

# A Interculturalidade na Educação Indígena Chilena: uma revisão sob a perspectiva crítica

## Interculturality in Chilean Indigenous Education: between recognition and recoloniality

André Pires<sup>1\*</sup> , Gabriela Correa Mercado<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Sorocaba (Uniso), Programa de Pós-graduação em Educação, Sorocaba, SP, Brasil

<sup>2</sup>Universidade de Sorocaba (Uniso), Faculdade de Psicologia, Sorocaba, SP, Brasil

**COMO CITAR:** PIRES, A.; MERCADO, G. C. A Interculturalidade na Educação Indígena Chilena: uma revisão sob a perspectiva crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20392, 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2039201>

### Resumo

O presente trabalho visa compreender como ocorre a educação intercultural no sistema educacional do Chile, para compreender seus avanços, desafios e possibilidades. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos científicos acerca do tema e da trajetória histórica dessa educação dentro do contexto chileno no repositório da SciELO e do Google Acadêmico, bem como em trabalhos da UNESCO, em matérias de sites do governo chileno, jornais *online* e em universidades. O texto objetiva trazer uma reflexão sobre o funcionamento dessa educação intercultural no sistema educacional chileno, com foco no Ensino Superior, através de uma análise crítica. Assim, percebe-se que, apesar de haver algumas iniciativas para que a interculturalidade se faça presente, ainda existem diversas barreiras que dificultam o processo para que uma educação intercultural se instale.

**Palavras-chave:** educação; interculturalidade; ensino superior; população indígena; Chile.

### Abstract

This article aims to examine how intercultural education is implemented in the Chilean educational system, to assess its advances, challenges, and possibilities. To this end, a bibliographic review of scientific articles on the subject and the historical trajectory of this education within the Chilean context was conducted in the SciELO and Google Scholar repositories, as well as in UNESCO publications, articles on Chilean government websites, online newspapers, and at universities. The text aims to reflect on the functioning of this intercultural education in the Chilean educational system, focusing on higher education, through a critical analysis. Thus, it is clear that, despite some initiatives to make interculturality more present, several barriers still hinder the process of establishing intercultural education.

**Keywords:** education; interculturality; higher education; indigenous population; Chile.

### INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo de 2024 realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE) do Chile, mais de duas milhões de pessoas se declaram pertencentes aos povos indígenas, o que equivale a 12,8% da população deste país (Instituto Nacional de Estadística, 2025). Dentro desse número, 1,7 milhão se declara do povo nativo Mapuche, 156 mil se declaram do povo Aymara e 88 mil se reconhecem como diágitas, sendo esses três os povos indígenas mais numerosos do Chile (Marca Chile, 2024). Ao longo da história, esses povos enfrentaram diversos processos de marginalização e exclusão, sendo frequentemente invisibilizados pelos governos. Porém, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deveria ser obrigação do Estado preservar e fortalecer as línguas e culturas desses povos (Schmelkes; Ballesteros, 2020).

As pautas da luta dos povos indígenas começaram a ganhar visibilidade no Chile há cerca de 30 anos, sendo algo relativamente recente na história do país. A promulgação da "Lei Indígena" (Lei 19.253), em 1993, foi um marco importante dentro desse tópico, uma vez que, apesar de algumas controvérsias provocadas pelo vazio de representatividade, houve consulta e participação dos povos originários em sua elaboração e foi a primeira lei que abordou o reconhecimento dessa parcela da população.

#### \*Autor correspondente:

anpires@gmail.com

**Submetido:** Junho 27, 2025

**Revisado:** Março 04, 2026

**Aprovado:** Março 04, 2026

**Fonte de financiamento:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (processo 407847/2023-5).

#### Conflitos de interesse:

Não há conflitos de interesse.

#### Aprovação do comitê de ética:

Não se aplica.

#### Disponibilidade de dados:

Não se aplica.

Trabalho realizado na Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Essa lei foi inspirada e influenciada pela declaração dos direitos indígenas da Organização das Nações Unidas (ONU), apresentada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, que diz respeito aos direitos dos povos indígenas (Agência Nacional de Transportes Terrestres, 2021). Ela traz em seu conteúdo a definição de quem são esses povos, bem como afirma a obrigação dos governos em reconhecer e proteger suas práticas e valores sociais, culturais, espirituais e religiosos (Guzmán, 2013; Agência Nacional de Transportes Terrestres, 2021).

Ainda na década de 1990, o governo chileno iniciou programas pilotos da Educação Bilíngue Intercultural (EIB) em regiões do país com alta concentração de populações indígenas. Esses programas tinham como objetivo incorporar as línguas e culturas indígenas nos currículos escolares, a fim de promover uma educação que respeitasse a identidade cultural de todos os estudantes (Figueiroa; Leyton, 2016). Entretanto, apesar desse modelo já existir como política pública no governo chileno há cerca de três décadas, ainda existem muitas barreiras que dificultam a incorporação da EIB e de uma educação intercultural, de fato, no sistema de ensino do país (Loncón, 2021). Além disso, como alertam Silva e Azevedo (2004), o ensino das línguas indígenas nas escolas bilíngues, no formato como é dado ainda hoje, passa a ser utilizado como uma maneira de “domesticar” esses povos ao invés de auxiliá-los em seu processo de valorização e aceitação de sua própria cultura. Não se trata mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados *in vitro* que, de resto, nunca funcionam muito bem. “Neste quadro, as línguas indígenas passaram a representar meios de “educação” desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”” (Silva; Azevedo, 2004, p. 151).

O presente artigo visa abordar a temática da educação intercultural no Chile a partir de uma breve análise histórica de seu desenvolvimento, bem como de seus desafios dentro do país. O trabalho também tem como objetivo explorar a educação intercultural dentro das universidades chilenas e como isso impacta os estudantes indígenas dentro desse ambiente. Por fim, o artigo tece considerações a respeito das potencialidades e desafios para se implantar um programa baseado na interculturalidade crítica. Antes, porém, iniciaremos com a fundamentação teórica desta análise.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de interculturalidade tem sido amplamente discutido no campo da educação e das ciências sociais, assumindo diferentes significados de acordo com o referencial teórico e o contexto. Sendo assim, esta seção apresenta os principais conceitos que fundamentam a análise proposta, com ênfase em autores que discutem a interculturalidade crítica a partir da perspectiva decolonial. No entanto, antes de se aprofundar no conceito de interculturalidade crítica, faz-se relevante pontuar os conceitos de multiculturalismo e de interculturalidade.

Segundo Catherine Walsh (2012), multiculturalismo se refere à coexistência de culturas diferentes dentro de um mesmo espaço social. Porém, apesar de haver o reconhecimento da existência de diferentes culturas, não há um questionamento acerca das relações de poder estabelecidas entre elas. Desse modo, a lógica multicultural acaba sendo, muitas vezes, adotada pelo estado como política de tolerância superficial, não como transformação estrutural, já que reconhece as diferenças, mas mantém as hierarquias de poder da cultura dominante sobre a cultura subordinada e reforça a estrutura colonial já estabelecida. Assim, essas políticas acabam resultando em uma recolonização simbólica das diferenças culturais e se tornam ferramentas de controle.

Já a interculturalidade, em seu sentido mais amplo, pode ser definida como uma interação, um encontro e/ou uma relação entre culturas, ou seja, ela diz respeito às confrontações e entrelaçamentos entre grupos culturais diferentes que entram em contato, passam por trocas e se relacionam (Weissmann, 2018; Canclini, 2004 *apud* Weissmann, 2018). No entanto, vale ressaltar que o simples contato entre culturas diferentes não garante o diálogo verdadeiro entre elas, nem justiça social. Por isso, surge a necessidade de distinguir diferentes formas de interculturalidade (Walsh, 2016; Silva et al., 2022).

A primeira delas é a chamada interculturalidade relacional, que se refere à interculturalidade entendida apenas como a convivência ou contato entre duas culturas distintas. Desse modo, ela é caracterizada por dar ênfase no diálogo entre culturas, por promover espaços sociais onde esse

diálogo possa acontecer (escolas, trabalho, comunidades, etc.) e por reconhecer a diversidade cultural. Entretanto, ela não problematiza as relações de poder existentes e nem questiona a lógica colonial. Assim, ela se limita a ser uma interculturalidade descritiva, ingênua do ponto de vista político e que se aproxima, frequentemente, do multiculturalismo (Walsh, 2012, 2016).

Se aproximando dessa ideia, existe a interculturalidade funcional, ou instrumental. Assim como seu nome diz, ela é frequentemente promovida por Estados e políticas públicas de forma despolitizada e integrada ao pensamento multiculturalista, com o propósito de ser funcional para o sistema dominante. Dessa forma, ela também reconhece a diversidade e promove a tolerância, porém sem questionar as desigualdades e sem buscar transformação estrutural real (Walsh, 2016).

Tais políticas, dentro do contexto da América Latina, buscam incluir as culturas indígenas dentro da sociedade de forma folclórica, a partir de festas, roupas e datas comemorativas. No entanto, mantém as hierarquias coloniais de poder e saber intactas. De acordo com Silva et al. (2022), trata-se de uma interculturalidade à serviço do governo, que não busca mudanças no sistema e, muitas vezes, associada à lógica colonial. Então, acaba formando políticas educacionais que se dizem interculturais, mas que permanecem baseadas apenas na lógica eurocêntrica e mantêm os saberes indígenas subordinados ao conhecimento europeu ocidental.

Por outro lado, existe a interculturalidade crítica que, segundo Walsh (2012), nasce das lutas afrodescendentes e indígenas, passando a ser uma estratégia de resistência diante das injustiças sociais provenientes da lógica colonial. Desse modo, a interculturalidade crítica é apresentada como projeto político, social, pedagógico, epistemológico e decolonial, uma vez que questiona as relações de poder existentes e enfrenta a colonialidade do saber, ao mesmo tempo que busca valorizar os saberes indígenas e afrodescendentes, promover diálogos horizontais entre os conhecimentos e a trazer transformação social real.

Pensando nisso, Walsh (2016, p. 16) traz a interculturalidade crítica como uma ferramenta importante no enfrentamento daquilo que ela chama de “recolonialidade”. Segundo ela,

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”.

A colonialidade hoje não apenas permanece, como também se renova sob novas formas constantemente, aparecendo através de políticas públicas e educacionais padronizadas, avaliações universais e discursos de inclusão que não transformam estruturas e nem incluem verdadeiramente. Assim, a recolonialidade pode parecer inclusiva, mas mantém a dominação e a estrutura colonial (Walsh, 2016).

A discussão sobre interculturalidade é algo complexo, uma vez que seu conceito não é linear, mas envolve conflitos, contradições, disputas simbólicas e relações de poder. Ou seja, existem várias formas de interculturalidade coexistindo, mas nem todas produzem emancipação. Para que a interculturalidade seja realmente transformadora é necessário que ela reconheça as tensões, resistências e conflitos sociais presentes, e que ela olhe para os contextos históricos marcados pela colonialidade e que afetam as estruturas da sociedade (Messias, 2024). Portanto, o presente trabalho se baseia no conceito de interculturalidade crítica para suas discussões, análises e reflexões, pois, como será visto nas próximas seções, irá questionar a colonialidade do saber presente nas políticas de educação intercultural no Chile presentes no texto.

## MÉTODO

Para o presente trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa, que é caracterizada por não adotar métodos únicos de busca e de seleção de materiais de literatura. Por conta disso, esse tipo de revisão traz a possibilidade de se utilizar diferentes fontes de informação, tais como artigos científicos, livros e outros materiais considerados relevantes.

Assim, seu principal objetivo é trazer uma visão abrangente sobre o tema investigado, de forma a permitir a contextualização e a discussão dos principais resultados disponíveis na literatura (Cavalcante; Oliveira, 2020).

A revisão bibliográfica foi feita a partir de artigos científicos dentro do repositório da *Scielo*, do *Google Acadêmico* e em trabalhos de instituições como Superintendência Nacional de Educação Superior Universitária (SUNEDO), Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2024. Essa pesquisa faz parte de um projeto maior, que abarca explorar as políticas de Ensino Superior na América Latina. Assim, ela foi realizada para mapear as políticas voltadas para a educação intercultural já existentes no país selecionado.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram “educação intercultural”, “ensino superior”, “educação indígena”, “políticas interculturais”, “América Latina” e “Chile”. Foram encontrados 73 trabalhos que tratavam destas questões. Após a leitura dos resumos, foram descartados os materiais que não abordavam a temática da educação intercultural, políticas educacionais no Chile ou que foram publicados há mais de 30 anos. Assim, foram selecionadas 22 publicações que atendiam aos critérios estabelecidos, as quais encontram-se listadas no Apêndice 1. Dos 22 trabalhos selecionados, 19 foram utilizados para a confecção do presente artigo.

## EDUCAÇÃO EIB E SEUS DESAFIOS

Ao analisar o contexto histórico e político do Chile, percebe-se que o país passou por três fases principais de transformações políticas, econômicas e ideológicas. O período pré-ditadura foi marcado pelo governo de Salvador Allende, líder da aliança partidária da esquerda chilena chamada Unidade Popular. Durante seu governo (1970 a 1973), Allende procurou realizar uma transição pacífica para o socialismo, através de participação democrática e reformas institucionais. Seu governo promoveu a estatização de indústrias e a aceleração da reforma agrária, com o objetivo de reduzir desigualdades socioeconômicas. No entanto, acabou enfrentando oposições e desafios de grupos mais conservadores e que acarretou sua deposição pelo golpe militar de 1973, liderado por Augusto Pinochet (Borges, 2014).

A partir disso, o país iniciou um processo radical de reformas e mudanças na estrutura política chilena, no qual a educação foi um dos setores mais afetados, sob uma lógica liberal de mercado, descentralização e redução do Estado. O governo passou a incentivar a privatização, a liberalização do sistema educacional, a regulação mínima e a educação passou a ser vista sob uma lógica empresarial, com foco na competitividade e crescimento das instituições privadas (Brunner; Alarcón, 2023).

Após o fim da ditadura, em 1990, o governo não rompeu completamente com esse modelo de mercantilização. Houve ajustes graduais que buscaram equilibrar a liberdade de mercado com a regulação pública e proteção social. O setor privado de educação continuou a crescer e se tornou dominante em número de instituições, enquanto o Estado passou a retomar o controle de forma indireta e regulatória, através da criação de agências, sistemas de acreditação e novas legislações, tais como o Conselho Nacional de Educação e a Superintendência de Educação Superior (Brunner; Alarcón, 2023). É importante ressaltar aqui que é nesse contexto histórico e político de transição da ditadura militar para a democratização que ocorre a institucionalização da EIB no país. Desse modo, diferentes partidos de centro e centro-esquerda se uniram em uma aliança política para assumir o governo durante esse processo de transição. Porém, as políticas educacionais durante esse período foram marcadas por tensões entre visões neoliberais e sociais, resultando em um predomínio da perspectiva neoliberal que impacta a política chilena até recentemente (Diaz; Castro-Paredes; Davis-Toledo, 2010).

No ano de 2022, houve uma tentativa por parte do presidente Gabriel Boric de se implementar uma nova Constituição, que visava refletir a diversidade cultural, reconhecendo os direitos dos povos indígenas e que foi elaborada juntamente com a participação ativa de representantes dos povos originários, visando promover um Estado plurinacional. Porém, a proposta foi rejeitada por conta da baixa aprovação do governo na época e pela rejeição de 61,86% dos eleitores em um plebiscito realizado em setembro desse mesmo ano (Gazeta do Povo, 2022).

**Tabela 1.** Linha do tempo dos principais marcos da educação intercultural e dos povos indígenas no Chile.

Ano	Evento
1973	Golpe militar no Chile – início da ditadura de Augusto Pinochet; governo marcado por uma lógica neoliberal e mercantilização da educação.
1989	Adoção da Convenção 169 da OIT, que reconhece os direitos dos povos indígenas e é posteriormente referida na Lei Indígena chilena.
1990	Fim da ditadura militar no Chile e início da transição democrática; começo da institucionalização da Educação Intercultural Bilíngue (EIB).
1993	Promulgação da Lei Indígena (Lei nº 19.253), que reconhece os povos indígenas do Chile e inclui sua participação na elaboração.
1996	Início dos programas-piloto da EIB, promovendo o ensino de línguas indígenas nas escolas chilenas em áreas de forte presença indígena.
2022	Proposta de nova Constituição elaborada com participação indígena é rejeitada em plebiscito, com 61,86% dos votos contrários.
2024	Marca Chile (2024) e Instituto Nacional de Estadística (2025) atualizam dados do censo, indicando que 11,5% da população chilena se identifica como indígena, com predominância dos povos Mapuche, Aymara e Diaguita.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2025.

Alguns motivos para essa rejeição estão relacionados com percepções de que o texto dessa nova proposta de Constituição era extenso e radical, acarretando temores acerca da implementação de mudanças estruturais, a partir da promoção de fake news que surgiram na época, como, por exemplo, de que a nova Constituição iria promover o aborto após o terceiro mês de gravidez e de que as propriedades privadas iriam acabar (Colombo, 2022). Isso causou grande reação entre a população chilena que culminou com a derrota do plebiscito. Diante desse cenário, não se concretizaram mudanças estruturais no âmbito da EIB, permanecendo desafios históricos relacionados ao reconhecimento e à participação efetiva dos povos indígenas na formulação das políticas educacionais (Tabela 1).

Vejamos como o Ministério de Educação do Chile (MINEDUC) define a interculturalidade:

A interculturalidade reconhece a diversidade epistêmica, ou seja, o valor da existência e construção de diversos conhecimentos, evitando o viés e a superioridade de uma visão de mundo sobre outra. Para isso, o diálogo simétrico é possível ao reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade linguística, cultural, territorial e espiritual (Chile, 2022, p. 3)<sup>1</sup>.

Desse modo, uma educação que se baseie nos princípios da interculturalidade crítica deve buscar transpassar e ultrapassar práticas educacionais que se prendam a modelos tradicionais e às visões coloniais e eurocêntricas, a fim de trabalhar esse reconhecimento e valorização da diversidade de conhecimentos e culturas em seus mais diversos aspectos (Walsh, 2016; Guzmán, 2013). Pensando nisso, o governo chileno deu início ao EIB na década de 1990, existente até hoje no programa educacional do Estado.

A proposta do projeto visa valorizar o reconhecimento cultural dos povos indígenas a partir do ensino da educação bilíngue, em uma tentativa de reverter a castelhanização<sup>2</sup> histórica. O ensino de uma das línguas indígenas (normalmente a língua Mapuche) seria uma forma de fortalecimento e preservação de identidade para os alunos indígenas, de forma que eles possam ser incluídos na sociedade sem abandonar sua língua materna (Chile, 2022).

Ao se analisar a prática do ensino EIB, percebe-se que ainda existem muitos desafios. Alguns dos principais problemas mencionados nas produções bibliográficas selecionadas são a falta de recursos adequados, formação insuficiente de professores capacitados para o ensino EIB e materiais didáticos inadequados, que reforçam preconceitos, acarretando práticas

<sup>1</sup> Tradução própria.

<sup>2</sup> Processo histórico, político e cultural de imposição da língua espanhola (castelhano) sobre outros povos e línguas, especialmente as línguas indígenas, com a finalidade de unificar linguisticamente um território, facilitar o controle político e administrativo, e reforçar a dominação cultural.

pedagógicas que não dialogam com as tradições e valores indígenas (Guzmán, 2013; Ibáñez-Salgado; Druker-Ibáñez, 2018). Isso ocorre, pois as políticas educacionais que envolvem o Programa de Educação Intercultural Bilingue (PEIB), frequentemente, ainda não consideram as especificidades culturais das comunidades indígenas. Além disso, há uma participação insuficiente dos povos originários na formulação e na prática das políticas EIB, o que resulta em programas que não atendem às expectativas e necessidades educacionais e culturais dos mesmos (Ibáñez-Salgado; Druker-Ibáñez, 2018).

Ademais, existe uma divergência entre a visão estatal sobre interculturalidade e as demandas das comunidades indígenas, como visto anteriormente. O Estado possui uma perspectiva que busca integrar as culturas indígenas dentro de um modelo nacional homogêneo, ou seja, visa incluir os povos indígenas na estrutura social dominante a partir da lógica da interculturalidade funcional. Assim, há a promoção de políticas públicas que, embora reconheçam a diversidade cultural, acabam por assimilar os conhecimentos e práticas indígenas aos padrões culturais majoritários já existentes. Por outro lado, os povos indígenas reivindicam uma interculturalidade que reconheça e valorize suas culturas, línguas e identidades de forma autônoma. Eles buscam o reconhecimento jurídico de seus direitos, bem como uma participação ativa na formulação e implementação das políticas que afetam suas vidas (Guzmán, 2013). Segundo Montecinos (2004, p. 34 *apud* Guzmán, 2013), “[...] a política EIB permanece em silêncio frente aos processos sociais de exclusão e discriminação que articulam a construção social do indígena e do ser indígena” no país.

A abordagem estatal tende a ser unilateral, implementando políticas de cima para baixo, sem a devida consulta aos indígenas referentes a questões que dizem respeito a eles. Por isso, muitos programas educacionais acabam não refletindo as realidades e as necessidades específicas dos povos indígenas, fazendo com que a educação, embora intitulada “intercultural”, não promova um diálogo entre as culturas. Como exemplo, mencionamos o programa de ensino de artes visuais na região de Araucaína, que mantém uma abordagem monocultural, resultando na marginalização das expressões artísticas indígenas, e programas de aprendizagem socioemocional em comunidades Mapuches, que nem sempre consideram adequadamente as especificidades culturais dos estudantes dessas comunidades (Paz-Mardones et al., 2022; Rubilar; Cachón; Castro, 2023). Como se pode notar, a interculturalidade promovida pelo Estado, diversas vezes, se limita a tratar superficialmente a cultura indígena (Guzmán, 2013).

Outra questão é o fato de que a maior parte das políticas referentes a esse assunto foca apenas na população que vive em áreas rurais, enquanto os indígenas urbanos são ignorados. Isso faz com que a diversidade e a mobilidade das comunidades indígenas não sejam contempladas, especialmente ao considerar o crescente número de indígenas vivendo em áreas urbanas. Este foco nas áreas rurais acaba perpetuando e reforçando estereótipos, além de invisibilizar realidades e demandas dos indígenas nas cidades, que enfrentam desafios significativos em relação à preservação de suas línguas, culturas e identidades (Ibarra; Calderón, 2016). Os autores destacam, em seu artigo, que a falta de espaços para uso cotidiano de suas línguas, bem como a predominância do espanhol nas cidades, são fatores que aumentam a dificuldade de se preservar as línguas indígenas no ambiente urbano. Além disso, a vivência nas cidades muitas vezes afasta as novas gerações de indígenas de suas comunidades tradicionais, provocando um enfraquecimento de suas práticas culturais. Tudo isso se agrava pela ausência de políticas públicas para uma educação intercultural.

Há, também, escassez de professores qualificados. Muitos professores não possuem formação para lidar com questões que envolvem a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas. Há também grande dificuldade em contratar professores indígenas que atuem como mediadores culturais e linguísticos por conta da falta de incentivo por parte de políticas públicas e do baixo reconhecimento profissional dos mesmos, o que resulta em uma forte barreira para a entrada de indígenas no magistério (Figueiroa; Leyton, 2016).

Isso acarreta uma resistência nas instituições de ensino em relação ao uso das línguas indígenas de forma ampla na educação formal, como prediz o EIB, dificultando a criação de materiais didáticos adequados, fazendo com que a educação ainda esteja muito voltada para conteúdos coloniais e racistas, que sustentam e alimentam os pensamentos eurocêntricos da população.

Nesse sentido, a função explícita dos guias pedagógicos do setor de língua indígena constitui-se como uma ferramenta formal que busca transmitir conhecimentos por meio da lógica ocidental, oferecendo conhecimentos fragmentados nos quais se destacam apenas aqueles que o Estado considera convenientes e que são apresentados como oficiais e legítimos para a sociedade em geral. A partir dessa perspectiva, infere-se que os guias pedagógicos do setor de língua indígena estão impregnados de um vocabulário ambíguo e pragmático, utilizando um léxico que inferioriza o sujeito indígena como alguém que “não sabe”, “não domina” e “não conhece” (Arias-Ortega; Riquelme Bravo, 2019, p. 186)<sup>3</sup>.

Com isso, atitudes discriminatórias, que desvalorizam as culturas, línguas e saberes indígenas, persistem, tais como a inferiorização desses conhecimentos frente aos conhecimentos “tradicionais” eurocêntricos e coloniais dentro das salas de aula e a superficialização com que as culturas indígenas são tratadas (Arias-Ortega; Riquelme Bravo, 2019).

Nesse contexto, o ensino da língua indígena é tratado mais como um elemento cultural do que como uma ferramenta real de comunicação e conhecimento, fazendo com que sua funcionalidade prática seja reduzida. O ensino dessas línguas ocorre de forma limitada, frequentemente apenas como uma disciplina complementar e não como meio de instrução. Segundo Loncón (2021), o programa EIB equivale a duas horas do ensino de língua indígena por semana nas escolas onde a disciplina “Língua Indígena” é integrada, enquanto o restante do currículo é dado em espanhol. Segundo o PEIB (Chile, 2018), essa disciplina é integrada nos currículos apenas nas escolas onde 20% ou mais dos alunos são de ascendência indígena. De acordo com o Decreto 280, a inclusão do ensino de línguas indígenas é opcional e depende do interesse de cada instituição de ensino em promover a interculturalidade. Ainda, é necessário que os pais ou responsáveis expressem por escrito o desejo de que seus filhos participem dessas aulas no momento da matrícula escolar (Fuentelba et al., 2021).

Assim, o castelhano continua sendo a língua dominante nas escolas de forma que as línguas indígenas permanecem marginalizadas, com um *status* secundário e menos prestigiado, reforçando a ideia de inferioridade da cultura indígena frente a do colonizador (Guzmán, 2013; Ibarra; Calderón, 2016). De acordo com Arias-Ortega e Quintriqueo (2021), existe uma tensão epistemológica na implementação do EIB, pois há uma relação educacional colonial entre os professores mentores e os educadores tradicionais indígenas (quando há um educador tradicional).

Nessa relação, o professor mentor, que frequentemente traz uma visão eurocêntrica, muitas vezes marginaliza os conhecimentos indígenas, ocasionando uma prática educacional que minoriza e reforça a assimetria de poder entre essas duas figuras. A predominância de um modelo escolar que não reconhece plenamente e nem valida a cultura e a língua indígena agravam as dificuldades para a implementação efetiva da EIB (Arias-Ortega; Quintriqueo, 2021). Embora tenham ocorrido alguns avanços no acesso e na permanência de estudantes indígenas no sistema educacional, isso ocorre por conta de mudanças gerais dentro desse sistema e não por causa de políticas específicas direcionadas aos povos indígenas (Figueiroa; Leyton, 2016).

Levando em consideração esse cenário, é interessante retomar as colocações de Walsh (2016), descritas anteriormente, que traz a perspectiva de que a colonialidade moderna, outrora fundada partir de padrões de exclusão, subordinação e negação, hoje se esconde por detrás de um discurso neoliberal multiculturalista. Este pensamento faz com que se acredite que, a partir do reconhecimento da diversidade e da promoção da inclusão (muitas vezes sendo, na verdade, apenas uma integração), o modelo hegemônico de antes está dissolvido. Entretanto, a colonialidade do poder apenas se acomodou nos últimos anos, de acordo com os projetos neoliberais das necessidades do mercado, processo intitulado como “recolonialidade” pela autora.

Desse modo, o capitalismo global da atualidade se utiliza de uma lógica multicultural que “incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (Zizek, 1998 *apud* Walsh, 2016, p. 16). Dessa maneira, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se transformam em uma nova estratégia de dominação de poder, que mantém o pensamento colonial através de um discurso multicultural. Assim, a EIB é usada pelo Estado chileno a partir da ideia da interculturalidade funcional, ou seja, como uma ferramenta de controle social em relação aos povos originários, uma vez que busca manter as estruturas de poder existentes e não atende às demandas desses povos por respeito, reconhecimento e valorização e segue a lógica da recolonialidade (Guzmán, 2013; Walsh, 2016).

---

<sup>3</sup> Tradução própria.

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NAS UNIVERSIDADES

O Ensino Superior chileno é dividido entre Universidades, Institutos Profissionais (IP) e Centros de Formação Técnica (CFT). Ao se analisar o número de matrículas dos estudantes indígenas nessa etapa da educação ao longo dos anos, nota-se um aumento, uma vez que, em 2017, o número de matrículas indígenas correspondia a 6,59% dos matriculados totais, enquanto em 2019, esse número subiu para 8,4% (Universidad de Chile, 2025). Já no ano de 2024, o número de matrículas totais na Educação Superior no Chile foi de 1.385.828 pessoas. Dentro desse número, 150.953 mil são pessoas pertencentes a povos indígenas do país, o que corresponde a, aproximadamente, 10,89% das matrículas totais. Dessas matrículas realizadas pela população indígena, 96,4% (145.547) foram para graduação, 1,9% (2.820) para mestrado e 1,7% (2.586) para doutorado. Destas, 81.168 matrículas (53,8% das matrículas totais) foram para as universidades, enquanto o restante foi para IP e CFT (Chile, 2024)<sup>4</sup>.

Embora os estudantes indígenas estejam cada vez mais presentes dentro do ambiente universitário, a EIB não é incorporada de forma significativa nas universidades. Desde sua implementação, a aplicação da EIB tem sido voltada principalmente para o ensino básico e médio, mas não há nenhuma menção ao Ensino Superior nos decretos relacionados a ela (Poblete, 2019). Isso ocorre, porque há ausência de diretrizes e de programas específicos que integrem a interculturalidade nos currículos acadêmicos universitários e que promovam a EIB (Figueiroa; Leyton, 2016). O modelo educacional universitário continua sendo homogeneizador e pouco sensível à diversidade cultural e linguística que existe no país, trazendo desafios epistemológicos referente à valorização e integração dos conhecimentos indígenas nos currículos acadêmicos. Desse modo, as universidades ainda operam a partir de cosmovisões e paradigmas ocidentais, colonialistas e eurocêntricos, o que reforça a marginalização dos conhecimentos e línguas indígenas (Figueiroa; Leyton, 2016; Poblete, 2019).

Diferentemente do que ocorre em outros países da América Latina que implementaram iniciativas de ensino bilíngue no Ensino Superior, como por exemplo, a iniciativa do governo peruano em criar universidades bilíngues, que ofertam cursos em línguas indígenas e incentivam pesquisas acadêmicas em idiomas falados pelos povos originários, tais como a Universidade Nacional Intercultural da Amazônia, a Pontifícia Universidade Católica do Peru e o Centro de Idiomas da Universidade Nacional da Amazônia Peruana (Espinosa, 2017; Rodríguez González, 2019; Peru, 2024; PUC News, 2025; Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, 2025), nas universidades chilenas não há oferta de cursos em línguas indígenas e nem a promoção de pesquisa acadêmica em idiomas dos povos nativos<sup>5</sup>.

Se na educação básica não há um programa de capacitação de professores para o ensino EIB, no Ensino Superior isso está muito mais distante, já que iniciativas referentes ao ensino das línguas indígenas são muito mais escassas e limitadas. A hierarquização linguística do castelhano sobre as línguas indígenas é reforçada, passando a ideia de que o castelhano é a única língua legítima para produção e disseminação do conhecimento realizado no Ensino Superior (Poblete, 2019).

Poblete (2019) ainda destaca que, embora tenha tido um aumento das matrículas de estudantes indígenas nas universidades, não existe uma política pública nacional bem desenvolvida que promova o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente universitário. Essa ausência de apoio institucional, tais como programas de bolsas, de apoio material adaptado e adequado para atender às demandas indígenas e o acompanhamento acadêmico, contribui para uma sub representatividade indígena nesse ambiente acadêmico, uma vez que, como vimos, o Chile tem 12,8% da sua população autodeclarada indígena, no entanto, 10% dessa parcela se encontra no Ensino Superior. Não existe uma conexão significativa entre as universidades e as comunidades indígenas, criando uma desconexão que impede a construção colaborativa de programas educacionais que reflitam de forma efetiva a diversidade cultural (Figueiroa; Leyton, 2016).

<sup>4</sup> No Brasil, o número de matrículas de estudantes universitários indígenas foi cerca de 46 mil, de acordo com o último censo realizado no ano de 2021, o que corresponde a 0,5% do total de alunos que estavam matriculados no Ensino Superior nesse mesmo ano (Educa Mais Brasil, 2023).

<sup>5</sup> Diversas universidades brasileiras têm buscado implantar políticas de educação intercultural e já possuem a oferta de cursos voltados para a formação e capacitação de profissionais interculturais. Alguns exemplos são o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Universidade Federal de Minas Gerais, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Bahia, e os cursos de Pedagogia Intercultural Indígena e de Licenciatura Indígena Intercultural, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Universidade Federal de Minas Gerais, 2025; Mato Grosso, 2021; Universidade Federal da Bahia, 2024).

Essa falta de integração e implementação intercultural limita o diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e as produções acadêmicas resultando em uma desvalorização dos saberes dos estudantes provenientes dos povos originários e em um cenário de desigualdade de oportunidades para eles. Uma vez que não há políticas de inclusão, eles acabam enfrentando muitas barreiras estruturais que dificultam sua formação acadêmica e perpetuam desigualdades históricas (Poblete, 2019).

A ausência de conteúdos que reflitam e reconheçam a cultura e conhecimentos indígenas dentro dos currículos acadêmicos, bem como as atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte de colegas e professores, faz com que as universidades, muitas vezes, se tornem um ambiente hostil para esses estudantes (Ortiz-Velosa; Arias-Ortega, 2019). Um estudo realizado por Segovia González e Flanagan-Bórquez (2019), que entrevistou estudantes indígenas de universidades chilenas, mostrou que muitos deles sentem que suas identidades não são reconhecidas no ambiente universitário, o que provoca uma sensação de invisibilidade. Relataram enfrentar desafios relacionados à adaptação ao ambiente acadêmico no que diz respeito às diferenças culturais e falta de apoio dentro da instituição. A falta de reconhecimento dos professores sobre as especificidades culturais e necessidades desses alunos também dificultam a criação de um ambiente inclusivo (Segovia González; Flanagan-Bórquez, 2019).

Essa falta de compreensão e valorização de suas culturas, por parte da instituição como um todo, frequentemente resulta em práticas educativas inadequadas que não atendem às necessidades específicas desses alunos, podendo ocasionar em desmotivação e sentimentos de alienação e solidão por parte dos universitários indígenas. Tudo isso contribui para a evasão e para o baixo desempenho acadêmico desses estudantes nas universidades (Ortiz-Velosa; Arias-Ortega, 2019).

Segundo o já mencionado estudo realizado por Segovia González e Flanagan-Bórquez (2019), estudantes indígenas no Chile apresentam indicadores educacionais inferiores se comparado a estudantes não indígenas, tais como maiores níveis de analfabetismo e menor cobertura educacional, o que evidencia a existência de uma desigualdade educacional no país. De acordo com o estudo, alguns fatores que contribuem para essa realidade são: o baixo capital econômico que acaba dificultando o acesso à materiais educacionais, oportunidades de aprendizado e a barreira linguística existente, a qual contribui para o sentimento de exclusão e desvalorização cultural por parte dos estudantes indígenas. O referido artigo ressalta que muitos estudantes provenientes de povos originários crescem em ambientes bilíngues ou multilíngues, onde suas línguas originárias coexistem ou, em alguns casos, competem com o espanhol. Desse modo, quando entram para o ambiente universitário, encontram um contexto acadêmico predominantemente monolíngue e ocidentalizado, gerando barreiras comunicativas e simbólicas. Mesmo quando o estudante fala espanhol, o domínio da linguagem acadêmica e as normas culturais universitárias nem sempre são conhecidas e dominadas, o que pode comprometer sua autoconfiança e desempenho acadêmico. A falta de apoio linguístico por parte das universidades acaba agravando a situação (Segovia González; Flanagan-Bórquez, 2019).

Essa ausência da EIB no Ensino Superior traz à tona um déficit estrutural nas políticas educacionais chilenas, que precisam ser reformuladas a fim de garantir o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas em todos os aspectos da educação formal (Poblete, 2019). Para isso, é importante lembrar que a interculturalidade crítica diz respeito a um processo de conhecimento, valorização, visibilização e respeito pela diversidade e pelas identidades culturais envolvidas. Desse modo, é possível criar espaços de diálogos igualitários entre diferentes formas de enxergar, interpretar e vivenciar o mundo, a vida e os saberes existentes (Universidad de Chile, 2025).

Seria necessário construir um Ensino Superior que transpusesse os abismos e as barreiras de preconceito e marginalização culturais que ainda existem nesse ambiente, para que os diálogos entre os saberes indígenas e não indígenas sejam fortalecidos e, assim, a interculturalidade crítica possa se fazer presente dentro das universidades chilenas. Vimos que isso implica em uma reformulação, recriação e transformação do ambiente universitário, para que ele possa ser, de fato, mais inclusivo (Julca Guerrero et al., 2023).

## CONCLUSÃO

O presente artigo teve como principal objetivo analisar o funcionamento da educação intercultural no Chile, com enfoque para o Ensino Superior. Diante disso, foi possível observar que, apesar da iniciativa do governo chileno em implementar a EIB enquanto política pública educacional, ela ainda está bem distante do que preconiza a interculturalidade crítica, referência para nós neste artigo. Vimos que em vez de promover uma valorização das culturas e saberes indígenas, a EIB, muitas vezes, se limita a aspectos superficiais, como o ensino de línguas nativas por poucas horas semanais. Assim, o que poderia ser um caminho para o fortalecimento das identidades indígenas acaba servindo, muitas vezes, apenas como uma ferramenta de integração ao sistema dominante, e não como um verdadeiro reconhecimento da diversidade.

A limitação da EIB no Ensino Superior chileno é resultado de diversos fatores, que envolvem desde o foco predominante na educação fundamental, a falta de formação e capacitação de professores, a falta de políticas públicas institucionais voltadas para os estudantes indígenas e a desconexão entre essas instituições de ensino e as comunidades indígenas. Desse modo, a lacuna existente se torna mais evidente. Essa falta de programas de apoio e de políticas voltadas para a formação docente especializada acaba reforçando um modelo excludente e eurocêntrico, que pouco dialoga com a realidade de muitos estudantes indígenas.

Assim, torna-se importante reformular alguns pontos da EIB para que os conhecimentos indígenas possam ser realmente incluídos e valorizados dentro do ambiente acadêmico. É preciso expandir a EIB para o Ensino Superior, a fim de garantir que a interculturalidade seja incorporada nas universidades chilenas e programas de apoio eficazes aos estudantes indígenas possam ser implementados. Também é importante que existam programas de formação continuada que possibilitem a capacitação de professores não indígenas para que eles possam auxiliar a incorporar práticas interculturais dentro do sistema de ensino em todos os níveis, além de programas que incentivem e facilitem a mediação cultural por parte de professores indígenas. É importante ressaltar que a exclusão dos povos indígenas no Ensino Superior não começa dentro das universidades, mas no início da educação básica e vai se acentuando conforme se aproxima do ensino terciário.

Não se trata apenas de “incluir” esses estudantes no sistema, mas sim de repensar o sistema em si. É preciso transformar a lógica educacional, permitindo que diferentes epistemologias e cosmovisões sejam reconhecidas, respeitadas e, mais do que isso, integradas de forma legítima aos currículos, às práticas pedagógicas e às estruturas institucionais. Para que uma educação intercultural se torne possível, é fundamental identificar as barreiras que ainda excluem e silenciam as vozes desses povos. Mas também é preciso olhar com atenção para as potências já existentes: os saberes ancestrais, as experiências locais, os professores indígenas e os estudantes que resistem e constroem pontes todos os dias dentro e fora das salas de aula.

Infelizmente, essa realidade de barreiras que impedem que uma educação verdadeiramente intercultural aconteça não é presente apenas no Chile. Outros países da América Latina, tal como o Peru e o Brasil, também enfrentam desafios similares, que são provenientes de uma trajetória histórica de opressões e exclusões dos povos indígenas por parte dos colonizadores europeus que se perpetuam até os dias atuais. Portanto, é importante que novos estudos e pesquisas continuem sendo feitos para que haja maior entendimento, aprofundamento e visibilidade sobre esse assunto e, assim, contribuir para que uma realidade verdadeiramente intercultural possa começar a se instalar nas mais diversas áreas das sociedades e realidades dos países latino-americanos.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES – ANTT. **Convenção n. 169 da OIT:** povos indígenas e tribais. Brasília, 2021. Disponível em: <https://portal.antt.gov.br/conven%C3%A7ao-n-169-da-oit-povos-indigenas-e-tribais>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ARIAS-ORTEGA, K.; RIQUELME BRAVO, P. A. (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 18, n. 36, p. 177-191, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>.

ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S. Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 503-524, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>.

BORGES, E. C. O governo de salvador allende no chile: atuação dos trabalhadores e a organização de novas relações de trabalho. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 47, p. 85-109, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17135>. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRUNNER, J. J.; ALARCÓN, M. Evolução do ensino superior chileno a partir de uma perspectiva equalizadora de governança. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 31, n. 120, p. 1-19, 2023.

CANDA, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 mar. 2026.

CHILE. Programa de Educación Intercultural Bilingüe – PEIB. **Política educativa intercultural bilingüe en América Latina**: informe final 2010-2016. Santiago, 2018. Disponível em: [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/20180226-peib-2010-2016-version-final.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/20180226-peib-2010-2016-version-final.pdf). Acesso em: 28 mar. 2025.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones para la implementación de la disciplina de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales**. Santiago, 2022. Disponível em: <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Orientaciones-Pueblo-Originario.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CHILE. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Superior. **Matrícula en Educación Superior en Chile**: informe 2024. Santiago, 2024. Disponível em: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

COLOMBO, F. T. 10 elementos para compreender a rejeição à nova Constituição no Chile. **Brasil de Fato**, São Paulo, 10 set. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/09/10/10-elementos-para-compreender-a-rejeicao-a-nova-constituicao-no-chile/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CORBETTA, S. **Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos**: avances y desafíos. New York: UNICEF, 2018.

DIAZ, S. D.; CASTRO-PAREDES, M.; DAVIS-TOLEDO, G. Visiones dominantes de la Política Educacional en la Transición Chilena hacia la Democracia (1990). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 2012, 2010.

EDUCA MAIS BRASIL. **Cresce o número de indígenas no ensino superior**. 2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/cresce-o-numero-de-indigenas-no-ensino-superior>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ESPINOSA, O. Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. **Antropológica del Departamento de Ciencias Sociales**, Lima, v. 35, n. 39, p. 99-122, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.005>.

FIGUEIROA, W. I.; LEYTON, E. C. Educación intercultural bilingüe no Chile. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 16, n. 3[42], p. 288-322, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i3.785>.

FUENTEALBA, L. A. *et al.* La enseñanza de lenguas en Chile: una mirada desde la planificación y política lingüística. **Estudios Filológicos**, Valdivia, n. 68, p. 69-88, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0071-17132021000200069>.

FUENTES VILUGRÓN, G. A.; ARRIAGADA HERNÁNDEZ, C. R. La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. **IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, Chihuahua, v. 11, e1107, 2020.

GAJARDO-CARVAJAL, Y.; MONDACA-ROJAS, C. Oralidad andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile. **Interciencia**, Santiago, v. 45, n. 10, p. 488-492, 2020.

GAZETA DO POVO. Os chilenos rejeitam a nova Constituição. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 5 set. 2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/os-chilenos-rejeitam-a-nova-constituicao/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

GUZMÁN, B. R. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilingüe no Chile. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 87-118, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1361>.

IBÁÑEZ-SALGADO, N.; DRUKER-IBÁÑEZ, S. La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción. **Convergencia. Revista de Ciencias Sociales**, Toluca, v. 25, n. 78, p. 227-249, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>.

IBARRA, W.; CALDERÓN, E. Educación intercultural bilingüe no Chile. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 288-322, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i3.785>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – INE. **Censo 2024**: aumenta la escolaridad a 12,1 años, superando el umbral de educación obligatoria en Chile. Santiago, 30 jun. 2025. Disponível em: <https://www.ine.gob.cl/sala-de-prensa/prensa/general/noticia/2025/06/30/censo-2024-aumenta-la-escolaridad-a-12-1-a%C3%B1os-superando-el-umbral-de-educaci%C3%B3n-obligatoria-en-chile>. Acesso em: 25 fev. 2026.

JULCA GUERRERO, F. *et al.* Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash (Perú). **Desde el Sur**, Lima, v. 15, n. 2, p. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21142/DES-1502-2023-0030>.

LONCÓN, E. O Chile encara seu passado colonial. **Outras Palavras**, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/movimentoserebeldias/o-chile-encara-seu-passado-colonial/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

MARCA CHILE. **Os 10 principais povos indígenas do Chile**. 2024. Disponível em: <https://www.marcachile.cl/los-10-principales-pueblos-indigenas-de-chile/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Comunicação do Estado de Mato Grosso. **Unemat é pioneira na oferta de curso superior específico para indígenas na América Latina**. Cuiabá, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.secom.mt.gov.br/w/16891118-unemat-e-pioneira-na-oferta-de-curso-superior-especifico-para-indigenas-na-america-latina>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MESSIAS, E. R. Interculturalidade complexa: uma proposta de reflexão. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 26, n. 2, p. 53-82, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-0985/el.v26n2p53-82>.

ORTIZ-VELOSA, E. M.; ARIAS-ORTEGA, K. E. Ser mapuche en la universidad: condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. **Educare**, San José, v. 23, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.1>.

PAZ-MARDONES, F. *et al.* Educação monocultural no ensino de artes visuais em contextos de diversidade cultural no Chile: uma visão crítica da região da Araucanía. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 26, n. 3, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>.

PERU. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo – PRONABEC. ¿Te interesa la Educación Intercultural Bilingüe? Conoce en dónde estudiar la carrera con Beca 18-2024 del Pronabec. Lima, 2024. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/921896-te-interesa-la-educacion-intercultural-bilingue-conoce-en-donde-estudiar-la-carrera-con-beca-18-2024-del-pronabec>. Acesso em: 9 abr. 2025.

POBLETE, M. **Educação Intercultural Bilíngue no Chile**: definições e breve recuento histórico desde a década de 1990. Santiago: Biblioteca do Congresso Nacional do Chile, 2019. Disponível em: <https://www.bcn.cl>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PUC NEWS. Dr. Luis Andrade, novo vice-presidente da Academia Peruana de Línguas: “Queremos uma APL mais aberta e moderna”. **PUC News**, 2025. Disponível em: <https://pucnews.org/dr-luis-andrade-novo-vice-presidente-da-academia-peruana-de-linguas-queremos-uma-apl-mais-aberta-e-moderna/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

REPETTO, M. O. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 33, p. 69-88, 2020.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Y. Becas para educación superior: avances y tensiones en la promoción de la equidad en Perú. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, Lima, v. 10, n. 2, p. 18-31, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS10.2.2019.2>.

RUBILAR, Y.; CACHÓN, J.; CASTRO, M. Impacto de um programa de aprendizagem socioemocional na autoestima de estudantes pertencentes às comunidades educativas interculturais Mapuches na região de Araucanía-Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023013, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17689>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SCHMELKES, S.; BALLESTEROS, A. D. **Formação de docentes indígenas em alguns países da América Latina**. Buenos Aires: Escritório para a América Latina, Instituto Internacional de Planejamento Educacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591_por). Acesso em: 22 jan. 2025.

SEGOVIA GONZALEZ, F.; FLANAGAN-BORQUEZ, A. Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 24, n. 82, p. 745-764, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000300745&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300745&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (ed.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global Editora, 2004. p. 149-170.

SILVA, R. M. *et al.* A possibilidade de diálogo entre as culturas: um estudo segundo Catherine Walsh. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6833>.

UNIVERSIDAD DE CHILE. **Los desafíos de la interculturalidad en nuestra universidad**. 2025. Disponível em: <https://uchile.cl/noticias/154460/los-desafios-de-la-interculturalidad-en-nuestra-universidad>. Acesso em: 26 jan. 2025.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA – UNAP. **Centro de Idiomas de la UNAP (CI-UNAP)**. 2025. Disponível em: <https://enlinea.unapiquitos.edu.pe/centro-idiomas.php>. Acesso em: 9 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. Programa de Educação Tutorial Comunidades Indígenas. **UFBA lança novo curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2024. Disponível em: <https://petcindigenas.ufba.br/ufba-lanca-novo-curso-de-licenciatura-intercultural-indigena>. Acesso em: 8 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. **Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Licenciatura)**. 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/mostra/curso/formacao-intercultural-para-educadores-indigenas-licenciatura/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (ed.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 15-38.

WEISSMANN. L. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v26n27/04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

---

#### **Contribuições dos autores**

AP: Conceituação, Supervisão, Redação do manuscrito original, Redação - revisão e edição. GCM: Conceituação, Curadoria de dados, Redação do manuscrito original, Redação - revisão e edição.

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Apêndice 1.** Relação das produções selecionadas na pesquisa, por ano e utilização no artigo.

<b>Autor (Ano)</b>	<b>Título da produção</b>	<b>Título do periódico</b>	<b>Foi utilizada no artigo</b>
Arias-Ortega e Riquelme Bravo (2019)	(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile	Revista de estudios y experiencias en educación	Sim
Arias-Ortega e Quintriqueo (2021)	Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Sim
Brunner e Alarcón (2023)	Evolução do ensino superior chileno a partir de uma perspectiva equalizadora de governança	Education Policy Analysis Archives	Sim
Candau e Russo (2010)	INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa	Revista Diálogo Educacional	Não
Corbetta (2018)	Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos	CEPAL	Não
Figueiroa e Leyton (2016)	Educação intercultural bilíngue no Chile	Revista Brasileira de História da Educação	Sim
Fuentealba et al. (2021)	La Enseñanza de Lenguas en Chile: Una Mirada desde la Planificación y Política Lingüística	Estudios filológicos	Sim
Gajardo-Carvajal e Mondaca-Rojas (2020)	Oralidad andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile	Interciência	Não
Guzmán (2013)	Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile	Revista Pedagógica	Sim
Ibáñez-Salgado e Druker-Ibáñez (2018)	IBÁÑEZ-SALGADO, N.; DRUKER-IBÁÑEZ, S. La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: una co-construcción	Revista de Ciencias Sociales	Sim
Ibarra e Calderón (2016)	Educação intercultural bilíngue no Chile	Revista Brasileira de História da Educação	Sim
Messias (2024)	Interculturalidade complexa: uma proposta de reflexão	Educação & Linguagem	Sim
Ortiz-Velosa e Arias-Ortega (2019)	Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía	Educare	Sim
Paz-Mardones et al. (2022)	Educação monocultural no ensino de artes visuais em contextos de diversidade cultural no Chile: uma visão crítica da região da Araucanía	Revista Electrónica Educare	Sim
Poblete (2019)	Educação Intercultural Bilíngue no Chile: definições e breve recuento histórico desde a década de 1990	Biblioteca do Congresso Nacional do Chile	Sim
Repetto (2020)	O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde américa latina	Textos e Debates	Não
Rubilar, Cachón e Castro (2023)	Impacto de um programa de aprendizagem socioemocional na autoestima de estudantes pertencentes às comunidades educativas interculturais Mapuches na região de Araucanía-Chile	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Sim
Segovia Gonzalez e Flanagan-Borquez (2019)	Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy	RMIE	Sim
Fuentes Vilugrón e Arriagada Hernández (2020)	La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad	IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH	Não
Walsh (2012)	Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas	Visão Global	Sim
Walsh (2016)	Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver	Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas	Sim
Weissmann (2018)	Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade	Construção psicopedagógica	Sim