

# Una aproximación general al colonialismo epistemológico en el sistema educativo chileno\*

## *A general approach to epistemological colonialism in the Chilean education system*

ILSA MENDOZA-MENDOZA\*\*  
SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN\*\*\*  
KATERIN ARIAS-ORTEGA\*\*\*\*

El artículo discute y reflexiona desde una mirada panorámica la persistencia de la colonialidad epistemológica en el sistema escolar chileno, lo que silencia no solo los conocimientos de la población indígena, sino que también lo hace con la manera en que el estudiantado extranjero construye y desarrolla su forma de conocer y concebir la realidad; es decir, también silencia su *episteme*. La metodología es cualitativa de tipo descriptivo, con base en una revisión teórica y sistemática de la literatura científica, normativa y de divulgación sobre el sistema escolar y las prácticas que lo sustentan. Se realiza un análisis de contenido a la literatura seleccionada para descubrir núcleos de sentido y significado sobre el objeto de estudio. Los principales resultados dan cuenta de que el sistema educativo chileno, mediante el currículo escolar y la formación inicial docente, impone un orden del conocimiento disciplinar que excluye toda posibilidad de incorporar los saberes y conocimientos propios a las prácticas educativas. Las principales conclusiones permiten sostener la urgencia de incorporar al currículo escolar y en los programas de formación inicial docente contenidos educativos que se fundamenten en el pluralismo epistemológico para contrarrestar progresivamente la colonialidad epistemológica en el sistema educativo chileno.

**Palabras clave:**  
colonialidad epistemológica, sistema educativo chileno, alumnos extranjeros e indígenas, educación intercultural

**Recibido:** 8 de octubre de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 18 de febrero de 2025 |

**Publicado:** 27 de marzo de 2025

**Cómo citar:** Mendoza-Mendoza, I., Segundo Quintriqueo, M. y Arias-Ortega, K. (2025). Una aproximación general al colonialismo epistemológico en el sistema educativo chileno. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1708. <https://doi.org/10.31391/JAEL8429>

*This article discusses and reflects on the persistence of epistemological coloniality in the Chilean school system, which not only silences the knowledge of the indigenous population, but also the way in which foreign students construct and develop their way of knowing and conceiving reality; in other words, it also silences their episteme. The methodology is qualitative and descriptive, based on a theoretical and systematic review of the scientific, normative and dissemination literature on the school system and the practices that sustain it. A content analysis of the selected literature was carried out to discover nuclei of meaning and significance about the object of study. The main results show that the Chilean education system, through the school curriculum and initial teacher training, imposes an order of disciplinary knowledge that excludes any possibility of incorporating one's own knowledge and know-how into educational practices. The main conclusions support the urgent need to incorporate educational content based on epistemological pluralism into the school curriculum and initial teacher training programs to progressively counteract epistemological coloniality in the Chilean education system.*

**Keywords:**  
*epistemological coloniality, Chilean education system, foreign and indigenous students, intercultural education*

\* El artículo ha sido realizado en el marco del proyecto FONDECYT Regular N°1221718 “Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. Es importante señalar que en el texto se utilizará la palabra extranjero para referirse a personas que no nacieron en Chile, con independencia de su estatus migratorio. Esto es producto de que, según las Naciones Unidas, el término “migrante” no cuenta con una definición universalmente aceptada; por lo tanto, se arriesga la exclusión de trabajadores migratorios, migrantes en situación irregular, solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y del tráfico ilícito de migrantes. Además, la información disponible no permite hacer referencia a la situación migratoria de las personas, sino al hecho de haber nacido fuera de Chile. Asimismo, la utilización de un lenguaje no sexista e inclusivo, porque reconocemos las implicancias culturales y sociales de la lengua y su uso. Entendemos que el género gramatical y el género como constructo cultural son conceptos no asimilables; sin embargo, el mandato gramatical masculino es insuficiente como mecanismo de reconocimiento y visibilización. Por ello, en el texto optamos por referirnos a ambos géneros, masculino y femenino, cuando corresponda, así como utilizar expresiones claras que sean fundamentalmente inclusivas y no sexistas.

\*\* Doctora en Educación. Investigadora independiente. Líneas de investigación: educación, migración, interculturalidad y género. Correo electrónico: mendozamendoza.ilsa@gmail.com/https://orcid.org/0000-0003-4815-7333

\*\*\* Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Línea de investigación: educación e interculturalidad. Correo electrónico: squintri@uct.cl/https://orcid.org/0000-0002-7228-4095

\*\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Instituto de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco. Línea de investigación: interculturalidad. Correo electrónico: ariaskaterin@gmail.com/https://orcid.org/0000-0001-8099-0670



## INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos en las Américas se han caracterizado por la formación de las nuevas generaciones desde una epistemología de corte eurocéntrica occidental, que es considerada como la única forma legítima, objetiva y fiable de producir conocimiento en el marco de la sociedad moderna (Lander, 2000). Esta epistemología occidental impuesta en el siglo XVI por Europa como un medio de ejercer jerarquía y dominación sobre las colonias conquistadas y colonizadas se materializa en todos los niveles del sistema educativo a través del currículo prescrito para enseñar y aprender las normas sociales y culturales hegemónicas (Giuliano, 2019). De este modo, se han eliminado en los pueblos indígenas de África, Asia y las Américas sus marcos de referencia propios (Rojas y Coss y León, 2020), y se ha configurado un nuevo universo de relaciones intersubjetivas y nuevas identidades geoculturales, que es más violento y duradero en los territorios de África y las Américas (Florence, 2021).

Esta nueva configuración impuesta por Europa se realizó a través de la expropiación de las creaciones culturales de los pueblos indígenas conquistados que resultaban más beneficiosas para el centro europeo (Lander, 2001; Smith, 2016). Así, por ejemplo, reprimieron sus formas de producción de conocimiento, la construcción de los sentidos atribuidos a la tierra y el territorio, su universo simbólico, sus patrones y normas sociales y culturales de expresión y de objetivación de la subjetividad (Smith, 2016). Además, de forzar a los/as colonizados/as para asimilar la cultura eurocéntrica occidental, obligándolos/as a “blanquearse” como una forma de civilización para la integración social básica (Muñoz y Quintriqueo, 2019). De este modo, despojaron a los pueblos indígenas de su herencia intelectual objetivada y los condenaron a ser una subcultura campesina e iletrada (Quijano, 2000); se privilegió el conocimiento del hombre occidental blanco por sobre el conocimiento del *Otro*: el aborigen, el indígena, el hombre no blanco, y se atribuyó a este último solo la producción de folclor o mitología y no de un conocimiento válido (Grosfoguel, 2012).

Dicha superioridad del conocimiento eurocéntrico occidental como única forma de ver, entender y comprender el mundo se constituye en la colonialidad del saber (Quijano, 2000), lo que implicó para los pueblos conquistados su clasificación social como raza inferior y primitiva en relación con la superioridad del hombre europeo, es decir, generador del verdadero conocimiento. Con base en esta lógica de superioridad, se ha reprimido y negado cualquier otra forma de producción de conocimiento (Busso, 2009), lo que ha implicado la marginación de la población indígena y afrodescendiente, y ha naturalizado la idea de que pensar desde otras epistemes es imposible si no se ajustan al modelo dominante del saber eurocéntrico occidental.

En el contexto educativo actual, el silenciamiento y la discriminación impuestos por el colonialismo hacia las epistemologías de las poblaciones indígenas nos remiten a la población extranjera por su posición de marginalidad e inferioridad, de modo similar a como lo ha estado el/la indígena respecto de la epistemología eurocéntrica occidental presente en la educación. De ahí que el objetivo de este artículo sea discutir y reflexionar desde una mirada panorámica general sobre cómo la epistemología eurocéntrica occidental, arraigada en el sistema educativo, principalmente en la formación del profesorado y la educación escolar, no solo reduce

o silencia las epistemologías indígenas, sino que también lo hace con la manera en que el estudiantado extranjero construye y desarrolla su forma de conocer y concebir la realidad, es decir, también silencia su episteme.

Reflexionar sobre las implicancias del predominio de la epistemología eurocéntrica occidental presente en la educación en el contexto de población indígena y extranjera no solo es relevante para el sistema educativo chileno, sino que también puede ser de interés para diferentes sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Lo anterior está sustentado en la presencia de los distintos pueblos que conforman sus respectivos estados y naciones y desde los cuales en la actualidad proviene una cantidad considerable de niños, niñas y adolescentes que ingresan a escolarizarse en establecimientos educacionales chilenos. Por lo tanto, es posible que otros países latinoamericanos se vean interpelados a discutir las consecuencias del eurocentrismo en el espacio educativo cada vez más diverso cultural, social y lingüísticamente, por lo cual este estudio podría representar una discusión con antecedentes de utilidad. De igual modo, este estudio profundiza la incorporación del caso chileno a un debate más amplio y global sobre pueblos indígenas, migración internacional y educación.

## **METODOLOGÍA**

Se optó por un enfoque cualitativo a través de una revisión teórica extensa de la literatura científica, normativa y de divulgación a nivel internacional y nacional en idioma español, francés e inglés acerca de las huellas de la escolarización en contexto de modernidad/colonialidad. Asimismo, consideramos la revisión de libros y capítulos de libros en relación con el objeto de estudio. El proceso de localización de artículos científicos se realizó entre los meses de julio y agosto de 2024 en el buscador Google Scholar, destinado y especializado en el almacenamiento y la búsqueda de textos científicos (Torres et al., 2009), en el que aparecen otras bases de datos que contienen revistas indizadas en Scopus, Web of Science, Scielo, Redalyc, Latindex y Dialnet, entre otras. La razón que sustenta la elección del buscador Google Scholar obedece a la naturaleza del estudio; en este sentido, esta base de datos tiene un acceso abierto a una bibliografía diversa y contundente que posibilita superar las denominadas brechas de información de la producción científica entre países ricos (centro) y pobres (periferia). Por lo tanto, contribuye a incrementar la visibilidad de la producción científica de la periferia de gran valor académico y que no necesariamente se ajusta a los parámetros propuestos por determinadas formas de conocer y producir conocimiento.

El procedimiento de análisis de la revisión teórica se sustenta en el análisis de contenido, que apela a revelar núcleos de contenido de orden abstracto, tanto a nivel explícito como implícito, para comprender y explicar el objeto de estudio (Quivy y Campenhout, 1998). De este modo, el análisis permitió levantar tres categorías para comprender y explicar el colonialismo en el sistema educativo. La primera categoría de análisis, denominada las huellas de la modernidad/colonialidad en el sistema educativo, se refiere a la identificación y el examen de las influencias y rastros de la modernidad y la colonialidad en las estructuras y prácticas educativas. Este análisis se enfoca en cómo las ideas y prácticas de la modernidad, que suelen asociarse con el progreso, la racionalidad y el desarrollo científico, están entrelazadas con la colonialidad, entendida como la persistencia de las relaciones de poder y dominación instauradas durante el periodo colonial.

Por su parte, la segunda categoría, colonialismo epistémico en la educación escolar: indígenas y extranjeros, se refiere a la forma en que las estructuras y prácticas educativas perpetúan dinámicas de poder y dominación hacia el estudiantado extranjero e indígena, replicando patrones coloniales de exclusión y marginalización. De este modo, se visibiliza la dominación y control sobre la producción y legitimación del conocimiento dentro del ámbito educativo. Este concepto se enfoca en cómo ciertas formas de conocimiento y epistemologías, principalmente las occidentales, han sido privilegiadas y universalizadas en detrimento de otros saberes y perspectivas, en especial las de comunidades colonizadas y marginadas. La tercera categoría de análisis, denominada políticas y prácticas de educación intercultural, se refiere al estudio y evaluación de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que buscan promover la interculturalidad y el bilingüismo en el sistema escolar. Este enfoque tiene como objetivo reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural y lingüística de la población estudiantil, además de fomentar un aprendizaje inclusivo y equitativo que refleje la realidad multicultural de la sociedad.

### **LAS HUELLAS DEL EUROCENTRISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO**

La visión eurocéntrica occidental como punto de partida de la modernidad se suscribe al periodo de invasión y conquista de las Américas, a partir de 1492, cuando se inicia una etapa de desarrollo económico, político, social y cultural que puso a Europa en el centro del mundo (Dussel, 2000). De este modo, la modernidad se presenta como un determinado nivel de progreso logrado por los países europeos y hacia el cual debían dirigirse los países del sur, producto de que no habían logrado, a juicio de los primeros, un nivel de civilización, lo cual sirvió de argumento para la imposición de la superioridad de la civilización europea sobre las otras sociedades y culturas en el mundo (Dussel, 2000).

En la base de esta superioridad europea se encuentra la idea de raza del siglo XVI, es decir, una diferencia biológica que ubica a los/as conquistados/as en una situación natural de inferioridad ante los conquistadores, hecho constitutivo de dominación que la conquista impuso para clasificar y jerarquizar en la sociedad rangos, lugares y roles (Quijano, 2000). En este proceso colonizador, se construyó la negación y sumisión del saber indígena, inicialmente reforzada por la acción de la Iglesia católica, como dispositivo evangelizador, civilizador y transmisor de la cultura escolar a través de la integración en la mentalidad de la población indígena de elementos culturales favorables para su dominación e inserción en el proyecto civilizatorio europeo (Carnoy, 1977). Así se les enseñaba a los/as indígenas a renunciar a sus valores y lengua y a aceptar el trabajo en las haciendas, reduciéndose la educación a la tarea de domesticar a los/as indígenas para que asumiesen el rol de siervos en la construcción del ideal colonial (Carnoy, 1977), mutilando su episteme e instituyendo en ellos prácticas y visiones del mundo pertenecientes al colonizador.

En este contexto, el término episteme se refiere al conocimiento, a un saber o a una forma de nombrar la ciencia, que define las condiciones de posibilidad de todo saber en tanto se constituye en la forma de estructurar el conocimiento en las palabras y las cosas, considerando tanto el contexto objetivo como subjetivo (Gómez-Quintero, 2010). La epistemología, por su parte, es el estudio crítico del conocimiento, de sus

fundamentos, principios, métodos, resultados y el modo de establecer su validez (Legendre, 1993). Se centra en el conocimiento científico y aborda problemas del saber y conceptos relacionados con el sentido y la inteligencia para comprender la realidad contextual. La episteme indígena, en tanto, ordena los saberes en la estructura de las palabras, la memoria social, la espiritualidad sobre la naturaleza y los objetos materiales, además de otorgar sentido y significado a la realidad natural, social, cultural y espiritual (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). En las epistemes indígenas, las palabras no tienen realidad en sí mismas y su valor se atribuye a su pertenencia a la memoria individual y social, considerándolas una construcción social (Quintriqueo y Torres, 2013).

La episteme eurocéntrica occidental fue continuada e impuesta por el sistema educativo en sus distintos niveles. Por ello, las escuelas han sido las encargadas de universalizar el conocimiento eurocéntrico y reproducirlo sistemáticamente a través de sus prácticas pedagógicas con base en un currículo escolar monocultural (Walsh, 2009). En este proceso se excluye del currículo escolar el conocimiento indígena, y se instaura un punto de vista monocultural y monolingüe, es decir, una única cultura y lengua oficial en la educación escolar (Quilaqueo y Torres, 2013). Desde entonces, los y las indígenas han construido una racionalidad monocultural occidental, que suprime, de manera consciente o inconsciente, sus valores, lenguas vernáculas y formas de construir el conocimiento social, que les permite comprender la realidad, abandonando su propia identidad sociocultural. Esto ha generado la pérdida de su lengua vernácula, sus prácticas epistémicas de producción de saberes y conocimientos educativos propios (Peña-Cortés et al., 2019). Así se ha construido una jerarquía que, bajo lógicas de dominación, sumisión y usurpación, ha imposibilitado cualquier tipo de diálogo o pluralidad epistemológica del mundo (Crespo y Vila-Viñas, 2015). De este modo, las prácticas pedagógicas monoculturales eurocéntricas occidentales, en todos los niveles del sistema educativo, limitan el pensamiento crítico y reflexivo de los/as futuros/as profesores/as (Arias-Ortega et al., 2018; Ferrada et al., 2015; Quintriqueo et al., 2016), y perpetúan una educación colonial.

Desde este escenario, la educación colonial se refiere a los contenidos, finalidades y métodos eurocéntricos occidentales que utiliza el profesorado para construir en el estudiantado una racionalidad fundada en el colonialismo que continúa arraigada en los sistemas educativos: en la estructura de la organización escolar, social, política y económica (Camino-Esturo, 2017). La dinámica colonial de la escolarización contemporánea a menudo es menos visible, debido a que el profesorado puede ser inconsciente de su arraigo a conductas hegemónicas, que surgen de las mentalidades coloniales y los sistemas de estructuras dominantes (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

En este sentido, por ejemplo, estudios realizados en establecimientos educacionales chilenos con alta diversidad social, étnica, cultural y lingüística, en particular por la presencia de concentración de población extranjera, indican la ausencia de parte del profesorado de una reflexión crítica sobre cómo sus prácticas docentes inciden en la creación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje que posibiliten un proceso de interculturalidad en las salas de clases y el éxito escolar (Mendoza-Mendoza, 2022, 2023).

En la educación superior, en 2024, la matrícula indígena alcanzó 150,953 estudiantes, equivalente al 10.9% del total (SIES, 2024), y el número de estudiantes extranjeros/as representó el 2.6% del universo total (CNED, 2024), correspondientes a 33,203. Esta monoculturalidad occidental no solo se refleja en las prácticas pedagógicas de formación inicial docente, sino también en la formación profesional, en general. De este modo, tanto en la estructura ideológica como curricular se visibiliza, en las formas de enseñanza, una hegemonía del conocimiento occidental por encima del conocimiento indígena, popular o campesino (Quilaqueo et al., 2014), así como de otras culturas presentes en el país, como la población extranjera en términos de interculturalidad.

En ese contexto, la formación del profesorado en Chile ha estado marcada por un colonialismo en la práctica de formadores/as de profesores/as, sustentado en categorías del saber y del poder arraigadas en la colonialidad. De esta manera, la formación en educación superior ha traído enraizada la copia de modelos extranjeros, fundada en la admiración a lo europeo y el menosprecio de los conocimientos de los pueblos indígenas (Labarca, 1939; Sarangapani, 2014). Estos modelos educativos responden a contextos sociales y culturales diferentes al nacional y regional; en consecuencia, se instalan itinerarios formativos que no reconocen la diversidad social y cultural del país.

Sumado a lo anterior, en las últimas décadas la perpetuación de la colonización del saber en el ámbito universitario también se ha evidenciado en el campo de las publicaciones académicas. La presión por publicar (Goyanes y Rodríguez-Gómez, 2018) en revistas internacionales —especialmente anglosajonas y estadounidenses, en idioma inglés y registradas en bases de datos como Web of Science (anteriormente ISI) o Scopus— ha generado un escenario desigual. Esta dinámica posiciona a las revistas académicas de América Latina, como las incluidas en SciELO, Latindex, entre otras, en clara desventaja al momento de visibilizar el conocimiento producido desde el Sur global (Paz et al., 2021).

Esta premura por la internalización del conocimiento se sustenta en el logro de una mayor visibilidad global y articulación con la comunidad académica internacional, lo que conlleva el supuesto de una mejor calidad al contar con una mayor exposición y visibilidad de la producción científica del país (Restrepo, 2018). No obstante, en la práctica, esta forma de sociabilizar la producción científica investigativa contribuye a desvalorizar la ciencia y los saberes construidos desde la región, y perpetúa la colonialidad del saber (Paz et al., 2021) a través del eurocentrismo epistémico.

Desde esta perspectiva, la adopción del inglés como lengua científica, por ejemplo, y, en consecuencia, la reducción de la diversidad lingüística en la producción científica, junto con el aumento del monolingüismo en el mundo académico anglosajón, conduce a un empobrecimiento del desarrollo científico al no lograr reflejar la producción de conocimientos a nivel internacional, sino una sola parte de esas investigaciones, las que se publican en inglés. Lo anterior restringe el debate en sus propios idiomas (Mejía, 2020), y reproduce y favorece aún más la colonialidad del saber.

## COLONIALISMO EPISTÉMICO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: INDÍGENAS Y EXTRANJEROS

En las Américas como en Chile, la idea de homogeneidad cultural está presente desde los tiempos coloniales, cuando, con base en la premisa europea de civilizar al indígena, se debían eliminar los rasgos culturales que eran considerados atrasados y salvajes (Gómez-Quintero, 2010); con el objetivo de mejorar la raza, se privilegió la llegada de inmigrantes europeos a través de políticas migratorias restrictivas y selectivas (Jensen, 2008). Lo anterior, amparado en la idea de modernización europea y en oposición a la migración de razas consideradas inferiores correspondientes a los países fuera de la región occidental europea (Larraín, 2001). En consecuencia, Chile, desde mediados del siglo XIX, privilegió la llegada de un extranjero adulto, masculino, europeo, blanco e ilustrado, poseedor de conocimientos y con el desarrollo necesario para dar un empuje modernizador al país (Stefoni, 2001), que sería ubicado en una escala superior en la jerarquía racial.

Una breve mirada a los flujos migratorios internacionales actuales, no obstante, indica la presencia de 1,736,691 personas extranjeras, equivalente al 8.7% de la población nacional, provenientes en su mayoría (85.9%) de territorios antiguamente subyugados por el colonialismo, como Venezuela (49.2%), Perú (13.5%), Colombia (11.8%) y Haití (11.4%) (Casen, 2024). En coherencia con los flujos migratorios, la población escolar extranjera también aumenta en el sistema escolar, al representar en 2023, de acuerdo con información oficial del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Mineduc), el 7.4% de la población total, que corresponde a 267,339 estudiantes. De ellos/as, la mayoría es procedente de Venezuela (54,6%), seguido de Bolivia (14,4%), Colombia (10,5%) y Perú (7,6%).

La incorporación de población extranjera a la sociedad chilena en general, en específico de una población no europea, por lo tanto, no esperada, ha resurgido el concepto de raza y el fantasma del racismo (Bauman, 2007), con base en estereotipos fuertemente instalados por sus rasgos fenotípicos (Tijoux, 2013) y culturales (Riedemann y Stefoni, 2015).

Desde esta perspectiva, las consecuencias de una discriminación basada en estereotipos de su origen racial e interpelaciones identitarias devaluadas son vivenciadas en las escuelas chilenas por niñas, niños y adolescentes extranjeros/as (Aldayuz, 2023; Mondaca-Rojas et al., 2020; Tijoux, 2013). En este sentido, se observa la utilización despectiva de gentilicios de nacionalidad, como, por ejemplo, *peruano*, *boliviano* o *haitiano*, o de expresiones que hacen referencia a características físicas como “negro” en relación con el color de la piel (Joiko y Cortés, 2022; Mondaca-Rojas et al., 2020), hasta culturales: “son bulliciosos” en el caso del estudiantado haitiano (Riedemann y Stefoni, 2015).

En efecto, el estudiantado extranjero se incorpora al espacio educativo con unas características étnico-culturales particulares; de este modo, se encuentran en dos mundos distintos: uno, que es el conjunto de valores, creencias y formas de actuación propias de su cultura, y otro, las demandas que el sistema educativo escolar les exige para su integración y éxito escolar. Así, el racismo cultural basado en las diferencias justifica, por ejemplo, la imposibilidad de mantener, conversar y expresar su cultura en el espacio escolar. De ahí la necesidad de adquisición de la lengua de la



sociedad receptora para “integrarse” al sistema educativo, como es el caso del estudiantado haitiano en Chile, que representa el porcentaje mayoritario de estudiantes no hispanohablantes en los distintos establecimientos educacionales del país con subvención del Estado. La barrera idiomática existente para este estudiantado, además del visible déficit comunicacional negativo para la integración con sus pares, genera, entre otras dificultades, una deficiencia para rendir pruebas diagnósticas y determinar el nivel al que ingresará el estudiantado que no porta certificado de estudios. Esto, dado que los establecimientos educacionales, como han señalado diversos estudios (Mendoza-Mendoza, 2022, 2023; Romo et al., 2020), se encuentran inmersos en un monolingüismo que imposibilita atender la diversidad lingüística del alumnado migrante en general y en particular del no hispanohablante haitiano.

Esta invisibilización de los conocimientos y habilidades desarrollados por el estudiantado no hispanohablante en su lengua vernácula y que trae consigo al espacio escolar incide también en que el nuevo aprendizaje no se vuelve significativo, lo que dificulta su vinculación con la experiencia educativa y su responsabilidad en su proceso de aprendizaje. En esta línea, por ejemplo, los resultados educativos de los/as estudiantes extranjeros en la prueba del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje muestran una desventaja en comparación con sus pares chilenos en 2022 (Grau-Rengifo et al., 2024).

En esta perspectiva, el sistema curricular vigente continúa diseñando su plan de estudios con base en los conocimientos, habilidades y valores derivados directamente del patrimonio cultural occidental europeo (Quintriqueo y Torres, 2013), lo que determina una lógica de pensamiento y enseñanza a partir de una visión que no considera la existencia de conocimientos de todos aquellos pueblos y grupos socio-culturales diferentes del hegemónico. Este tipo de prácticas presentes y desarrolladas en el espacio escolar no solo produce un empobrecimiento cognitivo y cultural respecto de la cultura de origen (Magendzo, 2000) del estudiantado extranjero, al inducirle a distanciarse de su cultura e identificarse más con la cultura dominante para poder ser aceptado en el espacio educativo, tal como ha ocurrido con la población escolar indígena en el país.

Del mismo modo, dejan al descubierto un racismo no solo biológico, sino también cultural y epistémico, que guarda directa relación con la estructura del saber y del poder heredada de la matriz colonial, que continúa posicionando la diferencia biológica y cultural en términos de superioridad e inferioridad (Mendoza y Sanhueza, 2016) hacia las personas que pertenecen a una sociedad y cultura diferente (Balibar y Wallerstein, 1993; Wieviorka, 2007). Así se perpetúa la naturalización de las diferencias de la colonización (Grosfoguel, 2007), y se reproduce el modo clásico de diferenciación y jerarquización entre individuos de primera y segunda clase en el sistema educativo escolar chileno (Orsi, 2015). Esto deslegitima y margina los conocimientos y habilidades desarrollados por la población escolar extranjera e indígena.

## **POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Desde principios del siglo XX en las Américas, se han implementado políticas de educación intercultural, que han buscado avanzar en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, lingüística y étnica al interior de los sistemas educativos

(Mateos y Dietz, 2014). Lo anterior ha posibilitado la habilitación de programas especiales para la formación de profesores y profesoras de origen indígena y no indígena, con el propósito de contar con profesionales capaces de entregar una educación intercultural, contextualizada y coherente con las necesidades de los pueblos indígenas (Gasché, 2013).

En ese contexto, según Fajardo (2011), en Latinoamérica se identifican tres etapas de desarrollo de la educación intercultural. La primera, correspondiente a la educación intercultural bilingüe, surge como una alternativa para contrarrestar la política de castellanización implementada por los Estados (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). Esta etapa es apoyada por organismos internacionales como el Instituto Lingüístico Vernáculo de Dependencia Evangélica, promovido por Estados Unidos (López y Küper, 1999). Así, el bilingüismo es un enfoque de asimilación lingüística que surge como un binomio que se considera “indisoluble”. Sin embargo, las reivindicaciones de los movimientos indígenas no cuestionan el carácter asimilacionista lingüístico, porque su interés es apropiarse de la lengua hegemónica para defender sus derechos en la relación con la sociedad dominante (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). Específicamente, en el caso mapuche, por ejemplo, la apropiación del castellano tenía como objetivo defenderse de la usurpación de sus tierras.

La segunda etapa ocurre en los años setenta del siglo pasado, cuando surge la educación intercultural bilingüe desde un enfoque de mantenimiento de las lenguas indígenas y de sus hablantes (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). Lo anterior se justifica porque el aprendizaje de la lengua hegemónica (castellano, portugués, inglés y francés) no fue suficiente para superar procesos de exclusión, discriminación y racismo.

La tercera etapa, a partir de los años noventa, se caracteriza por las demandas sociales indígenas, el surgimiento de un lenguaje común en Latinoamérica y de una educación intercultural, que busca un lugar en la estructura del sistema educativo y una incorporación de saberes y conocimientos propios de las familias y comunidades al currículo escolar (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

En las tres etapas, observamos que la educación intercultural es demandada, planificada y desarrollada en función de los intereses de los Estados, por lo que está dirigida solo a estudiantes de ascendencia indígena o que están arraigados a familias y comunidades rurales.

Sin embargo, un aspecto que resulta conflictivo es que los diferentes programas universitarios, en general, han limitado el impacto del enfoque educativo intercultural a la formación del profesorado para contextos indígenas. Esto, como se ha mencionado en los apartados anteriores, obedece a que se ha conservado una formación monocultural eurocéntrica occidental para el estudiantado no indígena, lo que repercute en la minoración del indígena (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

Lo anterior puede estar influenciado por cuatro condiciones: por ser lo intercultural un campo de investigación y de prácticas recientes, que ha sido tratado de manera marginal en los sistemas educativos, en el medio social y universitario; por persistir una lógica social, económica y política dominante que busca conservar la monoculturalidad y el colonialismo en las prácticas educativas; por la falta de voluntad de la estructura sociopolítica para confrontar el racismo sistémico institucionalizado en el sistema educativo escolar y en la sociedad en general; y

por la persistencia de la colonialidad en la estructura institucional en la educación escolar y en la formación de profesores/as, en particular en la región de La Araucanía (Dasen, 2002; Mampaey y Zanoni, 2016; Quintriqueo et al., 2017).

En el caso de Chile, los cuatro factores enunciados se han conjugado y han provocado que el impacto y la comprensión de la interculturalidad queden minorizados e invisibilizados al interior de todos los niveles del sistema educativo. Hasta la fecha, en el sistema universitario chileno existen dos programas destinados a la formación de profesores/as interculturales para contextos indígenas: el programa de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco, y el programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe, de la Universidad Arturo Prat (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). Otras iniciativas de visibilización de lo indígena en el medio universitario son acotadas a experiencias puntuales que quedan minorizadas y al margen de la política universitaria de formación del profesorado. Esto ha conducido a que la formación inicial de profesores/as, pero también de otras profesiones, se caracterice por un desconocimiento del contexto sociocultural donde se desempeñarán profesionalmente (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

Esta situación no es exclusiva de la realidad chilena, también se observa en territorios donde habita población indígena y no indígena, y en los nuevos escenarios multiculturales que surgen por los flujos migratorios internacionales en Chile y en el mundo (Akkari, 2009; Arias-Ortega et al., 2018; Godlewska et al., 2010).

Esta realidad que vive el país impone el desafío de convertir la escuela desde la colonialidad eurocéntrica occidental en un espacio educativo intercultural, tanto para indígenas y no indígenas como para la población extranjera. En el contexto de nuestro estudio, la escuela debería asegurar a todo el estudiantado el acceso a oportunidades de aprendizaje, desde el conocimiento educativo propio y el escolar. La articulación de estos conocimientos debe ser de modo sistemático y pertinente a la realidad del estudiantado, de acuerdo con sus costumbres, valores y cosmovisión propia.

En la actualidad, a pesar de que existen políticas educativas que favorecen una educación más pertinente para la población indígena (Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989); Ley Indígena 19.253 [Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993]; Declaración de Derechos de Pueblos Indígenas [Organización de Naciones Unidas, 2008]), persisten algunos problemas: la educación intercultural continúa pensada solo para indígenas; los saberes y conocimientos educativos indígenas se incorporan al currículo escolar de manera funcional a los intereses del Estado, y se ajustan a la estructura epistémica del saber y el poder de la cultura escolar; la episteme del conocimiento indígena y de otras identidades culturales, como la población extranjera, no se considera en la educación escolar; en las normativas sobre educación intercultural bilingüe (EIB) no se hace explícita la necesidad de una educación superior pertinente para estudiantes indígenas y no indígenas, como es el caso de la población extranjera; y existe una ausencia de académicos e investigadores científicos de ascendencia indígena en los centros de investigación universitarios en educación, asociada a una falta de formación de recursos humanos para investigar con metodologías decoloniales (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

En esa perspectiva, la EIB en Chile sienta sus bases, aproximadamente, en 1925, a través de demandas de organizaciones mapuches, intelectuales y profesores/as indígenas, quienes vivieron el trato discriminatorio en la educación escolar (Cañulef et al., 2002; Foerster y Montecino, 1988; Turra, 2016). Dichas demandas buscaban que se impartiera la educación en su lengua vernácula, *mapuzungun*, además de incorporar saberes y conocimientos propios al sistema educativo escolar y que se les enseñaran conocimientos de aritmética y de la lengua castellana para contrarrestar los abusos cometidos por los colonos, como lo era la usurpación de sus tierras (Foerster y Montecino, 1988). En este sentido, las demandas mapuches se focalizaron en la búsqueda de soluciones y acciones para enfrentar las prácticas discriminatorias, las burlas y los castigos físicos que recibían los/as niños/as en la escuela, como una forma de reprimir el uso de su lengua vernácula (Quidel, 2015).

Según Turra (2016), estas demandas mapuches hacia 1930 no lograron su objetivo, porque el Estado instaló escuelas coloniales como mecanismos de dominación y control en los territorios indígenas, con la finalidad de “civilizar” y “alfabetizar en castellano” a la población mapuche. Este aspecto profundizó aún más las relaciones asimétricas entre el Estado y la sociedad mapuche. Así, no fue sino hasta el periodo en que Chile vuelve a la democracia –administración del expresidente Patricio Aylwin Azocar (1990-1994)–se puso atención a estas demandas.

En ese periodo se logró generar en Chile la promulgación de la Ley Indígena núm. 19.253 de 1993, como primer marco legal y normativo que sustenta de manera oficial la EIB. Posteriormente, se robustece con la Ley General de Educación de 2009, el Decreto 2960 de 2012 –que aprueba el Plan de Estudio y Distribución de Horas para el sector de Lengua Indígena–, los decretos 520, 18.956, 1.479 y 1.623 –que establecen los planes y programas propios de primero a cuarto año de educación básica– y las guías pedagógicas del sector de lengua indígena –en los cuales se explican los contenidos educativos mapuches y sus formas de incorporarse al sistema educativo escolar–. También, resulta importante el Decreto Supremo 280, que determina los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de educación básica y fija normas generales para su aplicación (Mineduc, 2010). Por último, se crea la figura del educador/a tradicional (miembro de la comunidad mapuche), hablante de su lengua vernácula, quien tiene, además, dominio de sus conocimientos propios, que ingresa a la sala de clases para, en conjunto con un profesor/a mentor/a, implementar la EIB.

En ese contexto, el problema también ha sido evidenciado en estudios sobre la implementación de la EIB (Mineduc, 2011; Valdebenito, 2017), en los que se constatan las siguientes limitaciones:

- La ausencia casi total de una definición clara de nociones como identidad, cultura, interculturalidad, bilingüismo y educación intercultural.
- La falta de sistematización del trabajo realizado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- El hecho de que la EIB se implemente únicamente en instituciones donde al menos el 20 % de la matrícula escolar corresponda a población indígena, incluida la educación preescolar (*Dirección de Presupuestos, Gobierno de Chile, 2013; Mendoza y Sanhueza, 2016*). No obstante, la educación intercultural, como su

nombre lo indica, es especialmente urgente para los estudiantes no indígenas, quienes deben formarse a partir de contenidos, métodos y finalidades educativas basadas en la episteme del conocimiento educativo indígena (es decir, su forma propia de concebir el conocer, el saber y el comprender). Esta formación debe darse en una interrelación e interacción dialógica, con apertura a la incorporación de otras culturas en condiciones de igualdad y respeto mutuo.

▪Se presenta a los pueblos indígenas como carentes de capacidad propositiva. Esto podría explicarse porque, a nivel mundial, los/as indígenas son considerados inferiores, como razas insuficientemente evolucionadas y limitados intelectualmente para responder a las exigencias disciplinarias del conocimiento colonial (Camino-Esturo, 2017). Esta es la razón por la cual, desde los inicios de los sistemas educativos en contextos de colonización, los niveles más altos de educación han sido otorgados solo a las clases sociales con mayores recursos, y no se observa la presencia de estudiantes de ascendencia indígena (Egaña, 2000).

▪Persiste la idea de que los indígenas y los extranjeros deben asimilarse a la sociedad nacional.

▪Los planes de estudio incorporan la EIB únicamente como asignatura y no como un modelo pedagógico integral.

▪En los planes, programas y currículos, la EIB se equipara con la escolarización, sin considerar otros agentes educativos, como la familia y la comunidad.

▪La EIB se implementa exclusivamente para los pueblos indígenas, excluyendo a la población no indígena.

▪La educación intercultural ha sido excluida en las zonas urbanas. Es importante precisar que, en los últimos años, esta realidad ha comenzado a revertirse de manera progresiva. Desde 2021, se ha implementado el sector de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en escuelas urbanas para los niveles de 1º y 2º básico, extendiéndose hasta 6º básico desde 2022 y estableciéndose como obligatoria a partir de 2025. La asignatura se imparte a la totalidad de los estudiantes del establecimiento educacional, independientemente de su pertenencia o no a un pueblo indígena. No obstante, se mantiene el requisito de que al menos el 20% de los estudiantes hayan declarado, en su proceso de matrícula, pertenecer a uno de los cuatro pueblos originarios con vitalidad lingüística. Para los pueblos originarios colla, diaguita, lickanantay, kawésqar y yagán, no se exige un porcentaje mínimo de estudiantes.

Desde este escenario, constatamos que la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales es optativa para el/la estudiante; es decir, madres, padres o apoderados/as deben manifestar por escrito, al momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no que reciban enseñanza de la asignatura, una situación que no ocurre, por ejemplo, con la lengua inglesa en el currículo nacional. Además, existe autonomía para determinar cómo se incluirá la asignatura en el plan de estudios, en función de los contextos y proyectos educativos de cada institución. Esto significa que no está incorporada de manera estructural en el plan de estudios, sino que su implementación depende de la reasignación de horas lectivas de otras asignaturas.

A pesar de los recientes avances, la educación intercultural, tanto en contextos rurales como urbanos, sigue centrada en la enseñanza de la lengua y el conocimiento educativo indígena. Esto evidencia que aún se encuentra anclada en la estructura colonial del orden social, moral y del saber, sin lograr una verdadera transversalización en los contenidos disciplinares del currículo escolar.

En lo que respecta a la población escolar migrante, el Estado chileno ha emitido diversas circulares, instructivos y oficios ordinarios desde la Presidencia de la República, el Mineduc y el antiguo Departamento de Extranjería y Migración, con instrucciones relativas al ingreso, permanencia y derechos de los/as estudiantes extranjeros/as en los establecimientos educacionales con reconocimiento oficial, a fin de garantizar su derecho a la educación (<https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/normativa/>). Además, se han elaborado distintos documentos con orientaciones para las comunidades educativas, con el propósito de avanzar en el reconocimiento del derecho a la educación de todas las personas que habitan en el país, en igualdad de condiciones, sin importar su lugar de nacimiento, historia personal, rasgos identificatorios o etapa de la vida en que se encuentren.

No obstante, a la luz de algunos estudios (Mendoza-Mendoza, 2022, 2023; Veloso, 2022), persisten dudas sobre la efectiva difusión de estas normativas en los establecimientos educacionales.

En términos de política educativa, en 2018 se definió la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (Mineduc, 2018), cuyo objetivo principal era garantizar el derecho a la educación y la inclusión en el sistema educativo, respetando los principios de igualdad y no discriminación, enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile. Sin embargo, esta política no pasó de ser un instrumento meramente declarativo o discursivo, sin un impacto real en la práctica pedagógica cotidiana del profesorado, ya que no proporcionaba líneas de acción metodológicas en el currículo escolar, a pesar de sustentarse en un enfoque intercultural e inclusivo (Mendoza-Mendoza, 2022, 2023; Riedemann et al., 2020). Asimismo, presentaba una gestión insuficiente en términos de recursos económicos para apoyar y promover la integración de las familias extranjeras y atender los niveles de vulnerabilidad social y económica de este estudiantado. De ese modo, la responsabilidad quedaba en manos del profesorado, dependiendo de su esfuerzo, o falta de él, para suplir las deficiencias (Mendoza-Mendoza, 2022).

En consecuencia, esta “política” no logró solucionar ni proporcionar directrices claras para abordar las demandas y problemas diagnosticados, es decir, aquellas barreras que impiden resguardar el proceso de enseñanza y el logro de aprendizajes significativos que favorezcan la finalización de las trayectorias educativas del estudiantado extranjero desde un enfoque intercultural. Un ejemplo de ello es la falta de estrategias para la enseñanza del español como segunda lengua para la población no hispanohablante.

Asimismo, persisten dificultades en aspectos clave como las adaptaciones curriculares, las metodologías de enseñanza con perspectiva intercultural, la capacitación para abordar conflictos derivados de prácticas discriminatorias o racistas que afectan la identidad del estudiantado, así como la formación y capacitación docente en interculturalidad, entre otros desafíos (Veloso, 2022).

Desde este contexto, en enero de 2024, el Mineduc presentó la Actualización de la Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros: Garantía del Derecho a la Educación de Personas en Situación de Movilidad, cuyo objetivo es “garantizar el derecho a la educación e inclusión de niños, niñas y estudiantes de origen extranjero, resguardando el acceso, permanencia y progreso en sus trayectorias educativas” (p. 21). A diferencia de la política anterior, esta actualización incorpora la educación superior.

La política se sustenta en los principios de interculturalidad, diversidad, flexibilidad, integración e inclusión, y se organiza en torno a cinco ejes estratégicos:

- Disponibilidad de condiciones para asegurar oportunidades de educación y aprendizaje, que incluye como línea de acción “fortalecer las oportunidades de formación y capacitación de los distintos equipos profesionales a nivel de comunidades educativas y equipos territoriales” (Mineduc, 2024, p. 22).
- Acceso a la educación en condiciones de igualdad.
- Experiencias educativas pertinentes y relevantes, con dos líneas de acción: bases curriculares y prácticas pedagógicas.
- Articulación institucional e intersectorial.
- Monitoreo de trayectorias educativas.

En cuanto a la profundidad, pertinencia y suficiencia tanto de la estructura como de los contenidos de la política, es necesario destacar que en el eje 1, *Disponibilidad de condiciones para asegurar oportunidades de educación y aprendizaje*, específicamente en la línea de acción 2, se hace explícita la “*Formación y capacitación para los actores del sistema educativo*” (p. 22). No obstante, se observa la ausencia de un enfoque intercultural en los programas de formación inicial docente, lo que dificulta una adecuada adaptación curricular y práctica pedagógica en contextos de diversidad cultural.

En lo que respecta a la inclusión de la diversidad de saberes, incorporada en el eje 3, Experiencias educativas pertinentes y relevantes, tanto en la línea de acción 6 (Bases curriculares) como en la 7 (Prácticas pedagógicas), se menciona la importancia de la lengua materna y el aprendizaje del español para los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, en sus líneas de acción no se establece su materialización a través de medidas concretas, como su incorporación en el proceso de análisis y diagnóstico de la actualización curricular de 1.º básico a 2.º medio, iniciado en 2022 para generar una propuesta de bases curriculares y someterla después a consulta pública.

Este tipo de omisiones en la actualización de la política podría generar disonancia en su contenido y hacer que se perciba como un documento más general y declarativo, lo que podría debilitar la capacidad de logro de sus objetivos. De ahí surge la interrogante sobre cuál es la disposición de la institucionalidad educativa para desarrollar nuevos programas que integren los conocimientos *otros*, permeando así su propio modelo epistemológico.

## CONCLUSIONES

Los resultados del análisis general de la literatura científica y de divulgación evidencian que el colonialismo epistemológico sigue profundamente arraigado en el sistema

educativo escolar chileno. Su origen se remonta al carácter monocultural de la educación escolar y a la creación de los sistemas educativos modernos en el siglo XIX, particularmente en países y continentes colonizados, como es el caso de las Américas.

En este contexto, la educación escolar contribuye a la construcción de una sociedad basada en una matriz social y cultural colonial eurocéntrica, que se consolida como cultura dominante y hegemónica. Este modelo impacta de manera directa a los pueblos indígenas, comunidades campesinas y otros grupos subalternizados, como la población migrante latinoamericana.

Así, los sistemas educativos en contextos de colonización, a través del currículo escolar, imponen un orden disciplinar del conocimiento que excluye la incorporación de saberes y conocimientos propios. Esto ocurre incluso en presencia de políticas que, desde una perspectiva funcionalista, plantean la necesidad de avanzar en la interculturalidad (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

No obstante, constatamos que dicha interculturalidad responde a los intereses del Estado, ya que se basa en el reconocimiento y la tolerancia, pero no en la transformación estructural del currículo. En este sentido, se omiten prácticas de interculturalidad crítica, surgidas desde las comunidades, cuyo propósito es la incorporación de otras epistemes en el aula y la resignificación del conocimiento escolar.

En ese sentido, es posible constatar que las huellas del colonialismo persisten en la educación escolar actual, en la que el conocimiento educativo se construye sobre una jerarquización racial, social y cultural. Esta estructura se consolidó históricamente a partir del discurso filosófico sobre la raza y una educación escolar fundamentada en un orden moral, social y epistémico, que influye en la construcción de la racionalidad de la población para comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual.

Este modelo educativo ha sido perpetuado, en parte, por un plan de formación inicial docente descontextualizado de la realidad indígena y de la población extranjera, lo que hace evidente la necesidad de una transformación profunda. Así, es crucial repensar la educación superior en general y, en particular, reformular tanto la formación inicial docente como la capacitación continua del profesorado, con el fin de promover el desarrollo de competencias didácticas y la adquisición de saberes educativos sustentados en un pluralismo epistemológico .

En esta misma línea, se observa que la política de EIB en Chile presenta un alcance limitado para atender la diversidad social y cultural del contexto educativo actual. Esto restringe las posibilidades de consolidar un enfoque intercultural que garantice una formación inclusiva para todo el estudiantado, ya sean indígenas, colonos, mestizos o extranjeros. Por ello, la EIB debe avanzar hacia una propuesta epistémica transformadora, que visibilice otras formas de pensar, sentir, conocer y reflexionar en contextos de colonización.

En consecuencia, enfrentamos el desafío de contrarrestar la intolerancia, el monoculturalismo, el racismo y el etnocentrismo eurocéntrico mediante una educación escolar basada en un enfoque intercultural para todos. Para ello, es fundamental que la formación inicial docente reconozca e integre los saberes y conocimientos subalternizados, considerándolos una riqueza para la construcción de una ciudadanía progresivamente más intercultural. Alcanzar este objetivo requiere la incorporación de contenidos educativos indígenas y de grupos subalternizados tanto en el currículo



escolar como en los programas de formación docente. Esto permitiría contextualizar la educación y fortalecer el desarrollo de competencias dialógicas y comunicativas interculturales, sensibles a las diferencias sociales y culturales presentes en los distintos establecimientos educativos del país.

Finalmente, es crucial destacar que la descolonización del conocimiento eurocéntrico representa una riqueza para toda la sociedad. Este proceso no solo permite complejizar, complementar y ampliar el conocimiento, sino también promover nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, convivencia e interacción social. Así, se abre un campo de investigación esencial para la construcción de un sistema educativo libre de jerarquías coloniales, orientado hacia un mundo más justo y sostenible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldayuz Henríquez, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo anti-racista, decolonial y humanizado. *Pólis (Santiago)*, vol. 22, núm. 64, pp. 72-115. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2023-n64-1829>
- Akkari, A. (2009). Introduction aux approches interculturelles en éducation. Université de Genève.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, núm. 44, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Balibar, E. y Wallerstein, I. (1993). *Race, nation, class: Ambiguous identities*. Verso.
- Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide: peurs sociales et obsession sécuritaire*. Seuil.
- Busso, H. (2009). Crítica al eurocentrismo como obstáculo epistemológico. Perspectivas de la filosofía latinoamericana. *Revista Solar*, núm. 5, pp. 59-80.
- Camino-Esturo, E. (2017). La política educativa colonial en África lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. *Cadernos da Fucamp*, vol. 16, núm. 27, pp. 61-79.
- Cañulef, E., Fernández, E., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J. y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Mineduc.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI.
- Crespo, J. M. y Vila-Viñas, D. (2015). Comunidades: saberes y conocimientos originarios, tradicionales y populares (v.2.0). En D. Vila-Viñas y X. E. Barandiaran (eds.). *Buen conocer –FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador*: IAEN-CIESPAL.
- Casen (2024). Serie de resultados e indicadores de integración social de las personas nacidas fuera de Chile. Encuesta CASEN 2006-2022. División Observatorio Social, Subsecretaría de Evaluación Social, Ministerio de Desarrollo Social y Familia. [https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados\\_personas\\_nacidas\\_fuera\\_de\\_Chile\\_Casen\\_2022.pdf](https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados_personas_nacidas_fuera_de_Chile_Casen_2022.pdf)
- CNED (2024). Tendencias de la matrícula de pregrado en Chile, años 2005-2024. Consejo Nacional de Educación. <https://ciedess.cl/601/w3-article-15074.html>

- Dasen, P. (2002). *Approches interculturelles : acquis et controverses*. En Dans: éd. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 7-28). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0007>
- Dirección de Presupuestos, Gobierno de Chile (2013). *Informe final: programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe*. Conadi, Ministerio de Desarrollo Social. Dipres.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 41-53). CLACSO.
- Egaña, M. L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. LOM Ediciones.
- Fajardo, D. M. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, vol. 9, núm. 2, pp. 15-29.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación, las voces del profesorado*. Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Florence, M. (2021). *Residential schools: Righting Canada's wrongs: The devastating impact on Canada's indigenous peoples and the truth and reconciliation commission's findings and calls for action*. James Lorimer & Company.
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Ediciones CEM.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y Brasil. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 13, pp. 17-34.
- Giuliano, F. (2019). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. *Ñawi: arte diseño comunicación*, vol. 3, núm. 2, pp. 93-108. <https://doi.org/10.37785/nw.v3n2.a7>
- Godlewska, A., Moore, J. y Bednasek, C. (2010). Cultivating ignorance of Aboriginal realities. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, vol. 54, núm. 4, pp. 417-440. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0064.2009.00297.x>
- Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *Ágora USB*, vol. 10, núm. 1, pp. 87-105. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.366>
- Goyanes, M. y Rodríguez-Gómez, E. F. (2018). ¿Por qué publicamos? Prevalencia, motivaciones y consecuencias de publicar o perecer. *Profesional de la Información*, vol. 27, núm. 3, pp. 548-558.
- Grau-Rengifo, O., Ayala, M. C. y Valenzuela-Vergara, E. (2024). Políticas públicas orientadas a estudiantes migrantes: ¿qué se está haciendo en Chile? *Temas de la Agenda Pública*, vol. 19, núm. 172, pp. 1-16.
- Grosfoguel, R. (2012). Retos de los estudios étnicos en Estados Unidos en el sistema universitario global occidentalizado: entre el multiculturalismo liberal, las políticas identitarias, la colonización de las disciplinas académicas y las epistemologías decoloniales. *Relaciones Internacionales*, núm. 19, pp. 13-26. <http://hdl.handle.net/10486/677541>
- Grosfoguel, R. (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, núm. 3, pp. 35-47.

- Jensen, M. (2008). Inmigrantes en Chile: la exclusión vista desde la política migratoria chilena. En *Temáticas migratorias actuales en América Latina: remesas, políticas y emigración*. III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población ALAP. Córdoba, Argentina.
- Joiko, S. y Cortés Saavedra, A. (2022). Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. *Psicoperspectivas*, vol. 21, núm. 1, pp. 65-75. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2525>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. *Revista de sociología*, vol. 15, núm. 1, pp. 13-25.
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. CLACSO.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. LOM Ediciones.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin Éditeur limitée.
- López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, pp. 17-85. <http://hdl.handle.net/11162/24842>
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, vol. 26, pp. 173-200. <http://publicaciones.horizonteenfermeria.uc.cl/index.php/pel/article/view/25659>
- Mampaey, J. y Zanoni, P. (2016). Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 7, pp. 928-946. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.1001059>
- Mateos, L. S. y Dietz, G. (2014). Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana: hacia un primer balance. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, pp. 57-79.
- Mejía, J. (2020). Epistemología de las políticas de ciencia y tecnología en América Latina. *Cinta de moebio*, (67), 14-25. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100014>
- Mendoza-Mendoza, I. (2023). Concentración escolar extranjera en establecimientos educacionales públicos chilenos: la mirada desde el equipo de profesores directivos y docentes. *Calidad en la Educación*, núm. 59, pp. 111-141.
- Mendoza-Mendoza, I. (2022). Concentración escolar extranjera etno-nacional: ¿una nueva forma de discriminación y exclusión educativa? El caso de Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 48, núm. 4, pp. 13-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400013>
- Mendoza, I. y Sanhueza Henríquez, S. (2016). El inmigrante como sujeto invisibilizado en la educación intercultural bilingüe en Chile. *EDUCADI*, vol. 1, núm. 2, pp. 83-98. <http://dx.doi.org/10.7770/educadi-V1N2-art1170>
- Mineduc (2024). *Actualización política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: garantía del derecho a educación de personas en situación de movilidad*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Mineduc (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>

- Mineduc (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2107/mono-924.pdf?sequence=1>
- Mineduc (2010). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1993). *Ley Indígena N° 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas*.
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, núm. 63, pp. 261-270.
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, vol. 40, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>
- Organización de las Naciones Unidas (2008). *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos*. Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:P12100_ILO_CODE:C169)
- Orsi, L. (2015). Etiquetar al otro: categorizaciones de inmigrantes en Bahía Blanca. En M. González (ed.). *La interdisciplinariedad como estrategia válida de convergencia desde las disciplinas y subdisciplinas del campo sociopolítico en la búsqueda de soluciones en las relaciones interétnicas* (pp. 43-50). Hemisferio Derecho.
- Paz, E., Núñez, J. y Garcés, R. (2021). Construcción de la ciencia desde Latinoamérica: eurocentrismo e iniciativas emancipatorias. *ReHuSo*, vol. 6, núm. 3, pp. 82- 102.
- Peña-Cortés, F., Huiliñir-Curío, V., Pincheira-Ulbrich, J., Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. y Morales, S. (2019). Mapuche-Pewenche knowledge transmitted by teachers and parents: Perception of schoolchildren in rural schools of the Araucanía region (Chile). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 40, núm. 3, pp. 244-256. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1505895>
- Quidel, J. (2015). Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. En E. Antileo, L. Carcamo-Huechante, M. Calfio y H. Huinca-Piutrin (eds.). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 21-55). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, vol. 46, núm. 2, pp. 271-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>

- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, núm. 37, pp. 285-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias-Ortega, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. <http://repositorio-digital.uct.cl/handle/10925/2146>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, núm. 45, pp. 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural en Latinoamérica: el caso mapuche en Chile. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 39, núm. 1, pp. 199-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.
- Restrepo, E. (2018). Decolonizar la universidad. En J. Barboza y L. Pereira (eds.). *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Cekar. <https://www.academica.org/eduardo.restrepo/22.pdf>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, núm. 64, pp. 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 42, pp. 1-21. <http://polis.revues.org/11327>
- Rojas, J. y Coss y León, D. (2020). Despojo, resistencia y represión. Revueltas indígenas en el real de minas de Bolaños (Virreinato de la Nueva España) 1734-1783. *Revista Humanidades*, vol. 10, núm. 1, pp. 90-107. <https://dx.doi.org/10.15517/h.v10i1.38583>
- Romo López, E. V., Espejo Leupin, R. M., Céspedes Pardo, V. A. y Beltrán Leal, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educacional*, vol. 59, núm. 3, pp. 92-117.
- Sarangapani, P. (2014). Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l'Inde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, pp. 1-7. <http://journals.openedition.org/ries/3848>
- SIES (2024). *Informe de matrícula en educación superior en Chile 2024*. Servicio de Información en Educación Superior, Subsecretaría de Educación, Mineduc. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>

- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas: a descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Stefoni, C. (2001). *Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile*. Informe final del concurso "Culturas e identidades en América Latina y el Caribe". Programa Regional de Becas Clacso.
- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, vol. 20, núm. 61, pp. 83-104.
- Torres-Salinas, D., Ruiz-Pérez, R. y Delgado-López-Cózar, E. (2009). Google Scholar como herramienta para la evaluación científica. *Profesional de la Información*, vol. 18, núm. 5, pp. 501-510. <https://doi.org/10.3145/epi.2009.sep.03>
- Turra, O. (2016). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação y Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 791-808. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140175>
- Valdebenito, X. (2017). Hacia una comprensión del vínculo entre prácticas de enseñanza de educadores y educadores tradicionales indígenas y el espacio escolar. Documento de trabajo N°10. Centro de Estudios, Mineduc. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14499/Doc-trabajo\\_10.pdf?sequence=1](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14499/Doc-trabajo_10.pdf?sequence=1)
- Veloso Erazo, B. A. (2022). *Avances y desafíos para una política de inclusión de estudiantes migrantes con perspectiva intercultural*. Tesis para optar al grado de magíster en Gestión y Políticas Públicas. Universidad de Chile.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 19, núm. 48, pp. 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Wieviorka, M. (2007). La mutación del racismo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 49, núm. 200, pp. 13-23. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2007.200.42560>