



Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en jardines infantiles en Chile: percepciones y estructuras discursivas

Teresa Ríos Saavedra ^a 
Christian Larotonda Dinardi ^b 
Soledad Rodríguez Olea ^c 

Resumen

El artículo indaga en las percepciones de educadoras de párvulos, educadores en lengua y cultura indígena (ELCI) y directoras de jardines infantiles con programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Macrozona Centro de Chile. La investigación se enmarca dentro del paradigma comprensivo-interpretativo. Se realizaron doce entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal. Se identificaron las categorías emergentes de los discursos recogidos y se realizó análisis semántico estructural. Los principales resultados dan cuenta de las tensiones entre educadoras y ELCI's y los mundos que estas representan, en donde el "reconocimiento" resulta ser la actitud y condición sobre la cual puede desarrollarse una implementación satisfactoria de la EIB. Las prácticas pedagógicas fundadas en los principios de la interculturalidad y el vínculo con las comunidades de pueblos originarios locales son percibidas como indispensables.

Palabras clave: Educación Intercultural. Educación de la Primera Infancia. Análisis Semántico.

^a Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Parvularia, Santiago, Chile.

^b Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Santiago, Chile.

^c Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Diferencial, Santiago, Chile.

Recibido en: 14 dic. 2023

Aceptado en: 21 jul. 2025

1 Introducción

Latinoamérica se caracteriza por su diversidad cultural y étnica. Su historia está marcada por la colonización española y portuguesa, que impulsaron un proceso de homogeneización, dando origen a una mirada sobre esta diversidad, marcada por la relación subalterna de las culturas originarias frente a las colonizadoras (Quintriqueo, Arias-Ortega, 2019).

En el siglo XIX, los estados nacidos de las antiguas colonias transitaron por un proceso de consolidación que los llevó a tomar la forma moderna de Estado-nación, que implicó instalar la idea de unidad política sobre su homologación con la unidad étnico-cultural y territorial. En este desarrollo histórico, las particularidades de los pueblos originarios y sus culturas fueron vistas como una amenaza al despliegue de las promesas de la Modernidad (Dussel, 1994). La función desempeñada por los sistemas nacionales de educación, consolidados a finales del siglo XIX, se comprende a través de su papel principal en este proceso homogeneizante, construyendo un pasado común compartido, exaltando las figuras de los padres fundadores y transmitiendo las promesas y los conocimientos valorados en el Proyecto Moderno, transformados en contenidos educativos en forma de definiciones curriculares (García-Segura, 2022).

A finales del siglo XX en Chile, tras el restablecimiento de gobiernos elegidos democráticamente, se desencadenó un proceso que condujo al sistema educativo por un camino divergente al recién señalado. Se tomaron medidas destinadas al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, cuyo hito inicial fue la promulgación de la Ley Indígena en 1993 (Chile, 1993). Desde entonces, se gestaron diversas iniciativas dirigidas al ámbito del sistema educativo, con el propósito de integrar contenidos culturales de los pueblos originarios. Este impulso condujo a la formulación de propuestas curriculares y creación de programas de estudios diseñados específicamente para comunidades conformadas mayoritariamente por indígenas.

Cronológicamente, estas iniciativas se alinean con una transformación global en el sistema educativo escolar chileno, orientada a abordar diversas necesidades del estudiantado. Este cambio adquiere relevancia particular con la expansión de la cobertura de la Educación Media, obligatoria desde 2003, que integró al sistema a jóvenes provenientes de sectores históricamente excluidos. Paulatinamente, el sistema escolar abandona la tradicional idea de selección, y gana lugar la de inclusión educativa, que sostiene que las instituciones deben generar los espacios y condiciones que permitan el desarrollo de todos/as los/as estudiantes.

En este contexto, el trabajo conjunto de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena de Chile (CONADI) y el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) tuvieron como resultado el desarrollo de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que en sus inicios atendió preferentemente los primeros años de la escolarización (Chile, 2011). Así, se inicia la formación de profesores bilingües de los pueblos Mapuche (1.745.147 personas) y Aymara (156.754 personas), los dos más numerosos en el territorio chileno (Chile, 2018).

En 2009, mediante el Decreto 280 (Chile, 2009), se establecieron los Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación en Chile, incluyéndose una asignatura de Lenguas Indígenas de forma obligatoria en aquellos casos en los que la proporción de estudiantes indígenas lo demandara, y de manera opcional para los demás. Esta medida junto con responder a la diversidad cultural, facilitó la integración de educadores tradicionales en la estructura escolar.

Si bien esta norma no incluyó a la Educación Parvularia, significó el principal precedente que dio origen a la creación de la figura del Educador de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) para este nivel, impulsando el establecimiento de los primeros Jardines Interculturales, dentro del marco del Programa de Atención Integral a Párvulos de Comunidades Indígenas o Jardín Étnico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (Becerra-Lubies, Mayo-González, 2017). El trabajo colaborativo entre CONADI y JUNJI realizado desde ese entonces hasta el presente, ha tenido como propósito el fortalecimiento de esta iniciativa, cuyo hito más relevante se materializa con la contratación de ELCI's a partir del año 2010.

La promulgación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en 2018 incluyó determinaciones similares a lo dispuesto por el Decreto 280. En jardines infantiles con alto porcentaje de alumnos/as de origen indígena se contempló la posibilidad de plantear objetivos de aprendizaje que incluyan la comprensión y expresión de mensajes simples en lengua indígena, además de desarrollar el reconocimiento de su historia y conocimientos originarios (Chile, 2018b).

A más de dos décadas del inicio de la implementación de la EIB en Chile, persisten ambigüedades respecto del tipo de educación intercultural que se ha construido, así como vacíos no solo pedagógicos o técnicos, sino también epistemológicos y políticos en el estado del arte sobre el tema, los que dificultan comprender qué tipo de EIB se está implementando y qué lugar ocupa en ella el/la ELCI. Diversos actores, institucionales y académicos, señalan la necesidad de evaluar críticamente su implementación (Arias-Ortega, Quintraleo, 2021; Valdebenito,

2017). En este contexto, CONADI lideró un proceso nacional de evaluación de la implementación en todos los niveles educativos, en colaboración con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Este artículo presenta hallazgos de una investigación, aprobada conforme a los protocolos éticos, centrada en la Educación Parvularia de la Macrozona Central, región que concentra a más de un tercio de la población que se autorreconoce como indígena (Chile, 2020).

2 Antecedentes y objetivos

La temática de la EIB ha tenido un importante desarrollo en las últimas dos décadas en las que se advierten dos principales grupos de trabajos. Uno primero que reúne información general como insumo para el análisis de la política educativa asociada a la diversidad cultural chilena y la indigeneidad, que incluye información descriptiva, cuantitativa y cualitativa, sobre las características de la población indígena en Chile y de establecimientos educativos que poseen iniciativas de EIB. Predominan en este grupo los trabajos llevados adelante por órganos del Estado (Loncón, Castillo, Soto, 2016; Chile, 2018; 2011; 2014; 2017; 2020).

El segundo, ha privilegiado estudios de carácter cualitativo tendientes a comprender diversos aspectos de la compleja e intrincada trama de relaciones y significaciones que tienen lugar en los establecimientos con EIB. Entre las temáticas estudiadas, se destacan: las competencias del profesorado para la EIB (Turra-Díaz, 2012); su implementación, en especial sobre la relación que existe entre los diversos actores involucrados (jardines infantiles y comunidades indígenas) (Becerra-Lubies, Mayo-González, 2017; Becerra-Lubies, 2021; Becerra-Lubies, Fernández, Luna, Moya, 2023), o entre profesor/a y educador/a tradicional. (Arias-Ortega, Muñoz, Quintriqueo, 2023; Chile, 2011); tópicos curriculares, abordando las tensiones epistemológicas entre los saberes enseñados (Arias-Ortega, Quintriqueo, 2021), el valor, uso y papel de la lengua originaria (Turra-Díaz, 2016) y sus constructos culturales (Riquelme-Mella *et al.*, 2023); y las estructuras de poder residual producto de la situación de colonialidad (Quintriqueo, Arias-Ortega, 2019).

Los objetivos que guiaron la investigación son:

- Describir las percepciones de directivos, educadoras y ELCI sobre la implementación de la EIB en los jardines infantiles (apoyados por CONADI) en los que trabajan, entre los años 2017 y 2022, en la Macrozona Central de Chile.

- Develar y comprender las estructuras discursivas sobre las que se construyen estas percepciones acerca de la implementación de la EIB.

3 Enfoque metodológico

La investigación se enmarca dentro del paradigma comprensivo-interpretativo (Schütz, 2003). El trabajo de campo se desarrolló en cuatro centros educativos, uno por cada región de la Macrozona Centro. En concordancia con el posicionamiento epistemológico, la muestra fue intencionada, es decir, los/as participantes fueron elegidas/os según dos criterios: pertinencia (trabajan en establecimientos con EIB focalizados por CONADI) y disposición a participar, los/as que, en palabras de Ruiz (2007), son considerados/as los/as “más idóneos/as”. No se siguieron, por lo tanto, criterios de aleatoriedad, ni de representatividad estadística.

Integrantes del equipo aplicaron entrevistas semiestructuradas, presenciales *in situ*, a una educadora, una directora y una/un ELCI de cada Región, totalizando 12 entrevistas. Se construyeron pautas específicas de entrevista para cada rol, las que estuvieron organizadas desde temas relevantes detectados en la revisión de la literatura temática y en los marcos normativos nacionales. Posteriormente, se realizó un grupo focal con ELCI's que han participado en la implementación de EIB en los últimos cinco años en la RM de Chile, con pauta temática propia, profundizando en temáticas emergidas en las entrevistas.

El análisis de las transcripciones se realizó en dos niveles de profundidad. El primero evidencia las percepciones (en tanto que creencias) sobre los principales tópicos recurrentes a partir del levantamiento de categorías emergentes. Se utilizó el análisis interpretativo de frecuencias (Petracci, Kornblitt, 2007), estrategia híbrida dentro del análisis cualitativo que articula el análisis de contenido temático con recursos cuantitativos simples. Cuantifica la aparición de ciertas categorías o temas en los datos cualitativos, sin abandonar la lógica comprensivo-interpretativa asumida. Permite detectar patrones discursivos (recurrencias) y dar cuenta de la relevancia relativa de ciertos temas en el conjunto del corpus. Este análisis entrega las referencias y categorías que dan pie a la profundización interpretativa que se realiza posteriormente.

En el segundo nivel se realizó análisis semántico estructural siguiendo la propuesta de Ríos Saavedra (2013). Este método aborda el discurso de los sujetos como un texto compuesto por una serie de oraciones, frases y palabras que, al combinarse, crean una nueva realidad: “los sentidos o significados que

transmite un texto” (Ríos Saavedra, 2013, p.65) El análisis descompone al discurso en su estructura lógica implícita, revelando las relaciones semánticas entre conceptos, así como su organización jerárquica y la articulación de sentidos y significados.

La creación de sentido y significado supone que la percepción cotidiana del mundo no se limita a la recepción pasiva de datos sensoriales, sino que implica una aprehensión activa, socialmente configurada de la realidad (Schütz, 2003). En efecto, las “percepciones” que todo sujeto tiene sobre “algo” son fruto de la representación que construye de ese objeto a partir de los marcos culturales de referencia en los cuales está inserto/a. Estos marcos son compartidos por sus semejantes, en tanto que seres humanos que cohabitan un mismo espacio social, lo que hace que estas (las representaciones) sean inteligibles a los demás y hagan sentido (Jodelet, 1986). Así, la representación sobre la implementación de la EIB es entendida como un constructo socialmente configurado (Berger, Luckmann, 1991; Jodelet, 1986) que actúa como trama de significación, construida por los mismos sujetos. Este enfoque evita emitir juicios sobre las personas participantes, pues al considerar las representaciones como expresión de estructuras culturales de significación de la cual todos son/somos parte, el análisis centra su atención en dichas estructuras.

4 Primer Nivel de Análisis

Se identificaron los cinco tópicos más frecuentes en los discursos recogidos, los que denotan las principales preocupaciones y/o problemas en la implementación de la EIB.

4.1 Capacitaciones Insuficientes

Las educadoras de párvulos y directoras perciben no contar con una preparación adecuada en cuanto a conocimientos para llevar a cabo el enfoque intercultural en sus prácticas educativas. Esta percepción se acentúa cuando una educadora se suma a una institución que ya ha adoptado el proyecto intercultural, exacerbando la sensación de carencia de recursos personales en este ámbito, como se evidencia en los testimonios a continuación: “No, no hemos recibido nosotros ninguna capacitación” (E.Ed.Coq)¹. “Eeeh nos costó mucho como echar a andar el-el-el proyecto, porque ni ella ni yo sabíamos cómo partir” (E.Dir.Valp.).

¹ Codificación para anonimato. Estructura: (TipoFuente.TipoParticipante.Localidad). Ejemplo: (E.Ed.Coq) corresponde a *entrevista (E)* realizada a una *educadora (Ed)* en *Coquimbo (Coq)*.
Abreviaciones: E = Entrevista, GF = Grupo Focal; Ed = Educadora, Dir = Directora, Coq = Coquimbo, Valp = Valparaíso, Rgua = Rancagua.

Aunque resulte paradójico, la percepción de falta de capacitación se manifiesta con más fuerza en aquellas entrevistadas que dan muestras de mayor conocimiento, pero sobre todo, de una disposición más favorable hacia el enfoque intercultural en la educación. Por el contrario, aquellas que evidencian menor conocimiento y disposición menos favorable, tienden a percibir menos necesidad de capacitaciones e identifican menos las debilidades. Se trata de una situación advertida ya en otras investigaciones, tal como lo reportan Kim, Kim y Hwang (2023).

Los temas de interés de estas no tienen relación con comprender los principios del enfoque intercultural en la educación, sino más bien aspectos instrumentales de la misma. Cuando piensan en capacitaciones, imaginan, por ejemplo, talleres para aprender mapudungun, en parte por cierta mirada folklorizante, y en parte por razones utilitarias (entenderían mejor a la/el ELCI cuando habla durante las clases).

De igual forma, los/as ELCI's manifiestan no recibir capacitaciones para el rol que desempeñan, generándose una percepción de detrimento en el potencial de resultados de su trabajo y un endurecimiento innecesario de su experiencia en la incorporación al Jardín Infantil: "Viste que uno no sabe a qué va allá, no sabe cómo hacer la pega" (GF.ELCI.Stgo).

4.2 Coordinación Incipiente entre los Establecimientos con CONADI

Los/as ELCI's tienen su anclaje en CONADI, que es la institución que los/as contacta, contrata y capacita para luego asignarlos/as a un establecimiento educacional. Su incorporación significa un esfuerzo de coordinación no siempre logrado entre instituciones con objetivos y agendas muy diferentes. Esto se evidencia en la percepción de descoordinación. Los discursos reiteran la extemporaneidad de la "llegada" del/a ELCI (mitad de año) a los jardines infantiles, lo que para un establecimiento educativo, cuya actividad en Chile comienza en marzo, resulta inoportuno.

Además, la circunstancia de que el programa que respalda su incorporación en los establecimientos esté sometido a evaluación anual crea la percepción de provisionalidad entre los/as participantes, como si estuviesen inmersos en un inicio permanente. Esto le quita continuidad a la EIB, merma su previsibilidad y precariza, en términos laborales, la relación de los/as: ELCI's.

4.3 Pretensión de Homologar los Saberes y Roles del/a EICI a los de las Educadoras:

Las percepciones de educadoras y directoras sobre el trabajo de las/os ELCI's es, en general, positiva, o muy positiva en algunos casos donde ésta figura pasa a ocupar el lugar del sabio/a de la comunidad, como lo señala una de las directoras: “yo siempre le digo “usted acá es la sabia en esto” (E.Dir.Stgo). Sin embargo, se observa una tendencia a percibir la práctica del/a EICI como carente del saber profesional de las educadoras. Esto se manifiesta más en entornos donde no hay una actitud positiva hacia el enfoque intercultural, pero también, aunque en menor medida, en lugares donde el/la EICI es altamente valorado/a. Los discursos muestran implícitamente que se espera que el/la EICI adquiera habilidades específicas del conocimiento profesional docente para mejorar su desempeño con los niños/as: “porque me decía ‘cómo ¿qué va a hacer ella acá? Si ella, no-no sé poh, no estudió pedagogía’” (E.Dir.Valp).

4.4 Falta de Recursos

Las participantes coinciden en que se requiere mayor apoyo para la adquisición de materiales de trabajo, tanto en cantidad, como en pertinencia, pues muchos de los que se disponen son juzgados como inapropiados, improvisados o como meras imitaciones: “pero contar con recursos nobles y [...] quedamos entrampadas porque debemos seguir recurriendo a material plástico” (E.Dir.Coq). Esta percepción se alinea con lo sostenido por Tuan (2007, p.87), que señala que “para conocer las actitudes y preferencias de un grupo, se hará necesario conocer la historia cultural de ese grupo y su experiencia en el contexto material”.

Se percibe, además, la escasez de otro recurso fundamental: el tiempo. En todos los establecimientos, las educadoras y directoras expresan su deseo de que las/os ELCI dispongan de más tiempo en el Jardín Infantil, así como de una mayor disponibilidad horaria por parte de las educadoras para trabajar con ellas/os: “lo que se podría mejorar, pero no depende de él, es que pudiera estar todos los días (risas). [...] que pudiera estar más tiempo, pero eso no depende de él” (E.Dir.Coq).

4.5 Falta de Planificaciones en los Trabajos con el/la EICI

Las educadoras resaltan la importancia de la organización temporal del trabajo, que en las instituciones educativas es anticipado, estructurado y formalizado (Pineau, 1998). Reiteran que su labor se realiza a partir de planificaciones,

enfaticando la idea de coordinación. En ese sentido, la extemporaneidad del arribo del/a ELCI y la disponibilidad escasa de tiempo, es visto como un aspecto que dificulta el trabajo de planificación conjunta: “es que a la Papai ahí le cuesta más, en la planificación, ella nos entrega el insumo y nosotros adecuamos para poder transformarla en una experiencia con evaluación y todo” (E.Dir.Stgo). Para resolver esta dificultad, educadoras y ELCI’s actúan espontáneamente, de modo que el trabajo se coordina, aunque no adopte la forma típica de la planificación escolar ni utilice los medios habituales.

5 Segundo Nivel de Análisis

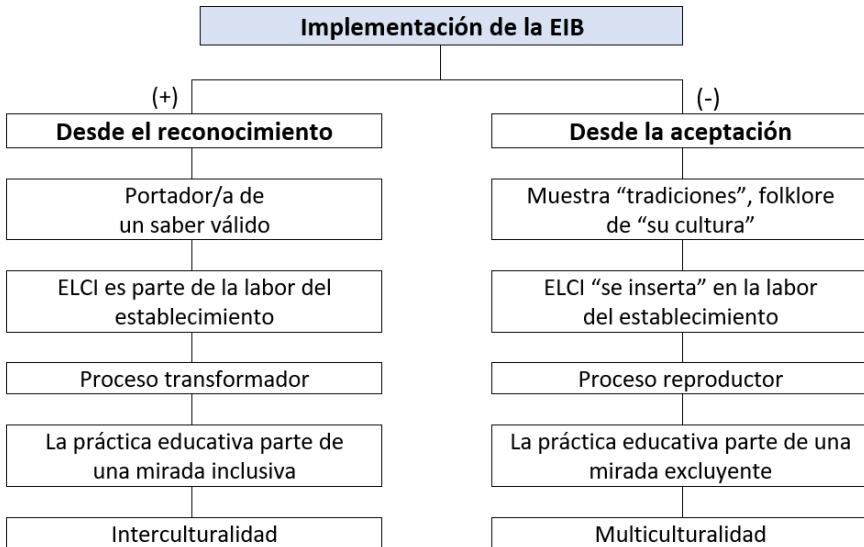
Este nivel da cuenta de las estructuras discursivas sobre las que los/as entrevistados/as construyen sus explicaciones acerca de las percepciones recién expuestas. Estas vehiculizan los sentidos y significados que le atribuyen a la EIB. Se reconocieron cinco estructuras semánticas.

5.1 El “Reconocimiento”: Factor Estructurante en la Implementación

La primera estructura nace de la tensión entre el “reconocimiento”, puesto en la persona y figura del/a ELCI como sujeto de otra cultura, y la mera “aceptación” de él/ella.

El reconocimiento es entendido como aquella actitud en la relación entre semejantes que permite basarla viendo al otro/a en una situación de alteridad (Skliar, 2002), desechando la asimetría como eje estructurante. En el reconocimiento se pasa de la desigualdad inicial a una relación de alteridad (Ricoeur, 2006), en donde el otro es visto/a como un legítimo otro/a (Maturana, 2020), fundamento basal y finalidad de la interculturalidad.

Utilizando la técnica del análisis estructural se puede develar dicha estructura, organizando los diversos conceptos utilizados por los/as participantes, de manera tal que se puede apreciar cómo se derivan de la tensión antedicha (reconocimiento ↔ aceptación) en una implicación recíproca entre ellos. Se compone así, lo que se denomina esquema paralelo (Greimas, 1987; Piret *et al.*, 1996), en el que se expone cómo esta disyunción fuerza organiza los diversos modos, opuestos entre sí, que toma la implementación de la EIB, a partir del reconocimiento, o su ausencia (Figura 1).

Figura 1 – Modos de Implementación de la EIB

Fuente: Elaboración propia (2025)

En el polo “reconocimiento” se muestra el encadenamiento de los conceptos que indican la trayectoria de una implementación de la EIB que lleva a la “interculturalidad”. En el opuesto, “aceptación”, los que conducen hacia la “multiculturalidad”. Así, se advierte que, para poder crear una cultura institucional que promueva actitudes y conductas basadas en los principios de la interculturalidad, es necesario que se reconozca a la figura del/a EICI como “portador/a de un saber válido” y no como alguien que solamente “muestra tradiciones de su cultura”.

La tensión revela la influencia de la cultura en la percepción del entorno (Tuan, 2007). Las opiniones sobre las prácticas del/a EICI reflejan la confrontación con la novedad que su figura introduce, llevando a algunas a evaluarlo desde una perspectiva estética, similar a la de un forastero (Schütz, 2003) o turista (Tuan, 2007). Por el contrario, el/la EICI, inmerso en la complejidad de su cultura, enfrenta dificultades al expresarla, a menudo haciéndolo de manera indirecta a través de elementos considerados por los otros como tradición, folklore o artesanía, es decir, siendo juzgados desde la apariencia.

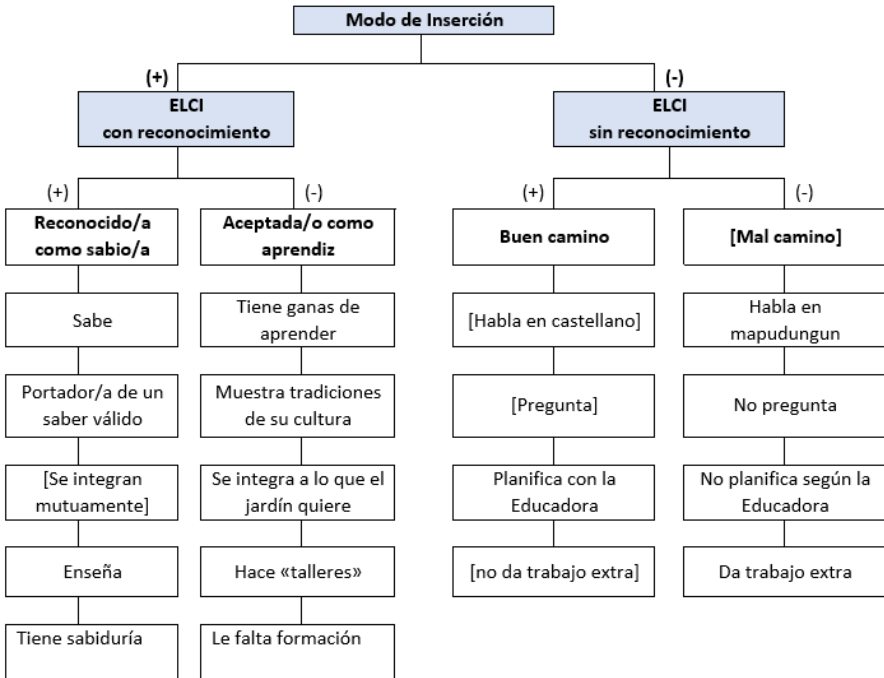
Comprender la complejidad de la vida y los valores del otro requiere un esfuerzo de reconocimiento. Esta actitud busca que el/la ELCI sea parte integral del equipo educativo, en lugar de ser percibido/a simplemente como alguien que “llega” y debe ser aceptado/a. Este enfoque busca transformar genuinamente el proceso educativo, no solo reproducirlo (Bourdieu, Passeron, 2009).

Esta diferencia en el reconocimiento es claramente percibida por los/as ELCI's, tal como lo expresa de manera casi textual una de las participantes en el grupo focal.

Cuando la directora está con eso, con que las culturas sí existen en este jardín, el trabajo todo va a salir bonito. Pero, si a la directora le cae mal las ELCI's, porque es mapuche, porque “usted Ñaña no debe hacer esto”, porque la directora va a planificar aparte sola, o en el tiempo del Wiñol tripantru, We tripantru, traen gente de otro lado, de una asociación y... La pobre educadora queda ahí (GF.ELCI.Stgo).

5.2 Elcis y Modos de Inserción

El modo de inserción del/as ELCI's en los establecimientos está condicionado por las actitudes de las educadoras y directoras derivadas de la disyunción fuerza recién expuesta (reconocimiento ↔ aceptación). Cuando esta impacta la integración de la/el ELCI, da lugar a una estructura más compleja, conocida como estructura jerárquica (Piret *et al.*, 1996). Esta esquematiza “dos disyunciones en cascadas que se bifurcan en dos estructuras paralelas” (Ríos Saavedra, 2013, p.77). Así, el “modo de inserción” diverge en un modo dependiente del “reconocimiento” y en otro dependiente del “no-reconocimiento” o mera “aceptación” (Figura 2).

Figura 2 – Modo de Insección del/a ELCI

Fuente: Elaboración propia (2025)

En aquellas educadoras/directoradas que presentan mera “aceptación” del/a ELCI, sus narraciones reflejan incomodidad en la manera en la que se han insertado. Se aprecia una oposición entre lo que denominan el “buen camino” esperado (y no realizado por el/la ELCI) y su opuesto implícito [el mal camino], efectivamente realizado.

Manifiestan como disruptivo y negativo que el/la ELCI hable en su lengua cuando está con ellas en el aula, estimando como más apropiado que lo haga siempre en castellano y preguntando sus posibilidades de acción. Se aprecia una actitud de tutela en la que se parte del supuesto de que es la educadora la que “sabe” qué es lo que se debe enseñar y cómo enseñarlo; no el/la ELCI. Consideran que este/a debiera planificar formalmente sus intervenciones con la educadora, quien debe guardar el control de la selección de los contenidos (qué se enseña) y del proceso educativo (cómo y cuándo se enseña lo seleccionado). Cuando esto no sucede, la labor del/a ELCI es percibida como una carga “extra”.

Se evidencia una relación asimétrica en esta oposición, donde la actitud del/a EICI debiera ser de sujeción hacia la educadora, “preguntando” qué hacer y no “defendiendo mucho su cultura”. Lo contrario es percibido como la actitud de alguien que se siente “discriminado/o” por situaciones que, a ojos de las educadoras, no son discriminatorias, pues entienden que el lugar natural del/a EICI no es de igualdad en términos educativos.

De manera contraria, cuando la actitud predominante es de “reconocimiento” a la/el EICI, se estructuran desde una oposición entre “reconocerlo/a como sabio/a” *versus* “aceptarlo/a como un/a aprendiz” (Figura 1).

Cuando los discursos se posicionan desde el primer polo, se parte de la base de que el/la EICI “sabe”, pues es portador/a de “un saber válido”. Contrariamente, cuando es visto/a como un/a aprendiz que “tiene ganas de aprender”, sus intervenciones son vistas como una oportunidad para que muestre algo exótico, “tradiciones de su cultura”, que no son contenidos curriculares explícitos (Torres, 2016). Se espera, además, que este mostrar lo realice con los dispositivos y métodos que conocen las educadoras.

Como el tipo de saber esperado es justamente el que no posee el/la EICI, este/a se transforma, en el mejor de los casos, en un aprendiz al que se le valora que “tiene ganas de aprender” (E.Dir.Ranc), pero nunca es reconocido/a como un sujeto portador de un saber digno de ser transmitido a las nuevas generaciones. Como señala Ricoeur (2006), ser reconocido será la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de los otros del dominio de sus capacidades, las que son propias de “su” cultura y, que no son las de las educadoras.

Cuando el/la EICI es reconocido/a es visto/a como alguien que “enseña” a secas, y cuando no, es percibida/o como alguien que solo “hace talleres”, actividades que en estricto rigor no son enseñanza escolar. El/la que enseña, lo hace porque es poseedor/a de “sabiduría”, en tanto que el/la que hace talleres, es una persona “que llega al jardín”, a la que “le falta formación”.

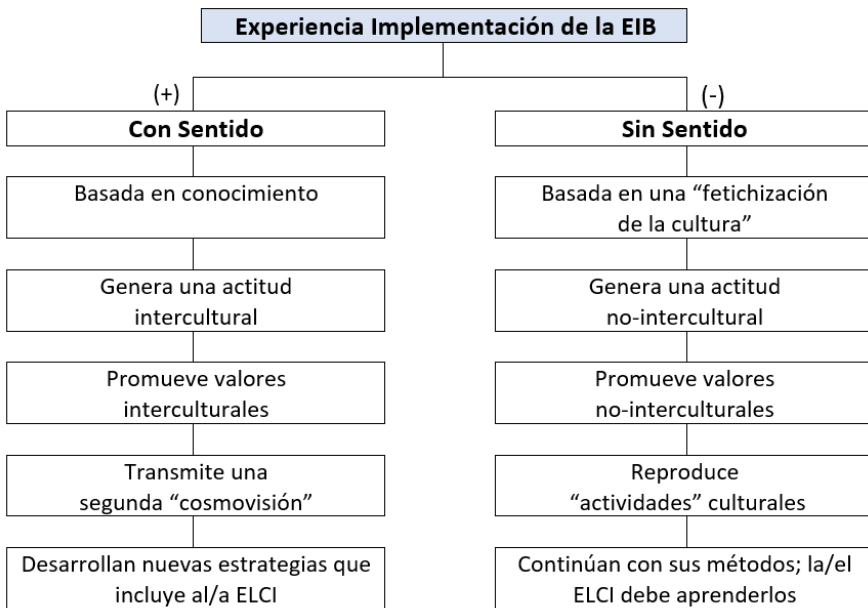
El esquema presentado da cuenta del debate sobre el alcance de la EIB: su implementación debiera ser educación occidental, *winka*, en la que se inserta un educador indígena que se adapta a los fines, medios y propósitos de la institución educativa formal, o por el contrario, se puede crear un tipo de educación en el que las instituciones logren ser un espacio en que el saber del/la EICI y el del centro educativo pueden encontrarse en situación de igualdad. Esta última posición representaría el encuentro de dos mundos a través de sus

propios contenidos, sistemas y dispositivos de socialización para las nuevas generaciones que cohabitarían un mismo espacio/territorio.

5.3 Sentido de la Experiencia de la Educación Intercultural Bilingüe

La estructura que guía el trabajo dentro de las instituciones analizadas evidencia una tensión en la implementación de la EIB entre una práctica fundamentada en conocimientos teóricos y experienciales, que puede denominarse “con sentido”, y una opuesta, “sin sentido”, que carece de dicho fundamento y que se basa en seguir pautas de acción externas, percibidas como socialmente aceptadas (Figura 3).

Figura 3 – Tipo de experiencia en la implementación de la EIB



Fuente: Elaboración propia (2025)

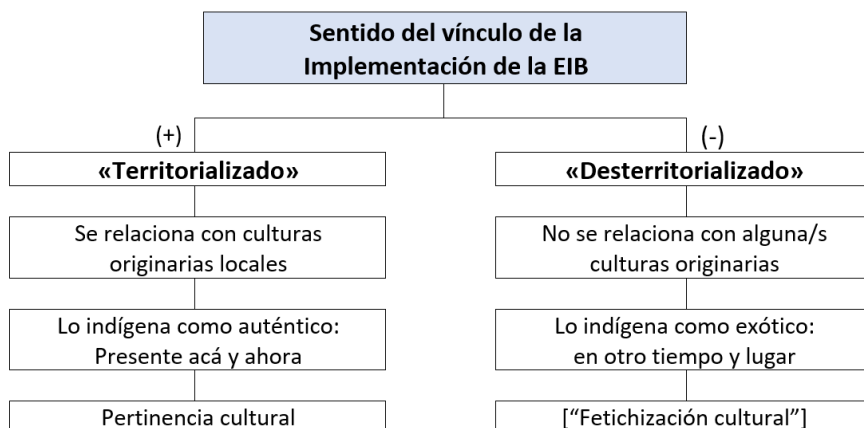
Se generan dos actitudes opuestas hacia la interculturalidad. La primera, “con sentido”, que promueve los valores interculturales, teniendo como propósito transmitir a las nuevas generaciones una segunda cosmovisión vernácula (además de la del grupo mayoritario). Este propósito se funda explícitamente,

a juicio de los/as ELCI's, en un vínculo con lo espiritual, como modo de promover el principio de reconocimiento a la diversidad cultural y étnica. Por el contrario, la segunda solo realiza acciones dentro de un proyecto que no nace de necesidades sentidas como propias. Al seguir guías percibidas como ajenas no se promueven, necesariamente, los valores que fundamentan el enfoque intercultural. En efecto, estas últimas continúan con sus métodos y consideran que es el/la EICI quien debiera aprenderlos. De manera opuesta, quienes actúan desde una EIB “con sentido” desarrollan nuevas estrategias que incorporan a los/as ELCI's y generándose un cambio en ambos sujetos (chileno/a - indígena), una nueva realidad o situación educacional para los/as niños/as y para el resto de la comunidad educativa, en consonancia con los principios que alientan la interculturalidad.

5.4 Relación EIB con el Territorio

La última estructura dice relación con el sentido de vínculo (o no) que tiene la implementación de la EIB con el territorio en el cual se encuentra inserta la institución educativa. Se aprecia una oposición entre una implementación con un sentido, que puede denominarse “territorializado”, y uno “desterritorializado” (Figura 4). El primero es aquel que tiene relaciones con las culturas y comunidades de pueblos originarios del propio territorio; el segundo es aquel que se vincula con las culturas originarias, entendidas estas como una idea abstracta en general.

Figura 4 – Sentido del vínculo de la implementación de la EIB



Fuente: Elaboración propia (2025)

La disyunción expone un problema central de la relación intercultural: la negación del otro como sujeto. Cuando la relación con las culturas originarias se concibe en vínculo con las comunidades locales, se hace hincapié en que lo indígena no es algo del pasado, sino del presente, del aquí y el ahora. Como afirma Tuan (2001, p.3), “tiempo y lugar son componentes básicos de un mundo vivo”. Contrariamente, la relación en abstracto refuerza la idea de exotividad de lo indígena, manifestándose en narraciones de algunas educadoras y directoras en el uso de conjugaciones verbales en pasado para referirse a ellas y siempre alusivo a algo que puede ser que suceda, pero en otro lugar, lejano.

La mirada desterritorializada conspira contra la efectividad de la labor del/a ELCI. Así, una actividad simple y reflexiva, llena de sentido para él/ella, como un paseo en un entorno natural, o la construcción de un huerto, etc. puede ser interpretado por la educadora/directora desde un supuesto romántico, considerándolo una actividad estéticamente placentera. Desde esta perspectiva, lo intercultural puede convertirse en una [fetichización cultural] que encubre la otredad cultural (Mora, 2016). En contraste, cuando se parte desde vínculo genuino con la cultura otra, las experiencias resultan [pertinentes]. Desde las culturas originarias, la conexión con el entorno natural se fundamenta en principios radicalmente diferentes a los occidentales, que lo entiende como objeto, una posesión para extraer bienes, explotar o disfrutar. En cambio, en las culturas de los/as ELCI's, el valor de la reciprocidad siempre está presente, no solo con otras personas, sino también con el entorno:

Nuestro creador nos dejó todo, nos dejó el aire, el sol, la luz de la luna, nos dejó esta tierra para que la cuidemos, no para que la destruyamos. Y no somos superior a ella, nosotros somos parte de ella, somos igual que el agua, igual que una planta, no somos ajenos (E.ELCI.Stgo).

6 Discusión

El análisis expuesto abre un espacio de reflexión sobre el rol de la Escuela, concebida como la institución social responsable de la socialización de las nuevas generaciones en el marco de la Modernidad.

Las prácticas educativas, todas ellas, más allá de sus contenidos explícitos (currículum), portan dentro de sí una cosmovisión, que es “El Contenido” que se traspa a las nuevas generaciones (Durkheim, 1976). La EIB implica un cambio en este “Contenido” y en las “prácticas” que lo vehiculizan. Esto implica un giro respecto de los fines homogeneizantes con los que nació la Escuela (Pineau, 1998). Por ello, las transformaciones que la EIB le exige suponen un correlato

social con respecto a la actitud frente a la diversidad cultural, en especial frente a la de los pueblos originarios. Es necesario cambiar los patrones de pensamiento de los sujetos, sus percepciones, sus preferencias y, finalmente, las prácticas que influyen en la forma en que las personas enfrentan la diversidad cultural y étnica (Bourdieu, Passeron, 2009).

Lo observado en los jardines investigados es un reflejo de lo que acontece a nivel social (Piret, Nizet, Bourgeois, 1996; Lemieux, Ouimet, 2004). La opción metodológica utilizada (Greimas, 1987; Foucault, 1979) se alinea con esta afirmación, pues no se buscó comprender a los sujetos en tanto que individuos, sino en tanto que actores sociales que encarnan una cultura.

Más allá de los avances expuestos, continúan aún prácticas que no se alinean con los principios de la interculturalidad, como señalan la mayor parte de las investigaciones sobre la materia y como se evidenció en esta.

Así, si no se realizan transformaciones, la integración del/a EICI a las instituciones educativas resulta forzada, pues este no es un maestro de escuela, ni cumplirá sus funciones. Más bien, posibilita a las nuevas generaciones entrar en contacto con cosmovisiones ancestrales vernáculas, las cuales incorporan prácticas educativas que no necesariamente coinciden con las de la Escuela, como señalan Riquelme *et al.* (2023). Estas cosmovisiones y sus prácticas de transmisión son las que la Escuela intentó borrar en su labor homogeneizante en el s. XIX y parte del XX.

Estas cosmovisiones que cohabitan un mismo espacio albergan distintas concepciones sobre el conocimiento, surgiendo divergencias epistemológicas en cuanto a qué saberes deben ser enseñados. En los establecimientos con EIB, estas discrepancias generan tensiones que, en algunos casos, se resuelven mediante el diálogo (actitud intercultural), mientras que en otros persiste la imposición del grupo dominante sobre el subalternizado, situación ya reportada en investigaciones previas (Quintriqueo Arias-Ortega, 2019; Muñoz, Quintriqueo, 2019).

Como señalan Quintriqueo y Arias-Ortega (2019) se plantea un desafío para la formación inicial y continua de profesores/as y educadoras/es, situación expuesta por las participantes. Como señala Turra-Díaz, la política pública sobre esta materia no tiene entre sus propósitos “habilitar un profesional que responda a los requerimientos pedagógicos específicos de los contextos de indigeneidad” (2012, p. 89). Ciertamente, la formación inicial de las educadoras de párvulos, como los demás profesores de Chile, se ve sometida a crecientes

exigencias, tanto en cantidad como en especificidad. Esto se agrava con la implementación de sistemas nacionales de evaluación estandarizados, que condicionan a las instituciones formadoras. La presión ejercida sobre el proceso formativo y, en particular, sobre el currículo, ha resultado en un desarrollo notoriamente inferior de los contenidos y competencias asociados a la EIB. Por ello, no extraña que, como señalan Turra-Díaz y Ferrada (2016, p. 229), se requiere incorporar conocimientos de lenguas indígenas y su cultura que les permitan a las futuras educadoras/es “desarrollar procesos pedagógicos con pertinencia cultural”.

7 Conclusiones

Frente al cambio paradigmático que supone la EIB, no es posible aspirar a contar con certezas conceptuales plenas, ni con recetas procedimentales precisas y exhaustivas.

En este contexto, resulta evidente la importancia de continuar generando conocimiento a través de la investigación y sistematización de los aspectos procedimentales de las experiencias implementadas, buscando ofrecer inspiración y orientación inicial a aquellos/as que están dando sus primeros pasos. Al mismo tiempo, se refuerza la convicción acerca de la necesidad de profundizar, en términos de recursos, esta política.

La opción epistemológica adoptada, centrada en profundizar la comprensión del fenómeno, trae como contraparte una limitación en el alcance de los resultados: no son generalizables ni poseen validez nomotética. Esto es especialmente importante considerando la limitación geográfica del estudio (Macrozona central), que si bien concentra la mayor población indígena de Chile, no incluye otros sectores importantes.

La implementación de la EIB provoca una tensión entre los/as ELCI's y las educadoras. Se evidencia, así, el encuentro entre el mundo de la minoría dentro del principal espacio de reproducción cultural del grupo mayoritario. A esta tensión se suman las de origen administrativo, derivados desde la relación de los/as ELCI's con CONADI.

La implementación de la EIB es diferente cuando las directoras/educadoras parten la relación con el/la ELCI desde el “reconocimiento”. Esta actitud tiene un componente cognoscitivo, pero sobre todo ético esencial, pues se conecta con un aspecto fundante de las relaciones humanas y de las relaciones con el entorno.

El “reconocimiento”, entonces, resulta ser la actitud y condición sobre la cual puede desarrollarse una implementación genuina de la EIB.

Por último, se puede señalar que las tensiones expuestas en los análisis abren debates acerca de la dirección en la debiera avanzar su implementación. Las dificultades develadas abren la pregunta sobre el rol que juega la EIB en la principal institución social encargada de la socialización de las nuevas generaciones, la Escuela y otras instituciones de escolarización como los jardines infantiles: ¿esta modalidad debe seguir siendo una educación occidental, que selecciona sus saberes, utiliza sus métodos y sus dispositivos para llevarla adelante, y en donde el/la ELCI es una figura que se “inserta” en ella? Dentro de esta estructura paradigmática en la que la institución del grupo dominante guarda siempre una relación asimétrica con las minorías, resulta difícil generar espacios en donde el enfoque intercultural se haga vida, dependiendo casi exclusivamente de personas en particular.

De manera contraria, transformar las instituciones educativas en un verdadero espacio de convivencia cultural, donde las nuevas generaciones entiendan la necesidad de erradicar las asimetrías y propender al reconocimiento mutuo a partir de estar expuestos a procesos educativos diversos que portan dentro de sí cosmovisiones diversas, resulta un desafío que es necesario asumir y pensar, de manera de avanzar superando los temores que se producen al abandonar las certezas hasta hoy atesoradas.

Implementação da Educação Intercultural Bilingue em jardins de infância no Chile: percepções e estruturas discursivas

Resumo

O artigo investiga as percepções de educadores pré-escolares, educadores de língua e cultura indígena (ELCI) e diretoras de jardins de infância em relação aos programas de Educação Intercultural Bilingue (EIB) na Macrozona Central do Chile. A pesquisa está enquadrada no paradigma interpretativo-compreensivo. Foram realizadas 12 entrevistas semiestruturadas e um grupo focal. Foram identificadas as categorias emergentes dos discursos coletados e realizada a análise semântica estrutural. Os principais resultados mostram as tensões entre educadores e ELCI's e os mundos que eles representam, nos quais o "reconhecimento" acaba por ser a atitude e a condição sobre as quais uma implementação satisfatória da EIB pode ser desenvolvida. Práticas pedagógicas baseadas nos princípios da interculturalidade e no vínculo com comunidades de povos indígenas locais são percebidas como indispensáveis.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Educação da Primeira Infância. Análise Semântica.

Implementation of Bilingual Intercultural Education in kindergartens in Chile: perceptions and discursive structures

Abstract

This article investigates the perceptions of preschool educators, educators in indigenous language and culture (ELCI), and directors of kindergartens with Intercultural Bilingual Education (EIB) programs in the Central Macrozone of Chile. The research is framed within the comprehensive-interpretive paradigm. Twelve semi-structured interviews and one focus group were carried out. Emerging categories of the collected discourses were identified, and structural semantic analysis was performed. The main results show the tensions between educators and ELCIs and the worlds they represent, where "recognition" turns out to be the attitude and condition on which a satisfactory implementation of the IBE can be developed. Pedagogical practices based on intercultural principles and the link with local indigenous communities are perceived as indispensable.

Keywords: Intercultural Education. Early Childhood Education. Semantic Analysis.

Referencias

- ARIAS-ORTEGA, K.; MUÑOZ, G.; QUINTRIQUEO, S. Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p.1-19, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>
- ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S. Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 503-524, abr./jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- BECERRA-LUBIES, R. Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative: an International Journal of Indigenous Peoples*, London, v. 17, n. 2, 2021. <https://doi.org/10.1177/11771801211022328>
- BECERRA-LUBIES, R.; FERNÁNDEZ, L.; LUNA, L.; MOYA, D. Teaching indigenous languages in early childhood: the case of the indigenous language educator in Chile. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Abingdon, v. 27, n. 3, p. 332-345, 2023. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2172997>
- BECERRA-LUBIES, R.; MAYO-GONZÁLEZ, S. Partnerships between intercultural preschools and Mapuche communities in Metropolitan Region, Chile: Negotiations in a contact zone. *Education Policy Analysis Archives*, Phoenix, v. 25, n. 114, 326-334, 2017. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2518>
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin, 1991.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- CHILE, Ministerio de Educación. *Consulta a los pueblos indígenas: Informe de resultados: función docente del educador(a) tradicional para la implementación del sector de lengua indígena*. Santiago, 2011. Disponible en: https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/02/Consulta-educador-tradicional_Informe_Final.pdf. Accedido el: 04 ago 2025.

CHILE. Consejo Nacional de Educación. *Informe sobre educación intercultural bilingüe*. Santiago, 2018. Disponible en: <https://www.cned.cl/publicacion/informe-de-opinion-cned-sobre-educacion-intercultural-bilingue>. Accedido el: 04 ago 2025.

CHILE. Instituto Nacional de Estadísticas. *Síntesis de resultados censo 2017*. Santiago, 2017. Disponible en: https://www.ine.gov.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2017/publicaci%C3%B3n-de-resultados/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf?sfvrsn=1b2dfb06_6. Accedido el: 04 ago 2025.

CHILE. Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile. *Encuesta casen en pandemia*. Santiago, 2020. Disponible en: <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020>. Accedido el: 04 ago 2025.

CHILE. Ministerio de Educación. *Bases curriculares para la educación parvularia*. Santiago, 2018b.

CHILE. Ministerio de Educación. Decreto 280, de 20 de Julio de 2009. Establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 5 Sep. 2009.

CHILE. Ministerio de Educación. *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Santiago, 2014.

CHILE. Ministerio de Educación. *Programa de educación intercultural bilingüe 2010 – 2016*. Santiago, 2017.

CHILE. Ministerio de Planificación y Cooperación. Ley n.º 19.253, de 28 de Septiembre de 1993. Normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. *Diario Oficial de la República de Chile*, 5 Oct. 1993.

DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme, 1976.

DUSSEL, E. *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Universidade Maior de San Andrés, 1994.

FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, 1979.

GARCÍA-SEGURA, S. Nation-state and national identity: Latin America and diversity management in multicultural contexts. *Diálogo Andino*, Arica, n. 67, p. 170-182, Mar. 2022. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100170>

GREIMAS, A. J. *Semántica estructural*. Madrid: Gredos, 1987.

JODELET, D. La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Comp.). *Psicología social II*. Buenos Aires: Paidós, 1986. p. 469-494

KIM, S.; KIM, K.; HWANG, Y. Examining the intercultural competence of early-childhood teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, Abingdon, v. 31, n. 2, p. 287-303, 2023. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2098992>

LEMIEUX, V.; OUIMET, M. *L'analyse structurale des réseaux sociaux*. Brussels: De Boeck Supérieur, 2004.

LONCÓN, E.; CASTILLO, S.; SOTO, J. *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno: informe final*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2016.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Buenos Aires: Paidós, 2020.

MORA, J. El ethnic chic, la moda como encubrimiento: reflexiones en torno a la fetichización comercial de la estética étnica. *La Ocoonte: Revista de estética y Teoría de las Artes*, Valencia, v. 3, p. 176-192, 2016. <https://doi.org/10.7203/laocoonte.3.3.9368>

MUÑOZ, G.; QUINTRIQUEO, S. Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, n. 47, p. 1-18, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>

PETRACCI, M.; KORNBLIT, A. Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. In: KORNBLIT, A. (Comp.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 91-111

PINEAU, P. Porqué triunfó la Escuela. In: PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. (Comp.). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

PIRET, A.; NIZET, J.; BOURGEOIS, E. *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour las sciences humaines*. Brussels: De Boeck Université, 1996.

QUINTRIQUEO, S.; ARIAS-ORTEGA, K. Intercultural education articulated with the indigenous episteme in Latin America: the mapuche case in Chile. *Diálogo Andino*, Arica, n. 59, p. 81-91, 2019. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>

RICOEUR, P. *Caminos de reconocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RÍOS SAAVEDRA, T. *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Manizales: Universidad de Manizales, 2013.

RIQUELME-MELLA, E. *et al.* Socialization of knowing how to feel through the Epew in Mapuche Culture: guidelines for early childhood education. *Education Sciences*, Basel, v. 13, n. 6, p. 1-16, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13060622>

RUIZ, J. *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Deusto, 2012.

SCHÜTZ, A. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

SKLIAR, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2022.

TORRES, J. *El currículo oculto*. Madrid: Morata, 2013.

TUAN, Y.-F. *Space and place: the perspective of experience*. Mineapolis: University of Minesota Press, 2001.

TUAN, Y.-F. *Topofilia: un estudio sobre percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Madrid: Melusina, 2007.

TURRA-DÍAZ, O. Política educativa para indigeneidad, construcción curricular y formación del profesorado. *Revista ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, Montreal, v. 11, p. 89-99, 2012.

TURRA-DÍAZ, O.; FERRADA, D. Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, São Paulo v. 42, n. 1, p. 229-242, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>

VALDEBENITO, X. *Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar*. La Serena: Subsecretaría de Educación, 2017. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18784/E17-0033.pdf?sequence=1>. Accedido el: 04 ago 2025.



Información sobre los autores

Teresa Ríos Saavedra: Doctora, Profesora Titular de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Parvularia, Santiago de Chile. Contacto: teresa.rios@umce.cl

Christian Larotonda Dinardi: Doctor, Coordinado de Investigación y Postgrado, Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Santiago de Chile. Contacto: clarotonda@santotomas.cl

Soledad Rodríguez Olea: Doctora, Profesora Titular, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Diferencial, Santiago de Chile. Contacto: m_soledad.rodriguez@umce.cl

Datos: Los datos son de acceso libre en el siguiente enlace: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16057299>

Contribución de los autores: Teresa Ríos Saavedra - Coordinación general del trabajo de análisis; diseño del marco metodológico; aplicación del análisis semántico estructural; redacción del artículo; enmarcamiento teórico del tema de investigación. Christian Larotonda Dinardi - Coordinación editorial del proceso de redacción; apoyo al diseño del marco metodológico; aplicación del análisis interpretativo de frecuencias; enmarcamiento teórico del tema de investigación. Soledad Rodríguez Olea - Coordinación general del proceso de recogida de información; sistematización de los materiales de análisis; revisión teórica; redacción del artículo.

Uso de IA: El artículo fue redactado íntegramente por los autores, a partir de un informe *in extenso* previamente elaborado por los mismos. El proceso de síntesis y edición utilizó

ocasionalmente y de manera marginal una IA (Chat-gpt). Las sugerencias de reformulación y el análisis realizados por la IA fueron considerados como insumo para modificar, o no, algunas partes de la redacción.

Conflicto de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de interés con el artículo.

Financiación: El trabajo contó con el apoyo del Convenio de Asignación Directa “Educación Intercultural UMCE-CONADI”.

Editores que revisaron este artículo:

Michelle Mendoza Lira

Jhon Mosquera Rodas