

Article

LA INCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE CHILE A DEBATE. UN ANÁLISIS COMPARADO DE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI

The inclusion of Chile's indigenous peoples under scrutiny. A comparative analysis of 21st-century education legislation

JORGE RUIZ-MORALES¹ & MARTA BORDONS MARTÍNEZ²

Resumen: El sistema educativo chileno, profundamente atravesado por el neoliberalismo desde 1973, se encuentra tensionado entre la educación como derecho social y su tratamiento como bien de consumo. Este estudio de caso exploratorio analiza cómo se construye la inclusión de la diversidad cultural y el papel de los pueblos indígenas en el marco legislativo educativo chileno del siglo XXI, examinando la evolución normativa desde la LOCE (1990) hasta la Ley 21.040 (2017).

Se constata que la LOCE (1990) promovía una visión atomizada, monocultural y asimilacionista. La Ley Indígena (1993), pese a su alcance limitado, marcó un hito al crear la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, reconocer etnias y establecer deberes estatales de promoción cultural y lingüística, incluyendo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este y otros avances posteriores, incluida la Ley General de Educación (2009) son también resultado de las presiones de movimientos sociales, indígenas y estudiantiles.

La legislación chilena evoluciona de una cosmovisión de nación homogénea a una que incorpora la pluralidad étnico-cultural. Sin embargo, persisten tensiones entre el reconocimiento legal y su implementación efectiva, evidenciando un camino aún en construcción hacia una inclusión e interculturalidad plena, que superen los límites del multiculturalismo neoliberal y permitan relaciones verdaderamente simétricas entre culturas, pueblos y conocimientos.

Palabras clave: Política educacional, Reforma de la educación, Educación intercultural, Privatización, Pueblos originarios, Estudio de Caso.

Abstract: The Chilean educational system, profoundly shaped by neoliberalism since 1973, is characterized by a tension between education as a social right and its treatment as a commodity. This exploratory case study analyzes how the inclusion of cultural diversity and the role of Indigenous peoples are constructed within the framework of Chilean educational legislation in the twenty-first century, examining the normative evolution from the LOCE (1990) to Law 21.040 (2017).

It is observed that the LOCE (1990) promoted an atomized, monocultural, and assimilationist vision. The Indigenous Law (1993), despite its limited scope, marked a milestone by establishing the National Corporation for Indigenous Development (CONADI), recognizing ethnic groups, and instituting state obligations for cultural and linguistic promotion, including Intercultural Bilingual Education (EIB). This and other subsequent advances, including the General Education Law (2009), were also the result of pressures from social, Indigenous, and student movements.

¹ Universidad de Sevilla. Contacto principal: jruiz2@us.es

² Universidad Pablo de Olavide



Chilean legislation evolves from a worldview of a homogeneous nation to one that incorporates ethno-cultural plurality. However, tensions persist between legal recognition and its effective implementation, revealing a path still under construction toward full inclusion and interculturality—one that transcends the limits of neoliberal multiculturalism and enables genuinely symmetrical relationships among cultures, peoples, and forms of knowledge.

Keywords: Education policy, Educational reform, Intercultural education, Privatization, Indigenous peoples, Case studies.

1. Introducción.

El sistema educativo de Chile es un claro ejemplo de cómo el neoliberalismo desarrolla su marco de actuación, transformando lo que debiera ser un derecho social en un bien de consumo, mediante la privatización y la lógica de mercado (Cabaluz Ducasse, 2015); todo ello apoyado por la propia Constitución Política de la República de Chile de 1980, vigente hasta la actualidad con diferentes reformas (Ledesma Romero, 2020). El caso chileno constituye uno de los más complejos y debatidos de América Latina, tanto por la profundidad de sus transformaciones históricas como por la intensidad de los conflictos que lo han moldeado; baste recordar la dictadura aún reciente de Pinochet y su persistente legado en las reformas educativas post-dictadura (Cabaluz Ducasse, 2015). Su naturaleza mixta —que integra establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados— es el resultado de décadas de reformas legislativas que han oscilado entre la lógica del mercado y la reivindicación de la educación como derecho universal.

Los mecanismos específicos de privatización, como el sistema de *vouchers* (o "vale" educativo/económico) y la desregulación, incentivaron la participación privada en la educación, de modo que la competencia en el sistema educativo, con ofertas públicas, concertadas (financiadas) o privadas, no necesariamente se tradujo en una mejora de la calidad educativa, sino en una expansión del sector subvencionado con fines de lucro (Aziz dos Santos, 2018).

Con el retorno de la democracia, la cuestión indígena dista mucho de quedar resuelta, por lo que las organizaciones indígenas continuaron reivindicando una educación bilingüe, no etnocéntrica y respetuosa con sus propios saberes, lenguas y formas de vida. Como ha señalado la historiografía mapuche reciente, esta demanda educativa se insertaba en una trama más profunda de discriminaciones acumuladas por parte del Estado chileno, remontándose los antecedentes al violento proceso de la Ocupación de la Araucanía de finales del siglo XIX. Desde entonces el despojo territorial —profundizado mediante diversas estrategias estatales de radicación, división y fragmentación de las comunidades

ancestrales— empujó a numerosas personas mapuche a migrar a los centros urbanos en busca de mejores condiciones de vida (Mariman et al., 2019)

La diáspora, junto a las diferentes políticas homogeneizantes y excluyentes, y a la misma escolarización de la población mapuche en un marco de educación monocultural, implicaron el debilitamiento de la lengua, del conocimiento y del saber —estrechamente ligado al territorio—, y de los lazos y relaciones que sostienen la reproducción de la vida comunitaria (Paillacoï, 2017). A ello se sumó una persistente exclusión del sistema político chileno, donde la representación y la participación indígena siguieron siendo prácticamente inexistentes. De esta forma, la demanda por una educación verdaderamente intercultural parte de una lucha más amplia contra un orden estatal que reproducía y acrecentaba las desigualdades territoriales, políticas, lingüísticas y epistémicas.

Lejos de tratarse de una excepción en Chile, este tipo de procesos dialoga con experiencias compartidas por otros pueblos indígenas a lo largo del continente americano, igualmente atravesados por el colonialismo interno, la desposesión y la subordinación cultural. Nombramos por poner otro ejemplo característico lo ocurrido con las poblaciones originarias, ribereñas y quilombolas, en la Amazonía brasileña, como relata Brum (2024) y conceptualizó González (1988) como amefricanidad (traducido al castellano del vocablo originario *amefricanidade*), para referirse a las generaciones descendientes de los africanos y africanas que llegaron a la fuerza, por el tráfico esclavista, y a quienes llegaron a América antes del “descubrimiento”. En sus trabajos remarcan las conexiones entre las experiencias de resistencia de los pueblos originarios y los conocimientos ancestrales de las mujeres con la diáspora, saberes e historias que han sido borradas y ocultadas. Valdría la pena investigar cómo estas diásporas y demás procesos de exclusión y asimilación cultural han impactado en la educación, la transmisión cultural y la construcción del relato histórico en Chile, Brasil, y en toda América Latina.

En el caso chileno en la actualidad, hay dos fenómenos que caminan en paralelo. Por un lado, el Estado chileno ha ratificado y asumido múltiples tratados internacionales, así como internos, de compromiso con los derechos humanos y libertades, y por ello persigue desarrollar un sistema educativo moderno adaptado a las necesidades y exigencias del siglo XXI. Por otro lado, la incapacidad de los gobiernos de garantizar dichos derechos en un marco profundamente neoliberal se evidencia en la magnitud del Estallido Social de 2019, así como en las numerosas movilizaciones de la sociedad civil, encabezadas por jóvenes, mujeres, pueblos originarios o todo ello a la vez, en estas últimas décadas. A este descontento

popular se suma una progresiva militarización de los territorios o los asesinatos de dirigentes indígenas en democracia, que en gran medida siguen impunes.

La inclusión educativa de los pueblos originarios en el contexto latinoamericano es una utopía, más bien es un viaje a los propios procesos de exclusión postcolonialistas, a cómo afectan las prácticas extractivistas, los procesos de dominación del ser humano sobre la naturaleza lo son simultáneamente sobre el propio “humane”, que diría Brum (2024), desde una perspectiva antropológica, histórica y educativa, se convierten en un referente para la construcción de la ciudadanía del siglo XXI en el contexto de crisis económica y climática global.

El objetivo de este trabajo de investigación es realizar un estudio de caso de carácter exploratorio, sobre el estado de la cuestión de cómo se han construido las narrativas de la inclusión de la diversidad cultural en Chile y cómo se ha reconocido el papel de los pueblos y culturas originarias en la legislación educativa, para identificar los cambios y la evolución que se ha seguido en estas cuestiones para el caso chileno. Este trabajo de investigación se justifica, como señala Yin (2014), cuando el caso elegido es revelador o aporta información significativa sobre un fenómeno poco explorado, que puede ser importante para comprender los procesos de exclusión e inclusión de un país en el contexto latinoamericano, con posibles relaciones con otras realidades latinoamericanas.

Los problemas de investigación se identifican con los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo se ha construido la narrativa de la inclusión de la diversidad cultural en Chile en el marco de la legislación educativa en el siglo XXI? y ¿Cómo han evolucionado los marcos legislativos chilenos en materia de educación desde la perspectiva de la diversidad étnica y cultural para garantizar la participación de todos los grupos en la toma de decisiones?”.

2. Marco teórico.

Responder a cómo se ha construido la inclusión de la diversidad cultural desde la legislación educativa implica mirar la ley como una tecnología cultural, que lejos de limitarse a organizar financiación, instituciones y currículo, define a su vez qué y a quién se reconoce como parte legítima del “nosotros y nosotras” escolar, bajo qué condiciones y con qué capacidad de incidir. En este marco, la trayectoria del marco normativo chileno en materia de educación puede leerse como un desplazamiento desde la concepción de una nación homogénea y monocultural hacia otra que incorpora —de forma parcial— la pluralidad étnica y cultural existente entre sus fronteras.

La educación concebida como transmisión y cultivo de valores nacionales es consistente con la noción de escuela como institución de integración a una nación, que en

términos de Anderson (1993) se comprende como una “comunidad imaginada”, creada a través de instituciones, símbolos, memorias y narrativas compartidas. Desde esta perspectiva, la escuela opera como una institución central a la hora de consolidar la pertenencia nacional, al delimitar qué lenguas, saberes, memorias y narrativas compartidas se reconocen como parte de la cultura común. Cuando dicha comunidad imaginada se construye desde una cultura dominante, excluyente y considerada en singular, sin posibilidad de cabida para el pluralismo, toda aquella diversidad que queda fuera de lo normalizado, debe ser asimilada o subsumida al relato nacional de identidad única.

El desplazamiento hacia la inclusión de la diversidad cultural en la educación puede adoptar formas diferenciadas, expresándose como reconocimiento formal, integración, multiculturalismo... en la medida en que admite la existencia de diferencias culturales. La integración, aunque no constituye una categoría específica en la tipología de Walsh que estamos utilizando en este trabajo (2010), se incorpora aquí como categoría analítica para identificar formulaciones asimilacionistas o de subordinación a esa cultura hegemónica. En este nivel no hay verdadero diálogo intercultural ni reconocimiento de la diferencia como valor epistémico o político; la diversidad aparece como una condición que debe ser compensada, nivelada o adecuada para facilitar la inserción en el sistema.

La inclusión supone un avance respecto de la integración, porque desplaza el foco desde la “adaptación” del sujeto hacia la eliminación de barreras y obstáculos institucionales. Sin embargo, cuando esta inclusión se limita a incorporar la diversidad dentro de la estructura existente, sin problematizar las asimetrías históricas, raciales, culturales o epistémicas que organizan esa misma estructura, se aproxima a lo que Walsh (2010) identifica como una lógica funcional, esto es, una inclusión compatible con el orden establecido.

Respecto al multiculturalismo, suele vincularse con la retórica del reconocimiento, la tolerancia y el respeto, pero tampoco modifica las jerarquías que ordenan esa convivencia; de ahí que pueda articularse con una “lógica multicultural” compatible con el neoliberalismo, que admite la diferencia siempre que esta quede administrada, neutralizada y vaciada de capacidad transformadora. Así, Walsh (2014) resalta que el discurso neoliberal multiculturalista sigue escondiendo las concepciones propias del poder fundadas en la exclusión, la dominación, la negación y la subordinación, y el control dentro de la cosmovisión capitalista.

Esta distinción resulta relevante porque, como advierte Walsh (2010), a partir de la década de los 90, la interculturalidad se instaló en las políticas públicas y reformas educativas latinoamericanas como un término ampliamente difundido, pero también polisémico,

utilizado en circunstancias muy distintas. Walsh distingue entre diferentes categorías de interculturalidad, mostrando que no toda apelación a la diversidad implica necesariamente transformación de las relaciones de poder.

Así, la interculturalidad funcional reconoce la diversidad cultural y promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero evita el cuestionamiento de las asimetrías y desigualdades sociales, culturales, históricas y epistémicas que condicionan un diálogo verdaderamente simétrico, siendo así “funcional” a ese sistema imperante, excluyente y resultando de esta forma compatible con el Estado y con las reformas que incluyen la diversidad sin transformar las “reglas del juego” (Walsh, 2010). La interculturalidad crítica, en cambio, no parte de la diversidad en abstracto, sino de la matriz colonial de poder que produce jerarquías, exclusiones y subordinaciones; por ello entiende la interculturalidad como proceso, herramienta y proyecto de transformación estructural. Para Walsh (2010), un diálogo auténtico exige visibilizar primero las condiciones que hacen posible el no-diálogo, esto es, las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas que sostienen la desigualdad. Así, la interculturalidad crítica permite analizar si el reconocimiento legislativo de la diversidad cultural transforma de forma efectiva las estructuras educativas o si, por el contrario, mantiene la inclusión en un plano parcial, meramente declarativo, o instrumental..

3. Metodología.

Esta investigación es un estudio de caso de carácter exploratorio, porque aborda la inclusión de las culturas y poblaciones originarias de Chile desde una perspectiva contextual, histórica y educativa, centrandó su atención en cómo ha evolucionado el marco legislativo chileno para hacer efectivo el reconocimiento de las diversidades culturales e identitarias existentes en el territorio. El caso chileno se constituye en sí mismo en un caso relevante de estudio por sus procesos políticos, la presencia de pueblos ancestrales, el impacto del neoliberalismo y sus praxis en la economía, la sociedad y en el sistema educativo. Según Coller (2005) el estudio de caso permite la comprensión de los fenómenos en contextos educativos concretos.

Para la presente investigación se ha analizado la evolución normativa en materia de educación partiendo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), N° 18.962, publicada en 1990, hasta la Ley 21.040 - Crea el Sistema de Educación Pública, publicada en 2017, que sigue vigente hasta la actualidad con algunos ajustes menores que no afectan al tema de estudio. Se han comparado los principales textos legislativos educativos con rango de ley y decretos con fuerza de ley, por entenderse que contienen los elementos teóricos e

históricos que resultan más relevantes, desde una perspectiva educativa, para analizar la inclusión de los pueblos originarios de Chile en el contexto educativo.

Se han revisado así un total de quince textos legislativos con diferente rango y relevancia, que se han aprobado y publicado en Chile desde la restitución de la democracia, año 1990, de los que se han seleccionado cinco: tres leyes de educación y dos decretos con fuerza de ley. Los quince textos aparecen recogidos en la tabla 1, donde se muestran datos relevantes de los mismos a nivel cronológico y político, para contextualizar el momento histórico de su promulgación.

Tabla 1.

Legislación educativa de Chile en el periodo 1990-2026

Ley /DFL	Fecha publicación	Fecha modificación	Ministerio	Materias	Gobiernos
Ley 21.430 – Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia	15-03-2022	Versión única	Ministerio de Desarrollo Social y Familia	Derecho de la Niñez, Niñez, Sistema de Garantías	2º gobierno de Sebastián Piñera (aprobada al final de su mandato)
Decreto 97 - Establece bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1º y 6º año de Educación Básica	09-02-2021	Versión única	Ministerio de Educación	Currículum	2º gobierno de Sebastián Piñera (aprobada al final de su mandato)
Ley 21.040 - Crea el sistema de Educación Pública	24-11-2017	05-02-2026 (Ley 21.806)	Ministerio de Educación	Jornada Escolar Completa (JEC), Gestión Educacional, Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (...)	2º Gobierno de Michelle Bachelet (Nueva Mayoría)
Ley 20911 - Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado	28-03-2016	Versión única	Ministerio de Educación	Formación Ciudadana, Tratados Internacionales, Cultura Democrática, Cultura Ética (...)	2º Gobierno de Michelle Bachelet (Nueva Mayoría)

Ley 20.845 – De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado	08-06-2015	25-04-2019 (Ley 21.152)	Ministerio de Educación	Admisión de Alumnos, Financiamiento Compartido, Lucro en la Educación (...)	2° Gobierno de Michelle Bachelet (Nueva Mayoría)
Ley 20.501 – Calidad y Equidad de la Educación	26-02-2011	30-09-2011 (Ley 20.541)	Ministerio de Educación	Estatuto de los Profesionales de la Educación, Establecimientos Educacionales, Ley no. 20.501, Incentivo al retiro (...)	1° Gobierno de Sebastián Piñera
DFL 2 – Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005	02-07-2010	11-02-2026 (Ley 21.801)	Ministerio de Educación	Consejo Nacional de Educación, Reconocimiento del estado, Certificación y Acreditación, Establecimientos Educacionales (...)	1° Gobierno de Michelle Bachelet (Concertación)
Ley 20.370 – Ley General de Educación (LGE)	12-09-2009	02-07-2010 (DFL 2)	Ministerio de Educación	Consejo Escolar, Registro Público de Sostenedores, Agencia de Calidad de la Educación (...)	1° Gobierno de Michelle Bachelet (Concertación)
Decreto 280 - Modifica Decreto N° 40, de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación	25-09-2009	Versión única	Ministerio de Educación	-	1° Gobierno de Michelle Bachelet (Concertación)
Ley 20.248 – Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)	01-02-2008	05-01-2021 (Ley 21.302)	Ministerio de Educación	Ayuda Estatal a la Educación,	1° Gobierno de Michelle Bachelet (Concertación)

				Subvención Escolar (...)	
Ley 20.162 – Reforma constitucional que establece la obligatoriedad de educación parvularia en su segundo nivel de transición	16-02-2007	Vigente	Ministerio de Educación	Educación Parvularia, Educación Pública, Ayuda Estatal a la Educación (...)	1° Gobierno de Michelle Bachelet (Concertación)
DFL 1 – Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza	21-02-2006	12-09-2009 (Ley 20.370)	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación, Ley no. 18.962	Gobierno de Ricardo Lagos (Concertación)
Decreto 100 – Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile	22-09-2005	07-10-2025 (Ley 21.773)	Ministerio Secretaría General de la Presidencia	Constitución Política de la República de Chile	Gobierno de Ricardo Lagos (Concertación)
Ley 19.253 – Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena	05-10-1993	29-09-2025 (Ley 21.770)	Ministerio de Planificación y Cooperación	Protección, Fomento y Desarrollo de las comunidades indígenas / Chile (...)	Gobierno de Patricio Aylwin (Concertación)
Ley 18.962 – Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)	10-03-1990	17-11-2006 (Ley 20.129)	Ministerio de Educación	Educación, Leyes Orgánicas Constitucionales (...)	Dictadura de Augusto Pinochet

Fuente: Elaboración Propia

Sobre ellos se ha realizado un primer análisis documental profundo teniendo en cuenta los problemas de investigación, a partir de los cuales se optó por diseñar un sistema de categorías que emerge del marco teórico y de la revisión legislativa, y que se convirtió a formato Excel (ver tabla 2).

Este sistema de categorías se ha construido teniendo en cuenta dos dimensiones, la primera de carácter descriptivo y la segunda de carácter analítico, esta última incorpora tres categorías de análisis.

La primera categoría contempla el Reconocimiento, donde los indicadores son “directo” o “indirecto”; en el primer caso nos referimos a la mención explícita de pueblos originarios o indígenas reconocidos por el Estado chileno, como es el caso de los Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuense; Atacameño, Quechua, Colla, Diaguita, Chango del norte del país; Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes, y Selk'nam. En el

segundo caso, se trata de reconocimientos implícitos que no aluden a grupos específicos, mediante la utilización de expresiones como diversidad cultural, culturas, etnias, pueblos.

La segunda categoría se refiere a la tipología de fragmentos, para ello se identifican siete indicadores que pueden servir para caracterizar la naturaleza de los fragmentos: Curricular, Lingüística, Política, Epistemológica, Territorial, Participación y Espiritual.

La tercera categoría se refiere al nivel político-epistemológico desde el que la norma enuncia la diversidad cultural, no únicamente enunciándola sino identificando qué lógica de relación subyace entre diversidad, estado y educación. A partir del marco teórico, se distinguen los siguientes indicadores para el análisis del corpus legislativo:

- Integración: Permite identificar formulaciones asimilacionistas o de incorporación subordinada a la cultura hegemónica. Serán indicios de esta lógica expresiones como *integrar, nivelar, dar facilidades, adaptar el currículum, incorporar al alumno al sistema* o equivalentes.
- Inclusión: se refiere a formulaciones centradas en derechos, acceso e igualdad de oportunidades. En esta línea, se codificarán expresiones como *acceso universal, sin discriminación, igualdad de oportunidades, eliminar barreras o garantizar participación*, siempre que no vayan acompañadas de un cuestionamiento de las relaciones de poder.
- Multiculturalismo: Esta categoría alude al reconocimiento descriptivo o pasivo de la diversidad, basado en la coexistencia de grupos culturales distintos dentro del mismo espacio nacional. En el análisis legislativo, se asociará a referencias como *pluralidad cultural, diversidad étnica, grupos étnicos, coexistencia, respeto a las culturas o reconocimiento de la diversidad*, cuando estas no impliquen reciprocidad efectiva ni transformación institucional.
- Interculturalidad: A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad implica una relación activa entre culturas, saberes y sujetos. En consecuencia, en el corpus legislativo se identificarán como indicios de interculturalidad crítica términos como *diálogo entre saberes, reciprocidad, simetría, legitimidad, transformación estructural, descolonización, participación vinculante* o referencias explícitas a la revisión de relaciones de poder; en cambio, si aparecen únicamente diálogo, convivencia o respeto mutuo sin cuestionamiento de fondo, la codificación corresponderá más bien a interculturalidad funcional.

Tabla 2.

Sistema de categorías

Elementos descriptivos					Categorías Analíticas			
Ley/Norma (Nº/año)	Referencia web	Artículo/ sección	Año	Fragmento cita textual	Reconoc	Tipología de fragmentos	Enfoque	Observac
					Recon- Directo	Curricular	Multicult	
					Recon- Indirecto	Lingüística	Integrac	
						Política	Inclusión	
						Epistemol	Intercult	
						Territorial		
						Participac		
						Espiritual		

Fuente: Elaboración propia

El sistema de categorías facilita el análisis de aquellos aspectos que recogen el marco legislativo educativo desde una perspectiva inclusiva de las culturas y poblaciones originarias en Chile, para poder identificar los cambios y la evolución en el discurso legislativo educativo. Según Stake (1995) el investigador cualitativo busca analizar, comprender e interpretar los acontecimientos apoyándose en los instrumentos y herramientas que sean coherentes con el diseño y problemas de investigación en el estudio de caso.

En este caso, el instrumento de investigación fundamental ha sido el análisis documental de los textos legales existentes; los datos obtenidos son unidades de información, constituidas por fragmentos de textos procedentes del articulado. Posteriormente se ha hecho un tratamiento cuantitativo de las categorías y un análisis cuantitativo descriptivo que procede de las categorías y sus indicadores, como proponen Bisquerra (2004) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) para trabajar con técnicas estadísticas aplicadas a contextos educativos.

Este estudio de caso es instrumental, ya que sirve como exploración para comprender los cambios acaecidos en el sistema educativo chileno desde una perspectiva legislativa, trabajo que deberá tener posteriores desarrollos, pero que en cualquier caso es útil para saber cómo esta evolución en el contexto chileno es extrapolable y comparable a otras en el

continente latinoamericano, además de ser un pilotaje de cómo la inteligencia artificial generativa puede ser útil en los trabajos de investigación cualitativa.

El análisis que se realizó por parte de los investigadores ha tenido un apoyo de carácter prospectivo con el uso del programa Manus 1.6 Lite, de inteligencia artificial generativa, para lo que se le solicitó un análisis de la legislación en base al sistema de categorías y ofreciéndole una matriz en formato Excel elaborada ex profeso para este trabajo de investigación con códigos de colores, añadiendo la petición: “debe recogerse textualmente el contenido que aparece en la ley, incluyendo el texto entre paréntesis, página donde aparece y artículo”, para su correcta identificación. Revisados los datos por parte de los investigadores, estos análisis realizados por Manus 1.6, se observó coherencia entre la tipología de análisis y los datos seleccionados, además de la veracidad de los textos seleccionados en relación con la localización, por lo que se procedió a solicitar un informe comparativo en formato Excel de los siguientes análisis legales que se adjuntan.

4. Resultados y discusión.

Los resultados han sido organizados siguiendo el sistema de categorías anteriormente descrito. Para ello se han realizado diferentes tablas que facilitan una comparativa entre las distintas leyes y decretos con fuerza de leyes atendiendo al sistema de categorías (ver tabla 3). Posteriormente se ha elaborado una narrativa de cada ley, que sirve para interpretar los logros, déficit y cambios producidos en cada uno de los textos legales que ofrecen importantes hallazgos en relación con los problemas de investigación.

Tabla 3.

Análisis comparativo de la legislación educativa chilena según sistema de categorías (1990–2017)

Ley / Norma	Año	Frag	Reconocimiento Directo	Reconocimiento Indirecto	Multicultural	Intercultural	Integración	Inclusión	Enfoque Principal
Ley 18.962 – LOCE (1990)	1990	17	0.0%	100%	5	0	10	2	INTEGRACIÓN
DFL-1/2006 – LOCE refundida (2006)	2006	13	16.7%	83.3%	6	1	4	1	MULTICULTURAL
LGE N°20.370 – Ley Gral. Educación (2009)	2009	17	76.5%	23.5%	5	7	0	5	INTERCULTURAL
DFL 2 Ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005	2010	36	80%	20%	5	10	4	17	INCLUSIÓN
Ley 21.040 – Nueva Educación Pública (NEP)(2017)	2017	6	50.0%	50.0%	2	2	0	2	MULTICULTURAL

Fuente: Elaborada a partir del informe de Manus 1.6

Tabla 4.*Análisis comparativo por tipología de fragmentos (1990–2017)*

Ley	Curricular	Lingüística	Política	Epistemológica	Territorial	Participación	Espiritual
Ley 18.962 – LOCE (1990)	13	0	6	6	2	4	2
DFL-1/2006 – LOCE refundida (2006)	6	1	8	8	0	1	0
LGE N°20.370 – Ley Gral. Educación (2009)	15	4	8	9	5	4	5
DFL 2 Ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005	18	6	20	9	4	5	1
Ley 21.040 – Nueva Educación Pública (NEP) (2017)	3	0	4	1	3	2	0

Fuente: Elaborada a partir del informe de Manus 1.6

Los investigadores han realizado una comparativa entre las diferentes leyes que ha sido apoyada por Manus 1.6, a través de una comparativa entre las diferentes leyes en base a la matriz de datos ofrecida. Los investigadores con el apoyo de Manus 1.6 han elaborado un informe completo, valorando un índice de reconocimiento basado en el sistema de categorías, y creando varias hojas denominadas: “tabla comparativa”, “dimensiones” e “informe narrativo”. En el informe narrativo presenta las "concreciones" específicas para cada ley, capturando los matices cualitativos (por ejemplo, el paradigma asimilacionista de la LOCE frente al enfoque de inclusión de la NEP). Y señala un rigor cuantitativo, según el cual todos los porcentajes y promedios se basan en la consolidación corregida de los 89 fragmentos textuales, facilitados en los análisis de datos segregados por texto legal (ley o decreto con fuerza de ley) para la tabla 3 y 181 para la tabla 4.

La discusión de resultados nos ofrece la oportunidad de encontrar algunas respuestas a los problemas de investigación: ¿Cómo se ha construido la narrativa de la inclusión de la diversidad cultural en Chile en el marco de la legislación educativa en el siglo XXI? ¿Cómo han evolucionado los marcos legislativos chilenos en materia de educación desde la perspectiva de la diversidad étnica y cultural para garantizar la participación de todos los grupos en la toma de decisiones?

Nos encontramos con que en el cuerpo legislativo se han seleccionado 89 fragmentos textuales, donde se observa una clara evolución desde la invisibilidad asimilacionista de los años 90 (que se puede comprobar en las tablas 3 y 4) hacia un modelo de mayor inclusión y pertenencia territorial en la Ley 21.040 – Nueva Educación Pública (NEP) (2017).

4.1. La matriz monocultural de la LOCE y el giro de reconocimiento de la Ley Indígena.

En la Biblioteca Digital del Ministerio de Educación puede consultarse el texto de la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, N° 18.962, 1990), la cual enfatiza en sus Objetivos Mínimos para la enseñanza básica el desarrollo del “sentido patrio” y la formación “espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura” y, con el aprendizaje del castellano como eje central de alfabetización. Esto es debido a que la LOCE fue promulgada el 7 de marzo de 1990, tres días antes del fin del gobierno de Pinochet, como “ley de agarre” para consolidar el modelo neoliberal en educación (Cabaluz Ducasse, 2015). Su diseño responde a los principios del régimen militar: libertad de enseñanza (mercado educativo), identidad nacional unitaria (asimilacionismo y monoculturalidad), y ausencia de reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. La LOCE fue el marco legal de la educación chilena durante 19 años (1990-2009), período en el que los pueblos indígenas carecieron de reconocimiento legal en el sistema educativo.

Frente a esto, la Ley N° 19.253, comúnmente conocida como “Ley Indígena” (1993), constituye un punto de giro decisivo, al crear la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y reconocer explícitamente 9 etnias indígenas (a fecha de 2026 están reconocidas oficialmente, que no constitucionalmente, 11 pueblos indígenas). Esta ley, asimismo, impone deberes estatales de reconocimiento, respeto, protección y promoción cultural y lingüística, estableciendo obligaciones educativas concretas en su Título IV como son incorporar en el sistema educativo una unidad programática sobre culturas e idiomas indígenas y desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en zonas de alta densidad indígena. Aquí, la identidad aparece legislativamente con una doble pertenencia: continuidad cultural propia e inserción en un mundo más amplio, puesto que la Educación Intercultural Bilingüe tiene el propósito de promover la capacidad de desenvolverse “tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”.

Este momento es clave, pues se crea una institucionalidad propia vinculada al reconocimiento de dicha diversidad cultural, como ocurriría en tiempos de la Unidad Popular. Bajo la presidencia de Salvador Allende (1970-1973) se transformó el DASIN o Dirección de Asuntos Indígenas, organismo creado en la década de 1960 para abordar aquellas problemáticas que afectan a la población indígena, pero falto de democratización y representación indígena en su dirección. Mediante la Ley Indígena (N° 17.729, 1972), el DASIN modificaría su estructura, denominándose Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), y

contando con un diseño de co-gobierno entre funcionarios de alto rango, intendentes y representantes campesinos mapuche (7 del total de 15 integrantes del Consejo de Dirección).

En participación política y cultural, la Ley Indígena de 1993 establece un principio explícito: cuando órganos del Estado traten materias que tengan injerencia en cuestiones indígenas, deben escuchar y considerar la opinión de organizaciones indígenas; y en territorios de alta densidad indígena se prevé su representación en instancias participativas cuando la legislación lo permita. Esto implica jurídicamente un reconocimiento de los sujetos colectivos como interlocutores, donde se vincula la participación con la pertinencia territorial.

Sin embargo, al igual que el derecho a la consulta previa estipulado en el Convenio 169 de la OIT o al desarrollo de programas y servicios educativos de forma cooperativa con los pueblos indígenas, las organizaciones representativas de la población mapuche denuncian el no cumplimiento de estos marcos. Las críticas se hicieron especialmente visibles en los procesos de consulta educativa de 2010-2011 y 2018-2019 impulsada por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2011; Ministerio de Educación, 2021), cuando educadores y representantes indígenas cuestionaron la falta de buena fe, la insuficiente incorporación de comunidades y autoridades ancestrales en la implementación curricular, y el mantenimiento de criterios restrictivos —como el umbral del 20% de matrícula indígena— que limitaban el alcance de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios (Radio Kurruf, 2019; El Desconcierto, 2019).

Es necesario recalcar que esta ley vino impulsada por los ciclos de movilizaciones y negociaciones de diferentes organizaciones mapuche existentes durante el régimen pinochetista —reconstituidas y de marcado corte antidictatorial, e incluso colaboracionistas de la dictadura—, de las cuales la mayoría suscribió un compromiso con el candidato presidencial Patricio Aylwin Azócar, el conocido como Pacto de Nueva Imperial, en 1989. Este Pacto se alimentó de la “Propuesta y Demanda de la Comisión Técnica de Pueblos Indígenas para el Período Democrático 1990-1994” (1989: 4), desde donde destacarían como líneas prioritarias de actuación de la CONADI la supresión del “carácter etnocentrista” predominante en la educación chilena y el fomento del “conocimiento de las culturas indígenas”.

También recalcaban que debía elaborarse un “Currículum pertinente” que se adaptara a “las condiciones ecológicas en que viven los niños” y a los “rasgos culturales básicos del pueblo indígena”, combinando “la educación básica (...) con formación técnica, agropecuaria, artesanal, productiva...” Con ello se buscaba formar a la niñez indígena tanto

para poder continuar con sus estudios como para desempeñar las tareas productivas familiares o comunitarias. Subrayan la importancia además de preparar al cuerpo docente para transitar de un currículo monocultural hacia uno verdaderamente bicultural y bilingüe (Comisión Técnica de Pueblos Indígenas, 1989, pp. 4-11).

En su discurso en la firma de dicho Pacto (1989, pp. 6-7), Aylwin adelantaba que la segunda gran tarea que se estableció en el acuerdo sería el “estímulo a la educación y la cultura indígena”, a través de la reformulación de los planes educativos su adaptación a las áreas indígenas, la promoción de la enseñanza bilingüe y la reapertura de internados estudiantiles y de programas de becas dirigidos a la juventud indígena.

4.2. La institucionalización de la diversidad en la LGE.

La inclusión de la diversidad cultural en el sistema educativo chileno se ha construido por capas. Una de ellas es el giro de reconocimiento a los pueblos indígenas —aunque insuficiente— por la Ley Indígena de 1993. Otra de ellas será la base constitucional que garantiza la igualdad formal y el derecho a la educación, que encontraremos en el Decreto 100, publicado el 22 de septiembre de 2005, que fija el texto refundido de la Constitución Política de la República de Chile (1980). Este decreto establece un marco de garantías de derechos que opera como suelo normativo para políticas antidiscriminatorias y educativas, pero sin una definición plurinacional explícita ni un estatuto cultural diferenciado.

Sobre el mismo se instalaría el DFL 1 publicado el 21 de febrero de 2006, el cual fija el texto refundido de la LOCE y sirve de bisagra para el cambio que se avecina en la LGE, N°20.370. Solo es remarcable el reconocimiento de la autonomía académica (artículos 79 y 80), pero sin respaldo institucional queda en papel mojado. Es muy llamativo el artículo 49 letra e), el cual excluye la participación estudiantil con derecho a voto en el gobierno universitario. Esta exclusión es relevante para la diversidad cultural, pues impide que los estudiantes indígenas o de comunidades culturalmente diversas incidan en la orientación intercultural de las instituciones. La democratización universitaria —que incluye la participación de estudiantes indígenas— no fue posible bajo el marco de la LOCE.

En el plano cultural, predominará una orientación dirigida a alcanzar unos mínimos nacionales y a una socialización coherente con la idea de escuela como máquina de integración. Este es el punto donde, según Catherine Walsh (2014), la inclusión cultural corre el riesgo de definirse como asimilación: la diversidad se tolera en la medida que no amenace el canon.

A continuación, señalamos la siguiente capa en la construcción de la inclusión en el sistema educativo, mediante su institucionalización a través de la Ley General de Educación

y decretos curriculares posteriores, en los cuales predominará una interculturalidad de tipo funcional, necesaria pero insuficiente, más centrada en la convivencia y en contenidos específicos que en el codiseño, redistribución de poder y legitimidad epistémica (Walsh, 2010).

Así, en la primera década del siglo XXI se publicó la Ley General de Educación (LGE, N° 20.370, 2009), durante el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. En ella el sistema educativo se define explícitamente como uno basado en la garantía de derechos y alineado con los tratados internacionales ratificados y en vigor en Chile, incorporando como principios estructurales diversidad, integración, participación e interculturalidad (Ledesma Romero, 2020). La LGE define “integración” como la incorporación de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales, y define “interculturalidad” en términos de lengua, cosmovisión e historia, conectando directamente educación con diversidad cultural. Además, formula fines que combinan diversidad multicultural e identidad nacional, lo cual materializa una tensión normativa: la escuela debe formar en pertenencia nacional y, a la vez, en valoración de pluralidad cultural.

No obstante, la LGE (2009), pese a institucionalizar la inclusión cultural y vincularla al currículum, mantiene la autoridad decisoria respecto a las bases curriculares educativas en un circuito cerrado entre el Ministerio de Educación (propone) y el Consejo Nacional de Educación (aprueba); ello tiende a limitar la potencial participación indígena y comunitaria en una consulta, y por tanto una democracia participativa y gobernanza multinivel.

Este giro de la LGE quedó jurídicamente consolidado en julio de 2010 mediante la aprobación del DFL N° 2, que fijó el texto refundido de la Ley 20.370 con las normas no derogadas del DFL N° 1 de 2006. Más que introducir nuevas orientaciones, este decreto funcionaba como reordenación y cierre normativo de la transición de la arquitectura legislativa heredada por la Constitución de 1980 y la LOCE de 1990, y el nuevo marco inaugurado por la LGE que preservaba las disposiciones del Decreto 100 y el DFL N°1 aún vigentes. En lo respectivo a la diversidad cultural, siguen sin especificarse mecanismos robustos de participación de los pueblos indígenas.

La LGE N°20.370 y la DFL 2 de la Ley N°20.370 marcan el fin del modelo LOCE: establecen la interculturalidad como principio rector y crean la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ya exigida por la Comisión Técnica de Pueblos Indígenas en el Pacto de Nueva Imperial suscrito por el candidato presidencial Patricio Aylwin en 1989. La LGE (2009) representa una ruptura paradigmática respecto a la LOCE (1990), al incorporar por primera vez la diversidad cultural, la interculturalidad y los derechos de los pueblos

indígenas como principios del sistema educativo chileno. Los Arts. 2º, 3ºf), 4º y 5º establecen la diversidad multicultural, las culturas originarias y la no discriminación como valores y deberes del Estado. Esta incorporación responde directamente a las demandas del movimiento estudiantil de 2006 (Revolución Pingüina) y a las obligaciones derivadas del Convenio 169 OIT.

Sin embargo, la LGE adopta un enfoque de interculturalidad funcional: reconoce la diversidad cultural y la EIB como modalidad educativa (Art. 23º), pero no transforma la estructura del sistema. La EIB se trata como adecuación curricular especial, no como derecho universal. El “diálogo armónico en la sociedad” (Art. 23º) no cuestiona la diferencia de relaciones de poder entre culturas. Los Arts. 28ºm), 29º y 30º condicionan el objetivo de aprendizaje en lengua indígena a establecimientos con “alto porcentaje de alumnos indígenas”. Esta limitación territorial es la principal restricción del reconocimiento lingüístico en la LGE: el derecho a la lengua indígena no es universal sino contextual. Los estudiantes indígenas en establecimientos con baja concentración indígena no tienen garantizado este derecho. La formulación “mantener su dominio” (no “desarrollar” ni “adquirir”) revela una concepción defensiva del derecho lingüístico.

Como se puede ver en la tabla 4 las cuestiones curriculares, territoriales, participación y políticas tienen una carga mayor que en el resto de los textos legales. Es justo en lo relativo a la participación donde se produce un cambio sustancial, ya que la LGE estipula la categoría de principio y derecho de la comunidad educativa, abarcando a alumnos, padres, profesionales y asistentes de la educación, a la formación ciudadana y la participación en la sociedad: “Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo, sin perjuicio de los límites que establezca la ley.” (Art. 3, letra h), p. 2).

La LGE introduce mecanismos concretos para fomentar la participación, como la creación obligatoria del Consejo Escolar en establecimientos subvencionados, con el objetivo de “estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las políticas de convivencia escolar. Además, reconoce el derecho de los alumnos a “participar en la vida escolar” y el deber de los profesionales de la educación a “participar en la toma de decisiones pedagógicas y de gestión”, hasta ese momento la LOCE limitaba expresamente la participación de alumnado, estudiantes y profesionales/funcionarios.

Finalmente, el DFL-2 de 2010, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la LGE, consolida y detalla los principios de participación establecidos en la LGE. Reafirma la regulación de los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa

y subraya la importancia de la formación ciudadana para la participación en la sociedad: “Los alumnos y alumnas tienen derecho a [...] participar en la vida escolar...” (Art. 10, letra a), p. 5). Este cuerpo legal especifica los derechos y deberes de participación para cada estamento de la comunidad educativa, desde el alumnado hasta sus familias, y profesionales, en línea con el espíritu de la LGE.

4.3. Convenio 169: consulta y límites de la participación indígena.

Es necesario resaltar que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se ratificó en Chile el 15 de septiembre de 2008, entrando en vigor en la misma fecha, pero un año después, y en materia de educación obligaba a garantizar la igualdad de acceso a la misma y exigía cooperación o co-diseño con los pueblos indígenas a la hora de elaborar los programas educativos, para así evitar y desterrar los prejuicios estructurales de los materiales e instituciones educativas.

En el plano de las políticas de acceso, la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845, 2015), refuerza el pilar de inclusión en el sistema educativo al introducir el principio de gratuidad y reformular el alcance del principio de diversidad, explicitando diversidad cultural, religiosa y social vinculada a familias y proyectos educativos. La inclusión se vuelve un criterio “de sistema” que incide en cómo se entiende la igualdad de trato en las condiciones de acceso y permanencia dentro del sistema educativo. Una lectura desde Nancy Fraser (2008) nos recuerda, sin embargo, que no toda redistribución material garantiza la representación cultural, o la injusticia étnica-racial, ya que puede mejorarse el acceso sin que exista necesariamente una verdadera redistribución del poder respecto al currículum y la definición de lo que es conocimiento legítimo, y lo que no lo es.

Complementariamente, la Ley n. 20.609 (2012) establece medidas contra la discriminación, incluyendo definiciones legales de discriminación arbitraria por motivos como raza o etnia, nacionalidad e idioma, entre otros. Esta ley permea hasta alcanzar el sistema educativo, al fijar categorías protegidas y ofrecer un marco de interpretación para políticas escolares de convivencia, admisión y trato.

4.4. Inclusión y nueva educación pública.

Dos desarrollos posteriores conectan diversidad con ciudadanía y gobernanza: la Ley N° 20.911, que crea el Plan de Formación Ciudadana (2016), vuelve explícito como objetivo escolar “fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país” y la participación estudiantil en asuntos públicos; y la Ley N° 21.040 (2017), que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública, incorpora como principio la inclusión con foco en local/regional,

multiculturalidad y no discriminación, además de prever órganos colegiados (comités y consejos) para fortalecer la participación y el vínculo territorial, lo que implicaría conectar diversidad cultural y democracia educativa.

Así, la Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública, lleva el concepto de participación a un nivel estructural y estratégico, estableciéndola participación como uno de los principios rectores del nuevo sistema: “El Sistema de Educación Pública se regirá por los principios de calidad, equidad, inclusión, diversidad, participación, autonomía, flexibilidad, pertinencia, desarrollo integral, colaboración, transparencia y rendición de cuentas.” (Art. 3, p. 2)

La ley mandata la promoción de la participación de la comunidad educativa en la elaboración, implementación y evaluación de los proyectos educativos institucionales. Un avance significativo es el fomento explícito de la participación de los estudiantes en la vida escolar y en la toma de decisiones que les afecten, a través de sus organizaciones estudiantiles. Los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y los Consejos Locales de Educación Pública adquieren un rol fundamental en la promoción y asesoría de la participación, incluso en la definición de políticas a nivel nacional.

La Ley 21.040 – Nueva Educación Pública (NEP) (2017) posee el máximo nivel de reconocimiento estructural y mandata la pertinencia cultural y territorial como deber del Estado en la educación pública. Pero sigue siendo la dimensión lingüística inexistente, y continúan existiendo condiciones de desigualdad, por lo que hace prevalecer una interculturalidad funcional (integración) sobre la interculturalidad crítica y la inclusión, que implicaría un abordaje de las causas de la asimetría y las diferencias de poder. Es recientemente cuando el Decreto 97 (2021) establece las bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1° y 6° año de Educación Básica.

También se han tomado en cuenta para la realización de la línea del tiempo legislativa decretos como el Decreto 280 (2009), el cual estipula la obligación de ofrecer el sector/asignatura Lengua Indígena entre los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el primer y segundo ciclo básico en las unidades educativas con presencia mayoritaria de estudiantes indígenas —pero únicamente de los 4 pueblos indígenas cuya vitalidad lingüística está reconocida— (y se recomienda hacer lo mismo en el resto de escuelas del país con miras a favorecer el bilingüismo y la interculturalidad).

Igualmente, debemos hacer mención del Decreto 97 (2021), el cual establece las bases curriculares de la asignatura de “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales”,

desde 1° a 6° de Educación Básica con el objetivo de promover espacios dentro del currículum nacional que “rescaten y revitalicen” las lenguas en situación de extrema vulnerabilidad, explicitando en sus considerandos que han actuado de acuerdo al deber de consulta indígena asociado al Convenio 169.

La evolución legislativa analizada muestra un desplazamiento desde un horizonte asimilacionista hacia una arquitectura normativa que nombra diversidad, interculturalidad e inclusión, aunque con tensiones internas, como se analiza más adelante. La legislación educativa chilena ha intentado compatibilizar un proyecto de identidad nacional con un reconocimiento multicultural e intercultural y con una socialización hacia un mundo globalizado y pluricultural (identidad nacional y global). La comparación LOCE–LGE evidencia el desplazamiento discursivo mencionado, con un reconocimiento cultural creciente, una integración curricular parcial y una institucionalización de la participación limitada mayormente al método de consulta. Mientras, la Ley Indígena de 1993 y los decretos curriculares crean el andamiaje para materializar la revitalización y protección de la lengua y de la cultura y reforzar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema. No obstante, el desafío de convertir la consulta y participación limitada en un co-poder real persiste, condición sin la cual la interculturalidad crítica en el sistema educativo chileno no podrá ver la luz.

5. Conclusiones.

El estudio de caso cumple con el objetivo de la investigación, porque ofrece un relato narrativo sobre la evolución que ha seguido el marco legislativo educativo en Chile desde la Ley 18.962 – LOCE (promulgada en 1990) hasta la Ley 21.040 – Nueva Educación Pública (NEP) (promulgada en 2017), haciendo patentes los cambios en la concepción política, curricular, territorial, lingüística, epistemológica, participativa y espiritual, para hacer posible la inclusión y el reconocimiento de los pueblos originarios y así lograr un estado basado en el reconocimiento de la diversidad cultural.

La LGE N°20.370 – Ley General de Educación (2009) y la DFL 2 Ley N°20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005 y la Ley 21.040 – Nueva Educación Pública (NEP) (2017), promueven y ponen en valor la participación institucional. No obstante, el marco normativo contrasta con el descontento estudiantil, las movilizaciones de la sociedad civil y con el Estallido Social de 2019, co-protagonizado por jóvenes del medio urbano y rural, en esa intersección entre movimiento estudiantil, diásporas de los pueblos originarios en el siglo XX, resistencias identitarias en el siglo XXI, conflictos territoriales (Farías Caballero, 2021), dificultades de acceso a la universidad por motivo de

etnia, género (Flores Bernal et al., 2021), etc. Estas presiones y reivindicaciones por parte de los movimientos indígenas, sociales y estudiantiles han amparado la evolución y los avances del sistema educativo chileno en su totalidad, encontrando las alternativas de participación que los canales institucionales no ofrecían. Es esencial el reconocimiento de su labor en la construcción de una realidad más inclusiva y participativa.

Pero también sigue siendo importante analizar por qué existe esta brecha entre legislación y práctica, así como ajustar ambos ámbitos, que impiden que la interculturalidad crítica pueda vertebrar una realidad social, política, educativa y territorial de inclusión plena en Chile. Es por ello necesario y relevante analizar cómo estos cambios aterrizan en los libros de texto, en la práctica docente, en el relato histórico y en el imaginario de esta “comunidad imaginada” que es la chilena, y cómo han impactado verdaderamente en la educación y la transmisión cultural. Pues sabemos que estos cambios legales tienen que venir acompañados de planes nacionales, estrategias educativas y desarrollos curriculares que busquen suprimir las causas estructurales de desequilibrio existentes (Cabaluz Ducasse, 2015; Farías Caballero 2021).

Lejos de partir de cero, desde hace décadas diversas autorías indígenas han venido elaborando diagnósticos, categorías y propuestas concretas para avanzar hacia una transformación profunda de la educación: desde la revitalización y defensa de los derechos educativos y lingüísticos, hasta la incorporación de la episteme indígena al currículum, la participación activa de familias y autoridades tradicionales, y la revisión de las estructuras monoculturales de la escuela que históricamente han subordinado a los pueblos indígenas. Los aportes de Elisa Loncón, Daniel Quilaqueo Rapimán, Segundo Quintriqueo Millán o Katerin Arias-Ortega, entre tantas otras voces, que los caminos hacia una educación verdaderamente intercultural ya han sido y están siendo formulados desde los propios pueblos indígenas. Reconocer estas producciones implica, por tanto, desplazar el foco desde la aparente novedad del discurso legislativo hacia un acervo crítico ya existente, en muchos casos desarrollado además desde espacios y programas académicos esenciales para los estudios interculturales, como los que existen en la Universidad de Santiago, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de La Frontera.

Asimismo, es relevante problematizar el cambio en el rol del Estado en la educación en Chile, pasando de un “Estado Docente” a uno “subsidiario”. Esto es crucial para entender la desresponsabilización estatal en el desarrollo educativo (Cabaluz Ducasse, 2015) que surge en la Constitución de 1980, de tal suerte que la libertad de enseñanza y la subsidiariedad no sólo facilitaron la expansión privada, sino que también sentaron las bases de la

municipalización, generando desafíos en equidad y calidad. Y esto es crucial en la nueva encrucijada educativa en Chile para avanzar hacia una inclusión plena de la mano de una interculturalidad crítica.

5.1. Limitaciones y líneas futuras de investigación.

Este estudio de caso ofrece el valor de ser una exploración amplia y profunda sobre el marco legislativo educativo chileno, que además abre la posibilidad de ampliarse con un análisis multifactorial que aborde otras problemáticas relacionadas y relevantes como son: ¿Cómo se podría responder a la realidad de emergencia climática desde la perspectiva educativa con la inclusión y la participación de los pueblos originarios y sus cosmovisiones? ¿Cuáles son los cambios reales que las narrativas legales han dibujado en este estudio de caso? Para ello el trabajo de campo debiera centrarse en el análisis de las prácticas educativas, el diseño de materiales curriculares, el análisis del discurso crítico de los conocimientos que se desarrollan en el área de ciencias sociales, los procesos de cambio, innovación y las buenas prácticas educativas desde una perspectiva intercultural, así como las prácticas de educación popular co-protagonizadas por las comunidades originarias y los movimientos sociales.

Asimismo, la investigación en torno al reconocimiento intercultural es relevante también de cara a futuros análisis como la inclusión de la perspectiva de género en las políticas y legislación educativa, algo poco discutido en la legislación entre los años 1965 y 1981, en momentos claves de las reformas educativas y que nos pueden servir para analizar el pasado y el presente (Flores Bernal et al., 2021). Resultaría útil para examinar de qué modo las políticas educativas chilenas han perpetuado roles de género que a su vez suponen un doble modo de discriminación y exclusión para las mujeres indígenas, como desarrollaría González (1988) con su conceptualización “améfricaladina”, “amerindias” y “pretogués”. Lélia González presta especial interés al papel de la mujer, nombrando la realidad de discriminación y exclusión de hombres no racializados sobre hombres racializados, y de mujeres no racializadas sobre mujeres racializadas, marginadas frecuentemente de los movimientos étnicos y feministas hegemónicos (González, & Hasenbalg, 1982; González, 1988).

Referencias bibliográficas.

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Aylwin Azócar, P. (1989). *Discurso de Patricio Aylwin en concentración con el mundo indígena en Nueva Imperial* [Discurso]. Archivo Patricio Aylwin.
- Aziz dos Santos, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile* (Nota técnica N° 2). *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf
- Bengoa, J. (1999). *Historia de un conflicto. El Estado y los mapuches en el siglo XX*. Editorial Planeta Chilena.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Arco Libros-La Muralla.
- Brum, E. (2024). *La Amazonia: Viaje al centro del mundo*. Barcelona: Miradas Salamandra.
- Cabaluz Ducasse, J.F. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(2), 165-180. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.340>
- Coller Porta, F.X. (2005). *Estudios de casos* (Cuadernos metodológicos, N° 30). Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://doi.org/10.5477/cis/cm.30.146>
- Comisión Técnica de los Pueblos Indígenas de Chile. *Propuesta y Demanda de los Pueblos Indígenas de Chile para el Período Democrático 1990-1994* [Documento de archivo]. Archivo Patricio Aylwin, 6 de septiembre de 1989.
- El Desconcierto. (2019, 29 de marzo) Pueblo Mapuche se retira de consulta indígena del Mineduc sobre asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios. *El Desconcierto*. <https://eldesconcierto.cl/2019/03/29/pueblo-mapuche-se-retira-de-consulta-indigena-del-mineduc-sobre-asignatura-de-lengua-y-cultura-de-pueblos-originarios>
- Farías Caballero, I. (2021). Génesis y procesos determinantes de la identidad mapuche urbana: implicancias educativas y políticas. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 15(29), 79-99. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5716227>
- Flores Bernal, R., Silva Nogueira, E.S., & Rebufel Álvarez, V. (2021). Reformas educativas en Chile: una mirada desde el enfoque de género. *Educação & Sociedade*, 42. <https://doi.org/10.1590/ES.229146>

- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99. https://www.filosoficas.unam.mx/docs/940/files/Nancy%20Fraser_%20De%20la%20distribucio%CC%81n%20al%20reconocimiento.pdf
- González, L. (1988). A categoría político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93, 69-82.
- González, L. & Hasenbalg, C.A. (1982). *Lugar de negro*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Ledesma Romero, J.M. (2020). *Regulación educativa en Chile: marco normativo e institucionalidad* [Tesis de grado, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/176203/Regulacion-educativa-en-Chile-marco-normativo-e-institucionalidad.pdf?sequence=1>
- Mariman, P., Nahuelquier, F., Millalen, J., Calfio, M., & Levil, R. (2019). *¡Allkütunge, wingka! ¡ka kiñechi! Ensayos sobre historia mapuche*. Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2011). *Consulta a los pueblos indígenas: Informe de resultados: función docente del educador(a) tradicional para la implementación del sector de lengua indígena*. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/02/Consulta-educador-tradicional_Informe_Final.pdf
- Ministerio de Educación. Centro de Estudios, & Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2021). *Informe final. Consulta indígena sobre propuesta de bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1º a 6º año básico*. Ministerio de Educación https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/08/informefinal_consultaindigena.pdf
- Paillacoi Coliñir, T. I. (2017). *Hacia un diálogo intercultural en educación desde la comprensión del saber mapuche* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis en Red. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/461056/TIPC_TESIS.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, 44. Flacso Andes. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/34e3891b-03f9-4fe6-a321-83098bae2d4d/content>

- Radio Kurruf. (2019) *Pueblo Mapuche se retira de consulta nacional sobre bases curriculares en lengua indígena por negativa del gobierno de impartir en todos los establecimientos del país*. [Audio comunicado] <https://radiokurruf.org/audio-comunicado-pueblo-mapuche-se-retira-de-consulta-nacional-sobre-bases-curriculares-en-lengua-indigena-por-negativa-del-gobierno-a-impartir-en-todos-los-establecimientos-del-pais/>
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://dn721508.ca.archive.org/0/items/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural.pdf
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Referencias legislativas.

- Ley 21430 de 6 de marzo de 2022, sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>
- Decreto 97, - Establece bases curriculares de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales, para los cursos de 1º a 6º año de educación básica. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1155730>
- Ley 21040, CREA el sistema de educación pública. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Ley 20911, - CREA el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Ley 20845 de 29 de mayo de 2015, de Inclusión Escolar. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ley 20501 de 8 de febrero de 2011, calidad y equidad de la educación. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346>

DFL 2 de 16 de diciembre de 2009, fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley n°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de Ley n° 1, de 2005. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

Ley 20370 de 17 de agosto de 2009, establece la Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Decreto 236 de 14 de octubre de 2008, promulga el convenio n° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la organización internacional del trabajo. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=279441>

Ley 20248 de 25 de enero de 2008, establece Ley de subvención escolar preferencial. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

Decreto 280, - modifica Decreto n° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>

Ley 20162 de 22 de enero de 2007, reforma constitucional que establece la obligatoriedad de la educación parvularia. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=258379>

Decreto 100 de 17 de septiembre de 2005, fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la constitución política de la República de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>

DFL 1 de 24 de noviembre de 2005, fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley n° 18.962, orgánica constitucional de enseñanza. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=247551>

Ley 18962 de 10 de marzo de 1990, - Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>

Ley 17729 de 26 de septiembre de 1972, establece normas sobre indígenas y tierras de indígenas. Transforma la dirección de asuntos indígenas en instituto de desarrollo indígena. Establece disposiciones judiciales, administrativas y de desarrollo educacional en la materia y modifica o deroga los textos legales que señala. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>