2017) que es mencionado en Ramírez Chávez & Litardo Caicedo (2025) para referirse al “nuevo extractivismo digital, donde los datos, la energía y el agua son extraídos de territorios específicos, muchas veces periféricos o

⁶ Se estima que la población de Gran Bretaña (Unión de países constituido por Inglaterra, Escocia y Gales) es de 69,9 millones de habitantes.

vulnerables, para sostener una economía de la información que concreta beneficios en pocas manos” (p. 55).

Lo que también toma forma en lo que se considera como el “neocolonialismo digital”, donde los “beneficios de la tecnología se concentran en el norte global o en grandes capitales tecnológicas, mientras los costes ambientales se externalizan hacia países del sur” (Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 59), como los ejemplos chilenos así también lo demuestran.

Este ensayo busca resaltar las potencialidades beneficiosas que tiene la IA en su optimización de procesos y análisis de una gran cantidad de datos, pero además, advertir que estas vienen de la mano con el gran “consumo de agua como una de las externalidades ecológicas asociadas a su desarrollo, principalmente en sus *data centers*” (Ramírez Chávez & Litardo Caicedo, 2025, p. 47). Por lo cual, con este nuevo poder tecnológico “el ser humano supone una amenaza, no solo para sí mismo, sino también para la biosfera” (Terrones Rodríguez, 2022, p. 5). En consecuencia, autores como Enrique Leff (2004) plantean que es necesario construir un pensamiento ambiental latinoamericano, superando el paradigma extractivista, incluyendo nuevas formas de concebir la relación de la tecnología, la naturaleza y la justicia, la que es compartida por este investigador.

105

4) REFLEXIONES FINALES

Para concluir, la IA representa grandes oportunidades, como las ya mencionadas anteriormente, sin embargo, no se debe caer en un “optimismo inescrupuloso” (Scruton, 2018), pensando que solo estas características definen y dan vida a la IA. Por el contrario, se requiere ser conscientes que, para las interacciones diarias, multiplicado por el número de usuarios a nivel mundial, para enfriar los *data centers* de IAs como Chat GPT se “puede consumir entre 200 mil a 700 mil litros de agua” (Mendoza Villamar et al., 2025, p. 5)

Por lo tanto, la “expansión de la IA no es solo un asunto de datos, sino de agua y vida” (Castillo, 2025). Ejemplos de esta amenaza son los casos chilenos presentando que evidencian el malestar y deterioro en la calidad de vida que las personas podrían vivir si estos *data centers*, enviados y dirigidos por el norte global, son instalados en zonas del sur global. Estas amenazas de la IA y su sed insaciable por agua dulce para el enfriamiento de sus centros de datos es una problemática que se debe atender de forma certera.

Para lo anterior, es necesario un entendimiento del “ecologismo profundo” (Terrones Rodríguez, 2022), donde la IA puede ser entendida como una alternativa beneficiosa si opta por una forma de Inteligencia Artificial Sostenible (IAS), es decir “que presente un diseño, desarrollo e implantación que no se limite al solucionismo tecnológico” (p. 2). De esta forma,

para avanzar en la construcción de esta IAS, se debe exigir la incorporación de transparencia y regulación el funcionamiento de la IA. Es decir, transparentar su consumo de agua diario, con un monitoreo en tiempo real y ajustarlo a lo que la cuenca de agua puede entregar sin poner en riesgo su sostenibilidad. Por ejemplo, un monitoreo público que sea auditado por instituciones técnicas y científicas que aseguren su veracidad.

También, educación y conciencia de la sociedad, ya que, mucho se expone sobre las bondades de la IA desde una enfoque de optimismo tecnológico sin escrúpulos (Scruton, 2018; Quiroz Olascoaga, 2021) y poco de advierte los riesgos latentes de una IA sedienta que, según proyecciones, tiene el potencial de consumir más agua que países enteros o la mitad de lo que consume todo Dinamarca para el año 2027. Por lo cual, programas de formación en todos los niveles sobre la IAS y exigir “transparencia, aplicabilidad, rendición de cuentas y supervisión humana” (Lassalle, 2024, p. 157) son un paso muy importante para combatir la sed de la IA. Para cerrar, sin la promoción de una relación virtuosa entre la “tecnología, naturaleza y justicia” (Leff, 2004), que no solo la IA si no que el mundo se quede sin agua dulce, es una amenaza que podría convertirse en realidad.

5) REFERENCIAS

106

- Castillo, O. (2025). La huella hídrica de la inteligencia artificial (IA): Riesgos emergentes y soluciones desde la gestión sostenible del agua. *Universidad APEC*.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno: Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Taurus.
- CR2. (2015). *La mega sequía 2010-2015: Una lección para el futuro*. Universidad de Concepción y Universidad Austral de Chile. <https://www.cr2.cl/wp-content/uploads/2015/11/informe-megasequia-cr21.pdf>
- Eliana Juri, Y. (2021). Inteligencia artificial y dignidad humana: Los desafíos para el derecho. *Revista Justicia & Derecho*, Volumen 4(Número 2), 12. <https://doi.org/10.32457/rjyd.v4i2.1350>
- Lassalle, J. M. (2024). *Civilización Artificial* (1st ed). Arpa Editores.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/1057/Publica_20120828013306.pdf
- Lombana Melo, A., Morillo Bedoya, S., & Moreno Martínez, S. (2025). *IA sedienta: La verdad detrás del agua que enfría la inteligencia artificial*. 9(2).
- Luhmann, N. (1992). *Sociología del riesgo* (1a ed. en español). Universidad iberoamericana, [etc.].

- Mendoza Villamar, R., Villareal Cobeña, Á., Daza Santos, S., Evelyn, V. V., & Adrián, V. M. (2025). El impacto hídrico de la Inteligencia Artificial generativa. *Revista Tse'de*. <https://doi.org/https://doi.org/10.60100/tsede.v8i3.288>
- Mollick, E. (2025). *Cointeligencia: Vivir y trabajar con la IA*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Quiroz Olascoaga, R. (2021). *Peligros del Tecno-optimismo*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4654908>
- Ramírez Chávez, M. A., & Litardo Caicedo, C. E. (2025). Agua e Inteligencia Artificial: El Lado Oculto del Progreso Tecnológico. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 47-65. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1096>
- Rojas Hernández, J., Silva Ávila, P., & Barra, R. (Eds.). (2021). *Bienes comunes y diversidad biocultural en tiempos de crisis: Escasez hídrica, pandemia y cambio climático* (Primera edición). Universidad de Concepción.
- Saavedra Utman, J., & Miller, T. (2026). Un fantasma con sed recorre Chile: IA, data centers y Trump. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2026/02/02/un-fantasma-con-sed-recorre-chile-ia-data-centers-y-trump/>
- Scruton, R. (2018). *Las bondades del pesimismo y el peligro de la falsa esperanza* (Primera edición en Chile, 2018). Fundación para el Progreso.
- Sigman, M., & Bilinkis, S. (2023). *Artificial: La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Terrones Rodríguez, A. L. (2022). Ética para la inteligencia artificial sostenible. *Arbor*, 198(806), a683. <https://doi.org/10.3989/arbor.2022.806013>
- Urquilla Castaneda, A. (2024). ¿Es IA lo que se necesita para la seguridad y protección del agua? *Realidad y Reflexión*, (59), 15-32. <https://doi.org/10.5377/ryr.v1i59.18705>