

JUSTICIA EDUCATIVA E INTERSECCIONALIDAD: UN EXAMEN A LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA EN CHILE

EDUCATIONAL JUSTICE AND INTERSECTIONALITY: EXAMINING THE INDIGENOUS LANGUAGE AND CULTURE SUBJECT IN CHILE

*Carmen Gloria Droguett González**
*Jessica Gamboa Valdés***

RESUMEN: Este trabajo analiza la relación entre la Justicia Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile, con especial énfasis en la situación de las niñas indígenas. Partiendo de una realidad regional donde este grupo es la población más vulnerable en el acceso a la educación, lo que incrementa su exposición a la discriminación interseccional, la investigación examina cómo una lectura interseccional de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (LCPOA) puede mitigar las brechas de desigualdad. A partir de una metodología cualitativa, apoyada en la epistemología feminista, el trabajo examina desde una lectura interseccional el marco normativo de la EIB y las Orientaciones Didácticas de 2023 del Ministerio de Educación, con el fin de sostener que la justicia educativa debe trascender la distribución de contenidos, incorporando la perspectiva de género como criterio de calidad para transformar la EIB en una herramienta de protección reforzada y efectiva para las niñas indígenas.

Palabras clave: Justicia Educativa, Interseccionalidad, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Niñas Indígenas, Chile.

ABSTRACT: *This work analyzes the relationship between Educational Justice and Intercultural Bilingual Education (IBE) in Chile, with a special emphasis on the situation of indigenous girls. Starting from a regional reality where this group is the most vulnerable population in terms of access to education, thereby increasing their exposure to intersectional discrimination, this research examines how an intersectional reading of the Indigenous Peoples' Language and Culture (LCPOA) subject can mitigate inequality gaps. Based on a qualitative methodology supported*

*Académica investigadora. Universidad Santo Tomás, Chile. Correo electrónico: cdroguett3@santotomas.cl

**Académica investigadora. Universidad Santo Tomás, Chile. Correo electrónico: jessicagamboava@santotomas.cl

by feminist epistemology, the study examines, from an intersectional reading, the IBE regulatory framework and the 2023 Pedagogical Guidelines issued by the Ministry of Education, in order to argue that educational justice must transcend the distribution of content, incorporating a gender perspective as a quality criterion to transform IBE into a tool for reinforced and effective protection for indigenous girls.

Keywords: Educational Justice, Intersectionality, Intercultural Bilingual Education (IBE), Indigenous Girls, Chile.

I. INTRODUCCIÓN

En América Latina, en el año 2018 la población indígena alcanzaba cerca de 58 millones de personas, lo que representa cerca del 10% de la población regional¹. Ahora bien, al interior de la población indígena, las mujeres son quienes enfrentan diversas formas de discriminación, que repercuten gravemente en su integridad física y en su vida cultural y espiritual². Estas formas de discriminación se combinan y superponen, exponiéndolas a violaciones de derechos humanos en todos los aspectos de su vida cotidiana; el ejercicio del derecho a la educación es uno de dichos casos. En el contexto educativo, la desigualdad de género y étnica es una realidad, pues tanto en el acceso a la educación como en su finalización y resultados educativos, las niñas indígenas son uno de los grupos más desfavorecidos. Frente a ello, la educación intercultural se ha desarrollado como propuesta pedagógica y política que valora los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos históricamente, promoviendo la equidad social y una participación comunitaria crítica y activa en el desarrollo sostenible³.

En Chile, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2024, el 11,5% de la población se identifica como perteneciente a un pueblo indígena u originario, lo que representa a 2.105.863 personas; de ellas, 1.092.849 son mujeres y 295.182 menores de 20 años. De acuerdo con el mismo instrumento, de un total de 12 años que comprende la educación escolar, 9,6 son los años promedio de escolaridad para la población indígena⁴. Frente a dicha realidad y tal como ocurre en otros países de la región, el sistema educativo chileno cuenta con un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que ha avanzado por medio de la implementación de la asignatura de lengua indígena al currículo nacional para estudiantes de 1° a 8° básico. El marco normativo fundamental para la medida han sido la Ley Indígena N°19.253⁵, el Decreto Supremo N° 280

¹CEPAL, 2025.

²CIDH, 2017, p. 9.

³MORA, GAIBOR y RODRÍGUEZ, 2025, p. 2

⁴INE, 2024.

⁵Chile, Ley N° 19.253.

de 2009⁶ que fijó los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de los años de estudio de la enseñanza básica, el Decreto Supremo N° 97 de 2021⁷ que estableció las bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales para los cursos de 1° a 6° año básico y el Decreto Supremo N° 301 de 2017⁸ que reglamentó el reconocimiento de la calidad del educador tradicional para su incorporación al sistema educativo.

En virtud de lo anterior y en atención a que son pocas las investigaciones jurídicas acerca de la EIB que integran la perspectiva de género en el análisis de normas orientadas a la implementación de medidas, surge la pregunta en orden a ¿cómo una lectura interseccional de la implementación de la EIB, en el caso de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios, contribuiría a la justicia educativa y a la reducción de brechas de desigualdad en niñas indígenas? La respuesta importa, por cuanto la confluencia de factores (género, raza, etnia, discapacidad, razones socioeconómicas, orientación sexual, etc.) hace que ellas enfrenten múltiples y variadas brechas, que se traducen en menores índices de acceso a la educación, finalización de estudios y resultados académicos, lo que hace del todo relevante su consideración formal en normas, bases curriculares y documentos que sirvan de sustento a la medida. Este trabajo busca dar respuesta a ello, evidenciando a partir de un caso concreto cómo la implementación de políticas de EIB puede servir de vía de justicia educativa y protección más robusta de derechos de niñas indígenas, contribuyendo a la reducción de brechas de desigualdad; para ello se sustenta en la integración de la perspectiva de género como criterio de calidad en la investigación educativa⁹, y con el aporte de la epistemología feminista situada¹⁰. En este trabajo se entenderá como una mirada crítica que cuestiona la pretensión de neutralidad del conocimiento y reconoce que toda producción de saber se sitúa histórica, social y políticamente. Su aporte no sustituye el análisis interseccional, sino que lo complementa al analizar si los saberes, las lenguas y experiencias de los pueblos originarios son reconocidos como formas legítimas de conocimientos en el currículo, o bien permanecen subordinados e invisibilizados. Desde este prisma el análisis de la EIB indicada permite examinar la pertinencia de la asignatura para transformar y erradicar las desigualdades interseccionales que afectan particularmente a las niñas indígenas.

Por último, el trabajo se estructura en dos partes. La primera, aborda la dimensión jurídica de la EIB a partir del examen del marco normativo,

⁶Chile, Decreto Supremo N° 280.

⁷Chile, Decreto Supremo N° 97.

⁸Chile, Decreto Supremo N° 301.

⁹COMISIÓN EUROPEA, 2011.

¹⁰HARAWAY, 1995, pp. 313-346; HARDING, 1991; FALCONI ABAD, 2022.

enfaticando en aquellas normas que facilitaron la implementación de la asignatura “Lengua y cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales”. La segunda, a partir de la descripción de la importancia del análisis interseccional¹¹ y de su incorporación en programas de EIB para la justicia educativa y protección de derechos culturales de niñas indígenas, examina los elementos de las orientaciones didácticas entregadas por el Ministerio de Educación elaboradas el año 2023 y destinadas a acompañar a profesionales de la educación en el proceso de apropiación y gestión curricular¹² y permiten una lectura interseccional. Esto, mediante un examen teórico¹³ fundamentado en un análisis de contenido cualitativo temático¹⁴.

II. MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

2.1. La EIB en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos: Del reconocimiento del derecho a la no discriminación a la protección de la identidad cultural de los pueblos.

La EIB es un derecho humano y fundamental, cuyo foco es garantizar la igualdad de derechos universales; asimismo, la protección de niños y niñas indígenas como grupo vulnerable. Por ello, en el marco del derecho internacional de los derechos humanos, este se consigna directa e indirectamente en múltiples tratados internacionales y declaraciones de derechos. Tal es el caso de la Declaración Universal de Derechos Humanos –DUDH– (1948)¹⁵, instrumento que, a partir de sus primeras disposiciones, reconoce la igualdad de las personas y prohíbe la discriminación por razones de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, lo que es de plano aplicable en contextos educativos¹⁶. Unos años más tarde, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960)¹⁷ se pronunció directamente respecto del derecho, comprometiendo a los Estados a un

¹¹CRENSHAW, 1989, pp. 139-167; ATREY, 2019; HILL COLLINS y BILGE, 2019.

¹²Ministerio de Educación, 2023, s/p.

¹³Lo indicado, debido a que la implementación de la asignatura en los programas educacionales de los colegios fue a partir del año 2025, por lo que la valoración por actores relevantes de los beneficios que la medida conlleva es un asunto que solo podremos abordar más adelante.

¹⁴RUIZ OLABUÉNAGA, 2012; VASILACHIS DE GIALDINO, 2017.

¹⁵Naciones Unidas (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

¹⁶Artículo 1 y 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

¹⁷Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1960, 14 de diciembre). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/convention-against-discrimination-educatio>

deber general de “formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza” y, a partir de ello, medidas específicas a implementar en el contexto educativo¹⁸. A diferencia de la DUDH, la indicada Convención supuso un significativo avance tanto por el carácter vinculante del instrumento como por la referencia explícita de sus disposiciones a un derecho a la educación que considera la igualdad de posibilidades y de trato en el ámbito de la enseñanza. La misma referencia normativa a la educación como derecho se consignó luego explícitamente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)¹⁹⁻²⁰ e implícitamente en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)²¹ por medio del reconocimiento del derecho a la igualdad y prohibición de discriminación y de los derechos a la propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma que el instrumento reconoce a las minorías étnica²².

En el ámbito de la protección específica de niños y niñas en contextos educativos, es importante citar a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)²³, instrumento que explícitamente se refirió al derecho, al consignar que “los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”²⁴. Tres razones –en nuestra opinión– hacen de la Convención un instrumento relevante para el objeto de estudio de este trabajo. La primera, radica en reconocimiento explícito en sus normas de niños y niñas como sujetos de Derecho, estableciendo su titularidad respecto de derechos específicos que deben ser reconocidos por el Estado, debido al carácter vinculante

¹⁸Artículo 4 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

¹⁹Naciones Unidas (1966, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-economic-social-and-cultural-rights>

²⁰Artículo 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

²¹Naciones Unidas (1966, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-civil-and-political-rights>

²²Artículo 3 y 27 del Pacto Internacional de Derecho Civiles y Políticos.

²³Naciones Unidas (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

²⁴Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Junto con ello, el artículo 28 garantiza el derecho a la educación, estableciendo la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria y el desarrollo progresivo de la secundaria y superior, accesible para todos los niños. Por su parte, el artículo 29 detalla los objetivos que debe tener la educación de todo niño.

del instrumento, con la finalidad de dar cumplimiento al interés superior del niño como principio rector²⁵. Vinculado a ello, en segundo término, la Convención advierte en sus disposiciones y a partir del Preámbulo, la inherente vulnerabilidad de la infancia, reafirmando la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales en virtud de ello²⁶ y estableciendo, para ello, derechos específicos tendientes a garantizar su bienestar y desarrollo pleno. Por último, la Convención, junto con reconocer derechos aplicables a todos los niños y niñas, contempla una protección especial para quienes son parte de minorías, como es el caso de la población indígena; a ellos reconoce una identidad distintiva que los vincula con su cultura, idioma y religión, lo que evidencia un avance en el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, mediante la creación de normas que atienden no solo al respeto y protección de la igualdad y no discriminación y a la vulnerabilidad del grupo, sino que, asimismo, a una identidad cultural que le es propia y singular. Dicho de otro modo, la protección jurídica reforzada de niños y niñas no solo obedece al cumplimiento de obligaciones jurídicas y estándares acerca de igualdad que el Estado debe asumir, sino que, también, a una posición especial de garante –de mayor cuidado y responsabilidad– que debe atender en virtud de la vulnerabilidad que niños y niñas indígenas enfrentan, entre otras razones, producto de su pertenencia a un colectivo con una cultura, religión e idioma propio. Esta última circunstancia es la que vincula de manera directa la obligación del Estado a implementar medidas especiales, teniendo presente los intereses y necesidades de los niños y niñas indígenas²⁷.

Tratándose de la protección de los pueblos indígenas –y con ello de los niños y niñas partes del colectivo–, durante la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, esta adoptó el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989)²⁸, primer tratado internacional de derechos humanos referido en su totalidad a los pueblos indígenas que estableció a partir de su Preámbulo la

²⁵Este principio, citado y no definido en el artículo 3.1, y es una noción de difícil concreción, que no es más que la proyección en las personas menores de edad del problema de la protección de los derechos, identificándose inicialmente con la dignidad de la persona, sus derechos inviolables inherentes y el libre desarrollo de su personalidad, y no siendo posible desde un punto de vista humano prescindir “de alguna referencia a la felicidad y bienestar personal de ese individuo, al equilibrio emocional y afectivo, que tanto pueden contribuir (positiva o negativamente) a la formación y desarrollo de su personalidad: porque ni el interés (del menor) ni la personalidad son algo abstracto o aséptico, sino que se refieren a una realidad humana concreta (Ravetllat Ballesté, 2012, p. 96).

²⁶UNICEF, 1990.

²⁷VALENZUELA REYES, 2016, p. 218.

²⁸Organización Internacional del Trabajo (1989, 27 de junio). *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. <https://www.ilo.org/es/normative-tools/normlex/convention-169-indigenous-and-tribal-peoples-convention-1989>

responsabilidad de los Estados de desarrollar acciones para la protección de los derechos de estos pueblos y garantizar el respeto a su integridad. En el caso del derecho a la educación, el instrumento estableció que los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados se deben desarrollar y aplicar en cooperación con ellos, con el fin de responder a sus necesidades particulares, comprendiendo –tales programas y servicios– la historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales de los pueblos indígenas²⁹. Lo anterior, para luego establecer como parte de las obligaciones que los Estados deben articular: enseñar a los niños a leer y escribir en su propia lengua indígena o en aquella comúnmente hablada en el grupo al que pertenecen –cuando ello sea viable–, adoptar medidas adecuadas para que los pueblos puedan dominar la lengua nacional o una de las oficiales del país, y adoptar medidas para la preservación, desarrollo y práctica de las lenguas indígenas³⁰.

Asimismo, a propósito del ejercicio de derechos lingüísticos en contextos educativos, junto con el citado Convenio, destacamos los avances consignados en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996)³¹, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)³², la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)³³ y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016)³⁴. La Declaración Universal sobre la Diversidad Lingüística, teniendo entre otros antecedentes los instrumentos indicados, reconoce derechos de contenido lingüístico individuales y colectivos, haciendo parte de los segundos el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura³⁵ y destinando su sección II a la regulación de distintos aspectos del derecho a la educación por comunidades lingüísticas³⁶. Por su parte, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural se refiere a los derechos lingüísticos a propósito de la obligación de garantía de los Estados de la diversidad cultural, cuya defensa comprende, entre otros,

²⁹Artículo 27.1 del Convenio N° 169 de la OIT.

³⁰Artículo 28 del Convenio N° 169 de la OIT.

³¹Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos (1996, 9 de junio). *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/universal-declaration-linguistic-rig>

³²Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001, 2 de noviembre). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/universal-declaration-cultural-diversity>

³³Naciones Unidas (2007, 13 de septiembre). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_S_web.pdf

³⁴Organización de los Estados Americanos (2016, 14 de junio). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/derechos_pueblos_indigenas_declaracion_americana.pdf

³⁵Artículo 3.2 de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.

³⁶Artículos 23 a 30 de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos.

el compromiso de los derechos humanos y las libertades fundamentales, especialmente de quienes son miembros de minorías y de pueblos autóctonos³⁷; parte de dichos derechos –indica la Declaración– es el derecho de toda persona al uso, en distintos ámbitos, de la lengua que se desee y, en particular, de la lengua materna³⁸. Tratándose de la regulación de derechos propios de los pueblos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, eleva el estándar de protección de sus derechos lingüísticos, estableciendo deberes para todo aquel que esté a cargo de los pueblos indígenas o en contacto con ellos³⁹.

La Declaración reconoce explícitamente el derecho de los pueblos para revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras, entre otros, sus idiomas, y el consecuente deber del Estado de adoptar medidas eficaces para asegurar tanto la protección del derecho indicado como para asegurar que los pueblos puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas⁴⁰. Asimismo, consagra su derecho a establecer y controlar sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas y el deber consecuente del Estado de adoptar medidas eficaces para que las personas accedan, cuando ello sea posible, a una educación en su propia cultura e idioma⁴¹. La Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, por su parte y a partir de un Preámbulo que destaca la importancia fundamental e histórica que tiene el reconocimiento formal de los derechos de los pueblos indígenas, establece que los Estados reconocen y respetan el carácter pluricultural y multilingüe de los pueblos indígenas⁴², indica como derecho colectivo indispensable de los pueblos el derecho a usar sus propias lenguas e idiomas⁴³, rechaza la asimilación de los pueblos indígenas y la destrucción de sus culturas⁴⁴, y establece la obligación de los Estados de adoptar medidas adecuadas y eficaces para proteger el ejercicio de los derechos de los pueblos que el instrumento reconoce, considerando la participación plena de los pueblos⁴⁵.

³⁷Artículo 4 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.

³⁸Artículo 5 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.

³⁹Groh, 2018, 15.

⁴⁰Artículo 13 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

⁴¹Artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

⁴²Artículo II de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

⁴³Artículo VI de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

⁴⁴Artículo X de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

⁴⁵Artículo XV de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

2.2. Algunas notas acerca del marco jurídico de la EIB en Chile y la formalización de la asignatura de lengua y cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

En Chile, el artículo 19 N° 10 de la Constitución Política de la República⁴⁶ asegura a toda persona el derecho a la educación y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. La norma, asimismo, establece como objeto de este el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, el derecho-deber de los padres de educar a sus hijos, la función del Estado como guardián del derecho, contemplando la educación parvularia, básica y media como obligatoria y gratuita para las personas. Ahora bien, es uno de los pocos países latinoamericanos que no posee disposiciones constitucionales explícitas referentes a los pueblos indígenas y originarios –a excepción del artículo 144 en cuanto a la elección de miembros del Consejo Constitucional y 154 sobre las bases institucionales y fundamentales de la propuesta de nueva Constitución–, tampoco normas constitucionales que establezcan un estatuto diferenciado de derechos en contextos educativos, más allá de la garantía general del derecho a “toda persona” prevista en el encabezado del artículo 19 de la Carta.

Adicionalmente, la educación es uno de los pocos derechos respecto de los cuales su afectación no hace procedente la acción de protección como mecanismo jurisdiccional de garantía⁴⁷. Pese a lo anterior, es posible sostener que en Chile el acceso a la EIB y, con ello, el derecho a la educación cultural y lingüísticamente adecuada de los pueblos indígenas como derecho individual, cuenta con reconocimiento normativo y garantía. Esto, pues a partir de la ratificación de instrumentos internacionales, entre ellos el Convenio N° 169 de la OIT⁴⁸, Chile inició un proceso de reconocimiento formal de derechos indígenas en normas infraconstitucionales

⁴⁶Chile. Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2005, 22 de septiembre). Decreto 100. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>

⁴⁷El artículo 20 de la Constitución Política de la República establece que “*El que por causa de actos u omisiones arbitrarios o ilegales, sufra privación, perturbación o amenaza en el legítimo ejercicio de los derechos y garantías establecidos en el artículo 19, números 1.º, 2.º, 3.º inciso quinto, 4.º, 5.º, 6.º, 9.º inciso final, 11.º, 12.º, 13.º, 15.º, 16.º en lo relativo a la libertad de trabajo y al derecho a su libre elección y libre contratación, y a lo establecido en el inciso cuarto, 19.º, 21.º, 22.º, 23.º, 24.º y 25.º podrá ocurrir por sí o por cualquiera a su nombre, a la Corte de Apelaciones respectiva, la que adoptará de inmediato las providencias que juzgue necesarias para restablecer el imperio del derecho y asegurar la debida protección del afectado, sin perjuicio de los demás derechos que pueda hacer valer ante la autoridad o los tribunales correspondientes. / Procederá también, el recurso de protección en el caso del No. 8. del artículo 19, cuando el derecho a vivir en un medioambiente libre de contaminación sea afectado por un acto u omisión ilegal imputable a una autoridad o persona determinada.*”

⁴⁸El Convenio fue ratificado por Chile el 15 de septiembre de 2008, entrando en vigor a partir del 15 de septiembre del año 2009.

y, entre ellos, de derechos propios en contextos educativos. Lo indicado, sin perjuicio de que es preciso considerar que –tal como indican Jorge Precht Pizarro y Alejandra Precht Rorris– el Convenio tiene incorporado un margen de apreciación en su aplicación, así como también es prudente en el caso de asignación de recursos públicos⁴⁹. En la regulación infraconstitucional de derechos indígenas, particularmente en contextos educativos, son múltiples las normas y, con ello, los actores involucrados para su correcta aplicación; lo indicado, sin perjuicio de iniciativas legislativas especiales respecto de derechos lingüísticos⁵⁰. Tal es el caso de la Ley de Desarrollo Indígena (LDI) –Ley N° 19.253– y la Ley General de Educación (LGE) –Ley N° 20.370⁵¹–; instrumentos cuyas disposiciones junto con reconocer la importancia de las lenguas indígenas, establecen derechos y mecanismos para su protección y fomento.

La LDI estipula el desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe, a partir de disposiciones en que el Estado “reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público”, comprometiéndose a “promover las culturas indígenas, las que forman parte del patrimonio de la Nación chilena”⁵² y, consecuentemente, en que establece formalmente distintas medidas para el reconocimiento, respeto y protección de la lengua indígena, dando reconocimiento formal a derechos lingüísticos⁵³. Junto con lo indicado, es admisible detenernos para precisar que, a partir de su primera disposición, la LDI reconoce como pueblos o etnias indígenas de Chile; sin embargo, coincidimos con parte de la doctrina en orden a que existiría un problema semántico en el texto normativo, por cuanto tal reconocimiento no depende de la voluntad del legislador, quien solo puede señalarlas en el texto, lo que sirve para facilitar el alcance efectivo de su autonomía⁵⁴. La LGE, a su vez, consigna explícitamente el principio de interculturalidad entre los principios inspiradores del sistema educativo chileno, entendiéndolo como el deber del sistema de “reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”⁵⁵. Para su cumplimiento, asimismo, la ley reconoce la EIB y

⁴⁹2025, p. 17.

⁵⁰Chile. Cámara de Diputadas y Diputados (2024, 7 de noviembre). *Proyecto de ley que reconoce, protege, promueve y garantiza los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas*. Boletín N° 17.241-17. <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=17870&prmBOLETIN=17241-17>

⁵¹Chile. Ministerio de Educación (2009, 12 de septiembre). Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

⁵²Artículo 7 de la Ley N° 19.253.

⁵³Artículo 28 de la Ley N° 19.253.

⁵⁴Precht Pizarro y Alejandra Precht Rorris, 2025, 52 y CIDH, 2026, párr. 93

⁵⁵Artículo 3 letra l) de la Ley N° 20.370.

señala que ella “se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad”⁵⁶.

En el ámbito específico de los derechos lingüísticos, a propósito de la reglamentación de los requisitos mínimos de la educación parvularia, básica y media, la normativa reglamenta medidas progresivas tendientes al respeto y protección de las lenguas; así, en sus artículos 28, 29 y 30 compromete la enseñanza de la lengua indígena con carácter obligatorio para establecimientos con alta población indígena en sus diversos ciclos⁵⁷. La medida en cuestión, fue sometida al procedimiento de Consulta Indígena, en cumplimiento de lo dispuesto en el Convenio N° 169 de la OIT⁵⁸, consulta y participación que fue realizada de acuerdo con el Decreto Supremo N° 124 del Ministerio de Planificación. Vinculado a ello, el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 del Ministerio de Educación⁵⁹ fijó el texto de la ley y estableció los principios, fines, derechos y deberes de la comunidad educativa y los requisitos mínimos que se deben exigir en cada uno de los niveles de educación, reconociendo explícitamente como parte de los valores que inspiran el sistema educativo nacional la diversidad y la interculturalidad. Conforme con el principio de diversidad, el sistema educativo debe, entre otros aspectos, promover y respetar “la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes”⁶⁰. De acuerdo con el principio de interculturalidad, por su parte, el sistema educativo debe “reconocer y

⁵⁶Artículo 23 de la Ley N° 20.370.

⁵⁷En la educación parvularia, tratándose de establecimientos que posean un alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, como objetivo general, “que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen” (artículo 28 letra m) de la Ley N° 20.370). Para la educación básica, la LGE dispone como objetivo “que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena” (artículo 29 inciso final de la Ley N° 20.370). Por último y en lo que estimamos es una protección progresiva de los derechos, en el caso de la educación media, la LGE dispone que “los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo” (artículo 30 inciso final de la Ley N° 20.370).

⁵⁸Dicha Consulta y participación fue realizada de acuerdo con el Decreto Supremo N° 124 del Ministerio de Educación.

⁵⁹Chile. Ministerio de Educación (2010, 2 de julio). *Decreto con Fuerza de Ley N° 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley No 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

⁶⁰Artículo 3 letra f) del Decreto con Fuerza de Ley N° 2.

valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”⁶¹.

Las normas indicadas, fueron complementadas, entre otras, con los Decretos N° 280 de 2009, Decreto Supremo N° 301 de 2017 y Decreto N° 97 de 2020 del Ministerio de Educación. Con el Decreto N° 280 de 2009, el Ministerio de Educación incorporó al currículum nacional el sector de aprendizaje de lengua indígena de los cuatro pueblos con vitalidad lingüística, objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, los que fueron implementados gradualmente, iniciando su vigencia para el 1^{er} año de educación básica a contar del año 2010. De acuerdo con su texto, la finalidad de la medida fue dar respuesta a intereses y necesidades técnicas planteadas por las escuelas básicas que atendían alumnos de las comunidades indígenas reconocidas por la LDI. El sector de aprendizaje indicado fue un primer avance en la inclusión de la enseñanza de las lenguas indígenas como asignatura parte del currículum nacional, habiendo sido implementado de 1° a 8° año básico, con planes y programas de estudio para las cuatro lenguas indicadas. El Decreto Supremo N° 301, por su parte, reglamentó la calidad de educador tradicional para impartir la asignatura o sector de Lengua Indígena y la enseñanza de las lenguas y conocimientos de los pueblos originarios.

La normativa en cuestión, junto con establecer los requisitos para ser Educador Tradicional y las vías para constatar su cumplimiento, consigna un procedimiento para que el Ministerio de Educación autorice la enseñanza de lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios, cuando exista carencia de Educadores Tradicionales que cumplan los requisitos establecidos. Finalmente, a partir de lo dispuesto en la LGE del año 2009, el Ministerio de Educación impulsó procesos de desarrollo curricular tendientes a actualizar las Bases Curriculares de la educación básica y media; así, con el fin tanto de actualizar el sector lengua indígena a las definiciones de la LGE como de incorporar los avances en materia de educación intercultural en el currículum, mediante el Decreto N° 97 de 2020, se aprobaron las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, permitieron su incorporación como una más del Currículum Nacional de Educación Básica, a las asignaturas ya existentes de 1° a 6° año básico. Las Bases, comunes para los nueve pueblos indígenas reconocidos por la LDI (aymara, quechua, licanantai, colla, diaguita, kawésqar, yagán, mapuche y rapanui), son el resultado de un proceso de levantamiento curricular que considera los saberes y conocimientos y significaron la elaboración de Programas de Estudio, del Programa de Estudio de Interculturalidad, de los Planes de Estudio y orientaciones para su implementación del Ministerio de Educación. Tal es el caso de las Orientaciones didácticas para la implementación de

⁶¹Artículo 3 letra m) del Decreto con Fuerza de Ley N° 2.

la asignatura de lengua y cultura de pueblos originarios ancestrales, documento destinado a acompañar a las y los profesionales de la educación en el proceso de apropiación y gestión curricular⁶².

III. JUSTICIA EDUCATIVA Y EIB: UN EXAMEN A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA “LENGUA Y CULTURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS ANCESTRALES” DESDE EL ENFOQUE INTERSECCIONAL Y LOS DERECHOS HUMANOS

3.1. Justicia Educativa y Educación Intercultural Bilingüe: Más allá de la igualdad formal.

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental contemplado en el derecho interno, así como en tratados internacionales ratificados por el Estado⁶³. Estos instrumentos buscan resguardar su ejercicio, producto del carácter instrumental que tiene para el ejercicio de otros derechos, al establecer las bases para su comprensión y ejercicio y, con ello, de las implicancias respecto de cada uno⁶⁴. Es en este sentido que la Convención sobre los Derechos del Niño establece que todos ellos deben tener acceso a la educación, con el fin de que se puedan ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, debiendo los Estados adoptar las medidas adecuadas para velar que la disciplina escolar se administre de forma compatible con la dignidad del niño y conforme con los derechos establecidos en el propia Convención

⁶²Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2023). *Orientaciones didácticas: lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales /sector de lengua indígena*. Disponibles en: <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/orientaciones-didacticas-lengua.pdf>

⁶³Ejemplo de ellos son la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960 ratificada por Chile en 1972, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 ratificado en 1972, el Convenio N° 169 de la OIT de 1989 ratificado en 2008, la Convención sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares de 1990 ratificada en 2005, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 ratificada en 2008.

⁶⁴UNICEF, 2022, p. 7.

(artículos 28 y 29)⁶⁵⁻⁶⁶. Al respecto, como destaca el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el pleno ejercicio del derecho a la educación será cumplido por los Estados en la medida en que todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación, “accedan a aprendizajes que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades para la construcción de un proyecto de vida propio que los satisfaga individualmente y, al mismo tiempo, contribuya a la construcción de una sociedad más justa, equitativa, democrática, solidaria y responsable con el medio ambiente”⁶⁷.

Consecuencialmente, educación e igualdad son conceptos que van de la mano, por cuanto el respeto y garantía del primer derecho es un elemento básico dirigido a la consecución de la igualdad de oportunidades y, consecuencialmente, a la mejora del bienestar de quienes son los más desfavorecidos. De esta forma, considerando las crecientes desigualdades sociales y escolares, si lo que pretenden los Estados es la justicia educativa –también llamada justicia social en la educación y justicia en la distribución de la educación–, la educación como bien social tiene que ser distribuida con equidad⁶⁸. Lo anterior, por cuanto “[l]a justicia relaciona la educación y la sociedad, por ente cómo la educación combate las desigualdades sociales desde una perspectiva política, en este sentido, utiliza no solamente herramientas de diagnóstico, sino también propuestas”⁶⁹; justicia educativa que reconoce como criterios de igualdad y, a partir de ello, de una educación de calidad: su accesibilidad, su asequibilidad, su aceptabilidad, su competitividad y su adaptabilidad. Tal vínculo con la equidad y su trascendencia se ve reflejado actualmente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, donde la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos es el cuarto de ellos.

⁶⁵El artículo 29.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, estipula que “1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.

⁶⁶Adicionalmente y siguiendo lo dispuesto en la citada Convención, el derecho a la educación no solo comprende su acceso a ella, sino que, asimismo, el acceso a aspectos cualitativos del derecho, siendo deber del Estado hacerse cargo de sus derechos y dignidad inherente, así como también de la necesidad de que sus procesos educativos les sean favorables y habiliten, debiendo estos basarse en los propósitos previstos en el artículo 29 de la Convención.

⁶⁷2022, p. 5.

⁶⁸LATAPI, 1993, p. 23.

⁶⁹ROSALES - SÁNCHEZ y CARRETO, 2023, pp. 81-99.

Para materializar dicho objetivo, la meta 4.5 del ODS 4 de la Agenda 2030 busca abordarlo por medio de la eliminación de disparidades de género en la educación y aseguramiento de un acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas entre ellos los pueblos indígenas. En dicho contexto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), como propuesta educativa, es una herramienta que los Estados tienen para abordar el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas de los pueblos originarios y una estrategia clave para reducir la exclusión educativa, asegurando su plena participación en sociedad.

En América Latina, la EIB es una educación de y para los pueblos indígenas, razón por la que los Estados, durante el último tercio del siglo XX y bajo distintas fórmulas han dado reconocimiento jurídico oficial al derecho y, con ello, a la diversidad cultural y lingüística como componente de la nación. La mayoría de ellos ha consolidado una oferta educativa diferenciada y pertinente tanto para la población indígena como para la afrodescendiente⁷⁰. Para ello, las políticas educativas han sido diferenciadas, siendo posible distinguir, como destaca Banco Interamericano de Desarrollo⁷¹, entre aquellos países que ofrecen la EIB como modalidad o servicio específico dentro del sistema educativo (caso de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, México y Perú) y aquellos donde toda la población es atendida dentro de un esquema único (como en Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay). Así como la Educación Multicultural, Educación Indígena, Etnoeducación, Educación Intercultural, Educación Bicultural, Diversidad, y Pluralismo, la EIB tiene por objeto el análisis o acción de los encuentros y diálogos históricos entre diversas culturas en territorios de coexistencia o convivencia⁷².

La EIB se distingue por ser un modelo educativo para los indígenas y de los propios indígenas, cuya principal característica es la plena participación de las lenguas y culturas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁷³. Como destaca Fernández⁷⁴, el modelo es tanto un enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas, como un modo de convivencia entre las diferentes culturas bajo una lógica de una sociedad pluralista que aspira a concretar el diálogo entre ellas. De esta forma, debido a que la interculturalidad dice relación con el reconocimiento y respeto mutuo de diferencias entre las culturas y con el diálogo, la comunicación y la negociación para el bien común⁷⁵, la EIB “remite a una educación pertinente, mediante el rescate de la lengua, la interacción y el diálogo

⁷⁰FAJARDO SALINAS, 2011, p. 16.

⁷¹NÄSLUND-HADLEY y ALONZO, 2024, p. 9.

⁷²WILLIAMSON, 2004, p. 23.

⁷³WILLIAMSON, 2004; CHIODI y BAHAMONDES, 1997.

⁷⁴FERNÁNDEZ, 2005, p. 7.

⁷⁵CAÑULEF, 1998, p. 206.

de las diversas culturas existentes, llevando al alumno a reflexionar acerca de su realidad más cercana, incentivando un proceso de identificación de los sujetos con la autoconciencia, autoestima y autodeterminación de constituir un pueblo indígena”⁷⁶.

Sin embargo, así como señalamos, la EIB junto con servir para abordar el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas de los pueblos indígenas, es una estrategia clave para reducir la exclusión educativa, asegurando su plena participación. Para ello, será fundamental que los Estados consideren en el marco normativo y curricular de la EIB la complejidad de la identidad de las y los estudiantes y, con ello, los distintos aspectos de su identidad que influyen en sus experiencias, necesidades y perspectivas educativas. La elección de un enfoque interseccional se justifica porque un análisis exclusivamente intercultural podría omitir desigualdades de género, asimismo, solo un análisis de género podría invisibilizar la lengua, el territorio, la pertinencia étnica y las condiciones socioeconómicas. Examinar la educación desde un enfoque interseccional permite fomentar un sistema inclusivo, lo que resulta esencial si lo pretendido por el Estado es la justicia educativa. Lo indicado, es especialmente relevante para el caso de las niñas indígenas. La interseccionalidad permite visibilizar cómo distintas fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas⁷⁷.

Ella visibiliza cómo “los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia –económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial– se interceptan en contextos históricos específicos”⁷⁸. Su ventaja analítica frente a enfoques unidimensionales es que permite comprender patrones de desventaja grupal basados en distintas identidades en un contexto histórico, social y político determinado⁷⁹. Como destacan Massip y Castellví⁸⁰, “facilita poder cruzar los diferentes ejes de identidad y esquivar visiones monolíticas u homogéneas de los grupos sociales entendidos como “invisibles; por otro lado, nos permite entender las invisibilidades, más allá de comprender que son procesos de opresión cultural. Permite clasificarlas, jerarquizarlas, ubicarlas y relacionarlas”, y comprender cómo las dimensiones se entrecruzan produciendo distintas formas específicas de exclusión. Ahora bien, como destaca Platero⁸¹, no se trata de enumerar y listar sin fin todas las desigualdades posibles, superponiendo una tras otra, sino más bien de fijarse en las que son determinantes en cada contexto y cómo ellas son encarnadas por los sujetos para darles un significado, que es temporal.

⁷⁶FERNÁNDEZ, 2005, p. 10.

⁷⁷PLATERO, 2014, p. 54.

⁷⁸BRAHN y PHOENIX, CITADOS EN SÁNCHEZ y GIL, 2015, p. 146.

⁷⁹DE LA FUENTE, 2016.

⁸⁰2019, p. 145.

⁸¹2014, p. 56.

De ahí que el análisis interseccional puede ser utilizado como herramienta que permitirá a las y los educadores reconocer y abordar las múltiples formas de marginación y discriminación que, en ámbitos educativos, experimentan niñas indígenas. Las barreras educativas que han enfrentado los pueblos indígenas en América Latina no responden a una trayectoria uniforme. Durante el período virreinal/monárquico hispánico coexistieron disposiciones orientadas a la enseñanza del castellano con prácticas de estudio, uso y mediación en lenguas indígenas. No obstante, a partir del giro borbónico de 1770 y particularmente durante la construcción de los Estados republicanos, se consolidaron procesos de uniformidad lingüística, castellanización escolar y relegación de la lengua originaria en la educación formal⁸². En el caso chileno, estas políticas se expresaron en formas de escolarización que privilegiaron el monolingüismo castellano y excluyeron históricamente las lenguas indígenas del ámbito educativo⁸³. La política de asimilación cultural tuvo consecuencias directas en los bajos niveles de escolarización y brechas de aprendizaje en la población indígena escolar en general, y específicamente entre las niñas indígenas, quienes sufren una doble exclusión: por ser mujeres y por su pertenencia a pueblos originarios⁸⁴. Dicha exclusión, a su vez, se condice con la prevalencia de la pobreza y la desigualdad educativa en niñas indígenas, que se reflejan en las brechas de acceso y calidad educativa, así como en altas tasas de repetición. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)⁸⁵, evidenció que los niveles de desempeño académico de estudiantes indígenas presentan menores niveles de logro académico en comparación con sus pares no indígenas y que la brecha se amplía con el avance de los niveles educativos. Si bien en las últimas décadas ha habido un aumento sostenido en la cobertura en educación primaria para población indígena, las brechas cualitativas no han sido del todo subsanadas y la disparidad se observa principalmente en la ausencia o débil pertinencia cultural, impactando en los resultados educativos.

Según UNICEF⁸⁶, la brecha de asistencia a la educación inicial entre niñas/os indígenas y no indígenas supera los 10 puntos porcentuales, y la proporción de estudiantes indígenas que acceden a programas de educación intercultural bilingüe (EIB) sigue siendo baja. El informe UNICEF-FILAC (2025) destaca que las niñas indígenas enfrentan vulneraciones agravadas como la trata y la explotación sexual, el matrimonio infantil y embarazo adolescente, factores que profundizan su desvinculación escolar y, desde

⁸²AHUMADA, 2021; QUINTRILEO LLANCAO y QUINTRILEO LLANCAO, 2018, pp. 1468-1470.

⁸³AHUMADA, 2021; QUINTRILEO LLANCAO y QUINTRILEO LLANCAO, 2018, pp. 1468-1470.

⁸⁴UNICEF y CEPAL, p. 2012.

⁸⁵UNESCO, 2016.

⁸⁶UNICEF y FILAC, 2025, p. 21.

una perspectiva interseccional, otros determinantes sociales como la situación migratoria, la edad, el género, el acceso a servicios, etc., profundizan su desvinculación temprana del sistema escolar. En ese sentido, la situación de las niñas y adolescentes indígenas refleja las brechas y desigualdades producidas por estructuras históricas de desigualdad étnica, de género y socioeconómica, junto con prácticas de asimilación cultural y lingüísticas que inciden directamente en las disparidades educativas⁸⁷. Por ello, para el estudio de la realidad social de niñas indígenas, junto con el enfoque intercultural, hacer una lectura interseccional de instrumentos claves para la implementación de políticas de EIB puede transformarse en una vía de justicia educativa y de protección más robusta de derechos de niñas indígenas en contextos educativos, contribuyendo a la reducción de brechas de desigualdad.

3.2. Lectura interseccional de las Orientaciones didácticas: lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales /sector de lengua indígena del Ministerio de Educación.

En Chile, como se indicó, la LDI estableció el marco normativo para el desarrollo de políticas referentes a la población indígena en distintos contextos, entre ellas, el referente al ejercicio del derecho a educación. Consecuentemente, el año 1996 se inauguró oficialmente el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, cuya última etapa se inició con la formalización –como hemos indicado– de la asignatura de Lengua Indígena mediante el Decreto N° 280 –en línea con lo señalado–. Actualmente, en virtud de dicho Decreto, se implementó el Sector de Lengua Indígena (SLI) en establecimientos educacionales que cuentan con 20% o más de matrícula indígena y en aquellos que quieran favorecer la interculturalidad. Consultada la Subsecretaría de Educación, vía Ley de Transparencia, 1.483 establecimientos educacionales impartieron enseñanza bilingüe en lengua indígena, por medio de la asignatura “Lengua y Cultura de Pueblos Originarios Ancestrales” durante el año 2025⁸⁸. Para su implementación fundamental ha sido, junto con las disposiciones contenidas en las Bases Curriculares de la asignatura –fijadas mediante Decreto Supremo N° 97 de 2021–, las Orientaciones didácticas: lengua y cultura de los pueblos

⁸⁷Adicionalmente, las niñas indígenas enfrentan obstáculos específicos como asumir labores domésticas y de cuidado y la vergüenza cultural asociada a la menstruación y escasez de recursos que condicionan su desempeño y permanencia. Como destaca Miranda (2018) “[l]os niveles de pobreza y los rezagos sociales no se viven de la misma forma en cada grupo social, ni en cada etapa de la vida. Las vivencias de las niñas y las adolescentes adquieren matices, ya que, además de la edad, las discriminaciones que las afectan se verán influenciadas según su condición de clase o de origen étnico. Además de las desventajas en los indicadores de educación y salud, existe conocimiento de algunas condiciones de subordinación a partir del género y la edad que perpetúan la transmisión generacional de desigualdades” (pp. 54 y 55).

⁸⁸Subsecretaría de Educación. Solicitud de acceso a la información pública N°AJ001T0019363.

originarios ancestrales /sector de lengua indígena (ODALCPOA), del Ministerio de Educación, destinadas a acompañar a las y los profesionales de la educación en el proceso de apropiación y gestión curricular. Es en este documento que centraremos la atención, examinando a continuación los elementos que permiten una lectura interseccional.

METODOLOGÍA

El análisis se realizó mediante análisis de contenido cualitativo temático⁸⁹ con una estrategia híbrida deductiva e inductiva. Esta estrategia combinó categorías *a priori* derivadas del marco teórico (interseccionalidad, epistemología feminista, justicia educativa, derechos lingüísticos) con categorías emergentes a partir de la lectura del documento. Para mantener una coherencia entre marco teórico, metodología y análisis, se distinguió entre contenido manifiesto, correspondiente a las referencias explícitas en el texto respecto de lengua, territorio, oralidad, comunidad educativa, educadores tradicionales y lenguaje inclusivo, y contenido emergente, entendido como categorías interpretativas construidas a partir del proceso de codificación para examinar la potencialidad de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales frente a nudos críticos de desigualdad interseccional que afectarían a niñas indígenas. De esta forma, la Tabla N° 1 consigna las categorías y subcategorías consolidadas, la alineación teórica, la identificación de mecanismo de cambio, el efecto esperado y evidencias (citas).

⁸⁹RUIZ OLABUÉNAGA, 2012; VASILACHIS DE GIALDINO, 2017.

MATRIZ DE CATEGORÍAS

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Códigos incluidos</i>	<i>Dimensión teórica</i>	<i>Mecanismo de cambio</i>	<i>Efecto esperado</i>	<i>Evidencia</i>
Reconocimiento y justicia epistémica	Estatus de la lengua; comunidad inter-cultural; referentes femeninos	Estatus saberes; Comunidad educativa; Sabias/ autoridades	Interseccionalidad/ justicia epistémica y género	Legítima lengua/ saberes; visibiliza mujeres y voces de niñas; reduce estigma	Favorece y previene discriminación simbólica	p. 11, 12 y 13, 17-19.
Trayectorias y permanencia escolar	Territorio y familia; oralidad; vínculo escuela/ comunidad	Aprender haciendo/territorio; Oralidad; Comunidad/ familia/escuela	Interseccionalidad (género/etnia/ territorio)	Pedagogía situada y cuidados; mejora pertenencia y asistencia de niñas	Reduce brechas de permanencia	p. 21-33.
Climas escolares y no discriminación	Lenguaje no sexista; estereotipos; protocolos; cultura no encapsulada	Lenguaje no sexista; Escuela no encapsulada	Género y convivencia escolar	Revisión de lenguaje y materiales/ categorías y protocolos; formación continua	Previene discriminación cotidiana	p. 4, 14 y 15.

Nota: Elaboración propia a partir de datos consignados en Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2023). Orientaciones didácticas: lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales /sector de lengua indígena. Disponibles en: <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/orientaciones-didacticas-lengua.pdf>

Revisado el documento, es posible identificar tres categorías o ejes que permiten una lectura interseccional: reconocimiento y justicia epistémica, trayectorias y permanencia escolar, y climas escolares y no discriminación.

Bajo la categoría de *reconocimiento y justicia*, el documento contiene elementos compatibles con una lectura interseccional, por cuanto ODALCPOA declara parte de los propósitos formativos de la asignatura tanto el rescate, revitalización y fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias y fortalecimiento de la identidad como el aprendizaje de la lengua indígena, considerando características propias. Debido a que las mujeres indígenas son un pilar fundamental en la preservación, transmisión y revitalización de las lenguas maternas, la implementación de la asignatura conlleva el reconocimiento de los saberes ancestrales como conocimientos legítimos que pueden ser parte del sistema escolar. Con ello, el sistema escolar se abre a sabidurías femeninas excluidas del conocimiento, lo que conlleva una integración de un enfoque de género donde se reconoce a referentes femeninos como parte de la transmisión de la lengua propia, incitando, con ello, a niñas indígenas a fortalecer la identidad que les es propia. Vinculado a ello y, a partir de lo consignado en el documento en orden a fortalecer el acceso a oportunidades de este aprendizaje a estas lenguas indígenas tanto a estudiantes pertenecientes a los nueve pueblos como a niños y niñas que no necesariamente pertenecen a alguno de ellos (de modo sistemático y pertinente a la realidad de las comunidades y de los y las estudiantes), la implementación de la asignatura operaría, también, como un factor de justicia epistémica. Lo anterior, debido a la dimensión histórica subordinada que han tenido las lenguas originarias en el tiempo, reconociendo a ellas voz y visibilizándolas, lo que también implica un reconocimiento de género en atención a que la injusticia epistémica⁹⁰, generalmente, ha recaído en los modelos femeninos al interior de la cultura de los pueblos originarios.

Una segunda categoría, compatible con la lectura interseccional es aquella que hemos denominado *trayectoria y permanencia escolar*. Al abordar ejemplos didácticos de integración de aprendizajes, las ODALCPOA indican que la integración de aprendizajes es una forma de integración de saberes, cuya flexibilidad permite que sus componentes varíen en orden, permitiendo su abordaje intra e interdisciplinariamente. A partir de ello, el documento señala como ejemplos, entre otros, actividades didácticas destinadas a que las y los estudiantes comprendan el significado y sentido de relatos fundacionales o cosmogónicos desde la perspectiva de los pueblos originarios y que consideran el apoyo de las familias, actividades didácticas que permitan que las y los estudiantes

⁹⁰Concepto acuñado por Miranda Fricker, 2017, pp. 17-19. Aplicado al caso de los pueblos indígenas permite comprender que son dañados en su calidad de portadores de conocimientos legítimos, sin embargo, experimentan una exclusión y desvalorización.

accedan a conocimientos y saberes relacionados con la historia, el territorio y las actividades productivas de los pueblos indígenas y que incorporan la conversación con sus familia o entorno, actividades donde los y las estudiantes produzcan textos escritos haciendo uso de la lengua indígena y textos referidos a los ámbitos personales, familiares y sociales, desarrollados desde el contexto indígena, actividades interdisciplinarias de lenguaje y comunicación (canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas) para el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva y lingüísticas de sonidos propios de la lengua indígena y que consideran su presentación en un encuentro de la comunidad educativa o en una reunión con madre, padre o apoderados del curso, como una forma de socializar y evidenciar sus aprendizajes. A partir de lo indicado y desde una lectura interseccional, es posible sostener que la incorporación e implementación de la asignatura tiene por fin la articulación del territorio, familia, vínculo de la escuela con la comunidad y, particularmente, con la oralidad parte de la cultura originaria. Ello se traduce en un entorno pedagógico situado, donde se busca reducir la distancia cultural y lingüística al interior del aula, lo que puede influir fuertemente en la permanencia y continuidad en las trayectorias de las estudiantes indígenas, ya que la implementación de la asignatura se posicionará en un entorno escolar donde la población indígena tiene reconocimiento. Por su parte, la relación familia-escuela no solo cumpliría un rol ecosistémico, sino que, también, servirían a la validación de la lengua indígena, haciendo de lugar común y permitiendo a las familias una pertenencia cultural que fortalecerá, en el ámbito de lo formal, los mecanismos de gestión escolar, haciéndolos más pertinentes y ajustados si existe este enfoque sensible a las características propias de las niñas indígenas.

Por último, una tercera categoría, compatible con el análisis de género e interseccionalidad, es la que denominados *climas escolares y no discriminación*. Es así como las ODALCPOA destaca como parte de los principios de la Actualización de la priorización curricular –clave para el diseño y desarrollo del currículum en los contextos de las diversas disciplinas, niveles, diferenciaciones y modalidades del sistema– el de bienestar, convivencia y salud mental y la profesionalidad docente, haciendo presente los alcances para el caso de la asignatura en cuestión. A partir de ello, destaca la relación que, para los pueblos indígenas, existe entre la convivencia basada en el respeto, el bienestar emocional, físico y espiritual, se relaciona con el Buen Vivir, que conlleva una relación de respeto recíproco que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida, y cuya concepción es precisamente el fundamento del desarrollo de las Bases Curriculares de la asignatura y dialoga horizontalmente con los principios de Convivencia, Bienestar y Salud mental. El documento, asimismo, sostiene que la o el agente educativo de la asignatura es la o el educador tradicional idóneo para impartir la asignatura, aun cuando no cuente necesariamente con

una formación pedagógica formal, quien tendrá como desafío –junto con poner en diálogo la pedagogía tradicional con perspectivas indígenas de enseñanza– tomar continuamente decisiones pedagógicas orientadas a la contextualización, atendiendo a la particularidad territorial, lingüística y cultural del estudiantado. Lo anterior, en nuestra opinión, conlleva una actitud proactiva de quienes participen del proceso de enseñanza –en especial de educadores–, para identificar y establecer mediante protocolos de actuación factores relevantes que inciden en prácticas discriminatorias que afecten el respeto, bienestar emocional, físico y espiritual de las estudiantes y, a partir de ello, el buen vivir.

Así, por ejemplo, será fundamental para la prevención de prácticas discriminatorias que como parte de los protocolos de los establecimientos se considere que el uso de un lenguaje no sexista en prácticas pedagógicas cotidianas y de convivencia, la prevención del uso de estereotipos en materiales que se empleen para la realización de actividades, la capacitación permanente a la comunidad educativa acerca de aspectos claves para la prevención de la discriminación y a educadores respecto de herramientas que permitan identificar y eliminar barreras de género que ocasionan exclusión en aula y diseño de recursos educativos que consideren la diversidad de roles positivos de mujeres indígenas fortaleciendo una identidad cultural que trascienda el aula, entre otros. Lo indicado, sería un aporte sustantivo para una justicia educativa, por cuanto el énfasis estaría puesto principalmente en esta reparación simbólica, generando una identidad positiva, especialmente para las niñas indígenas, creando una condición que podría que podría mejorar la permanencia escolar.

IV. CONCLUSIONES

Para valorar las desventajas de la persona y, a partir de ello, la justicia en la sociedad es fundamental atender, entre otras exigencias, a la capacidad de la persona para hacer las cosas que valora, pues “la ventaja de una persona se juzga menor que la de otra si tiene menos capacidad –menos oportunidad real– de lograr esas cosas que tiene razón para valorar”⁹¹. A partir de ello, el análisis interseccional en las políticas que adoptan los Estados es fundamental. Reconocer y abordar dicho enfoque en el aula sirve para garantizar un ambiente educativo inclusivo y equitativo, toda vez que al considerar cómo distintos aspectos de la identidad de estudiantes interactúan y afectan sus experiencias, todos los educadores pueden diseñar estrategias y prácticas que aborden necesidades específicas, fomentando la igualdad de oportunidades y el bienestar para todos⁹². Tratándose de

⁹¹SEN, 2009, p. 389.

⁹²RECLA, p. 2023.

niñas indígenas, la adopción de dicho enfoque es esencial, porque permite analizar la convergencia entre discriminación étnica, edad, territorio, lengua y condiciones socioeconómicas, sin reducir su experiencia a una sola dimensión. Esta lectura nos permite observar cómo las políticas escolares asimilacionistas y los patrones históricos de subordinación de los pueblos originarios pueden producir efectos diferenciados en las niñas y adolescentes indígenas⁹³. Por ello, la EIB no debe ser abordada solo como un derecho humano, fundamental y lingüístico de niñas indígenas, sino que, también, como la posibilidad real de transformar las relaciones de poder que han subordinado a los pueblos indígenas y específicamente la desigualdad que viven las niñas que forman parte del colectivo. La justicia educativa demanda de una distribución equitativa de aprendizajes o de conocimientos significativo, lo que será posible lograr, por ejemplo, cuando las políticas públicas de EIB y sus instrumentos consideren aspectos claves que permitan maximizar el beneficio o priorizar a miembros de grupos vulnerables con falta de oportunidades, cuya realidad se traduce en desventajas educativas y socioculturales.

En Chile, revisado el marco normativo de la EIB que ha permitido la creación de la asignatura “Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales” y las Orientaciones didácticas para la implementación de la asignatura del Ministerio de Educación, destinadas a acompañar a profesionales de la educación en el proceso de apropiación y gestión curricular, es posible concluir que el instrumento contiene elementos compatibles con una lectura interseccional, aunque no lo adopta explícitamente. Lo indicado, es un avance del Estado, por cuanto sirve para dar cuenta de la importancia que las normas y políticas públicas dan al estudiante como sujeto situado en el cruce entre distintos sistemas de discriminación, a la simultaneidad de factores de discriminación e interacción y a las intervenciones del Estado basados en el conjunto de factores de discriminación en conjunto y no aisladamente. Asimismo, sirve para evidenciar un Estado comprometido con visibilizar identidades que se entrelazan, adecuando una enseñanza comprometida a la realidad social de sus estudiantes, lo que, teóricamente, contribuye a la justicia educativa y tiene el potencial para la reducción de brechas que afecta a niñas indígenas, por ser adecuadas a sus necesidades y eliminación de prejuicios.

⁹³LUGONES, 2008, pp. 73-101; LUGONES, 2010, pp.742-759. Plantea la noción de colonialidad del género para comprender la articulación histórica entre desigualdades de género, etnicidad, lengua, territorio y jerarquía cultural en la experiencia educativa de las niñas indígenas. Esta categoría permite interpretar los procesos contemporáneos relacionados con la desigualdad educativa en población indígena.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. DOCTRINA

- AHUMADA, Ignacio (2021): "Iglesia y monarquía ante las lenguas indígenas hispanoamericanas (1503-1803)", *Káñina*, 45 (1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15517/rk.v45i1.46826>.
- ATREY, Shreya (2019): *Intersectional Discrimination*. Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198848950.001.0001>.
- CAÑULEF, Eliseo (1998): *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco.
- CHIODI, Francesco y BAHAMONDES, Miguel (1997): *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Santiago.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2021): *Derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas y tribales*. Disponible en: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/libredeterminaciones.pdf>
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2025): *Introducción a la desigualdad de los pueblos indígenas*. Disponible en: <https://igualdad.cepal.org/es/pueblos-indigenas/introduccion-la-desigualdad-de-los-pueblos-indigenas>
- COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN (2011): *El género en la investigación: manual*. Oficina de Publicaciones. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2777/23655>
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2017): *Las mujeres indígenas y sus derechos humanos en las Américas*. Disponible en: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mujeresindigenas.pdf>
- CRENSHAW, Kimberlé (1989): "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1), 139-167.
- DE LA FUENTE, María (2016) (Coord): *Exclusió social i gènere en l'àmbit local. Transversalitat, interseccionalitat i empoderament*. Institut de Ciències Polítiques i Socials. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/worpaper/2016/181128/excso-cgen_a2016n34.pdf
- FAJARDO SALINAS, Delia María (2011): "Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión". *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, año 9 (2), vol. IX, 15-29.
- FALCONI ABAD, María (2022): "La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica". Contribuciones desde Coatepec, 37. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28171647006>
- FERNÁNDEZ DROGUETT, Francisca (2005): "El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación". *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, núm. 4, 7-25.
- FRICKER, Miranda (2017): *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*, traducción de Ricardo García Pérez, Barcelona, Herder.
- GROH, Arnold (2018): "Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: una herramienta para combatir las desigualdades entre pueblos indígenas y la sociedad globalizada". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Volumen 29 (2), II Semestre, 15-38.

- HARAWAY, Donna J. (1995): "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra, 313-346.
- HARDING, Sandra (1991): *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Cornell University Press.
- HILL COLLINS, Patricia y BILGE, Sirma (2019): *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2024). Resultados del Censo 2024. Disponible en: <https://censo2024.ine.gob.cl/resultados/>
- LA BARBERA, María Caterina (2016): "Interseccionalidad, un 'concepto viajero': orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea". *Interdisciplina*, Volúmen 4, Nº 8: 105-122.
- LATAPI, Pablo (1993): "Reflexiones sobre la justicia en la educación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXIII, No. 2, 9-41.
- LUGONES, María (2008): "Colonialidad y género", *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- LUGONES, María (2010): "Toward a Decolonial Feminism", *Hypatia*, 25 (4), 742-759.
- MASSIP SABATER, Mariona y CASTELLVÍ MATA, Jordi (2019): "Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales". *CLIO. History and History teaching*, 45: 139- 154.
- MIRANDA, Sarai (2018): "Ser niña, indígena y migrante. Curso de vida y agencia en contextos sociales signados por la violencia de género y la desigualdad. El caso de una niña tsotsiloriginaria de los Altos de Chiapas". *Journal de Ciencias Sociales*, Año 5, Nº 11, 52-73.
- MORA RAMOS, Cristina, GAIBOR MENDOZA, John y RODRÍGUEZ ESTRELLA, Selene (2025): Educación intercultural como eje formativo para el desarrollo sostenible y la equidad social. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3), e-256. Disponible en: <https://doi.org/10.71068/wjf66562>
- NÄSLUND-HADLEY, Emma y ALONZO, Haydee (2024): *Género, educación y competencias en América Latina: evidencia de la evaluación regional del aprendizaje*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://doi.org/10.18235/0013270>.
- ORTIZ, Patricio R. (2009): "Indigenous Knowledge and Language: Decolonizing Culturally Relevant Pedagogy in a Mapuche Intercultural Bilingual Education Program in Chile", *Canadian Journal of Native Education*, 32 (1), 93-114.
- PLATERO MÉNDEZ, Raquel (2014): "Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad". *Quaderns de Psicologia*, Vol. 16, Nº 1, 55-72.
- PRECHT PIZARRO, Jorge Enrique y PRECHT RORRIS, Alejandra (2025): *Derecho Indígena. Bases, territorio y consulta*. Santiago de Chile: Editorial Thomson Reuters.
- QUINTRILEO LLANCAO, Cecilia y QUINTRILEO LLANCAO, Elizabeth (2018): "Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 57 (3), 1467-1485. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>.
- RAVETLLAT BALLESTÉ, Isaac (2012): "El interés superior del niño: concepto y delimitación del término". *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 nº 2, pp. 89-108.
- RED DE EDUCACIÓN CONTINUA DE LATINOAMÉRICA Y EUROPA. RECLA (2023): *La interseccionalidad en el aula: un enfoque holístico para abordar la diversidad*. Disponible en: <https://recla.org/blog/diversidad-en-el-aula/>

- ROSALES-SÁNCHEZ, Ana Lilia y CARRETO-BERNAL, Fernando (2023): “Justicia Educativa: Modelo teórico explicativo para el análisis espacial de los servicios educativos”. *Revista RedCA*, vol. 5, núm. 15, 81-99.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, 5ª edición.
- SÁNCHEZ MELERO, Héctor y GIL JAURENA, Inés (2015). “Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y participación. Consideraciones epistemológicas”. *Diálogo Andino*, N° 47, 143-149.
- SEN, Amartya (2009): *La idea de la justicia*, Madrid: Penguin Random House/ Grupo Editorial España.
- UNESCO-OREALC (2016): Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE.
- UNICEF (2022): Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%20%20derecho%20educacion.pdf>
- UNICEF y FILAC (2025): *Voces de las niñas, niños y adolescentes indígenas de América Latina y el Caribe: Una aproximación para conocer su situación*. <https://www.unicef.org/lac/media/52351/file/Voces%20de%20las%20nin%CC%83as%20nin%CC%83os%20y%20adolescentes%20-%20ultima%20version%2027%20de%20julio%202025.pdf>
- UNICEF (2025): *Resumen ejecutivo: Análisis de situación de niños, niñas y adolescentes en Chile (SITAN 2025)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/chile/media/13171/file/Resumen%20Ejecutivo%20SITAN%202025.pdf>
- VALENZUELA REYES, Mylene (2016): “Niños y niñas indígenas en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos”. *Revista de Derecho*. Año 23, N° 2, 211-240.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2017): *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- WILLIAMSON, Guillermo (2004): “¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?”. *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, núm. 3, 23-34.

II. NORMAS E INSTRUMENTOS CITADOS

- Chile, Constitución Política de la República, 11 de agosto de 1980.
- Chile, Ley N° 19.253: Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, 5 de octubre de 1993.
- Chile, Ministerio de Educación, Ley N° 20.370: Establece la Ley General de Educación, 12 de septiembre de 2009.
- Chile, Ministerio de Educación, Decreto Supremo N° 280: Establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación, 11 de agosto de 2009.
- Chile, Ministerio de Educación, Decreto con Fuerza de Ley N° 2: Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, 2 de julio de 2010.
- Chile, Ministerio de Educación, Decreto Supremo N° 301: Reglamenta la calidad de educador tradicional, 11 de julio de 2018.

Chile, Ministerio de Educación, Decreto Supremo N° 97: Establece Bases Curriculares de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para los cursos de 1° a 6° año de Educación Básica, 23 de enero de 2021.

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 14 de diciembre de 1960.

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989.

Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 27 de junio de 1989.

Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 14 de junio de 2016.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 13 de septiembre de 2007.

Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948.

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 9 de junio de 1996.

Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, 2 de noviembre de 2001.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 16 de diciembre de 1966.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966.