



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

## RESUMEN INFORME

Situación socioeducativa de educadores/as tradicionales y la implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales en Quellón



Ilustración WAFO WAPI - Un secreto de la naturaleza.

[www.ulagos.cl](http://www.ulagos.cl)

 **5** UNIVERSIDAD ACREDITADA  
Septiembre de 2021 - Septiembre de 2026  
Categoría Institucional: Ciencias de la Educación  
Investigación e Innovación e Vinculación con el Medio  
años **AVANZADA**

Investigadora responsable: Vladia Torres Herrera

Dirección de Pueblos Originarios y Coordinación de Investigación, Universidad de Los Lagos.

Investigación realizada en el marco del proyecto "Universidad y Pueblos Originarios: hacia la construcción de un necesario vínculo basado en los derechos", financiado por el fondo "Aporte para Desarrollo de Actividades de Interés Nacional"- ADAIN ULA2193 del Ministerio de Educación.

Grupo asesor: Ana Hernández, Educadora tradicional  
Nelda Quintupurrai, Educadora tradicional  
Yorka Chiguay, Docente Intercultural  
Patricio Colivoro, werken Comunidad Mon Fen Yaldad  
Cristian Chiguay, lonko Comunidad Mon Fen Yaldad

Cómo citar este documento: Torres Herrera, V. (2025). *Resumen Informe Situación socioeducativa de los y las educadoras tradicionales y la implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales en Quellón*. Dirección de Pueblos Originarios, Universidad de Los Lagos.

Para acceder al informe completo y resumen digital  
escanee el siguiente código QR



## ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
PROBLEMÁTICA.....	5
OBJETIVOS.....	7
MARCO CONCEPTUAL.....	8
METODOLOGÍA.....	10
PRINCIPALES RESULTADOS .....	11
Normativa.....	11
Aplicación del decreto 301.....	12
Brechas y necesidades percibidas por Educadores/as tradicionales.....	15
DISCUSIÓN: INTERPRETANDO LOS RESULTADOS .....	16
Recomendaciones para mejorar la implementación de la ALyCPOA.....	17
CONCLUSIONES.....	19
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	20



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se da en el marco del proyecto "Universidad y Pueblos Originarios: hacia la construcción de un necesario vínculo basado en los derechos", financiado desde el fondo Aporte para Desarrollo de Actividades de Interés Nacional (ADAIN) ULA2193 del Ministerio de Educación. Y como tal, surge a partir del *trawün* (reunión) realizado en Quellón el día 11 de diciembre del 2023, entre autoridades de comunidades mapuche williche de la comuna, educadoras tradicionales y representantes de la Universidad de Los Lagos, incluyendo la Dirección de Pueblos Originarios y la Dirección de Investigación.

La reunión tuvo por objetivo conocer algunas problemáticas de las comunidades del territorio de Quellón para establecer posibilidades de una agenda común con la Universidad y de esta forma contribuir a un acercamiento con pertinencia cultural y territorial, así como al abordaje de las necesidades o intereses de las comunidades.

En aquella instancia, nace la intención de apoyar, desde la Universidad, necesidades de las comunidades a través de un proyecto, así, uno de los acuerdos fue *generar investigación relativa a la situación de educadores(as) tradicionales de la comuna de Quellón* (Acta n°1, 11-12-2023)

A partir de ese interés, se desarrolla un proceso participativo con actores de las comunidades de Quellón para elaborar las bases de un proyecto que recogiera y respondiera las inquietudes de educadores tradicionales con el propósito de caracterizar su situación.

## PROBLEMÁTICA

La relación entre los pueblos originarios y el sistema educativo ha estado marcada históricamente por procesos de homogeneización cultural, exclusión y subordinación epistémica. Durante gran parte del siglo XX, la educación formal en Chile promovió una visión monocultural del conocimiento, marginando las lenguas y conocimientos indígenas del currículo escolar (PEIB, s/f). Esta trayectoria ha implicado que las escuelas operen como espacios de reproducción de la hegemonía cultural del Estado-nación, más que como territorios de encuentro intercultural.

En las últimas décadas, a partir de los años noventa, el Estado chileno ha incorporado gradualmente enfoques de interculturalidad en sus políticas educativas. Uno de los hitos fundamentales fue la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en 1994, en el marco de la Ley Indígena N° 19.253. Este programa reconoce la importancia de integrar la lengua y cultura de los pueblos originarios al sistema escolar, y se articula en torno a estrategias como la revitalización lingüística, la docencia con educadores tradicionales y la implementación de un Sector de Lengua Indígena, actualmente reconocido como Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (ALyCPOA) (Loncón et al., 2016; Castillo et al., 2016).

A pesar de estos avances, diversos estudios han mostrado que la implementación de la EIB sigue operando desde una lógica funcional, limitada a lo simbólico y desprovista de un enfoque transformador

(Poblete, 2019; Arias-Ortega y Riquelme, 2019). En muchos casos, la interculturalidad se reduce a la inclusión de elementos culturales folclorizados (como danzas, comidas o vestimentas), sin cuestionar las estructuras de poder y desigualdad que afectan a los pueblos originarios. Estas tensiones se reflejan también en el funcionamiento de la asignatura ALyCPOA, la cual, si bien cuenta con una base legal y curricular (Decreto 301/2017; Bases Curriculares 2020), presenta profundas dificultades de implementación.

Entre los desafíos recurrentes se encuentran la escasa formación docente en interculturalidad, la ausencia de planificación colaborativa entre profesores y educadores tradicionales, la falta de materiales adecuados y la precariedad laboral de quienes ejercen como transmisores de los saberes indígenas. Investigaciones recientes (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Arias et al., 2025) evidencian que las relaciones entre docentes y educadores tradicionales suelen estar marcadas por asimetrías, desconocimiento mutuo y escasa coordinación, lo cual limita el potencial pedagógico de la asignatura. Además, existen diferencias importantes entre establecimientos: algunos trabajan en dupla pedagógica con un profesor mentor, otros con docentes formados desde un enfoque intercultural, y otros con educadores tradicionales que actúan con mayor autonomía, lo que da lugar a múltiples configuraciones y problemáticas.

Particularmente en la comuna de Quellón, situada en el archipiélago de Chiloé, se observa una significativa presencia de comunidades mapuche williche, así como un número relevante de escuelas que desarrollan la asignatura ALyCPOA. En total son 31 escuelas públicas (siendo 29 de ellas rurales) y cerca de nueve particulares subvencionados. Sin embargo, no se cuenta con estudios sistemáticos que den cuenta de la forma en que esta política se implementa en el territorio, ni de las tensiones que enfrentan educadores, docentes y comunidades en su desarrollo cotidiano. A esto se suma la falta de coordinación entre educadores tradicionales a nivel comunal y la ausencia de una política local que acompañe los procesos educativos con enfoque territorial y de garantía de derechos.

En este contexto, se vuelve fundamental comprender de manera situada los desafíos que enfrentan los actores responsables de la asignatura, así como identificar brechas, tensiones y oportunidades desde sus propias voces. El presente estudio, desarrollado en colaboración con autoridades tradicionales, educadoras/es y docentes, se propone aportar a un panorama más amplio de la situación de los y las educadores que implementan actualmente la asignatura.

Tomando en consideración lo anterior, se definió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las problemáticas en la implementación y en el contexto socioeducativo de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (ALyCPOA) en Quellón?

## OBJETIVOS

### Objetivo general

Diagnosticar las problemáticas en la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (ALyCPOA) en Quellón y en el contexto socioeducativo, considerando la mirada de educadores tradicionales, docentes que implementan la Asignatura, así como de representantes de comunidades y autoridades ancestrales.

### Objetivos específicos

1. Sistematizar la información existente sobre normativa en educación intercultural y derechos de pueblos originarios.
2. Dar cuenta de la forma de aplicación o concreción del Decreto Supremo N° 301 del Ministerio de Educación (Mineduc) que reglamenta la calidad del educador/tradicional y en el que se circunscriben tanto educadores tradicionales como docentes que desarrollan la ALyCPOA de la comuna, considerando variables sobre pertinencia cultural y lingüística.
3. Caracterizar brechas y necesidades percibidas por educadores tradicionales, docentes y representantes de comunidades en relación con: enfoque y pertinencia lingüística, pertinencia cultural en el territorio, problemas de gestión municipal, coordinación entre actores relevantes como sostenedores de escuelas, entre otros posibles.
4. Presentar recomendaciones generales para la implementación de la ALyCPOA en la comuna de Quellón, derivadas del análisis de las problemáticas y brechas encontradas y manifestadas en el proceso investigativo.

## MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual de esta investigación se articula desde una perspectiva de interculturalidad crítica, entendida como un enfoque ético-político que analiza las estructuras de desigualdad y colonialidad que afectan a los pueblos originarios. Se establece una distinción central entre multiculturalidad e interculturalidad, señalando que mientras la primera reconoce la diversidad valorando la sumatoria de diferencias y no observando el contexto, la interculturalidad promueve el diálogo y encuentro. En ella se distinguen tres enfoques: interculturalidad funcional, interculturalidad relacional e interculturalidad crítica.

Se plantea que la interculturalidad funcional favorece el intercambio, sin embargo, no advierte el contexto de desigualdad en el que este ocurre, la mirada funcional “se ha instituido en las políticas públicas de buena parte del continente como una estrategia, que bajo el pretexto de la cohesión social y el progreso económico, asimila a los grupos subalternizados a la cultura hegemónica” (Loncón, et al, 2016, p. 18).

Mientras el enfoque funcional refiere más a la postura desarrollada desde el Estado, la interculturalidad relacional se centra en las relaciones entre individuos y apunta al contacto e intercambio entre culturas, por ejemplo, prácticas y saberes; pero también obviando el contexto de desigualdad derivado de los procesos de colonización que jerarquiza sujetos y formas de conocimiento como la de pueblos originarios (asociado al racismo epistémico).

Así, autores como Catherine Walsh (2005), Tubino (2005) y Loncón et al. (2016), situados desde un marco crítico, permiten comprender que la interculturalidad no puede reducirse ni a una categoría descriptiva ni a una funcional, sino que debe concebirse como un proyecto de transformación social. Como plantea Tubino (2005), “no es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente” (p. 3). Desde esta perspectiva, se asume que el proceso educativo es también un espacio de disputa por el reconocimiento y la transformación de lógicas y comportamientos, especialmente en contextos escolares marcados por la monoculturalidad del Estado-nación.

Por tanto, se advierte que esta discusión permea las concepciones y prácticas de la Educación intercultural y cómo se implementa. En el caso chileno, se evidencia que la Educación Intercultural Bilingüe ha tendido a operar desde un enfoque funcional o folclorizante (Arias-Ortega y Riquelme, 2019). En esta línea, Poblete (2019) advierte que en el caso chileno la EIB ha reproducido un enfoque asimilacionista, en el que lo indígena se representa desde lo folclórico, sin incorporar dimensiones políticas, económicas o epistemológicas de los pueblos originarios. Esta visión funcionalista y reduccionista refuerza la idea de que la interculturalidad puede aplicarse sin cuestionar las estructuras sociales que reproducen la desigualdad social.

Así, la implementación de la EIB tiende a quedar circunscrita a una dimensión simbólica, desvinculada del reconocimiento efectivo de derechos colectivos y del ejercicio de ciudadanía plena, lo que podría entenderse como un enfoque multicultural (Loncon et al, 2016). En ese sentido, se reconoce una brecha

entre el diseño institucional del PEIB y las expectativas o visiones que tienen las comunidades indígenas sobre su educación.

Ahora bien, en la actualidad persisten tensiones entre lo que propone la política (valorización cultural, fortalecimiento lingüístico) y su ejecución real, que muchas veces reproduce dinámicas de asimilación, marginalización o folclorización. De hecho la literatura destaca problemas graves en la implementación de la EIB en Chile: con tendencias a la folclorización, mayor énfasis en la ruralidad (Espinoza, 2021), foco en lo simbólico, dificultades relacionales y jerarquías en la dupla pedagógica, entre otros.

En ese sentido, Arias-Ortega y otros (2023, 2025) han documentado cómo persisten relaciones asimétricas en la dupla pedagógica, donde los saberes de los educadores tradicionales suelen ser subordinados al conocimiento técnico del docente e invisibilizados epistemológicamente (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Esta jerarquía no sólo obstaculiza el diálogo intercultural, sino que reproduce lógicas de exclusión que contradicen los principios que la EIB declara promover. Así, la implementación práctica del programa continúa operando bajo una lógica funcional, centrada en resultados escolares y en una visibilización simbólica, más que en el reconocimiento efectivo de epistemologías y derechos educativos.

Por último, se reconoce que la implementación de la educación intercultural requiere una mirada situada, desde y con las comunidades, donde la pertinencia cultural y territorial se constituya como principio orientador del proceso educativo.

## METODOLOGÍA

La metodología que guió el estudio sigue una orientación basada en la Investigación participativa (Fals Borda y Brandão, 1991), que procura integrar o generar un proceso compartido junto a las personas con quienes se trabaja en la investigación. Es también una propuesta que ofrece procedimientos o metodología para desarrollar el trabajo, pero fundamentalmente deriva de marcos epistemológicos críticos, es decir formas de entender, construir y validar el conocimiento, que reconocen escenarios de desigualdad y la necesidad de transformar la realidad (Hernández, 2000).

En ese sentido, el presente estudio además de constituirse como una investigación por demanda, priorizó una formulación participativa con educadores/as tradicionales, docentes y representantes tradicionales de comunidades. Con ellos, en la base inicial del proyecto (problemática, pregunta de investigación y objetivos), se determinaron algunas actividades, se definieron formas para la recolección de la información y también para la validación de resultados.

Destacó en este proceso de investigación participativa la conformación de un Grupo Asesor, compuesto por representantes mapuche williche: una educadora tradicional de un establecimiento particular-subvencionado, una educadora tradicional de un establecimiento público, un docente intercultural y autoridades ancestrales con experiencia en EIB. La conformación de este Grupo Asesor resultó fundamental para el desarrollo del proyecto y fortaleció su enfoque participativo.

Por otro lado, el estudio se encuadra en un enfoque cualitativo de investigación, pues principalmente interesaba recoger experiencias, percepciones y opiniones de actores relevantes en la educación intercultural de Quellón. Los instrumentos o técnicas de recolección de datos fueron principalmente entrevistas en profundidad individuales y focus group o entrevistas grupales, estas últimas con educadores/as tradicionales y con docentes. A su vez, se utilizaron metodologías participativas que permitieron validar y retroalimentar los resultados.

Vale decir que el trabajo en terreno se desarrolló entre julio y noviembre del 2024, y la selección de la muestra de los participantes fue intencional no probabilística, es decir se seleccionaron por sus experiencias y cercanía con el tema, dado que la centralidad era conocer la experiencia de educadores/as y contexto socioeducativo. Además, al considerar que la participación en el estudio fue voluntaria, un criterio fue el interés de los actores para participar del mismo.

En total, se realizaron 17 entrevistas, dos de ellas grupales a docentes y educadores tradicionales por separado, siendo entrevistados en total: 11 Educadoras/es tradicionales de establecimientos particulares y públicos, cinco docentes que realizan la asignatura en establecimientos públicos. Además para mayor contexto y entendimiento de la problemática se realizó entrevistas a cuatro directivos de escuelas (directores y/o Unidades Técnico Pedagógicas de establecimientos particulares y públicos), dos autoridades ancestrales o tradicionales y cuatro funcionarios de Educación (tres del Ministerio de Educación y uno de la Corporación Municipal de Quellón).

## PRINCIPALES RESULTADOS

En esta sección se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir de la revisión documental, y las entrevistas realizadas, dando cuenta de aspectos clave vinculados a la implementación de la asignatura y organizados según los objetivos específicos planteados. Lo relevante es visibilizar las dinámicas, tensiones y avances que emergen del proceso, dejando registro desde una mirada comprensiva de la experiencia y los contextos.

Entonces, se presentan los resultados: un breve repaso por legislación y normativa asociada a la EIB, tres tablas que sintetizan resultados relativos a la aplicación del Decreto 301, y luego una tabla con las brechas y necesidades percibidas por educadores tradicionales y docentes interculturales.

### Normativa

Se revisó la normativa internacional que resguarda derecho a la educación de pueblos originarios, la legislación nacional y normativa asociada a la implementación de la EIB en Chile. Se presentan los resultados sucintamente en la siguiente tabla:

Tabla Resumen de resultados asociados a normativa.

ÁREA DE APLICACIÓN	NORMA/ LEY	DESCRIPCIÓN
Resguardo internacional de derechos de pueblos originarios	<b>Convenio 169 de la OIT</b> (ratificado en 2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce derechos de participación y consulta para los pueblos indígenas. Establece que la educación debe ser culturalmente pertinente y diseñada con participación indígena.</li> </ul>
	<b>Declaración ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</b> (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce el derecho a establecer sistemas educativos propios. El Estado debe garantizar acceso a la educación en lengua y cultura indígenas, combatiendo la discriminación.</li> </ul>
Resguardo nacional de derechos de pueblos originarios	<b>Constitución Política de Chile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No reconoce a los pueblos indígenas, pero garantiza el derecho a la educación y el deber estatal de promover el bien común y la dignidad humana</li> </ul>
	<b>Ley 19.253 (Ley Indígena)</b> (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce derechos culturales y lingüísticos. Crea la CONADI y ordena el desarrollo de la EIB, promoviendo el respeto y fortalecimiento de las culturas indígenas.</li> </ul>
	<b>Ley General de Educación</b> N° 20.370 / DFL 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Define principios de diversidad, inclusión e interculturalidad como orientadores del sistema educativo. Reconoce tratados internacionales como base normativa.</li> </ul>
Normativa que regula el PEIB	<b>Decreto Supremo N° 66</b> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regula la consulta indígena con principios como buena fe, carácter previo y adecuación cultural. No es vinculante, lo que ha generado críticas.</li> </ul>
	<b>Decreto N° 280</b> (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorpora el sector de Lengua Indígena en escuelas con alta matrícula indígena. Define contenidos mínimos para el aprendizaje de lenguas originarias.</li> </ul>
	<b>Decreto N° 301</b> (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regula la validación de Educadores Tradicionales por parte de comunidades indígenas. Reconoce su saber y experiencia en la transmisión cultural.</li> </ul>
	<b>Decreto N° 97</b> (2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establece bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios. Promueve un enfoque transversal e intercultural en todo el currículum.</li> </ul>

Se plantea que a pesar del cuerpo normativo que respalda los derechos educativos de los pueblos originarios, persisten tensiones significativas entre la legislación y su implementación. Como advierten Loncon et al. (2016), hasta mediados de la década pasada el PEIB había operado bajo una lógica funcionalista y con baja participación de los pueblos indígenas en su diseño.

Posteriormente, el proceso de Consulta Indígena realizado en 2018 marcó un hito en el intento de actualizar las Bases Curriculares del PEIB. Si bien este proceso tuvo una histórica participación y permitió avanzar hacia una mayor coherencia entre el marco normativo y curricular, no estuvo exento de tensiones, particularmente con el pueblo mapuche, que se retiró del proceso sin adherir al resultado. Esta situación evidencia que, aunque han habido progresos en la incorporación de principios como la

interculturalidad como eje transversal del sistema educativo (Decreto 97, 2020), aún persiste una asimetría estructural en la participación efectiva de los pueblos en la toma de decisiones educativas que les afectan.

En este sentido, se mantiene una brecha entre el reconocimiento normativo, que incorpora principios de autodeterminación, consulta y diálogo intercultural, y una implementación muchas veces limitada a lo formal o instrumental. Esta disonancia plantea un desafío para la consolidación de una educación realmente intercultural y crítica.

### Aplicación del decreto 301

Como se mencionó, el decreto 301 es de suma importancia para este estudio, pues regula la calidad de educadores tradicionales, además de indicar criterios para la selección de docentes que darán la asignatura. Un aspecto de interés es el proceso de implementación del Decreto, es decir, los procedimientos y formas de aplicación de la normativa. Así, se da cuenta de una alta diversidad de escenarios y casos especiales de educadores/as tradicionales, encontrando algunos casos con ausencia de aplicación. Las diferentes etapas declaradas para obtener la resolución, serían las siguientes:

0. Vinculación y presentación de propuesta a la escuela
1. Validación desde la comunidad
2. Acreditación de competencias culturales y lingüísticas
3. Solicitud desde sostenedores o directivos a SEREMI de Educación
4. Revisión y resolución desde SEREMI de Educación

En la siguiente tabla se presentan resultados asociados a la aplicación del Decreto, para lo que se distinguen las etapas y/o contenidos especificados en el decreto 301, y los nudos críticos reportados para cada uno de esos elementos.

Tabla Resumen de resultados asociados a la aplicación del Decreto 301

ÁREA DE APLICACIÓN	ETAPA	NUDO CRÍTICO o RESULTADO
RECONOCIMIENTO COMO EDUCADOR TRADICIONAL	0. Vinculación y presentación de propuesta a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de generar una vinculación temprana y estrecha entre escuelas y comunidades: hay diversidad de casos y dependen de los niveles de organización que tengan las comunidades y los grados de apertura y de interculturalidad que promuevan las escuelas.</li> </ul>
	1. Validación desde la comunidad o Asociación (Art. 5°)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos educadores envían documentos que no cumplen requisitos (cartas y no Acta tipo).</li> <li>• Posibles validaciones por comunidades indígenas a personas que no son de sus comunidades ni tienen necesariamente la pertenencia cultural.</li> </ul>
	2. Acreditación de competencias culturales y lingüísticas (Art. 6°)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los sostenedores no siempre entregan a los educadores la información sobre la convocatoria para acreditación de forma oportuna, llegando a veces un día antes del plazo.</li> <li>• Entrega de Información desde SEREMI hacia escuelas sobre resultados de acreditación es percibida como poco oportuna (época de verano, cuando las escuelas no funcionan).</li> <li>• Incomodidad por la duración acotada de la constatación o acreditación de competencias.</li> </ul>
	3. Solicitud desde sostenedores o directivos a SEREMI de Educación (Art. 12°)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en la comunicación entre SEREMI y sostenedores para contar con información oportuna sobre plazos para solicitudes.</li> <li>• Algunos sostenedores (C.M.) no enviaban la solicitud a la SEREMI.</li> <li>• Probable problema administrativo y financiero detrás de este nudo, ya que educadores con resolución deben contratarse bajo estatuto docente, lo que implica un ajuste en presupuestos de sostenedores y municipios.</li> </ul>
	4. Revisión y resolución desde SEREMI de Educación (Art. 13 y 14°)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de contar con la resolución en un plazo oportuno, al inicio del año escolar, para disminuir incertidumbres a educadores y establecimientos.</li> </ul>

ÁREA DE APLICACIÓN	ETAPA o ARTÍCULO	NUDO CRÍTICO o RESULTADO
AUTORIZACIÓN DE DOCENTES PARA IMPARTIR ASIGNATURA	Determinación de carencia de educadores tradicionales (Art. 8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambigüedad en una de las situaciones que indica carencia: No se requiere verificar que no se cuenta con una persona que cumpla con requisitos del art 3: la validación de la comunidad y la acreditación de competencias.</li> <li>Pocas escuelas realizan la publicación en el Diario de circulación nacional para declarar que existe carencia de educadores.</li> </ul>
	Criterios de prelación de perfiles docentes definidos (Art. 7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de adecuación de algunas escuelas a los criterios de prelación definidos por el artículo 7, obviando perfiles, o directamente saltándose la aplicación de estos criterios.</li> <li>Escuelas no solicitan autorización a SEREMI (no es vinculante a asignación de recursos u otro trámite).</li> <li>Falta de pertinencia cultural y lingüística en algunos docentes a los que se les asigna impartir la asignatura solos o en dupla.</li> </ul>
	Registro de SEREMI de personas autorizadas para impartir asignatura (Art. 15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se cuenta con la información sistematizada que permita dar cuenta de un Registro. Esto se debe a la alta informalidad en las escuelas para determinar docentes y educadores tradicionales encargados de impartir la asignatura.</li> </ul>

ÁREA DE APLICACIÓN	CATEGORÍA	NUDO CRÍTICO o RESULTADO
CONTRATACIÓN DE EDUCADORAS/ES TRADICIONALES	Modalidades de contratación existentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversidad de modalidades de contratación de educadoras/es por el Código del trabajo (aparecen como asistentes de la educación o educadores tradicionales), solo dos bajo Estatuto docente.</li> </ul>
	Limitaciones normativas para la contratación	<ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría de educadores no obtuvo o no tramitó su resolución, por lo que no podría ser contratado desde el Estatuto docente.</li> </ul>
	Información y gestión presupuestaria en sostenedores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de información concreta por parte de sostenedores asociada a los documentos legales que ha emitido Contraloría y que ofrecen una interpretación vinculante de la aplicación del Decreto 301.</li> <li>El trámite de reconocimiento de educadores tradicionales conlleva implicancias administrativas y financieras, ya que la contratación debe darse bajo el estatuto docente e implica un ajuste en los recursos presupuestarios de sostenedores y municipios.</li> </ul>
FUNCIÓN DOCENTE Y AUTONOMÍA EN EL AULA	Casos o modalidades de implementación de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operan algunas duplas pedagógicas, pero en su mayoría no.</li> <li>Educadoras tradicionales con resolución procuran y solicitan autonomía en el aula, lo que se les niega.</li> <li>Varios docentes y educadores tradicionales sin resolución imparten la asignatura.</li> </ul>
	Restricciones a la autonomía del educador tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se repite la falta de información concreta sobre los Dictámenes que interpretan la aplicación del Decreto e indican que educadores pueden ejercer sin un mentor las funciones docentes.</li> <li>Estas restricciones se dan principalmente en establecimientos particulares subvencionados, en un caso con prácticas como UTP asignando el material y la educadora teniendo que coordinarse con cada profesor jefe.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

En resumen, al analizar las etapas relacionadas con el trámite para obtener la calidad de ET, se advierte que en la etapa 3 de Solicitud, que deben realizar sostenedores o directivos (Art. 12), es donde se encuentran los mayores nudos críticos, y que existe una gran diversidad de casos en los que cada educador/a ejerce de facto sin el reconocimiento y la resolución. En ese sentido, la información derivada de las entrevistas muestra que es un paso o trámite que no se ha visualizado como una responsabilidad

desde los sostenedores o directivos de los establecimientos, y por tanto, nos encontramos con una idea predominante asociada a que los y las educadoras tradicionales son quienes deben solicitar y realizar el seguimiento del trámite. Aquí se observa uno de los mayores nudos críticos, ya que no se cumple el paso desde algunos de los sostenedores. Lo anterior, ha limitado que se consiga la resolución correspondiente y, por consiguiente, el reconocimiento se ve estancado, generando situaciones contractuales muy dispares e irregulares.

Si se observan las experiencias asociadas a la autorización de docentes para impartir la asignatura, destaca que en general no es un trámite del que se tenga registro, pocos establecimientos declaran formalmente la carencia de educadores y solicitan autorización a la SEREMI. Pero fundamentalmente y vinculado a lo anterior, los criterios de prelación que priorizan ciertos perfiles de docentes con experiencia en interculturalidad no siempre se consideran, existiendo diversidad de casos.

En relación con la contratación de educadores tradicionales, se identificaron diversas modalidades, siendo la más frecuente la figura de asistentes de la educación. Uno de los principales nudos críticos se vincula con la interpretación que algunos sostenedores realizan del Decreto 301, negando la posibilidad de contratar educadores tradicionales bajo el Estatuto Docente. Esta situación genera tensiones respecto a su habilitación para ejercer funciones docentes sin poseer título profesional, pese a lo señalado en los dictámenes de Contraloría N° 1333 de 2020 y N° 105594 de 2021, que reconocen la validez de esta figura en el marco normativo vigente.

Esta negación de contratación bajo estatuto docente y reconocimiento a los y las educadoras tradicionales se podría atribuir a un problema presupuestario, especialmente en la Corporación Municipal, que, por un lado, no completaba el trámite de solicitud de la calidad o resolución de sus educadores, y por otro, restringía el paso bajo el estatuto docente, pues implica asumir un aumento salarial.

En relación a la modalidad de implementación de la asignatura, se observa que pocos establecimientos operan con una dupla pedagógica, en general optando por docente intercultural o por educadoras/es tradicionales que cumplan la función docente (con o sin resolución). En ese sentido, el decreto 301, y especialmente a partir de los dictámenes de Contraloría antes citados, se interpreta y reconoce que educadores tradicionales son un agente educativo y aún no siendo profesionales pueden cumplir la función docente con autonomía en el aula.

Se advirtió especialmente un caso de mayor complejidad en un establecimiento particular subvencionado, pues expresamente a la educadora se le otorgaba el material pedagógico desde UTP y se le negaba la autonomía en aula, no obstante, tampoco contaba con una dupla, por tanto debía coordinarse con los profesores jefes.

Así se advierte que efectivamente hay una amplia diversidad de casos en la aplicación del decreto 301, y diversos nudos críticos, acompañado también de desconocimiento por parte de algunos sostenedores o interpretación propia de la información, como por ejemplo de los dictámenes de Contraloría.

## Brechas y necesidades percibidas por Educadores/as tradicionales

La información relacionada con las brechas y necesidades se pueden distinguir en tres ámbitos: brechas culturales y de discriminación en contexto socioeducativo (asociadas a las relaciones interpersonales; la necesidad de coordinación y formación; y por último, cambio institucional y administrativo.

Tabla Resumen de resultados asociados a brechas y necesidades

ÁREA	BRECHA/ NECESIDAD	DESCRIPCIÓN de RESULTADO
BRECHAS CULTURALES Y DE DISCRIMINACIÓN EN CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	Discriminación en el trato hacia educadoras/es tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se registran actitudes discriminadoras contra educadoras/es, especialmente al enfatizar que no cuentan con estudios profesionales.</li> <li>Otras actitudes discriminatorias se dan por otros docentes que tienen comentarios despectivos, por ejemplo asociados a vestimenta tradicional.</li> </ul>
	Baja valoración de la Asignatura en ciertos contextos educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>En algunas escuelas, especialmente urbanas se percibe la asignatura como poco importante: "le quita horas a otras asignaturas" o se utiliza para reforzar.</li> <li>En escuelas urbanas y rurales tendencia a folclorizar o sectorizar la asignatura.</li> </ul>
COORDINACIÓN Y FORMACIÓN	Instancias de coordinación e intercambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidad de coordinación permanente entre educadores, SEREMI y otros actores (SLEP, sostenedores privados y/o directivos), a través de Mesa provincial con representantes comunales.</li> <li>Necesidad de retomar instancias de intercambio de prácticas y didácticas para fortalecer redes y capacidades entre educadoras y docentes interculturales.</li> </ul>
	Necesidad de fortalecer pertinencia territorial de la Asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencia de percepciones sobre amplitud del programa curricular y su flexibilidad, o posibilidad de adaptación para lograr pertinencia territorial.</li> <li>Necesidad de contar con material didáctico propio para la realidad territorial.</li> </ul>
	Formación y capacitación para los diferentes actores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Necesidad de capacitar a docentes que no tienen especialización, en temas de interculturalidad y pertinencia cultural y lingüística.</li> <li>Formación en interculturalidad para sostenedores y directivos</li> <li>Capacitación en planificación, didáctica y evaluación a educadores tradicionales</li> </ul>
CAMBIO INSTITUCIONAL Y ADMINISTRATIVO	Traspaso al Servicio Local de Educación Pública SLEP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incerteza sobre condiciones en las que se realiza la contratación: posible pérdida de antigüedad y beneficios adquiridos.</li> <li>Incerteza sobre restricción de contratación a educadores que no logran obtener la resolución.</li> </ul>

Las brechas y necesidades son variadas, muchas en el ámbito del reconocimiento y valoración dentro de las escuelas en miras a generar interculturalidad real y no exclusión de educadores tradicionales. Los resultados concuerdan con los antecedentes bibliográficos presentados que indican que existen prácticas de invisibilización hacia educadores tradicionales y hacia el conocimiento mapuche williche en los contextos socioeducativos. Resultan preocupantes las relaciones en ámbito interpersonal y profesional que mantienen jerarquías y discriminación, como la baja valoración de la asignatura en algunos establecimientos y folclorización de la cultura. Esto se conecta con la complejidad del trabajo en duplas pedagógicas, principalmente por las dificultades en las relaciones interpersonales. Actualmente, no es una exigencia u formato obligado la articulación de una dupla para la implementación de la asignatura, lo que ha entregado posibilidades para ejercer la autonomía en el aula por parte de educadoras tradicionales.

Se manifestaron necesidades de coordinación para participar en la toma de decisiones y mantener vías de comunicación expeditas. Se prioriza la formación pedagógica para educadoras tradicionales, así como una formación transversal en interculturalidad y enfoque de derechos para docentes, directivos y sostenedores.

Por último, se observaron inquietudes por el traspaso al Servicio Local de Educación Pública (SLEP), en torno a las condiciones de contratación.

## DISCUSIÓN: INTERPRETANDO LOS RESULTADOS

Uno de los aspectos que emerge en los resultados es la posición marginal que ocupa la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (ALyCPOA) dentro de las comunidades escolares. Esta situación refuerza lo planteado por Poblete (2019), quien advierte que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile ha operado principalmente bajo una lógica funcional y asimilacionista, en la que se reconocen elementos culturales visibles (como la danza, la vestimenta o la comida), pero se relegan aspectos estructurales relacionados con los derechos educativos, culturales y lingüísticos, la autodeterminación o el fortalecimiento político de los pueblos originarios. En esa línea, los resultados muestran que en la mayor parte de los establecimientos la interculturalidad permanece encapsulada en una asignatura específica, con escasa transversalización en la interdisciplina y proyección hacia el resto del currículo o hacia la cultura institucional, reproduciendo así una forma de reconocimiento superficial, que valida la diferencia sin alterar las jerarquías escolares ni el orden social dominante.

Esta orientación limitada también puede analizarse a la luz de la propuesta de Loncon et al. (2016), quienes distinguen distintos propósitos de la interculturalidad según su profundidad transformadora. En ese marco, se advierte que la implementación actual de la asignatura responde mayoritariamente a un propósito de “diferenciar”, en el sentido de visibilizar ciertos aspectos de la cultura mapuche williche, sin que ello implique transformaciones sustantivas en las relaciones sociales o en la estructura educativa. Al mismo tiempo, los propósitos más críticos, como el empoderamiento o la descolonización, que demandan una redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios, permanecen en una posición discursiva o aspiracional. Así, el programa se ejecuta bajo una lógica que prioriza la gestión administrativa por sobre la reflexión política y pedagógica, limitando su potencial transformador.

Por otra parte, la precariedad en las condiciones laborales de los educadores tradicionales, así como las barreras para su contratación bajo el estatuto docente, dan cuenta de una contradicción estructural entre el discurso intercultural y su aplicación institucional. Si bien la normativa vigente, como el Decreto 301 y los dictámenes de Contraloría, establecen mecanismos de reconocimiento, estos se aplican de forma fragmentada y muchas veces discrecional, revelando una brecha entre el reconocimiento formal y los derechos laborales efectivos. Este punto tensiona lo planteado por autores como Tubino (2005) o Walsh (2010), que entienden la interculturalidad como un campo de disputa política por el reconocimiento y la redistribución social. En efecto, sin garantizar condiciones dignas para quienes encarnan la transmisión cultural, la EIB continúa reproduciendo una lógica instrumental y subordinada de lo indígena, en lugar de avanzar hacia una educación construida “entre culturas”, como lo proponen Loncon et al. (2016, p. 19), con base en una ciudadanía pluralista y en condiciones de equidad.

En este contexto, los hallazgos refuerzan la necesidad de avanzar desde una implementación funcional de la EIB hacia un enfoque crítico y transformador, que reconozca la interculturalidad no solo como contenido curricular, sino como principio estructurante del sistema educativo. Esto implica ampliar la formación en interculturalidad a todos los actores del sistema (docentes, directivos, sostenedores), pero también revisar las formas de contratación y reconocimiento de los educadores tradicionales, garantizando condiciones laborales equitativas.

Asimismo, se vuelve urgente reposicionar la asignatura ALyCPOA como un espacio de diálogo y construcción intercultural, superando su relegación simbólica. De hecho, la asignatura posee un alto potencial formativo más allá del conocimiento lingüístico y cultural. Su implementación puede contribuir significativamente a la formación ciudadana, a la valoración de la diversidad, el diálogo y la resolución de conflictos. En este sentido, la asignatura representa una oportunidad concreta para promover desde la infancia nociones de ciudadanía intercultural y convivencia democrática, en línea con los principios de una educación situada y transformadora. Sin embargo, estos alcances suelen verse limitados por prácticas escolares que restringen su carácter transversal y por una mirada funcional que minimiza su aporte político y epistémico.

Ello exige una voluntad institucional de transversalizar la interculturalidad en las prácticas escolares, promoviendo su articulación con otros programas y áreas del currículum, y reconociendo el rol político-pedagógico de los pueblos originarios en la transformación y mejoramiento educativo y social del país.

Una anotación importante es que, si bien aquí se reconoce el potencial formativo de la asignatura para fomentar la convivencia democrática y el respeto por la diversidad, dicho potencial no radica en una supuesta superioridad moral o esencialismo cultural atribuido a los pueblos originarios. Por el contrario, su valor se encuentra en la posibilidad de abrir espacios educativos donde se encuentren múltiples formas de conocimiento, se cuestionen jerarquías epistémicas y se problematice la folclorización en la escuela.

En este sentido, la asignatura puede constituirse en una herramienta para democratizar el espacio educativo, no por una virtud inherente de las culturas originarias, sino porque su inclusión visibiliza formas de saber históricamente excluidas y promueve el diálogo como ejercicio de ciudadanía crítica. Loncón et al. (2016) destacan que esta dimensión transformadora sólo es posible si se asume la interculturalidad como una propuesta que trasciende lo simbólico y se orienta a disputar los sentidos de la educación y la escuela. Así también lo advierte Tubino (2005), al señalar que la interculturalidad debe ser más que un reconocimiento formal de la diferencia: es una actitud que requiere cuestionar las lógicas de dominación y promover una comunicación genuina entre saberes. Por tanto, el potencial de esta asignatura no está en representar una cultura minoritaria, sino en tensionar las bases monoculturales del sistema educativo y abrir posibilidades para una convivencia democrática fundada en el reconocimiento mutuo y la justicia epistémica para todos los pueblos y sus comunidades.

Por último, se aclara que la investigación, como se podrá haber advertido, se desarrolló en un contexto previo al traspaso al SLEP finalizando la recolección de información en noviembre de 2024, por lo que el contenido asociado al traspaso y sus proyecciones o dificultades son elementos que no fueron considerados en el estudio.

### **Recomendaciones para mejorar la implementación de la ALyCPOA**

En base a lo anterior, las recomendaciones se presentan organizadas en cinco áreas clave, agrupando propuestas que pueden ser abordadas tanto desde el nivel institucional (SEREMI de Educación, SLEP, sostenedores y directivos), como desde los propios establecimientos educativos.

## 1. Gestión administrativa y normativa

- Se recomienda revisar los nudos críticos en torno al Decreto 301, en especial los procesos para la obtención de resolución y la contratación bajo el Estatuto Docente. Es clave que los establecimientos, en conjunto con los sostenedores, clarifiquen los procedimientos, considerando además los dictámenes de Contraloría vigentes.
- Se enfatiza que el traspaso hacia el SLEP debe ser participativo e informado, incorporando a los educadores tradicionales en la discusión. Es necesario definir cómo se garantiza la continuidad de sus funciones, especialmente cuando no han sido contratados bajo el Estatuto Docente.

## 2. Comunicación y coordinación

- Es fundamental establecer un flujograma claro de comunicación entre estamentos (SEREMI, SLEP, directivos, educadores tradicionales) para evitar vacíos y retrasos.
- Se propone la creación de Mesas de Coordinación comunales y provinciales, que funcionen como espacios de articulación y diálogo permanente entre actores educativos.

## 3. Formación y capacitación

- Se recomienda ampliar la oferta de capacitaciones para educadores tradicionales en temas pedagógicos (planificación, evaluación, didáctica) y lingüísticos. La participación no debe estar supeditada a contar con resolución vigente.
- Docentes que imparten la asignatura, así como sostenedores y directivos, requieren formación en interculturalidad, pertinencia territorial y derechos educativos, con metodologías participativas y contextualizadas.
- Se enfatiza la necesidad de formar a directivos en normativa específica y principios de la interculturalidad, especialmente en establecimientos particulares subvencionados.

## 4. Gestión de recursos y apoyos económicos

- Asegurar el financiamiento de materiales y transporte para la implementación de la asignatura, especialmente en escuelas rurales.
- Se propone el desarrollo de contenidos educativos propios desde y para Chiloé, incluyendo materiales didácticos, audiovisuales y archivos orales.

## 5. Reconocimiento de la Asignatura y la interculturalidad

- Promover el reconocimiento de la asignatura en la vida escolar, incorporando a educadores tradicionales en espacios como consejos escolares y actividades del PIE.
- Posicionar la interculturalidad como un enfoque transversal en el currículo, integrándola en actividades anuales, otras asignaturas y espacios escolares.
- Fomentar una visión democrática de la interculturalidad, valorando la diversidad cultural como recurso pedagógico y fundamento de una educación inclusiva y cohesionada.

## CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado en la comuna de Quellón evidencia la persistencia de brechas estructurales en la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (ALYCPOA), especialmente en lo que respecta a las condiciones de contratación, reconocimiento y participación efectiva de los educadores tradicionales.

A pesar del marco normativo que respalda la educación intercultural, su aplicación en el territorio presenta múltiples tensiones y desigualdades, que reflejan una lógica funcional y simbólica más que una transformación sustantiva. Esta situación refuerza el carácter declarativo de la EIB en Chile y la urgencia de avanzar hacia un enfoque crítico y territorialmente pertinente.

Una de las limitaciones encontradas durante el desarrollo de esta investigación fue la escasa disponibilidad de información sistematizada sobre la implementación del programa, como nóminas actualizadas de educadores tradicionales o docentes que imparten la asignatura. Esta falta de registros dificulta tanto el seguimiento del PEIB como su evaluación. Por ello, se recomienda fortalecer los sistemas de información a nivel comunal y regional, con el fin de contar con datos pertinentes, actualizados y accesibles que permitan mejorar la gestión, monitoreo y planificación de políticas educativas con enfoque intercultural.

Se confirma que se requiere una acción coordinada y comprometida entre sostenedores, establecimientos, organismos públicos y comunidades, para mostrar el potencial de la asignatura y permitir que la interculturalidad se exprese como una práctica educativa democrática, construida desde el diálogo de saberes y el reconocimiento efectivo de los pueblos originarios.

Para finalizar, destacar que desde la perspectiva de derechos y articulada con la Política Universitaria de Pueblos Originarios de la Universidad de Los Lagos (ULagos, 2024), la presente investigación y sus recomendaciones se enmarcan coherentemente en una visión institucional comprometida con la justicia intercultural. Esta política descansa en principios clave como el reconocimiento de derechos, la equidad, la transversalidad de la interculturalidad y la incorporación genuina de saberes originarios. De forma similar, el enfoque crítico desarrollado en esta investigación, que aboga por fortalecer el rol de los educadores tradicionales, mejorar condiciones laborales y promover una enseñanza situada y democrática, dialoga directamente con el mandato institucional de visibilizar el conocimiento ancestral y garantizar condiciones culturales y territoriales para su ejercicio efectivo. Así, se establece un alineamiento estratégico entre los hallazgos de este estudio y la política universitaria, reforzando la pertinencia y legitimidad institucional de las acciones propuestas para avanzar hacia una educación intercultural con base en derechos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Ortega, K. y Riquelme, P. (2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*,18(36), 177-191. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e05. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- Arias-Ortega, K., Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2023). Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educ. Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>
- Arias-Ortega, K., Previl, C. y Villarroel, V. (2025). Desafíos en la práctica de co-docencia en educación intercultural para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27. <https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6487>
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, 33, 391-414. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>
- Decreto Universitario N°3698 [Universidad de Los Lagos (2024). Decreta Política Universitaria de Pueblos Originarios. <https://pueblosoriginarios.ulagos.cl/wp-content/uploads/2024/11/documento-PPOO.pdf>
- Dictamen N° 1333 de 2020 [Contraloría General de la República]. Se revisa que Educadores tradicionales sean profesionales de la educación. 15 enero de 2020.: <https://www.contraloria.cl/pdfbuscador/dictamenes/001333N20/html>
- Dictamen N° 26310 de 2020 [Contraloría General de la República]. Se solicita pronunciamiento sobre la legalidad del decreto supremo N° 301, de 2017, del Ministerio de Educación. 11 de agosto del 2020. <https://www.contraloria.cl/pdfbuscador/dictamenes/E26310N20/html>
- Dictamen N° 105594 de 2021 [Contraloría General de la República]. Se revisa que Educadores tradicionales que sean profesionales de la educación y aquellos reconocidos o autorizados conforme al decreto N° 301, de 2017, del Ministerio de Educación, se rigen por la ley N° 19.070. 14 de mayo del 2021. <https://www.contraloria.cl/pdfbuscador/dictamenes/E105594N21/html>
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Fals Borda, O. y Rodriguez Brandão, C., (1991). *Investigación participativa*. Ediciones de la Banda oriental.
- Hernández Santana, A. (2000). *Investigación-acción. Utilidad y modestia de las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120823043044/cips3.pdf>

Loncon, E. Castillo, S. Soto, J. (2016) *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final*. UNICEF y Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, (2011). *PEIB- ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*.  
[https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro\\_publicacion\\_ed\\_20-09-2011.pdf](https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf)

Ministerio de Educación (21 de julio de 2025). *Educación Intercultural Bilingüe*.  
<https://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural-bilingue/>

Poblete, M. (2019). *Asesoría Técnica Parlamentaria. Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.  
[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN\\_Poblete\\_EIB\\_definicion\\_y\\_recuento\\_historico\\_final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf)

Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.  
[http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter\\_funcional.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf)

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento*, XXIV(46), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.