

# IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE CON FOCO EN LAS FRONTERAS, IDENTIDADES Y OTROS SABERES DE LA LENGUA AYMARA\*

IMPLEMENTATION OF BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION  
WITH FOCUS ON FRONTIERS, IDENTITIES AND OTHER  
KNOWLEDGE OF THE AYMARA LANGUAGE

DANTE CHOQUE-CASERES\*\*, PAMELA ZAPATA SEPÚLVEDA\*\*\*

**RESUMEN:** Debido a que las prácticas asociadas con la transmisión intergeneracional de la lengua han disminuido en las familias y comunidades indígenas, los establecimientos educacionales juegan un papel importante en la sensibilización sobre lenguas originarias, así como su fortalecimiento y revitalización. Para Chile, la mayor relevancia de estos procesos deriva de la introducción, en 2021, de las nuevas bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. En este contexto, el objetivo del artículo fue describir cómo se ha implementado la Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota. Para lograrlo, siete establecimientos educacionales que ofrecen la asignatura de Lengua Indígena fueron analizados desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Los resultados permiten establecer que el proceso de implementación no está exento de desafíos, por ejemplo, la incorporación de la historia y memoria del espacio fronterizo. Desarrollar un proceso de contextualización es un paso necesario para implementar la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el caso de la región analizada.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Intercultural Bilingüe, Escuelas Rurales, lengua Aymara, bases curriculares

**ABSTRACT:** Since the practices associated with the intergenerational transmission of the language have diminished in indigenous families and communities, educational establishments play an important role in raising awareness on these languages, as well as strengthening and revitalizing them. For Chile, the greatest relevance of these processes derives from the introduction of the new curricular bases for the subject of Language and Culture of Ancestral Indigenous Peoples in 2021. In this context, the objective of the article was to describe how Intercultural Bilingual Education has been implemented in the region of Arica and Parinacota. To achieve this, we analyzed seven educational establishments that offer the subject of Indigenous Language, from a quantitative and qualitative perspective. The results establish that the implementation pro-

\* Este trabajo fue financiado por los proyectos FONDECYT Regulares N° 1221330 y N° 1181713 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Los autores agradecen a Ronald Anahua Cuitipa y Ernesto Montufar Mazuelos por sus generosos comentarios en versiones previas de este artículo.

\*\* PhD. University of Sydney, Australia. Coinvestigador Proyecto Fondecyt N° 1221330. Arica, Chile. Correo electrónico dchoquec@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3300-8864>

\*\*\* Doctora por la Universidad de Salamanca, España. Profesora titular de la Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá, Chile. Investigadora responsable Proyecto Fondecyt N° 1221330. Correo electrónico (autora de correspondencia): pzapatash@academicos.uta.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3633-5673>.

titative and qualitative perspective. The results establish that the implementation process is not free of challenges, for example, the incorporation of the history and memory of the border area. Developing a contextualization process is a necessary step to implement the teaching of indigenous language and culture in the case of the studied region.

**KEYWORDS:** Intercultural Bilingual Education, Rural Schools, Aymara language, Curricular Bases

Recibido: 06.03.24. Aceptado: 05.08.25.

## INTRODUCCIÓN

**L**A EDUCACIÓN Intercultural Bilingüe (EIB) aparece como un mecanismo de integración de las Comunidades Indígenas a las realidades de los Estados-Nación. El cambio de paradigma ocurre con los movimientos indígenas de las décadas de los años 80 y 90 que demandan, entre otros aspectos, mecanismos de participación en los procesos de diseño, implementación y evaluación de las estrategias de EIB. Progresivamente, los países latinoamericanos han incorporado la EIB en sus reformas considerando las necesidades de los derechos de los Pueblos Indígenas garantizados por los tratados internacionales. La forma de institucionalizar la EIB no es única: por ejemplo, la educación intercultural bilingüe es un derecho de los Pueblos Indígenas avalado en el Número 17 del Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina (1995), mientras en Bolivia el Número II del Artículo 78 de la Constitución Política del Estado (2009) caracteriza al sistema educativo como intracultural, intercultural y plurilingüe. De la misma forma, en Perú, a través de Artículo 1 de la Ley 27818 (2002), el Estado reconoce la diversidad cultural como un valor y establece el fomento de la EIB para todos los niveles y modalidades de la educación nacional. Así mismo, los diferentes Relatores Especiales sobre los derechos de los pueblos indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (2005, 2020), en distintas Asambleas Generales, han enfatizado la importancia de que las acciones vinculadas a EIB sean consultadas, coordinadas e impulsadas por los Pueblos Indígenas, con un mayor apoyo y compromiso de parte de los Estados.

Una de las condiciones para el establecimiento de las políticas de EIB fue el reconocimiento legal de los Pueblos Indígenas que permitió movilizar sus demandas hacia el Estado. Los Pueblos Indígenas entienden que la revitalización de las lenguas contribuye a la reafirmación de su soberanía, puesto que ellas son evidencia de la integridad social y ocupación territorial. A su vez, los Estados incorporan la EIB dentro de las políticas

de protección y desarrollo de las comunidades indígenas. En esta intersección de perspectivas, la autoridad educativa reconoce unilateralmente que aprendizajes provenientes del conocimiento indígena pueden ser impartidos en las salas de clases. La transformación del sistema educacional ha ocurrido *desde arriba hacia abajo* con la creación de normativas, las cuales se inclinan a homogeneizar a los Pueblos Indígenas y sus comunidades en unidades culturales (Botero, 2016). A este nivel, el reduccionismo en la EIB puede ser entendido como una estrategia para “proteger la naturaleza única de las culturas por la simplificación de sus características, y por omisión, al estereotipar y prototipar a sus miembros” (Tarozzi, 2017, p. 77).

Dado que la transmisión intergeneracional de la lengua se ha reducido en las familias y comunidades, los establecimientos educacionales desempeñan un rol importante en la revitalización de las lenguas indígenas. Los profesores responsables de desarrollar los espacios de EIB promueven el conocimiento indígena con diferentes grados de sincretismo (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). Sucede, entonces, una colisión teórica y práctica de las filosofías educacionales hegemónicas con aquellas que se desprenden de las cosmovisiones indígenas. Los profesores reconocen la necesidad de desarrollar la interculturalidad relevando la historia, identidad y memoria de los estudiantes indígenas. Sin embargo, emerge una discusión respecto a cómo incorporar la EIB considerando generalmente tres condiciones: la matrícula no está compuesta exclusivamente por estudiantes indígenas; los estudiantes indígenas pertenecen a diferentes Pueblos y el interés por aprender la lengua indígena es parcial (Arias-Ortega et al., 2019; Becerra Lubies et al., 2013).

En el caso de Chile, a la fecha se han reconocido once Pueblos Indígenas en el Artículo 1 de la Ley 19253<sup>1</sup>. No obstante, en el Ministerio de Educación de Chile, al crear el SLI en el currículum de enseñanza básica, solamente se desarrollaron programas de estudio para las lenguas Aymara, Mapuzungun, Quechua y Rapa Nui. En el caso del Aymara, el tercer idioma indoamericano más hablado en el continente americano (Albó, 2000), su enseñanza se incorporó en la Región de Arica y Parinacota, caracterizada por poseer la mayor población Aymara en Chile –un 26,9 % de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas [INE] (2017).

<sup>1</sup> De acuerdo a esta ley, las principales etnias indígenas en Chile son “la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes; y Selk’nam” (Artículo 1). Los reconocimientos a los pueblos Diaguita, Chango y Selk’nam se dieron con posterioridad a Ley N° 19253, con las Leyes N° 20117 (2006), N° 21273 (2020) y N° 21606 (2023), respectivamente.

A principios de 2000, la EIB se centró en tres establecimientos educacionales de la región en las comunas de General Lagos y Putre, muy cercanos a la frontera con Bolivia. En 2009, se establece la obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas indígenas para los establecimientos con mayor matrícula de estudiantes indígenas (Ley 20370, 2009). En el 2024, hubo 56 establecimientos educacionales que dictaron la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales en la región (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024a).

## OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El presente artículo busca describir cómo se ha implementado la EIB en la región de Arica y Parinacota presentando datos cuantitativos y cualitativos recopilados a través de revisión documental, actividades de observación participante y entrevistas a actores claves en siete establecimientos educacionales localizados en diferentes comunas de la región de Arica y Parinacota (véase la Tabla 1). Los nombres de los establecimientos participantes se codificaron para asegurar el anonimato y confidencialidad de los participantes en el estudio. El periodo de investigación tomado para este manuscrito se extendió desde 2018 hasta 2021.

La información estadística sobre los establecimientos educacionales de 2018 fue actualizada a 2024. No obstante, las entrevistas realizadas a los profesores que analizamos en este artículo, se realizaron en 2018. Esta información forma parte de una línea de investigación sobre educación intercultural en la región de estudio, desarrollada y en desarrollo en los proyectos Fondecyt Regulares financiados por la ANID N° 1181713 y N° 1221330. En este último proyecto, vigente hasta 2026, si bien el análisis se encuentra en desarrollo, a modo general, se mantienen las tendencias presentadas en este manuscrito.

Tabla 1. Características de los establecimientos participantes en el proyecto. Fuente: elaboración propia.

| ESTABLECIMIENTO | DEPENDENCIA <sup>2</sup> | COMUNA    | ÁREA   |
|-----------------|--------------------------|-----------|--------|
| EE1             | SLEP Chinchorro          | Arica     | Urbano |
| EE2             | SLEP Chinchorro          | Arica     | Urbano |
| EE3             | SLEP Chinchorro          | Arica     | Rural  |
| EE4             | SLEP Chinchorro          | Camarones | Rural  |
| EE5             | SLEP Chinchorro          | Putre     | Rural  |
| EE6             | Particular Subvencionado | Arica     | Urbano |
| EE7             | Particular Subvencionado | Arica     | Rural  |

La recolección de información y análisis fue realizada mediante un enfoque de métodos mixtos entendiendo la complejidad de describir la implementación de esta asignatura. En este sentido, se buscó triangular información desde diferentes fuentes de información.

Sin la intención de generalizar las regularidades identificadas, es necesario comprender la institucionalidad educativa creada en torno a la EIB, y las adaptaciones realizadas por los establecimientos educacionales para revalorar y rescatar la cultura indígena. Entonces, han sido foco de estudio distintos agentes educativos reconocidos por las comunidades indígenas de la región en la implementación y las dinámicas en torno al establecimiento. Una vez entendidos estos aspectos, se puede continuar con una profundización en las relaciones de colaboración entre profesores, las experiencias vividas de los administradores y la perspectiva de los estudiantes respecto de este proceso.

Este artículo inicia con una revisión bibliográfica en torno a algunos pilares conceptuales para dar un mayor entendimiento al contexto de la EIB y la zona fronteriza. Luego, se entregan antecedentes respecto del desarrollo de la EIB en el sistema educacional chileno e implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en la región de Arica y Parinacota. Finalmente, se analiza la situación de siete establecimientos y algunos aspectos sobre la implementación de la política de interculturalidad y el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena (SLI).

<sup>2</sup> Desde el 2020, los establecimientos con dependencia municipal (DAEM) fueron transferidos a la administración del Servicio Local de Educación Pública “Chinchorro”.

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La EIB es una respuesta de los sistemas de educación al fenómeno de la diversidad, la cual comúnmente es entendida desde la perspectiva cultural, es decir, considerando la etnicidad o indigeneidad de una población. No obstante, Peter Scholten (2018a, 2018b) sostiene que la diversidad puede ser percibida desde otras diferencias como las socioeconómicas, creencias religiosas, estatus legales, formas de identificación, orientaciones políticas, entre otras. Aunque la incorporación de otras variables vuelve al concepto más difuso, dicha estrategia metodológica es útil para definir nuevas categorías de análisis o contrastar la implementación de políticas (Williamson, 2004). No obstante, la creación de categorías que consideran ciertos elementos, como la frontera, podría complicar el análisis debido a la emergencia de discursos esencialistas de los Pueblos Indígenas (Holliday, 2018). Esta postura enfatiza aquellos análisis que se deben a procesos de exclusión social. Es necesario reconocer que los estudiantes experimentan momentos de exclusión e inclusión en su periodo de formación educacional.

Entre sus definiciones, parece adecuado entender la EIB como la promoción del diálogo horizontal que permite la coexistencia armoniosa, reconoce la diversidad cultural y lingüística, y afianza el involucramiento de la comunidad (Valdiviezo, 2009). Es decir, la EIB se enmarca en la noción asociada a la construcción de una sociedad pluricultural, donde no existan asimetrías en los ámbitos económicos, sociales y educacionales. Desde la perspectiva del Estado, hay una búsqueda de una normativa educativa que responda a esta demanda de los Pueblos Indígenas y a la vez permita asegurar otros objetivos como por ejemplo la calidad de la educación. La EIB en el sistema educacional es establecida como una excepción a las modalidades tradicionales que busca compensar a los Pueblos Indígenas por los efectos negativos producidos en los procesos de educación del pasado (Corbetta et al., 2018). Su implementación es una responsabilidad de cada establecimiento por lo que emergen diferentes enfoques. Por ejemplo, para algunos es suficiente el desarrollo de actividades extracurriculares donde se destaque la diversidad indígena con el fin de contribuir al respeto de la multiculturalidad.

La dirección de un establecimiento educativo define un conjunto de prácticas que se desprenden de diferentes regulaciones nacionales. Así, las bases curriculares, los proyectos educativos institucionales, los programas de estudios y otras normas son expresiones resolutivas respecto de lo que debiese suceder en la relación de profesores con sus estudiantes. Dada esta

subalternidad, el niño o la niña tiene escasas posibilidades de cambiar lo establecido a través de la institucionalidad educativa. Para contextualizar la educación, es crucial considerar la influencia del entorno sociocultural en las escuelas, especialmente en lo que respecta a la diversidad.

La diversidad cultural podría ser entendida como una amenaza a la identidad nacional (Neal et al., 2017b). En los establecimientos, la diversidad podría ser concebida al mismo tiempo como recurso y problema, en este último caso, una amenaza a las prácticas tradicionales de formación que se sostienen en un patrón histórico de enseñanza-aprendizaje. La diversidad que muestran los estudiantes puede ser aplacada por la modalidad de educación al homogeneizar sus conocimientos y habilidades. En las decisiones que toman los establecimientos es posible administrar las diferencias, es decir, resaltarlas o ignorarlas. En algunos casos, evidenciarlas representa una táctica de visibilidad que busca, por ejemplo, responder a las acciones de discriminación (Neal et al., 2017a). No obstante, las experiencias dependen de cada país y de cómo ha establecido y desarrollado sus políticas educacionales y de interculturalidad.

## ANTECEDENTES

### *Educación Intercultural Bilingüe en Chile*

El desarrollo de la EIB en Chile es historizado a través del desarrollo institucional desde la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC) (véase Loncon, 2017). Con la promulgación de la Ley 19253 (1993), dos demandas de los Pueblos Indígenas fueron recogidas: a) el uso y conservación de las lenguas indígenas en las áreas de alta densidad poblacional, y b) el establecimiento de una unidad programática que posibilite la enseñanza de las culturas y lenguas indígenas.

En 1996, el MINEDUC crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que estableció los objetivos y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza de la lengua indígena. Luego, a través del Decreto 280 (2009), creó el SLI para la enseñanza de las lenguas indígenas; y estableció la obligatoriedad para algunos establecimientos de acuerdo con el porcentaje de estudiantes indígenas en la matrícula total.

Una de las últimas modificaciones a esta institucionalidad ocurre con la aprobación de nuevas bases curriculares del MINEDUC (2019), para la

asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1º a 6º básico. Esta actualización buscó alinear los objetivos del SLI a la Ley General de Educación y también fortalecer, revitalizar y rescatar las lenguas de los Pueblos Indígenas. La formulación de las nuevas bases consideró la participación de representantes de las comunidades indígenas a través de un proceso de consulta indígena.

En los primeros años de implementación de la EIB, el MINEDUC impulsó su desarrollo mediante el Programa Orígenes, financiado por el Estado y el Banco Interamericano de Desarrollo (2001-2009). Los fondos fueron destinados al aumento de la infraestructura educativa, la formación de profesores y pago a agentes educativos indígenas (Tiempo 2 Mil, 2005). Estos fueron los primeros pasos para el desarrollo de una planificación lingüística y la necesidad de entender las particularidades de cada Pueblo Indígena. El Programa Orígenes permitió desarrollar tres aspectos que hasta hoy siguen evolucionando: la formulación de planes y programas, la elaboración de material de apoyo y el desarrollo de contenidos específicos. Además, con el fin de lograr una EIB de calidad se incorporaron los educadores tradicionales, quienes estaban vinculados a las comunidades o territorios indígenas y que, por lo tanto, poseen competencias culturales y lingüísticas.

Los establecimientos que deciden desarrollar la EIB enfrentan una decisión respecto del grado de heterogeneidad cultural definido para impartir la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Andrew Webb y Sarah Radcliffe (2016) mencionan que el sistema educacional chileno impone una práctica reduccionista, al identificar al indígena o afrodescendiente como no blanco. Por lo tanto, la EIB se implementa desarrollando contenidos educativos que aluden a una idea de indígena sin especificar la etnia, a pesar de que las comunidades y familias indígenas se encuentran en diferentes procesos políticos, culturales y sociales. Además, existen otros aspectos que afectan a los estudiantes indígenas, de acuerdo con Webb et al. (2017) se observa: a) falta de análisis de la segregación escolar indígena; b) escasa coordinación entre la institucionalidad indígena y educativa; y c) limitada información de las desigualdades escolares indígenas. Estas serían dificultades que deberían solucionar aquellos establecimientos que buscan extender la EIB más allá de lo que sucede en la sala de clases.

Si bien, existen diversas investigaciones sobre la EIB, se halla un mayor número que explica las problemáticas desde la experiencia del Pueblo Mapuche (v.g. Arias-Ortega y Riquelme, 2019; Luna et al., 2018; Quintrequeo

y Arias-Ortega, 2019). Debido a lo anterior, es necesario entender cómo se implementa la EIB en la región de Arica y Parinacota, pues como se mencionó anteriormente, esta región se halla conectada a Perú y Bolivia por sus pasos fronterizos.

### *La implementación de la EIB en Arica y Parinacota*

En la década de los años 60, la diversidad lingüística de la población en los pueblos de precordillera y altiplano de la actual región de Arica y Parinacota fue vista como un problema para las autoridades. La Junta de Adelanto de Arica (JAA) fue una de las primeras instituciones que propició el contacto con las comunidades indígenas con la ejecución del Plan Andino (1962-1970). Este Plan buscaba mejorar la infraestructura de las escuelas y capacitar a los profesores, pero ignoraba los rasgos culturales de las comunidades indígenas (Organización Internacional del Trabajo, 1970). Las actas de la JAA mencionan que la lengua indígena era una dificultad al momento de implementar acciones (Galdames y Ruz, 2010). En aquel entonces, la interculturalidad no era un objetivo del sistema educacional, sino que lo era reducir la deserción y proveer de cursos para la formación de oficios. Luego de esta experiencia no se hallan otras intervenciones de igual envergadura hasta los años 90, propiciadas con la creación de la Ley Indígena, la cual definió como una necesidad contar con un sistema de EIB.

En 2009 se crea el SLI en Chile, con una carga horaria semanal de cuatro horas, y que, en el caso de Arica y Parinacota, tiene como principal objetivo el fortalecimiento de los conocimientos culturales y lingüísticos del Pueblo Aymara. De acuerdo con el Decreto 280 (2009), el SLI está basado en dos ejes: la oralidad y la comunicación escrita. A través de ellos se desarrolla, entre otros objetivos, la comprensión de situaciones de relación intercultural y la resolución de problemas desde la perspectiva indígena. También se indica que este “sector de aprendizaje podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieren favorecer la interculturalidad” (Decreto 280, Artículo 4). Explícitamente, la norma vincula el desarrollo de un proceso de educación intercultural con la introducción del SLI. Para entender la implementación del SLI, es necesario analizar en qué niveles de educación y qué tipo de establecimientos se imparte.

En la región transfronteriza de Arica y Parinacota, el SLI se imparte en la educación básica entre los niveles de 1º a 8º (véase la Tabla 2), predominando la educación pública (67,3 %) por sobre la particular subvención-

nada (32,7 %). Aunque existe un mayor número de cursos por unidades educativas<sup>3</sup> en las áreas rurales, es necesario considerar que, en establecimientos con baja matrícula, el SLI se dicta en aulas multigrado.

Tabla 2. Número de Unidades Educativas con Sector Lengua Indígena en Educación Básica de la Región de Arica y Parinacota. Fuente: Elaboración propia basada en MINEDUC, 2024.

| GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA | PÚBLICA (SLEP) |       |       | PARTICULAR SUBVENCIONADO URBANO/TOTAL | TOTAL |
|---------------------------|----------------|-------|-------|---------------------------------------|-------|
|                           | URBANO         | RURAL | TOTAL |                                       |       |
| 1°                        | 21             | 15    | 36    | 20                                    | 56    |
| 2°                        | 21             | 21    | 42    | 20                                    | 62    |
| 3°                        | 20             | 27    | 47    | 20                                    | 67    |
| 4°                        | 20             | 19    | 39    | 20                                    | 59    |
| 5°                        | 17             | 26    | 43    | 17                                    | 60    |
| 6°                        | 17             | 20    | 37    | 16                                    | 53    |
| 7°                        | 17             | 11    | 28    | 16                                    | 44    |
| 8°                        | 16             | 11    | 27    | 16                                    | 43    |
| Total                     | 149            | 150   | 299   | 145                                   | 444   |

En 2024, considerando una matrícula regional en la educación básica de 29.704<sup>4</sup>, el 63,2 % y el 29,3 % de la matrícula de los establecimientos con dependencia pública y particular subvencionada respectivamente reciben EIB a través de la asignatura Lengua Indígena (ver Tabla 3). Esto se traduce a un 39,4 % de la matrícula regional en la educación básica. Cabe mencionar que el SLI no existe en la enseñanza media, ni tampoco en los establecimientos con dependencia particular pagada, tanto en educación básica como media. En este sentido, si la interculturalidad es un principio de importancia para el sistema educacional (Ley 20370, 2009)<sup>5</sup>, ¿cómo se debería desarrollar la interculturalidad en establecimientos que no dictan la asignatura lengua indígena?

<sup>3</sup> Una unidad educativa corresponde a cada nivel de enseñanza en que el establecimiento imparte clases.

<sup>4</sup> Pública: 10.042; Particular Subvencionado: 18.300 y Particular Pagado: 1.362.

<sup>5</sup> La Ley General de Educación establece que uno de los principios del sistema educacional es la interculturalidad, a saber: “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley 20370, 2009, Artículo 3).

Tabla 3. Matrícula por grado con educación de la lengua indígena. Fuente: elaboración propia basado en MINEDUC (2024a).

| GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA | PÚBLICA (SLEP) | PARTICULAR SUBVENCIONADA | TOTAL  |
|----------------------------|----------------|--------------------------|--------|
| 1°                         | 769            | 683                      | 1.452  |
| 2°                         | 839            | 681                      | 1.520  |
| 3°                         | 846            | 737                      | 1.583  |
| 4°                         | 920            | 773                      | 1.693  |
| 5°                         | 711            | 587                      | 1.298  |
| 6°                         | 741            | 623                      | 1.364  |
| 7°                         | 781            | 659                      | 1.440  |
| 8°                         | 739            | 628                      | 1.367  |
| Total                      | 6.346          | 5.371                    | 11.717 |

Los establecimientos educacionales a través de sus Proyectos Educativos Institucionales vinculan la noción de interculturalidad con la distinción indígena/no indígena. Así también, en la implementación de la SLI se involucra a niños y niñas sin considerar sus diferencias culturales. Resulta necesario reconocer que entre indígenas existen diferencias, dada las comunidades y territorios donde ellos o sus familias pertenecieron. Carlos Mondaca y Yeliza Gajardo (2013) destacan la necesidad de establecer un modelo pedagógico intercultural en Arica y Parinacota que considere a los indígenas rurales y los migrantes transfronterizos y de otros países latinoamericanos. Esta perspectiva coincide con la opinión de los profesores, quienes proponen una definición más amplia del concepto interculturalidad y que no esté concentrada en la asignatura Lengua Indígena (Loncon et al., 2016, p. 78).

La condición fronteriza que enfrentan algunos establecimientos educacionales parece afectar más a algunos establecimientos que a otros. Debido a lo anterior, con una matrícula más diversa en términos de identidad de los estudiantes, se vuelve más importante la incorporación del SLI en los planes curriculares. En este sentido, la EIB desde y para comunidades indígenas Aymaras se enfrenta a diversos desafíos: la historia del espacio fronterizo, despoblamiento de las áreas rurales, la heterogeneidad de las identidades y la dependencia fronteriza de la educación de la lengua indígena.

### *Historia en el espacio fronterizo*

El primer desafío está representado por la frontera o el espacio transfronterizo. Se trata de un complejo discurso basado en diferentes identidades, historias y memorias. La región de Arica y Parinacota en el extremo norte de Chile obedece a esta contextualización. Es importante recordar que este territorio fue el último en incorporarse a la soberanía chilena en 1929 (Díaz y Tapia, 2013). Dada esta situación, personas, familias y comunidades indígenas asumen como un componente articulador de sus identidades los valores nacionales promovidos desde la capital (Mondaca et al., 2018). Si bien existe una materialización de una educación intercultural, históricamente la política local y nacional responde a un contexto donde la diversidad cultural ha estado parcialmente ausente.

### *Despoblamiento de las localidades de precordillera y altiplano*

Otro tema es el despoblamiento del territorio donde se localizan las comunidades indígenas. Ocurre que, en la región de Arica y Parinacota, la población indígena en edad escolar se ha concentrado en la comuna de Arica (ver Tabla 4). El retorno de las familias indígenas a los poblados es esporádico y está asociada mayormente a las festividades religiosas. La oferta educativa en los poblados de precordillera y altiplano se limita a educación básica. Bajo esta condición, los estudiantes indígenas se deben trasladar a la ciudad para seguir con su proceso de formación, dejando atrás el territorio tradicional. Esto parece contradictorio, puesto que la EIB recomienda una vinculación con dichos territorios para aumentar su efectividad. De acuerdo con Elisa Loncon (2013), la educación intercultural debe “reconocer los procesos de desplazamiento humano como la migración rural-urbana” (p. 53).

Tabla 4. Matrícula de estudiantes por Pueblo Indígena en la Región de Arica y Parinacota por Comunas en el año 2024. Fuente: MINEDUC (2024c).

| COMUNAS   | ARICA  | CAMARONES | GENERAL<br>LAGOS | PUTRE | TOTAL<br>GENERAL | %      |
|-----------|--------|-----------|------------------|-------|------------------|--------|
| Atacameño | 74     | 1         | 0                | 0     | 75               | 0,7 %  |
| Aymara    | 9.743  | 36        | 63               | 142   | 9.984            | 89,7 % |
| Colla     | 25     | 0         | 0                | 0     | 25               | 0,2 %  |
| Diaguita  | 162    | 0         | 0                | 0     | 162              | 1,5 %  |
| Mapuche   | 649    | 1         | 0                | 3     | 653              | 5,9 %  |
| Quechua   | 217    | 3         | 0                | 0     | 220              | 2,0 %  |
| Rapa Nui  | 5      | 0         | 0                | 0     | 5                | 0,0 %  |
| Kawashkar | 1      | 0         | 0                | 0     | 1                | 0,0 %  |
| Yamana    | 2      | 0         | 0                | 0     | 2                | 0,0 %  |
| Total     | 10.878 | 41        | 63               | 145   | 11.127           |        |
| %         | 97,8 % | 0,4 %     | 0,6 %            | 1,3 % |                  |        |

Los siguientes temas de análisis emergieron en las discusiones realizadas en el proceso de “Consulta Indígena sobre la propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1º a 6º año básico”, que se realizó durante el año 2018.

### *La heterogeneidad de identidades*

Si bien en la región se ha forjado la identidad Aymara como la dominante, existen otras que han emergido en los últimos años, de lo cual da cuenta el Censo del INE (2017). Así, sobre una población de 78.883 personas que declararon pertenecer a un Pueblo Originario, los cuatro grupos más importantes fueron: Aymara con un 75,3 %; Mapuche con un 10,0 %; Quechua con un 3,4 %; y Diaguita con un 2,4 %. Además, un 7,5 % de esta población se autoidentificó como perteneciente a otro Pueblo Originario, adscribió la identidad afrodescendiente. En este contexto, las organizaciones Quechua han demandado la enseñanza de su lengua en el sistema educacional regional y también, las organizaciones afrodescendientes indican como necesaria la enseñanza de la cultura de los Pueblos Tribales Afrodescendientes. Durante el proceso de consulta, la autoridad respondió que se reconoce el

mayor número de estudiantes Aymaras en el territorio regional. Parece remota la posibilidad de que en Arica y Parinacota se enseñen otras lenguas o culturas, planteando una dificultad para lograr una educación intercultural que involucre a las diversas identidades de la región.

### *Dependencia transfronteriza de la educación*

Respecto de la enseñanza de la cultura Aymara, Bolivia es un centro de conocimientos relevante para los establecimientos de la región Arica y Parinacota. Por ejemplo, los diccionarios Castellano-Aymara usados suelen ser editados en Bolivia, y varios educadores tradicionales provienen de ese país. Asimismo, cuando se habla de historia del Pueblo Aymara se remite a figuras de la historia de Bolivia (v.g. Bartolina Sisa y Tupac Katari), a quienes también se les identifica como “nuestros líderes Aymaras”.

Las iniciativas para promover la lengua y conocimiento Aymara han sido escasas en la región. Una de ellas corresponde al trabajo que ha realizado la Academia Nacional de la Lengua Aymara que en Arica y Parinacota promueve la enseñanza de la cultura y lengua Aymara. Sin embargo, su funcionamiento, en parte, depende de los fondos públicos obtenidos desde instituciones como la CONADI y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (anteriormente, Consejo Nacional de Cultura y las Artes). Asimismo, se han editado libros locales que pueden ser utilizados en el SLI, por ejemplo, “Kurmi, Historias de Dos Niños Pastores”, o “Vestigios de Montañas. La Historia de una Familia Aymara”, los cuales dan un sentido local a la enseñanza de la cultura Aymara.

### *La institucionalización de la educación indígena Aymara*

El desarrollo de un *curriculum* para la cultura y lengua Aymara en la región impone ciertos desafíos vinculados a la heterogeneidad territorial del conocimiento indígena. Los educadores tradicionales buscan institucionalizar que la educación se base en la cosmovisión, la noción de comunidad y tiempo de la cultura Aymara. También, para ellos parece necesario avanzar por un desarrollo lingüístico basado en la formación del *jaqi*<sup>6</sup>. Todos es-

<sup>6</sup> Se entiende como persona o pareja humana (hombre-mujer) dentro de la familia o la comunidad. Es, además, una distinción entre lo humano y no humano desde la perspectiva Aymara.

tos elementos no son nuevos, sino que subyacen a las prácticas dentro de la sala de clases. Los educadores han hecho adaptaciones de acuerdo con su experiencia, lo que ha significado una diversificación de enfoques en la comprensión de la cultura Aymara.

En la diversidad de establecimientos educacionales de la región es necesario entender cómo se ha implementado la política de interculturalidad y el SLI. Como se mencionó, se seleccionaron 7 establecimientos de la región para exemplificar las experiencias que ocurren en esta zona fronteriza.

## ANÁLISIS

El proyecto de investigación analiza la experiencia de implementación de las políticas de educación intercultural en siete establecimientos, los cuales se diferencian en términos de tipo de enseñanza y número de estudiantes (ver Tabla 5), además de la dependencia administrativa.

Tabla 5. Matrícula de los establecimientos seleccionados según tipo de enseñanza.  
Fuente: elaboración Propia basada en MINEDUC (2024b).

| ESTABLECIMIENTO | EDUCACIÓN PARVULARIA | ENSEÑANZA BÁSICA | ENSEÑANZA MEDIA (H-C) <sup>7</sup> | ENSEÑANZA MEDIA (T-P) <sup>8</sup> | TOTAL |
|-----------------|----------------------|------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------|
| EE1             | 0                    | 0                | 0                                  | 622                                | 622   |
| EE2             | 0                    | 0                | 0                                  | 1.098                              | 1.098 |
| EE3             | 115                  | 488              | 0                                  | 216                                | 819   |
| EE4             | 0                    | 46               | 0                                  | 30                                 | 76    |
| EE5             | 27                   | 137              | 0                                  | 75                                 | 239   |
| EE6             | 345                  | 1.697            | 850                                | 0                                  | 2.892 |
| EE7             | 0                    | 32               | 0                                  | 113                                | 45    |

Como se mencionó, la enseñanza de la lengua y cultura Aymara es impartida en la educación básica entre 1º a 8º grado (ver Tabla 6). En el caso de los siete establecimientos participantes, solo tres imparten el SLI y son los ubicados en áreas rurales.

<sup>7</sup> Humanística-Científica.

<sup>8</sup> Técnico-Profesional.

Tabla 6. Enseñanza del Sector Lengua Indígena en la muestra del estudio. Fuente: elaboración propia basado en MINEDUC (2024b).

| ESTABLECIMIENTO | SECTOR LENGUA INDÍGENA   | UNIDADES EDUCATIVAS | MATRÍCULA |
|-----------------|--------------------------|---------------------|-----------|
| EE1             | No                       | -                   | -         |
| EE2             | No                       | -                   | -         |
| EE3             | 1º a 8º Educación Básica | 16                  | 488       |
| EE4             | 1º a 8º Educación Básica | 8                   | 46        |
| EE5             | 1º a 8º Educación Básica | 8                   | 137       |
| EE6             | No                       | -                   | -         |
| EE7             | No                       | -                   | -         |

El SLI, como una asignatura más, tiene facilidades y dificultades que se pueden reconocer en las siguientes citas basadas en entrevistas a los profesores encargados.

#### *El rol del profesor EIB*

Para impulsar la interculturalidad, el MINEDUC apoyó la creación de las carreras de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe en la Universidad Arturo Prat y la Universidad Católica de Temuco. Además de poseer las competencias para apoyar la EIB, un profesional formado en esa carrera podría actuar como intermediario para desarrollar prácticas de interculturalidad en la comunidad escolar. Pero, la cantidad de profesores en los establecimientos es escasa. Se realizaron entrevistas en profundidad a educadores tradicionales para conocer sus valoraciones al respecto. A continuación, se presentan extractos de transcripciones de este material inédito:

... no hay suficientes profesores de EIB, hay pocos, los profesores que salen con la mención... ellos se esfuerzan como profesores de lengua Aymara ... [pero] son muy pocos los que están haciendo clases de lengua Aymara, los directores los dejan para que cumplan el rol de profesor jefe. (Profesora EIB en escuela rural de la comuna de Arica, Profesora de Educación General Básica, Magister en Educación Intercultural, rango de edad entre 50 y 60 años, entrevista realizada en 2019)

La falta de profesores especialistas en EIB pudiese retrasar la implementación de una política de educación intercultural definida en alguno de los instrumentos técnico-pedagógicos de los establecimientos. Cabe mencio-

nar que, los establecimientos que imparten el SLI deberían reformular sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para incorporar la variables sociocultural y lingüística en las orientaciones, misión, visión y acciones curriculares. Por ejemplo, EE3 menciona en su PEI (2018) que “[e]ntendemos la interculturalidad como la búsqueda de relaciones positivas entre personas de diferentes culturas, reconociendo y valorando a los individuos en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”.

### *La diversidad en la sala de clases*

La sala de clases propone un conjunto de desafíos para lograr los objetivos definidos para la EIB. Así, la asignatura lengua indígena funciona como cualquier otra, teniendo objetivos fundamentales y contenidos mínimos que se deben lograr en cada nivel. Por lo anterior, considera evaluaciones que permiten reconocer los avances de los estudiantes. En este aspecto, los profesores deben establecer formas de evaluación que consideren la diversidad del aula; por ejemplo, para estudiantes que hayan tenido poco contacto con la cultura andina y desconocen la concepción de vida y de mundo Aymara. Aunque parece remoto, ello puede ocurrir, como lo describe la siguiente cita:

... por ejemplo un niño que llegó a octavo básico del sur, de Linares, que no tiene idea de lengua y cultura Aymara, si yo lo evalúo a él, no sé, le debería poner un 1,0 pero no puedo hacer eso, porque él no debería saber por qué [sobre lengua y cultura Aymara] .... (Profesor de EIB en liceo rural de la comuna de Arica, rango de edad entre 40 y 50 años, entrevista realizada en 2020)

Con el aumento de establecimientos que imparten el SLI, la probabilidad de enseñar en un curso con una gran mayoría de estudiantes Aymara es menor, en especial, en la urbanidad. Un mal manejo en el método de evaluación podría reducir el interés en aprender la cultura y la lengua, incluso de los mismos estudiantes indígenas.

### *El interés por aprender la lengua*

Los profesores del SLI reconocen que el aprendizaje del habla Aymara produce menos interés por parte de los estudiantes que el entendimiento del conocimiento indígena a través de la historia y memoria. Además, es per-

cibido como poco útil para el futuro en comparación con el aprendizaje del idioma inglés. En este contexto, los estudiantes a veces están predispuestos por los mismos profesores, que tienen la inclinación a reforzar ciertos aspectos de la cultura indígena, como en el siguiente ejemplo:

... a los niños no les gusta la lengua Aymara, yo creo que no les sirve mucho el hablar en Aymara, creo que eso no va a ser importante para el futuro, no lo veo así, pero sí que el niño sepa de dónde viene, eso para mí es relevante, su identidad es muy relevante, pero creo que aquí prevalece más el tema del inglés.... (Profesora de EIB en escuela rural de Comuna de Camarones, rango de edad entre 40 y 50 años, entrevista realizada en 2020)

En este caso, se sobrepone el desarrollo de la identidad al aprendizaje de la lengua indígena viéndose como dos elementos separados. Esta perspectiva también se encuentra en las familias. Hans Gundermann et al. (2009) mencionan que es necesario entender que los padres indígenas evalúan la adquisición de la lengua Aymara como un recurso mientras no impida la integración a la sociedad. Cobra importancia el rol del profesor quien implementa los objetivos y contenidos del SLI. En este caso particular, es necesario concebir que, la lengua es un rasgo cultural que facilita el posicionamiento de los individuos en los contextos diversos.

### *Estrategia didáctica*

Tanto la orientación de la didáctica de la clase como el involucramiento de los estudiantes adquieren importancia en la implementación de la asignatura SLI. A veces, aislar aspectos puntuales de la cultura y lengua para la enseñanza parece una buena estrategia como es mencionado en la siguiente cita:

[Respecto a aprender Aymara]...quizás no es como lo que está de moda, pero sí cuando se hacen ceremonias, ahí como que se integran más, [los estudiantes] van preguntando más, pero depende [de] cómo uno se lo vaya a enseñar porque si pescamos un texto y empezamos a leer en Aymara, ¿qué entendieron? Nada... y se hace más monótono, por eso que tratamos de hacer dinámicas, hacemos cosas muy prácticas .... (Profesora de EIB en Escuela rural de la comuna de Putre, rango de edad entre 40 y 50 años, entrevista realizada en 2020)

De parte de los profesores o educadores tradicionales, puede existir una preferencia a enseñar mediante el ejemplo práctico. Sin embargo, es necesario considerar que hay aspectos de las ceremonias que pueden ser entendidos solamente desde la lengua indígena. Aparece, entonces, la necesidad de cautelar una combinación balanceada entre la comunicación sociocultural y la espiritualidad contextualizada siguiendo la noción de que, la cultura indígena tiene una concepción integral y holística.

¿Qué sucede en los establecimientos que no dictan la asignatura lengua indígena? De acuerdo con las entrevistas, ellos incorporan ciertos conocimientos indígenas en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias sociales; Lenguaje y Comunicación, e incluso en Matemáticas.

Por otra parte, los establecimientos educacionales de la región utilizan las efemérides establecidas en el *Calendario Escolar Regional* para desarrollar actividades vinculadas con los Pueblos Indígenas y grupos migrantes. El calendario lo elabora la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Arica y Parinacota para adecuar la práctica pedagógica al contexto local. En la Resolución Exenta 1290 (2018), existen seis efemérides que pueden ser asociadas con los Pueblos Indígenas y la EIB (ver Tabla 7).

Tabla 7. Efemérides del Calendario Escolar vinculadas al tema intercultural e indígena. Fuente: Resolución 1290 (2018).

| MES        | EFEMÉRIDE                                     | FECHA                  |
|------------|---|------------------------|
| Marzo      | Día de los Niños y Niñas Indígenas            | Lunes 18               |
| Mayo       | Día Nacional del Patrimonio Cultural de Chile | Miércoles 29           |
| Junio      | Día Nacional de los Pueblos Originarios       | Viernes 21 al lunes 24 |
| Agosto     | Día de la Pachamama                           | Jueves 1               |
| Septiembre | Día Internacional de la Mujer Indígena        | Jueves 5               |
| Octubre    | Día de la Interculturalidad                   | Sábado 12              |

Entre estas fechas, el día 21 de junio se destaca puesto que en ese día el Pueblo Aymara celebra el *Machaq Mara*. Entendido como Año Nuevo Aymara, coincide con el solsticio de invierno que es resignificado por los Aymaras como: “el momento que el sol está más lejos de la tierra” o “el día más corto y la noche más larga”. Cabe mencionar, que el calendario Aymara refleja las actividades económicas realizadas por las comunidades en el

transcurso del año, sea ganadería o agricultura (Van Kessel, 2003). Para las comunidades en los territorios tradicionales, este ritual es comprendido como una rogativa a la *Pachamama*<sup>9</sup> por un nuevo año productivo. Las organizaciones urbanas Aymaras la adoptaron y adaptaron a la realidad de la ciudad. Explicado de manera simplificada, la ceremonia se divide en dos partes: primero se hace una vigilia en alguna sede social o escuela donde cada organización prepara una “mesa” u ofrenda ritual y se realiza una preparación dirigida por un *yatiri*<sup>10</sup>. Luego, en la madrugada, los participantes se dirigen a los cerros donde se realiza otra ceremonia, queman las mesas, esperan los primeros rayos del sol y finalizan con bailes y un *apthapi*<sup>11</sup>. Entre las fechas definidas en el calendario escolar, es una de las que más actividades congrega.

En los siete establecimientos, las actividades para el *Machaq Mara* son diversas. Uno de los casos más destacables es el establecimiento EE3, que realiza una ceremonia simplificada en uno de los cerros colindantes. En dicha actividad participan profesores, asistentes de educación y estudiantes, pero no es masiva, dada la hora de realización. Los profesores dirigen la actividad y asumen diferentes roles. Por ejemplo, el profesor de música coordina la participación de la banda del liceo compuesta por estudiantes. Existe un momento donde todos esperan los rayos del sol levantando las manos al cielo rodeando una gran fogata. Los participantes luego se dirigen al establecimiento donde se realiza un acto con la comunidad escolar. Cada curso hace una presentación vinculada con la temática indígena, en particular, bailes típicos de la región. Esto último es entendido como los bailes promovidos por las organizaciones indígenas en la ciudad: caporal, morenada y tinku vinculados a la cultura boliviana; y la cacharpaya y la tarqueada, representativos de las comunidades de precordillera y altiplano. La localización de los establecimientos educacionales cobra importancia, puesto que habilita la realización de la ceremonia.

Además del *Machaq Mara* existen otras fechas que no están consideradas en el calendario escolar que son utilizadas por los profesores, por ejemplo, la Cruz de Mayo y el Día de Todos los Santos.

<sup>9</sup> Es una deidad Aymara, a veces, conceptualizada como la madre tierra siendo un símbolo de fertilidad y generosidad, y la fuente principal de vida.

<sup>10</sup> Persona sabia conocedora de las ceremonias tradicionales.

<sup>11</sup> Costumbre donde se comparten alimentos entre los asistentes de una actividad.

## REFLEXIONES FINALES

Los establecimientos educacionales están asumiendo un rol protagónico en el fortalecimiento, recuperación y rescate de las lenguas y culturas indígenas. En particular, debido a la discontinuidad de la transferencia intergeneracional de la cultura y lengua en las familias indígenas. Así, la política de educación intercultural definida en el sistema educacional chileno, básicamente, propone la creación de oportunidades para el aprendizaje de lengua y cultura indígena en la sala de clases. No obstante, es necesario diferenciar los objetivos definidos por el MINEDUC para la enseñanza de las lenguas indígenas y la práctica que ocurre en los establecimientos educacionales. En este último aspecto nos remitimos a la implementación, en este caso, en la zona fronteriza.

Si bien, se establecen normas para implementar el SLI, los establecimientos ajustan los parámetros pedagógicos de acuerdo con los recursos con que cuentan y que pueden ser muy diferentes en relación con otros. Aunque exista una obligación en impartir la asignatura, hay elementos que deben ser de interés como: el rol de los profesores encargados de impartir la asignatura SLI; la identidad indígena o no indígenas de los estudiantes; el interés de los estudiantes frente a la complejidad del conocimiento indígena; y las didácticas utilizadas para entregar el conocimiento y lengua indígena.

En la zona fronteriza, la EIB requiere de un proceso de contextualización. Primero, porque el lenguaje construido en y a través de la zona fronteriza produce discursos de inclusión y exclusión (Blayney y Harreveld, 2016). Segundo, el proceso educacional crea jerarquías sociales al subordinar un tipo de conocimiento en un conjunto mayor. En este sentido emergen la posibilidad de nuevas investigaciones asociadas con entender ¿cómo el aprendizaje de la lengua indígena podría avivar ciertos procesos de discriminación? y, también sobre ¿cómo se crea un espacio intercultural transnacional en torno a la lengua Aymara considerando la historia bélica entre Bolivia, Chile y Perú.

Por otra parte, la enseñanza de lengua y cultura indígena a través de una asignatura es aún dinámica. Los profesores EIB y educadores tradicionales emplean diferentes estrategias pedagógicas para cumplir con la normativa. Frente a los diferentes desafíos que se desprenden de la implementación del SLI, cabe preguntarse ¿Es posible implementar una política de educación intercultural desde otra u otras asignaturas? o ¿Será más efectivo reformular los PEI para llevar la interculturalidad a todo el establecimiento y la

comunidad educativa? Estos son tema que deben ser estudiados para perfeccionar la implementación de la EIB.

## REFERENCIAS

- Albó, X. (2000). Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile. *Estudios Atacameños*, 19, 43-74. <https://doi.org/10.22199/S07181043.2000.0019.00003>
- Arias-Ortega, K. E. y Riquelme-Bravo, P. A. (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.20191836arias>
- Becerra Lubies, R., Hasler, F. y Mayo, S. (2013). Re-pensando el Lugar de las Lenguas Indígenas en Chile: Globalización y Educación Intercultural Bilíngüe. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 26-44. <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i3.715>
- Blayney, B. y Harreveld, B. (2016). Discursive Manoeuvring in the Borderlands of Career Transition: From Trade to Teacher. En B. Harreveld, M. Danaher, C. Lawson, B. Knight, y G. Busch (eds.), *Constructing Methodology for Qualitative Research. Researching Education and Social Practices* (pp. 201-217). Palgrave Macmillan.
- Botero, P. (2016). Escuela y Transformación desde las Luchas por el Buen Vivir en Colombia. En M. Di, D. Llanos y M. Ospina (coords.), *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, Experiencias y Voces* (pp. 295-314). [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad\\_y\\_educacion.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf)
- Constitución de la Nación Argentina. Art. 75. 3 de enero de 1995 (Argentina). <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>
- Constitución Política del Estado (9 de febrero de 2009). (Bolivia). [https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1525:constitucion-politica-del-estado&catid=233&Itemid=933](https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1525:constitucion-politica-del-estado&catid=233&Itemid=933)
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. B. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y Desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Doc. LC/TS.2018/98. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>
- Decreto 280 de 2009 [Ministerio de Educación de Chile, Subsecretaría de Educación]. Modifica Decreto N° 40 de 1996, que Establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija Normas Generales para su Aplicación. 25 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>
- Díaz, A. y Tapia, M. (2013). Los Aymaras del Norte de Chile entre los siglos

- XIX y XX. Un recuento histórico. *Atenea*, (507), 181-196. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000100012>
- Galdames, L. y Ruz, R. (2010). La Junta de Adelanto de Arica y John V. Murra. Dos lecturas sobre el Desarrollo Andino en el Norte de Chile. *Chungara: Revista de Antropología Chilena*, 42(1), 257-270. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562010000100034>
- Gundermann, H., Vergara, J. y González, H. (2009). El proceso de desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 47-77. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259004.pdf>
- Holliday, A. (2018). Designing a Course in Intercultural Education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4-11. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24>
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2017). *REDATAM Censo de Población y Vivienda 2017*. [https://redatam-ine.ine.cl/redbin/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CENSO\\_2017&lang=esp](https://redatam-ine.ine.cl/redbin/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CENSO_2017&lang=esp)
- Ley 19253. (1993). Establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. 28 de septiembre de 1993. Diario Oficial 34683. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Ley 20117. (2006). Reconoce la Existencia y Atributos de la Etnia Diaguita y la Calidad de Etnia Diaguita. 8 de agosto de 2006. Diario Oficial 38560. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253035>
- Ley 20370. (2009). Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. Diario Oficial 39461. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley 21273. (2020). Modifica la Ley N° 19.253, que Establece Normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y Crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, para Reconocer al Pueblo Chango como Etnia Indígena de Chile, entre Otras Materias. 8 de octubre de 2020. Diario Oficial 42782. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1150684>
- Ley 21606. (2023). Incorpora al Pueblo Selk'nam entre las Principales Etnias Indígenas Reconocidas por el Estado. 11 de octubre de 2023. Diario Oficial 43680. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1197052>
- Ley 27818. (2002). Ley para la Educación Bilingüe Intercultural. 16 de agosto de 2002. Diario Oficial 8091. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3844933-27818>
- Loncon, E. (2013). La Importancia del Enfoque Intercultural y de la Enseñanza de las Lenguas Indígenas en la Educación Chilena. *Docencia*, 51, 44-55.
- Loncon, E. (2017). Las Demandas de Políticas Educativas y Lingüísticas de los Pueblos Indígenas de Chile: Una Mirada desde los Derechos Lingüísticos. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, y E. Villalobos (eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios*. (pp. 75-99). Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Loncon, E., Castillo, S., y Cárcamo, J. (2016). *Consultoría que oriente el Proceso de Definición del Concepto de Interculturalidad para el Sistema Educativo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17549/INTERCULTURALIDAD-INFORME-FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luna, L., Telechea, C. y Caniguan, N. (2018). Mapuche Education and Situated Learning in a Community School in Chile. *Intercultural Education*, 29(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429574>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018b). *Resumen de Matrícula por Curso 2018*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://datosabiertos.mineduc.cl/resumen-de-matricula-por-curso/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024c). *Matrícula Oficial 2024*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Bases Curriculares. Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. 1º a 6 año básico*. [PDF]. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14563/bases\\_lengpueblosorig.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14563/bases_lengpueblosorig.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ministerio de Educación de Chile. (2024a). *Planes y Programas de Estudio 2024*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://datosabiertos.mineduc.cl/planes-y-programas-de-estudio/>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, 57, 181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mondaca-Rojas, C. y Gajardo-Carvajal, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, 42, 69-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812013000200007>
- Naciones Unidas (16 de septiembre de 2005). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas* (A/60/358). Asamblea General, sexagésimo período de sesiones, tema 70 del programa provisional: Cuestiones Indígenas. <https://undocs.org/es/A/60/358>
- Naciones Unidas. (20 de julio de 2020). *Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas* (A/75/185). Asamblea General, septuagésimo quinto período de sesiones Tema 72 b) del programa provisional: Promoción y protección de los derechos humanos: cuestiones de derechos humanos, incluidos otros medios de mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales. <https://undocs.org/es/A/75/185>
- Neal, S., Bennett, K., Cochrane, A. y Mohan, G. (2017a). Educational spaces, identities and young people's management of urban multiculture. En S. Neal, K. Bennett, A. Cochrane, y G. Mohan (eds.), *Lived Experiences of Multiculture: The New Social and Spatial Relations of Diversity* (pp. 107-124). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628387>

- Neal, S., Bennett, K., Cochrane, A. y Mohan, G. (2017b). Spatialising multi-culture. changing formations of urban diversity and the difference a place makes. En S. Neal, K. Bennett, A. Cochrane, y G. Mohan (eds.), *Lived Experiences of Multiculture: The New Social and Spatial Relations of Diversity* (pp. 1-21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628387>
- Organización Internacional del Trabajo, Oficina Internacional del Trabajo. (1970). Informe al Gobierno de Chile sobre Programa Andino de Arica, Reforma en el Valle de Choapa y Programa de Desarrollo Rural de la Región de Los Lagos. Doc. OIT/TAP/Chile/R.12. [https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1970/70B09\\_298.pdf](https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/1970/70B09_298.pdf)
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación Intercultural Articulada a la Episteme Indígena en Latinoamérica. El Caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Resolución 1290. (2018). [Secretaría Regional Ministerial de Educación Arica y Parinacota] Aprueba Calendario Escolar Regional (CER) 2019, Región de Arica y Parinacota. 13 de diciembre de 2018. [https://arica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/2/2019/01/arica\\_calendario-2019.pdf](https://arica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/2/2019/01/arica_calendario-2019.pdf)
- Scholten, P. (2018a). Cities of Migration: Towards a Typology. En T. Caponio, P. Scholten, y R. Zapata-Barrero (eds.), *The Routledge Handbook of the Governance of Migration and Diversity in Cities* (pp. 242-250). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351108478>
- Scholten, P. (2018b). Superdiverse Cities. Introduction. En T. Caponio, P. Scholten, y R. Zapata-Barrero (eds.), *The Routledge Handbook of the Governance of Migration and Diversity in Cities* (pp. 229-230). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351108478>
- Tarozzi, M. (2017). Multiculturalism in the World System. Towards a Social Justice Model of Multicultural Education. En C. Torres (ed.), *Critical Global Citizenship Education: Globalization and the Politics of Equity and Inclusion Series: Volumen 1. Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education* (pp. 69-97). <https://doi.org/10.4324/9781315452579>
- Tiempo 2 Mil. (2005). *Evaluación de Desempeño de la Primera Fase del Programa Orígenes*. (Documento consultado el 16 de junio de 2024, actualmente no disponible en línea).
- Valdiviezo, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/13670050802149515>
- van Kessel, J. (2003). *Holocausto al Progreso: Los Aymaras de Tarapacá*. IECTA-Chile.
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1335-1350. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095173>
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En I. Irarrázaval, E. Piña, y M.

- Letelier (eds.), *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2016* (pp. 279-305).
- Williamson, G. (2004). ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>