

¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad? Un marco teórico de las dimensiones clave para implementar la EIB en América Latina

Humberto Santos
Luana Marotta
Emma Näslund-Hadley
Sergio Mansilla

Banco Interamericano de Desarrollo
Nombre del departamento

Diciembre 2025

¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad? Un marco teórico de las dimensiones clave para implementar la EIB en América Latina

Humberto Santos
Luana Marotta
Emma Näslund-Hadley
Sergio Mansilla

Banco Interamericano de Desarrollo
División de Educación

Diciembre 2025

**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad? Un marco teórico de las dimensiones clave para implementar la EIB en América Latina / Humberto Santos, Luana Marotta, Emma Näslund-Hadley, Sergio Mansilla.

p. cm. — (Nota técnica del BID ; 3225)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Multicultural education-Latin America. 2. Education and state-Latin America. I. Santos, Humberto. II. Marotta, Luana. III. Näslund-Hadley, Emma. IV. Mansilla Bustamante, Sergio. V. banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. VI. Serie.

IDB-TN-3225

Códigos de JEL: I21, I24, I25

Palabras Claves: Educación Intercultural Bilingüe, Lenguas indígenas, Participación comunitaria, Materiales pertinentes, Pensamiento crítico

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



¿QUÉ ES UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE CALIDAD?

UN MARCO TEÓRICO DE
LAS DIMENSIONES CLAVE
PARA IMPLEMENTAR LA EIB
EN AMÉRICA LATINA

Humberto Santos
Luana Marotta
Emma Näslund-Hadley
Sergio Mansilla



Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



Agradecemos a Carmen Sotomayor, Directora del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile; a Dina Castro, Directora del Instituto para el Bienestar de la Primera Infancia y Profesora Titular Bahamdan en Bienestar de la Primera Infancia en la Facultad de Educación y Desarrollo Humano Wheelock de la Universidad de Boston, y a José Luis Álvarez Fuentes, Director de Evaluación Institucional del Sistema Educativo en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, México, por los valiosos comentarios. También agradecemos los excelentes comentarios y sugerencias de César Córdova, Director General de Planificación del Ministerio de Educación de Bolivia y de Sylvia Schmelkes, investigadora y académica en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, a una versión preliminar de este documento.

Resumen

América Latina ha ampliado el acceso a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero persisten importantes desafíos para su implementación efectiva en el aula, como la limitada capacitación docente en competencias lingüísticas, el escaso enfoque en la dimensión intercultural y la falta de recursos y materiales pertinentes. Este documento propone un marco teórico que define cuáles son las dimensiones que deben garantizarse para implementar una EIB de calidad. El marco está organizado en tres niveles: el aula, la escuela y los insumos necesarios.

En el **aula**, se destacan cinco dimensiones clave: el uso integrado de lenguas indígenas y mayoritarias; la construcción de un clima escolar basado en el diálogo intercultural; el uso de contenidos contextualizados y culturalmente relevantes; la promoción del pensamiento crítico; y la aplicación de metodologías pedagógicas pertinentes para la EIB.

A nivel de **escuela**, el marco resalta la importancia de contar con una planificación curricular articulada al modelo EIB, así como con una participación activa tanto de las familias como de las comunidades en el diseño e implementación del modelo.

Finalmente, entre los **insumos** críticos para garantizar una implementación efectiva de la EIB, se destacan la disponibilidad de materiales contextualizados y culturalmente pertinentes, así como la presencia de docentes bien preparados, con formación inicial, procesos de selección y oportunidades de formación continua alineados con los objetivos de la EIB.

El marco busca fortalecer la calidad y pertinencia de la EIB, y ofrecer criterios concretos para el diseño y la evaluación de políticas y prácticas pedagógicas interculturales bilingües.

Introducción

A pesar de los avances recientes hacia el acceso de niños, niñas y adolescentes indígenas a la educación primaria y secundaria en América Latina, diversas investigaciones han evidenciado la persistencia de profundas brechas educativas que afectan a este grupo, tanto en el acceso, permanencia y años de escolaridad como en los resultados de aprendizaje (Corbetta, 2018; Corbetta et al., 2021; Näslund-Hadley y Santos, 2022; OEI, 2015; UNESCO, 2021b; UNESCO, 2021c).¹

Una de las principales estrategias para fortalecer la enseñanza dirigida a estudiantes indígenas en los sistemas escolares de América Latina ha sido la implementación de modelos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Si bien la concepción de la EIB varía entre países, Porter y Morrison (2022) señalan que estos modelos suelen compartir dos propósitos fundamentales: por un lado, mejorar los aprendizajes de los estudiantes mediante una educación que combine la lengua materna y la lengua mayoritaria, integre contenidos culturales pertinentes y promueva el pensamiento crítico desde una perspectiva intercultural; y por otro, contribuir a la revitalización y preservación de las lenguas y culturas originarias, fortaleciendo la identidad y el orgullo cultural de los estudiantes, así como el reconocimiento de la diversidad como un valor para toda la sociedad.

Para que los países de América Latina puedan implementar y evaluar adecuadamente los modelos de EIB, es fundamental contar con una definición clara de los elementos que deben caracterizar tanto a las escuelas como a las aulas EIB en la región. Precisamente, ese es el objetivo de este documento.

¹ La literatura presentada a lo largo del documento se concentra en la EIB dirigida a estudiantes de los diversos pueblos indígenas originarios de América Latina. La incorporación de los pueblos afrodescendientes en los sistemas de EIB es más reciente (como en Bolivia, Colombia, Ecuador, Honduras), y estos grupos presentan características lingüísticas y culturales distintivas. Sin embargo, la investigación sobre dichos elementos particulares, su traducción en determinadas prácticas docentes en el aula y los efectos de esta modalidad en los aprendizajes de los estudiantes es aún escasa (UNICEF, 2021). A pesar de esta omisión, todas las dimensiones de nuestro marco son aplicables a la educación de dichos grupos. Para un resumen sobre la historia de los pueblos afrodescendientes en América Latina y el proceso de incorporación de sus derechos específicos en educación a las legislaciones nacionales e internacionales ver OEI (2015).

Para responder a la pregunta “¿Qué es una educación intercultural bilingüe de calidad?”, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura que abarca distintos tipos de estudios. En primer lugar, se analizaron trabajos que describen la historia y evolución de la EIB en América Latina, con el fin de comprender los orígenes de las políticas y los principios teóricos que las sustentan. En segundo lugar, se examinaron orientaciones pedagógicas de diversos sistemas educativos, que delinean los perfiles esperados de la escuela, el aula y el docente EIB, y que orientan la traducción de la política nacional a la práctica en el aula. En tercer lugar, se consideraron investigaciones que evalúan la implementación del modelo de EIB en escuelas y aulas de América Latina —principalmente a través de estudios etnográficos—, las cuales permiten caracterizar su aplicación en la práctica, identificar posibles inconsistencias con los principios teóricos del modelo y documentar prácticas pedagógicas que sí se alinean con dichos principios.

Finalmente, el análisis también incorpora la literatura sobre la Pedagogía o Enseñanza Culturalmente Pertinente (Culturally Responsive Teaching o Pedagogy), desarrollada principalmente en Estados Unidos. Aunque este enfoque comparte con la EIB su orientación hacia contextos cultural y lingüísticamente diversos, se distingue por su mayor desarrollo teórico, una descripción más precisa de las prácticas pedagógicas y la existencia de instrumentos de medición específicos. Algunos de estos instrumentos han sido adaptados para contextos de educación indígena —como en Australia y Nueva Zelanda—, con la participación directa de comunidades indígenas, incluyendo estudiantes y familias.

Evolución histórica de la EIB en América Latina

Desde el punto de vista de su desarrollo histórico, la enseñanza dirigida a los grupos indígenas en América Latina ha seguido un proceso en tres etapas (López, 2020). Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el modelo educativo aplicado en los territorios indígenas era conocido simplemente como “bilingüe” o, en algunos países, como “bicultural”. Por entonces, las comunidades indígenas eran en su mayoría rurales y monolingües en sus lenguas ancestrales.

En un segundo momento, en la década de 1940, los gobiernos comenzaron a prestar atención a la educación de los pueblos indígenas, aunque generalmente con la oposición de los terratenientes, clérigos y políticos, que temían que ese proceso pudiera derivar en reclamos de derechos civiles y políticos. La ideología que sustentaba estos esfuerzos iniciales era de carácter “asimilacionista”, con el objetivo de erradicar las lenguas y culturas indígenas, y considerando la asimilación como el único camino hacia la construcción de una nación moderna. Estas ideas inspiraron las políticas educativas nacionales en México y Perú, así como en el resto del continente. Bolivia, Ecuador, México y Perú fueron de los primeros países en implementar estos acuerdos, seguidos de iniciativas similares en Brasil, Chile, Colombia y Guatemala.

Finalmente, en la actualidad, y como resultado de los movimientos y procesos políticos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, los modelos de educación bilingüe han evolucionado hacia enfoques más culturalmente sensibles y en mayor sintonía con sus demandas. Con pocas excepciones (Cuba, El Salvador, República Dominicana y Uruguay), los gobiernos de América Latina han adoptado la EIB como su modelo oficial para extender los servicios educativos a las poblaciones indígenas (y, más recientemente, a los pueblos afrodescendientes), una práctica que cada vez recibe mayor respaldo de la legislación y de las convenciones y acuerdos internacionales² (López y Sichra, 2016; OEI, 2015).

² Los detalles sobre las legislaciones nacionales (constituciones, leyes de educación, etc.) de América Latina, y las convenciones y acuerdos internacionales que garantizan el reconocimiento de la diversidad cultural y poblacional y el derecho de los estudiantes indígenas y afrodescendientes a recibir una educación acorde a sus características y necesidades, se pueden consultar en Corbetta et al. (2018) y OEI (2015). Por otro lado, un panorama histórico sobre el reconocimiento de los derechos indígenas en las constituciones latinoamericanas se encuentra en Barié (2004).

De acuerdo con López (2009), la evolución anterior ha sido posible gracias a la introducción del concepto de interculturalidad en los sistemas educativos. Según López, la interculturalidad en educación puede definirse como una forma de aprendizaje que tiene sus raíces en la cultura, el idioma, los valores, la cosmovisión y el sistema de conocimiento propios, pero que, al mismo tiempo, es receptiva, abierta y apreciativa de otros conocimientos, valores, culturas e idiomas. De esta forma, y a diferencia de la multiculturalidad -que plantea la necesidad de tolerancia y respeto entre múltiples culturas que coexisten y/o conviven-, la interculturalidad sostiene la necesidad de promover una relación entre los miembros de diferentes culturas desde planos de igualdad, con base en el respeto y enriquecimiento mutuo (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

Políticas de EIB en la región

Los modelos de EIB han sido implementados mediante distintas políticas educativas. En algunos países, la EIB se ofrece como una modalidad o servicio específico dentro del sistema educativo³ (como en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, México y Perú); mientras que en otros, toda la población es atendida dentro de un esquema único (como en Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay). En este último caso, los países han desarrollado dispositivos o programas que permiten incorporar el enfoque EIB en las escuelas regulares (OEI, 2015).

En términos de su estructura y organización, los sistemas difieren en el número y porcentaje de escuelas y estudiantes atendidos (Porter y Morrison, 2024), los niveles comprendidos (preprimaria, primaria o secundaria), el grupo objetivo de las políticas (si se enfocan en la población indígena y afrodescendiente o incluyen también al resto de la población), la autoridad a cargo del diseño e implementación del modelo (Ministerios de Educación o instituciones especializadas en políticas EIB) y el grado de centralización en la toma de decisiones (modelos centralizados o “top-down”, donde las políticas provienen del gobierno central y se implementan en las escuelas; versus programas “bottom-up”, impulsados por las comunidades y movimientos indígenas y afrodescendientes) (Corbetta et al., 2018; Corbetta, 2021; López, 2009, 2020; UNESCO, 2021a).

En cuanto al desarrollo curricular, la implementación de la EIB en la región ha impulsado la creación de diversos instrumentos curriculares, tales como asignaturas de lenguas indígenas (por ejemplo, en Chile), currículos específicos para la atención de alumnos indígenas y afrodescendientes (por ejemplo, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe-MOSEIB en Ecuador), orientaciones pedagógicas para la adaptación del currículo nacional a la diversidad étnica, lingüística y cultural (por ejemplo, en Argentina, Colombia, México, Paraguay y Perú), materiales de apoyo pedagógico para docentes, alumnos y autoridades educativas pertinentes cultural y lingüísticamente, entre otros⁴ (UNESCO, 2021a; OEI, 2015).

³ Dependiendo del sistema esta modalidad recibe distintos nombres: Educación Intercultural Bilingüe (Argentina, Ecuador, Honduras y Perú, Educación Indígena (México y Brasil), Etnoeducación (Colombia), Educación Quilombola (Brasil).

⁴ En el portal de UNICEF <https://www.unicef.org/lac/portal-intercultural-en-lenguas-originarias> se pueden consultar las características básicas de las políticas EIB de un conjunto de países de América Latina, además de un repositorio de materiales y recursos disponibles para fortalecer la EIB en la región.

Además, existen diferencias en las políticas de formación inicial de los docentes que enseñan en escuelas EIB (Drouet et al., 2025; OEI, 2015; Schmelkes y Ballesteros, 2020). De acuerdo con Schmelkes y Ballesteros (2020), en casi todos los países de América Latina existen programas de formación de docentes indígenas, la mayoría de los cuales se llevan a cabo en escuelas normales o institutos pedagógicos. Además, en algunos sistemas educativos se han desarrollado recientemente institutos específicos de EIB de nivel superior (por ejemplo, en Bolivia, Ecuador, México).

La limitada evidencia empírica disponible sobre el impacto de las políticas EIB en América Latina, en su mayoría derivada de evaluaciones de pilotos a pequeña escala, sugiere que asistir a una escuela EIB (en lugar de a una escuela regular) tiene efectos positivos en una amplia gama de resultados educativos, incluyendo la retención escolar y el desempeño en pruebas estandarizadas (López, 2009; Porter y Morrison, 2024), así como en otras dimensiones como la identidad cultural y la autoestima de los estudiantes indígenas (Falbo y de Baessa, 2006; Näslund-Hadley et al., 2022).

Sin embargo, un punto en común en esta literatura es la escasa evidencia sobre lo que ocurre dentro de las escuelas y aulas de EIB en la región, así como sobre los mecanismos específicos que generan estos resultados (López, 2009). Esta falta de estudios sobre las prácticas docentes es considerada una de las principales razones de la brecha que existe entre el diseño de las políticas de EIB y su implementación en las salas de clases (García y Velasco, 2012; Valdiviezo, 2010, 2009).

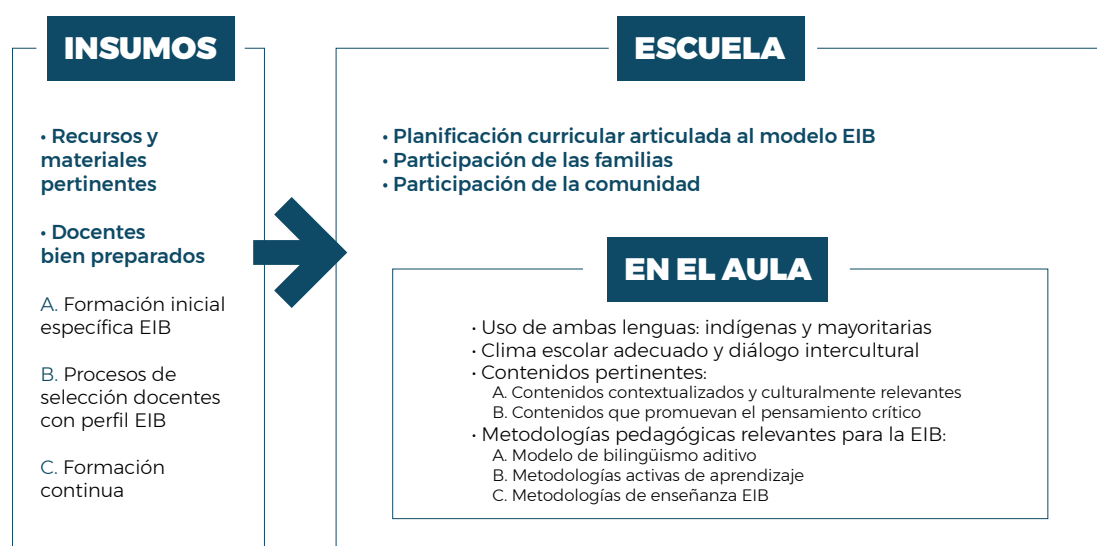
Marco teórico de la EIB y dimensiones clave

A partir de una revisión profunda de la literatura, organizamos un marco teórico que identifica los componentes esenciales para la implementación de la EIB en las escuelas. Sin pretender ser exhaustivos, nuestro objetivo es destacar los elementos clave que permiten una implementación efectiva del modelo.

Estos componentes se agrupan en tres niveles. El primero se refiere a lo que ocurre dentro del aula, es decir, a los elementos pedagógicos fundamentales para la enseñanza de la EIB en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo nivel corresponde a la escuela e incluye las actividades que deben impulsar los actores educativos, como los equipos directivos y los propios docentes, para garantizar una implementación articulada del modelo. Finalmente, se destacan dos insumos especialmente críticos para la EIB: la disponibilidad de recursos y materiales contextualizados y culturalmente pertinentes, y la presencia de docentes bien preparados para impartir educación en contextos interculturales y bilingües.

La Figura 1 resume estos componentes clave del marco para la implementación de la EIB.

Figura 1. Marco Teórico de la EIB



A continuación, se presentan cada una de estas categorías y sus respectivas dimensiones. Para cada dimensión, el marco teórico describe su relevancia en relación con los objetivos de la EIB, la evidencia disponible sobre su implementación en el aula y, cuando es posible, ejemplos de prácticas consistentes con lo que se espera de un docente en contextos de EIB.

4.1. En el aula

4.1.1. Integración de lenguas indígenas y mayoritarias en la enseñanza

La dimensión lingüística es fundamental en el modelo EIB, ya que la lengua es el vehículo fundamental de denominación y transmisión cultural, de construcción de la identidad de los miembros de un grupo y del desarrollo de su vida sociocultural (SEP, 2014; SEPH, 2023). Existe amplia evidencia de que la educación en lengua materna tiene efectos positivos en los estudiantes indígenas que hablan un idioma distinto al oficial o dominante de un país, tanto en el conocimiento y uso de las lenguas indígenas como los de la lengua mayoritaria, en el desarrollo cognitivo y socioemocional, y en la identidad cultural de los estudiantes (Ball, 2011; Cummins, 2015; Näslund-Hadley et al., 2014; Näslund-Hadley et al., 2022; Rubio y Salanic, 2005). En este sentido, las aulas EIB deben promover el uso funcional y equilibrado de ambas lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, los estudios sobre la implementación de la EIB en América Latina revelan que, en la práctica, en muchas aulas se utiliza como lengua de instrucción el idioma mayoritario —u oficial— del país (Manresa-Axisa, 2018; Drouet et al., 2025; Rodríguez Cruz, 2018, para Ecuador; Viveros-Márquez, 2016, para México). Entre las razones identificadas se encuentran la falta de conocimiento de las lenguas indígenas por parte del cuerpo docente (SEPH, 2023), especialmente en el caso de lenguas minoritarias (Rodríguez Cruz, 2018) o con variantes dialectales (Manresa-Axisa, 2018; Schmelkes, 2024); la escasa disponibilidad y uso de recursos didácticos y textos en lenguas indígenas (García y Velasco, 2012; Manresa-Axisa, 2018; Rodríguez Cruz, 2018; SEPH, 2023); las propias preferencias de las familias por las lenguas oficiales como lengua de enseñanza, motivadas por temores a la discriminación o a posibles efectos negativos en las trayectorias educativas y laborales de sus hijos (Blanco, 2020; Corbetta, 2021; Drouet et al., 2025; Valdiviezo, 2009); así como las dificultades técnicas y lingüísticas para estandarizar

lenguas predominantemente orales, como la creación de alfabetos (Arias-Ortega, 2021; Blanco, 2006; Manresa-Axisa, 2018; Rodríguez Cruz, 2018).

Cummins (2015) sostiene que las revisiones sistemáticas sobre los resultados de la educación bilingüe para grupos lingüísticos minoritarios son consistentes y concluyentes: los programas que dedican al menos el 50% del tiempo de instrucción en la escuela primaria al uso del idioma minoritario logran fortalecer significativamente su dominio, sin afectar negativamente el aprendizaje de la lengua mayoritaria. Además, las evaluaciones disponibles indican que el uso de las lenguas en el aula varía según la lengua materna de los estudiantes y su edad. Por ejemplo, en Perú se ha documentado un mayor uso del quechua en los primeros grados, donde una proporción considerable de estudiantes es monolingüe en esta lengua, y un uso decreciente en grados superiores, a medida que los estudiantes adquieren mayor dominio del castellano (Linares, 2017; Valdiviezo, 2009).

4.1.2. Clima escolar adecuado y diálogo intercultural

Un clima escolar adecuado, tanto en la escuela como en el aula, es una dimensión importante de la implementación de la EIB, ya que refleja los principios de respeto, convivencia armoniosa y diálogo intercultural en que está fundada (López, 2009, 2020). Aunque el clima escolar es un factor clave para fomentar el aprendizaje en cualquier escuela, adquiere una relevancia aún mayor en una sala de clases EIB, donde es fundamental combatir la discriminación, el racismo y toda forma de exclusión, promoviendo en su lugar el diálogo intercultural (MINEDU, 2013). Dicho diálogo, que se basa en el desarrollo de relaciones igualitarias y respetuosas entre estudiantes y docentes de distintas culturas, debería fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas y afrodescendientes, contribuyendo a su bienestar emocional y favoreciendo su capacidad de valorar y poner en perspectiva tanto su cultura y lengua como las de los demás estudiantes en el aula (MINEDUC, 2018).

Incorporar una perspectiva intercultural en la educación implica transformar las dinámicas de interacción dentro del aula, la escuela y la comunidad, con una participación activa de las familias (SEP, 2014). Esto requiere establecer normas claras de convivencia que promuevan determinados valores y orienten el comportamiento de los estudiantes, de manera que la organización del trabajo,

la estructura escolar y las relaciones entre sus miembros estén alineadas con la formación integral que se busca ofrecer. Con base en esta visión, hay diferentes factores que deben caracterizar el clima escolar en las aulas de EIB, entre ellos: estudiantes que se sienten atendidos por su docente; existencia de reglas claras, coherentes y aplicadas de manera equitativa; percepción del docente como una figura justa; relaciones positivas entre los estudiantes y entre estos y sus docentes; y fortalecimiento de la autoestima estudiantil.

En Perú, por ejemplo, las orientaciones pedagógicas establecen que la convivencia en las escuelas y aulas de EIB debe caracterizarse por: i) el respeto y la valoración de las diferencias socioculturales y lingüísticas de todos los estudiantes; ii) el fundamento en los valores de la propia cultura y en los que aportan otras, tales como la aceptación mutua, la hospitalidad, la reciprocidad, la cooperación, los derechos humanos, la no discriminación, el intercambio, entre otros; iii) el respeto y uso tanto de la lengua originaria como de la lengua mayoritaria en diversos espacios y procesos escolares — como clases dentro y fuera del aula, trámites administrativos, visitas, paseos, atención a madres y padres de familia, asambleas escolares y reuniones de docentes y directivos—; iv) las altas expectativas que tienen directivos, docentes y familias respecto a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes; y v) la implementación de un modelo de convivencia escolar que promueva la formación de ciudadanos comprometidos con los valores de su sociedad y con el respeto y ejercicio de los derechos humanos y colectivos (MINEDU, 2013).

4.1.3. Contenidos pertinentes

A. Contenidos contextualizados y culturalmente relevantes

La integración de elementos fundamentales de la cultura —como los rasgos culturales, los sistemas de conocimiento, las cosmovisiones y otros aspectos propios de la comunidad y de las familias— en el aula contribuye significativamente a mejorar el aprendizaje. Tal como lo plantean teorías educativas como el Aprendizaje Situado y la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), los contenidos contextualizados y culturalmente relevantes favorecen un aprendizaje más efectivo, al desarrollarse en contextos auténticos y significativos para los estudiantes, en lugar de estar basados en una instrucción aislada y abstracta. Este enfoque facilita la conexión entre los nuevos contenidos y las experiencias previas del alumnado, lo que a su vez promueve una comprensión más profunda y una mayor retención del conocimiento (Vygotsky, 1978; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1984).

Además, la incorporación en las clases de EIB de elementos fundamentales de las culturas puede fortalecer tanto el conocimiento como la valoración de la cultura propia por parte de los estudiantes, contribuyendo a su preservación (OREALC, 2017). Asimismo, la inclusión de diferentes perspectivas culturales sobre un mismo tema permite enriquecer y complejizar los contenidos, potenciando los aprendizajes de todos los estudiantes, tanto indígenas como no indígenas (Näslund-Hadley et al., 2022). En este contexto, tanto la escuela como el docente de EIB tienen la responsabilidad de articular el conocimiento local con los contenidos del currículo, a través de la investigación y recuperación de las actividades productivas, sociales y culturales de la familia y la comunidad, así como de las diversas formas de aprender presentes en esos contextos (López, 2009).

A pesar de lo anterior, según López (2009), en muchas experiencias de escuelas en América Latina, la EIB ha sido entendida erróneamente como una simple enseñanza en dos lenguas, sin abarcar otras áreas del currículo y dimensiones de la vida cotidiana de los estudiantes. En línea con esta perspectiva, diversas investigaciones sobre la implementación de la EIB coinciden en que, en la práctica, se enfatiza el componente lingüístico por sobre el componente intercultural⁵ (García y Velasco, 2012; Viveros-Márquez, 2016, para México; Valdiviezo, 2009, 2010, para Perú). Este diagnóstico no es exclusivo de América Latina: recientes investigaciones encuentran que los programas bilingües en Europa no implementan eficientemente prácticas interculturales en sus currículos (Gómez-Parra, 2020; Gómez-Parra et al., 2021).

Uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva de la EIB es la limitada formación inicial y capacitación específica que reciben los docentes, así como su desconocimiento de aspectos esenciales de la cultura de sus estudiantes (Corbetta, 2021; Rodríguez Cruz, 2018; UNESCO, 2021a; Valdiviezo, 2010). Sin embargo, incluso aquellos maestros que sí poseen cierta familiaridad con la cultura local enfrentan dificultades al momento de trasladar ese conocimiento al trabajo pedagógico cotidiano (Céspedes García et al., 2019; Valdiviezo, 2010). En un estudio etnográfico realizado en escuelas de EIB en Perú, Valdiviezo (2010) observó que, si bien los

⁵ Según Sylvia Schmelkes, algunas de las causas que ayudan a explicar esta situación son: i) la preponderancia de los lingüistas en el desarrollo de la EIB en muchos países de América Latina; ii) la falta de sistematización de los conocimientos, epistemologías, cosmovisiones y la cultura en general de los pueblos indígenas; iii) la “folklorización” de las culturas indígenas por parte de los docentes, es decir, la focalización en los aspectos visibles o superficiales de la cultura, como la vestimenta, danzas, festividades, etc. Como ejemplo de una iniciativa que buscó reducir estos obstáculos al desarrollo de la EIB, la autora cita una serie de diez foros de consulta organizados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de México para sistematizar los conocimientos de 51 pueblos indígenas. Cuatro de estos foros fueron sistematizados y están publicados (Loncón, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d).

docentes podían identificar expresiones culturales relevantes en las comunidades donde enseñaban—como prácticas agrícolas, danzas o celebraciones religiosas—, muchos manifestaban no saber cómo integrar estos elementos de manera pedagógica para generar aprendizajes significativos entre los estudiantes quechuas.

No obstante, la literatura también ofrece ejemplos valiosos sobre cómo algunos docentes han logrado incorporar elementos culturales en la práctica educativa en escuelas EIB. En Perú, Valdiviezo (2010) documenta la creación de un “calendario comunal” por parte de docentes de una escuela bilingüe, el cual se basaba en las actividades y celebraciones de la comunidad indígena local. Este calendario servía como eje organizador para desarrollar contenidos y lecciones culturalmente significativas. En otro estudio, Valdiviezo (2009) describe cómo en una escuela EIB los maestros diseñaron actividades pedagógicas que integraban prácticas culturales, como la elaboración de herramientas agrícolas y su rotulación en quechua, con el objetivo de fortalecer la lectoescritura.

Linares (2017), por su parte, analiza las estrategias de una docente (Elena) en una escuela rural intercultural bilingüe del mismo país. Entre las prácticas que destaca se encuentran: i) la incorporación de materiales locales y saberes indígenas como recursos didácticos; ii) el uso del huerto escolar para enseñar de manera práctica contenidos de ciencias y matemáticas; iii) la integración del calendario agrofestivo local—basado en el ciclo lunar, las estaciones climáticas, la producción agrícola y las festividades—como herramienta curricular; y iv) la inclusión de conocimientos ancestrales como el uso del quipu, un sistema andino de registro numérico basado en nudos, para trabajar contenidos matemáticos.

También en Perú, Cépeda García et al. (2019) describen el ejemplo de un aula de quinto y sexto grado en la que el docente aprovecha los acontecimientos de la comunidad para que sus estudiantes, shipibos y mestizos, comprendan, afirmen y valoren la cultura shipiba. En un ejemplo, cuando un niño falleció, todos los estudiantes participaron de las ceremonias funerarias shipibas. Al día siguiente, el docente inició la clase explicando en lengua shipiba que, cuando alguien muere en la comunidad shipiba, “muere un hermano”.

En la región de La Araucanía, en Chile, Luna et al. (2018) describen diversas actividades implementadas en una escuela de EIB que integran elementos de la cultura originaria mapuche. Una de ellas consistía en la extracción de *rag* (arcilla) en un sitio cercano

al lago, actividad que representa la primera etapa del ciclo de producción del *metawe* (jarras o cántaros tradicionales). Otra actividad descrita implicaba que los niños salieran del aula para aprender sobre aspectos culturales, como habilidades productivas tradicionales mapuche, formas propias de comunicación y socialización, y participar en prácticas comunitarias que aún se mantienen vigentes. Estas experiencias se realizaban en compañía de personas mayores de la comunidad, en la *ruka* de la escuela —una construcción circular típica de la arquitectura mapuche—, lo que fortalecía la transmisión intergeneracional de saberes y el vínculo entre la escuela y la comunidad.

En Ecuador, Rodríguez-Cruz (2018) describe un trabajo de investigación diseñado por un docente, en el que los estudiantes debían desplazarse a sus comunidades y conversar con sus familiares, preferentemente con los más ancianos, para aprender la vida en la comunidad. Luego, los estudiantes debían redactar una monografía (en castellano y en su lengua materna, si era posible) y acompañarla con dibujos que ilustraran los datos recogidos.

Estas experiencias ilustran el potencial de una educación que articula saberes locales con los objetivos del currículo, promoviendo aprendizajes contextualizados y culturalmente relevantes⁶. A nivel de los instrumentos curriculares, varios sistemas educativos de la región han desarrollado recientemente currículos de EIB que definen los elementos fundamentales de las culturas indígenas y los vinculan con los contenidos de las distintas materias del currículo nacional, basándose en un proceso colaborativo con las comunidades y las familias (OREALC-UNESCO, 2017). Como ejemplo se encuentran los Currículos Regionalizados en Bolivia⁷ y los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües en Ecuador⁸.

⁶ Una iniciativa destacada en esta materia es el trabajo de Jorge Gasché en la Amazonía peruana. Gasché desarrolló una metodología para construir un calendario ritual-agrícola en cada comunidad y asociar a cada fecha los conocimientos y la cosmovisión de los pueblos indígenas. A su vez, estos conocimientos se vincularon con los del currículo nacional—ver más detalles en Bertely et al. (2008). Basados en esta metodología, en México desarrollaron posteriormente las Tarjetas de Autoaprendizaje en varias lenguas indígenas. Otra experiencia derivada es la de Milpas Educativas para el Buen Vivir (Bertely y Sartorello, 2019), que lleva a las aulas lo que puede aprenderse del trabajo en la milpa (del náhuatl milpan de milli “parcela sembrada” y pan “encima de”), un sistema agrícola tradicional de policultivo de maíz y diversas especies de frijol, calabazas, chiles, tomates, etc., según la región.

⁷ Los Currículos Regionalizados de Bolivia son instrumentos curriculares adaptados al contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes. En su desarrollo, intervienen el nivel central, las entidades autónomas (gobiernos departamentales y municipales) y los pueblos originarios. El Currículo Regionalizado complementa al Currículo Base, priorizando las costumbres, idioma y otros aspectos importantes de cada región. Por ejemplo, los saberes y conocimientos andinos se organizan en los siguientes contenidos curriculares: Simbología y signos; Música, danza y juegos; Principios y valores; Religiosidad; Mitos e historia; Gobierno y organización comunitaria; Comunicación y lenguaje; Justicia; Salud y medicina; Naturaleza; Espacio; Territorio; Artes y artesanías; Producción; Cálculo y estimación; Tecnología (OREALC-UNESCO, 2017). Para 2019, el Ministerio del Estado Plurinacional de Bolivia informó que Bolivia contaba con 22 Currículos Regionalizados aprobados.

⁸ Las orientaciones pedagógicas del MOSEIB, en Ecuador, definen los “armonizadores del saber”. Son campos del saber específicos a cada nacionalidad y pueblo, fundamentales para la elaboración de la planificación curricular en las escuelas. Se definen cuatro armonizadores del saber: 1) Vida, tierra y territorio; 2) Vida familiar, comunitaria y social; 3) Cosmovisión y pensamiento; y, 4) Ciencia, tecnología y producción. Estos armonizadores integran los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües específicos de cada nacionalidad (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador, 2019).

B. Contenidos que promueven el pensamiento crítico

A nivel teórico, se sostiene que la pedagogía intercultural bilingüe debe incorporar un enfoque crítico sobre la relación entre las distintas culturas y los desafíos específicos que de ella surgen (racismo, discriminación, inequidad, cambio climático, entre otros) ya que busca tener efectos sobre las dinámicas sociales y políticas que originan estos conflictos. Esto es particularmente relevante en el caso de las comunidades indígenas y afrodescendientes en América Latina (López, 2020). Desde el punto de vista pedagógico, la incorporación de contenidos sobre las relaciones entre las distintas culturas permite que tanto estudiantes como docentes adquieran elementos para analizar y comprender el mundo desde perspectivas culturales variadas, así como para reflexionar críticamente sobre su propia cultura y la de los otros (SEP, 2014). Esta reflexión crítica es uno de los aspectos más importantes de una enseñanza eficaz. Un docente que anima a los estudiantes a analizar y criticar activamente los conceptos, en lugar de limitarse a transmitir información, puede potenciar significativamente el proceso de aprendizaje (Molina et al., 2018).

Walsh (2010) pone en cuestión los discursos que solo promueven la armonía entre culturas, pero no abordan las desigualdades. Según la autora, la construcción de un enfoque de interculturalidad debe incluir también temas como las migraciones, la vida en territorios empobrecidos, la pérdida de idiomas, costumbres, cultura, espiritualidad y el acceso limitado a derechos sociales. En línea con lo anterior, Cépeda García et al. (2019) contrastan dos enfoques sobre la interculturalidad: el funcional y el crítico. Por un lado, la interculturalidad funcional preconiza relaciones armoniosas basadas en el respeto a las diferencias, pero sin cuestionar las situaciones de inequidad ni sus causas estructurales, que afectan a minorías étnicas y a los pueblos originarios, considerados de menor valor y desarrollo en relación con la cultura hegemónica. Por otro lado, la interculturalidad crítica sostiene que es esencial conocer, cuestionar y transformar las relaciones de poder que generan condiciones y relaciones inequitativas, buscando generar condiciones de igualdad que permitan un diálogo respetuoso y soluciones a los conflictos y tensiones propias de la convivencia humana. Este último enfoque trasciende la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, ya que los cambios profundos necesarios en las estructuras, instituciones y relaciones sociales que perpetúan la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación de ciertos grupos requieren de un diálogo amplio que involucre a los segmentos más privilegiados de la sociedad (Walsh, 2010).

La evidencia empírica disponible sugiere que, en muchos casos, las escuelas EIB no han desarrollado el componente de interculturalidad crítica del modelo EIB. Por ejemplo, a partir de las observaciones de aulas de educación secundaria en la comunidad Pumamaki en Ecuador, Manresa-Axisa (2018) concluye que hay poca evidencia de que los maestros contrasten explícitamente la cultura de la comunidad con la cultura externa. Según la autora, los profesores no exploraron estas diferencias como formas alternativas de conocimiento que pudieran ser debatidas, lo que impidió la creación de espacios para un diálogo crítico.

Asimismo, en un estudio basado en observaciones de clases en escuelas EIB de Chile, los autores sugieren que, en general, los docentes tienden a incorporar los elementos culturales indígenas (por ejemplo la lengua, expresiones artísticas o formas de ver el mundo) como un contenido más de la clase, pero sin utilizarlos como un espacio para generar diálogo entre las distintas culturas presentes en el aula ni para reflexionar críticamente sobre la relación entre la cultura indígena y la cultura occidental, así como sobre los conflictos derivados de dicha relación (como el racismo o la xenofobia) (MINEDUC, 2018).

En el caso de Perú, Cépeda García et al. (2019), en su estudio de las prácticas docentes en dos escuelas interculturales bilingües shipibo-castellano en Lima y dos en Ucayali, encuentran que ni las clases ni la planificación curricular abordan las desigualdades o conflictos sociales de origen étnico cultural de forma explícita. Según los autores, al invisibilizar el conflicto, se hace más difícil alcanzar la meta de la interculturalidad, ya que los factores que la impiden, como la marginalización y el racismo, no son abordados críticamente.

No obstante, en el mismo reporte del caso chileno (MINEDUC, 2018) se consignan experiencias de algunas escuelas que sí desarrollaron el aspecto crítico de la EIB. Los autores citan el caso de un proyecto escolar en el que el docente diseñó un trabajo de rescate de las pinturas rupestres aimara de la zona de Antofagasta, a partir de su calcado en superficies transparentes. Este material fue posteriormente utilizado como insumo para la recreación de las pinturas. Tras completar la actividad, los estudiantes expusieron sus obras a la comunidad, y algunos además tuvieron la oportunidad de venderlas, si así lo deseaban. En uno de los momentos observados, el docente discutió con los estudiantes un paralelo entre el trabajo del artista italiano Miguel Ángel en la

Capilla Sixtina y las pinturas aimaras, destacando las similitudes entre ambas formas de arte y analizando las diferencias en la valoración social de ambas en la actualidad.

4.1.4. Metodologías pedagógicas relevantes para la EIB

Los fundamentos socioculturales y pedagógicos de la EIB presentan similitudes con las orientaciones pedagógicas promovidas por las reformas educativas contemporáneas (López, 2020). Entre estas convergencias se destacan enfoques como el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989), las teorías del aprendizaje de corte sociocultural (Vygotsky, 1978), el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), la centralidad del estudiante y de sus conocimientos previos, así como el papel activo de la comunidad en la gestión escolar y los procesos educativos. Aunque estas metodologías no son exclusivas de la EIB, resultan especialmente adecuadas para entornos marcados por la diversidad cultural y lingüística (SEP, 2014).

A partir de estas bases teóricas y de estudios empíricos, a continuación, se puede identificar un conjunto de enfoques pedagógicos característicos de la EIB, que la distinguen del modelo pedagógico tradicional y que deberían reflejarse en las prácticas dentro del aula.

A. Modelo de bilingüismo aditivo

En la literatura sobre educación bi/multilingüe se distinguen diversos modelos para la enseñanza en dos o más lenguas, los cuales varían principalmente en el tiempo de instrucción en la lengua materna (L1) y en la segunda lengua (L2), el momento en que se introduce la L1 y los objetivos respecto al desarrollo de ambas lenguas (Ball, 2011). En la Tabla 1 en anexo, tomada de Feltes (2017), se describen los principales modelos utilizados para atender a los estudiantes indígenas. Feltes (2017) distingue entre los modelos sustractivos y aditivos. En un modelo sustractivo, la enseñanza en la L1 de los estudiantes se limita o incluso se omite, con el objetivo de transferir rápidamente al estudiante de su lengua materna a la lengua mayoritaria del país. En un modelo aditivo, en cambio, los estudiantes adquieren una segunda lengua sin que eso afecte a su lengua y cultura maternas.

Si bien falta evidencia empírica que compare con rigor distintos modelos de educación bilingüe (por ejemplo, estudios basados en ensayos controlados aleatorios que modifiquen las diferentes características de los programas), de acuerdo con Ball (2011) existen algunos consensos en la literatura: i) la L1 de los niños es importante para su desarrollo lingüístico y cognitivo general y su rendimiento académico; ii) si los niños crecen con un idioma, las escuelas deben apoyarlos para que adquieran un alto dominio de ese idioma antes de dedicarse al trabajo académico en L2, y iii) volverse altamente competente en L1 puede llevar de seis a ocho años de escolaridad (es decir, al menos hasta el final de la educación primaria).

Según López (2009), en los modelos de bilingüismo aditivo —como los de “mantenimiento y desarrollo”, “recuperación y revitalización” o “doble inmersión o enriquecimiento”— la lengua materna (L1) de los estudiantes cumple una doble función: es tanto un medio de instrucción como un fin en sí misma. En el primer rol, la lengua indígena debe utilizarse para impartir todas las áreas del currículo —Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Educación Física, entre otras— y su enseñanza debe mantenerse desde el inicio de la escolaridad hasta, al menos, el final de la educación primaria.

Asimismo, en estos modelos aditivos, el aprendizaje de la lengua indígena se considera un fin en sí mismo, ya que actúa como medio fundamental de comunicación entre docentes y estudiantes, así como entre los propios alumnos. En contextos donde estas lenguas están en riesgo de desaparición, su enseñanza —ya sea como primera (L1) o segunda lengua (L2)— es esencial para su recuperación y revitalización. Estos esfuerzos son especialmente urgentes, considerando que, según datos recientes, aproximadamente el 25 % de las más de 500 lenguas indígenas aún habladas en América Latina están en peligro de extinción (FILAC, 2020).

Sin embargo, en muchas aulas de EIB en América Latina las prácticas docentes difieren del modelo de educación bilingüe contemplado en las políticas de EIB o en los currículos nacionales. En muchos casos, el uso de la lengua indígena como medio de instrucción se limita a facilitar la comunicación social y procedimental, la traducción del español a la lengua indígena o la transición hacia una instrucción basada en la lengua mayoritaria (Feltes, 2017; López, 2009). Por ejemplo, aunque el Modelo del Sistema de Educación Intercultural

Bilingüe (MOSEIB⁹) en Ecuador establece que, en el Bachillerato, el 40% del tiempo de clases debe ser en la lengua de la nacionalidad (indígena), otro 40% en la lengua de relación intercultural (castellano) y el 20% en lengua extranjera, Manresa-Axisa (2018) encontró en su observación de salas de clases de educación secundaria en una comunidad indígena de Ecuador un uso casi exclusivo del castellano en el aula. La autora señala que, si bien hubo alguna evidencia del uso de estrategias de bilingüismo para facilitar la comunicación oral eficaz dentro y fuera del aula (como el uso del *kichwa* y el español a través de préstamos léxicos y cambios de código¹⁰), la alfabetización formal estuvo dominada por el español. Por ejemplo, al usar libros de texto y escribir en las pizarras, los maestros, en su mayoría, escribieron o leyeron en español, al igual que los estudiantes.

En el caso de México, García y Velasco (2012), en su estudio etnográfico de escuelas en comunidades indígenas de Chiapas, encontraron poca evidencia de prácticas docentes que son fundamentales para los estudiantes que aprenden un nuevo idioma, como la introducción de vocabulario antes de que los estudiantes lean, la lectura en voz alta, la presentación de textos de distintos niveles o la corroboración de su comprensión. Según los autores, la noción implícita de los maestros era que los estudiantes debían leer por su cuenta el libro de texto correspondiente a su nivel de grado. Aunque el tzotzil y el tzeltal (lenguas indígenas) se usaron con frecuencia en las aulas observadas, no se consideraron un objeto de estudio relevante ni se utilizaron para enseñar contenidos académicos significativos. Además, los autores encontraron poca evidencia del uso de la alfabetización indígena o de la alfabetización indígena en la enseñanza de la alfabetización en español.

B. Metodologías activas de aprendizaje

Las metodologías activas son enfoques pedagógicos centrados en el estudiante que fomentan su participación activa, reflexiva y colaborativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de los métodos tradicionales, basados en la transmisión unidireccional de contenidos por parte del docente, estas metodologías promueven

⁹ MOSEIB es el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe aplicado en las instituciones educativas interculturales bilingües del Ecuador. Este modelo define los lineamientos sobre los cuales funciona la EIB y desarrolla las bases curriculares y estrategias pedagógicas en base a conocimientos, prácticas socioculturales y cosmovisiones de los pueblos indígenas.

¹⁰ Un préstamo léxico ocurre cuando los hablantes de un idioma emplean palabras de otro idioma. Por otro lado, el cambio de código, también llamado cambio de lenguas o desplazamiento de código es una característica del habla bilingüe que consiste en la alternancia entre dos lenguas, por parte un mismo hablante, dentro de un solo discurso, oración o constituyente. Fuente: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica>

que los estudiantes aprendan haciendo: resolviendo problemas, investigando, discutiendo, creando o manipulando objetos (Bonwell y Eison, 1991). La evidencia internacional demuestra que las metodologías activas tienen un impacto positivo en los aprendizajes, especialmente en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) (Freeman et al., 2014; de Jong et al., 2023). Como veremos, estas metodologías también tienen un alto potencial para fortalecer la implementación de la EIB.

Puesto que uno de los objetivos de la EIB es fomentar la comprensión y valoración de las distintas culturas y lenguas presentes en el aula, el desarrollo de actividades que promuevan la participación activa de los estudiantes resulta clave para “darles voz” dentro del proceso educativo. Estas actividades permiten que los distintos estudiantes compartan sus experiencias, saberes y perspectivas, lo que enriquece el aprendizaje colectivo y favorece una comprensión más profunda y empática de otras culturas (SEP, 2014). La participación estudiantil también facilita la incorporación de los conocimientos de las familias y comunidades en el currículo, un aspecto central del modelo EIB. Además, los estudiantes aprenden al dialogar entre sí y con el docente, al analizar y confrontar diferentes puntos de vista. De esta forma, no solo adquieren nuevos conocimientos, sino que también desarrollan formas diversas de conocer, así como actitudes y valores fundamentales para la convivencia intercultural (SEP, 2014).

El aprendizaje activo, al desarrollarse mediante actividades prácticas, también facilita la incorporación de elementos culturales de la comunidad y de actividades productivas en el aula (López, 2009). Este enfoque se basa en experiencias en las que los estudiantes manipulan objetos, se desplazan por el salón, usan sus manos, resuelven problemas y trabajan en equipo. Va más allá de la mera disponibilidad de información, ya que implica también la facilitación y mediación del proceso para que los estudiantes descubran el conocimiento de forma autónoma (Mathie et al., 1993). De este modo, se promueve que los estudiantes “aprendan haciendo o experimentando”. Este principio coincide con las formas tradicionales de aprendizaje presentes en muchas comunidades originarias, donde los niños aprenden observando, imitando, aplicando con la supervisión silenciosa de los adultos y, finalmente, actuando de manera autónoma (Schmelkes, 2024).

Además, la colaboración entre estudiantes —por ejemplo, a través del trabajo en grupo— favorece tanto su desarrollo socioemocional como su desempeño académico, especialmente en el caso de

aquellos que provienen de distintos grupos sociales y étnicos. El trabajo colaborativo promueve el intercambio de ideas, permite abordar los problemas desde diversas perspectivas y facilita la práctica de habilidades orales y sociales en contextos de interacción en grupos pequeños. Si bien no existe evidencia empírica específica sobre la efectividad del trabajo colaborativo en escuelas de EIB, desde un enfoque teórico se plantea que este tipo de metodología puede favorecer el aprendizaje en contextos de diversidad cultural y lingüística. En esta línea, las orientaciones de la SEP (2014) señalan que, para generar aprendizajes en dichos contextos, es necesario “organizar actividades en las que los alumnos desarrollen sus habilidades y contribuyan a las tareas propuestas desde distintos ángulos o perspectivas, de modo tal que en el equipo de trabajo las capacidades de cada individuo aporten a la realización de la tarea.”

En América Latina existen algunas experiencias de aplicación de metodologías activas en contextos de EIB. La única evidencia experimental disponible proviene de la evaluación experimental del programa JADENKÄ, implementado en Panamá (Näslund-Hadley et al., 2022). Este programa introdujo un módulo de EIB en el currículo nacional, con el objetivo de fortalecer las habilidades matemáticas de los niños preescolares de la comarca indígena Ngäbe-Buglé. JADENKÄ se basa en casi 100 lecciones de audio que presentan todos los conceptos clave en español y en lengua ngäbere. Las actividades pedagógicas siguen un enfoque de indagación y resolución de problemas, en el que los estudiantes trabajan en grupo para resolver desafíos matemáticos bajo la guía del docente.

La evaluación del programa mostró mejoras significativas en las habilidades matemáticas de los estudiantes, incluidas las etnomatemáticas—entendidas como competencias que integran conocimientos culturales, lingüísticos y matemáticos propios del pueblo Ngäbe. El impacto estimado en matemáticas osciló entre 0,12 y 0,18 desviaciones estándar (DE), una magnitud comparable a la de programas preescolares bilingües en países de ingresos bajos y medios. En etnomatemática, el impacto fue de aproximadamente 0,23 DE. Además, se observaron efectos positivos en la identidad cultural de los estudiantes. Una de las hipótesis centrales para explicar el éxito del programa es la mejora en la calidad de la enseñanza: las observaciones de aula en las escuelas tratadas documentaron un mayor uso de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante, un incremento en el tiempo dedicado al aprendizaje práctico y una mayor presencia de actividades de pensamiento crítico y conversación matemática (Näslund-Hadley et al., 2022).

En Chile, Luna et al. (2018) realizaron una etnografía en dos escuelas: una urbana y otra rural organizada por la comunidad mapuche, esta última funcionando fuera del programa oficial de EIB del gobierno. El estudio se centró en analizar las prácticas de enseñanza de la lengua y la cultura mapuche. Los resultados muestran que la enseñanza de las asignaturas tradicionales del currículo (Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) en la escuela indígena no difería significativamente de la impartida en la escuela urbana o en otras escuelas chilenas. En estas materias, los docentes solían: (i) escribir el objetivo de la clase en la pizarra al inicio de la lección; (ii) utilizar textos y ejercicios de libros oficiales para presentar los contenidos; (iii) hacer preguntas para activar conocimientos previos; (iv) escribir información en la pizarra para que los estudiantes la copien; y (v) supervisar el trabajo individual escrito en los pupitres.

Sin embargo, en la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche se observaron prácticas pedagógicas distintas, que rompen con el enfoque tradicional. Una de las dimensiones destacadas fue el énfasis en el aprendizaje activo, con menor énfasis en actividades cognitivas abstractas. A diferencia de la enseñanza en las materias del currículo oficial, donde predomina la transmisión de contenidos, la enseñanza de la lengua y cultura mapuche se apoyó en metodologías centradas en la conversación, promoviendo el diálogo y la interacción entre estudiantes y docentes como mecanismo principal de aprendizaje.

Fuera de América Latina, el contexto de Nueva Zelanda ofrece evidencia relevante sobre el vínculo entre pedagogía culturalmente sensible y metodologías activas. Un estudio de Savage et al. (2011), basado en observaciones en 400 escuelas secundarias, encontró que en aquellas donde los docentes implementaban con mayor frecuencia prácticas “culturalmente sensibles” , los estudiantes dedicaban una mayor proporción del tiempo de clase al trabajo en grupo. En estas escuelas, más de una cuarta parte del tiempo de aprendizaje se destinaba a actividades grupales organizadas mediante estrategias cooperativas, con asignación de roles y resultados claramente definidos.

¹¹ Un concepto muy desarrollado en la literatura, principalmente en Estados Unidos, es el concepto *Culturally Responsive Teaching, Instruction o Pedagogy*. Si bien comparte con la EIB el hecho de ser un modelo educativo diseñado para ser implementado en salas de clase cultural y lingüísticamente diversas, tiene un mayor desarrollo teórico, una descripción más detallada de las prácticas en el aula y un conjunto de instrumentos de medición basados en dichas prácticas. No obstante, existen diferencias con la EIB en cuanto al objetivo, ya que la CRT está basada en un modelo transicional hacia el inglés para estudiantes que hablan otra lengua materna (*English learners o EL*) y pone fuerte acento en los resultados académicos (Acevez y Orosco, 2014; Gay, 2010; Valdez-Castro, 2021).

En contraste, en aulas con baja implementación de prácticas culturalmente sensibles, solo el 12% del tiempo se destinaba al trabajo en grupos pequeños. En estas clases, los estudiantes pasaban casi la mitad del tiempo trabajando de forma individual desde sus escritorios o escuchando exposiciones del docente centradas en la transmisión de hechos. Por el contrario, en las aulas con alta implementación de este enfoque, los docentes no solo presentaban contenidos, sino que también guiaban activamente a los estudiantes en la formulación de preguntas y respuestas para la discusión grupal, promoviendo así un aprendizaje más participativo y colaborativo.

C. Metodologías de enseñanza EIB

Además de la lengua y los elementos fundamentales de las distintas culturas, cada grupo tiene metodologías propias para transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones (OREALC-UNESCO, 2017). Al igual que con los aspectos culturales esenciales, incorporar estas formas propias de enseñar y aprender podría fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y contribuir a la preservación de estas prácticas. Desde una perspectiva pedagógica, el uso de distintas formas de enseñar también podría ayudar enriquecer las clases, potenciando los aprendizajes de los estudiantes indígenas, pero también de los estudiantes que no pertenecen a dichos grupos (Naslund-Hadley et al., 2022).

Un rasgo característico de la metodología de enseñanza en la EIB es la primacía de la transmisión oral del conocimiento sobre la forma escrita. Como reflejo de ello, en varias lenguas indígenas de la región los sistemas estandarizados de escritura se han desarrollado solo recientemente (López, 2020). Sin embargo, incluso en lenguas indígenas con una larga trayectoria de estandarización y traducción (quechua o náhuatl, por ejemplo) persiste el debate sobre la mejor forma de adaptarlas a la escritura¹². Luna et al. (2018), en el estudio ya citado para el caso chileno, encuentran que, en la enseñanza de la cultura y lengua mapuches, los profesores mapuches tienden a preferir la transmisión oral de los conocimientos por sobre métodos escritos. Esta preferencia está profundamente vinculada a la cultura mapuche, donde la enseñanza se basa en la conversación y el diálogo.

¹² Para profundizar en los debates sobre la estandarización de la escritura en lenguas indígenas ver Álvarez-Santullano et al. (2015) para el caso del Mapudungun en Chile y Trager (2021) para el caso del náhuatl.

Consistente con este hallazgo, Calderón et al. (2017), a partir de entrevistas con directores y docentes, así como observaciones en seis escuelas EIB en Chile, encuentran que la mayoría de los educadores tradicionales y profesores mentores que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena¹³ utilizan géneros tradicionales mapuche como herramientas pedagógicas. Entre estos géneros, destacan el *ngülam* (consejo o recomendación), el *nütram* (conversación), el *konew* (adivinanza) y el *piam* (relato sobre algún suceso). Los géneros más utilizados son el *epew* (cuentos tradicionales destinados a aconsejar a los niños) y el *ülkantun* (canción basada en una manifestación musical tradicional conocida como *ül*).

No obstante, en la literatura que estudia la implementación del modelo EIB, existe evidencia de las dificultades prácticas de incorporar la tradición oral en el aula. Dos estudios etnográficos realizados en escuelas interculturales bilingües de Ecuador encuentran que los estudiantes y docentes hablantes del *kichwa* experimentaron dificultades para entender el *kichwa* unificado (estandarizado) utilizado en libros de texto oficiales. Esto se debe a la naturaleza oral de la lengua, así como a las variaciones regionales del *kichwa* que se hablan en las distintas provincias ecuatorianas (Manresa-Axisa, 2018; Rodríguez Cruz, 2018). Como resultado, los profesores tienden a usar el castellano como lengua de instrucción en vez del *kichwa* (Rodríguez Cruz, 2018).

En su estudio etnográfico en tres escuelas de EIB mapuches, Arias-Ortega (2021) identifica dificultades de coordinación entre el educador tradicional y el profesor mentor en torno a la enseñanza del *mapunzugun*. La autora señala que, aunque el profesor mentor intenta incorporar el uso escrito del vocabulario en *mapunzugun*, el educador tradicional asume un rol de supervisión y cuestiona constantemente dicha escritura, señalando supuestos errores. No obstante, este educador no maneja formalmente ningún sistema de escritura en *mapunzugun*, por lo que sus críticas se basan en una perspectiva oral de la lengua.

¹³ El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile considera la incorporación en el currículum nacional, de la asignatura de Lengua Indígena (actualmente en aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui) para la educación básica. Es obligatoria para los establecimientos educacionales con una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes indígenas. Las clases son desarrolladas por una dupla pedagógica. El profesor mentor es el docente a cargo del curso (docente de aula), mientras el profesor tradicional es aquel perteneciente a la comunidad de la escuela y que domina la lengua y cultura del pueblo.

Las metodologías de enseñanza en la EIB no se limitan únicamente a la transmisión oral del conocimiento. Diversas culturas indígenas en América Latina también poseen formas propias de conocimiento en áreas como la matemática, conocidas como *etnomatemáticas*, que difieren significativamente de los enfoques matemáticos “occidentales”. Por ejemplo, el pueblo *Ngäbe* de Panamá utiliza un sistema numérico distinto al decimal, basado en clasificadores que dependen de las características de los objetos contados—como su forma (redonda, alargada, plana) o su tipo (personas, dinero, frutas y verduras, entre otros). En la lengua *Ngäbere*, existen hasta 14 formas distintas de contar, y los números (como 1, 2, 3) funcionan como adjetivos que no pueden emplearse de manera independiente. Así, una naranja —considerada redonda— se expresa como *Kwa-ti-naran* (cosa-redonda-una-naranja), mientras que un campo plano se describe como *Kun-ti-tire* (cosa-una-campo-plano), resaltando el atributo plano del terreno (Le Carrer, 2013). Estas particularidades de la matemática *Ngäbe* fueron incorporadas en los contenidos curriculares del programa JADENKÄ, previamente descrito, mediante un proceso participativo que involucró a ancianos de la comarca, familias de estudiantes y expertos en matemáticas y lengua *Ngäbe* (Näslund-Hadley et al., 2022)¹⁴.

4.2 En la escuela

4.2.1 Planificación curricular articulada al modelo EIB

Una de las tareas fundamentales de la escuela, a través del equipo directivo, es incorporar el modelo de EIB en la planificación curricular¹⁵, de modo que sus principios se traduzcan en prácticas pedagógicas concretas y en aprendizajes significativos para los estudiantes (MINEDU, 2013; SEP, 2014). Este proceso implica adaptar las guías curriculares centralizadas al contexto de la comunidad local, asegurando una planificación clara para la introducción de contenidos culturalmente relevantes y promoviendo su implementación mediante metodologías pertinentes (MINEDU, 2013).

¹⁴ Otras experiencias de educación etnomatemática alrededor del mundo se pueden consultar en Rosa et al. (2017).

¹⁵ Denominamos planificación curricular a la planificación que se realiza a nivel de escuela para traducir el currículo nacional o regional en acciones concretas dentro del centro educativo. Esta planificación también puede denominarse Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual de Trabajo, Planificación Curricular Institucional, Plan Estratégico Institucional o Plan de Mejora Escolar, dependiendo del país o del enfoque adoptado.

La falta de una planificación curricular de la escuela dificulta el aterrizaje pedagógico de los principios de la EIB en el aula. Esta debilidad ha llevado a que muchos docentes aborden la EIB de forma intuitiva y asistemática, incluso dentro de una misma escuela (Blanco, 2020; García y Velasco, 2012; MINEDUC, 2018; Rodríguez Cruz, 2018; Valdiviezo, 2009, 2010).

Además, la planificación curricular debe asegurar que la incorporación del enfoque EIB sea transversal a todas las áreas del currículo, y no se limite únicamente a las asignaturas vinculadas con la lengua y la cultura (SEP, 2014; MINEDUC, 2018). Incluir el enfoque intercultural en materias como ciencias o matemáticas es clave, ya que existen conocimientos y prácticas ancestrales que, pese a haber sido subordinados o invisibilizados durante los procesos de colonización, constituyen formas válidas de conocimiento. Su integración no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece la autoestima cultural de estudiantes indígenas y afrodescendientes (OREALC-UNESCO, 2017).

Sin embargo, en muchas experiencias en América Latina, la EIB se interpreta erróneamente como una mera educación bilingüe, sin extender sus principios a otras áreas del currículo (López, 2009). Dos estudios en Chile evidencian esta limitación. En su investigación etnográfica en una escuela rural de La Araucanía, Luna et al. (2018) observaron que la enseñanza de las materias tradicionales del currículo no difería significativamente de la que se impartía en escuelas urbanas regulares. Solo en los contenidos vinculados con la lengua y cultura mapuche se identificaron prácticas coherentes con los principios de la EIB. De forma similar, un estudio basado en observaciones de clases en escuelas EIB en Chile concluyó que el enfoque intercultural se concentraba casi exclusivamente en la asignatura de Lengua Indígena o en talleres culturales, sin extenderse a otras materias como matemáticas o ciencias (MINEDUC, 2018). En Venezuela, Blanco (2020) identificó un patrón similar: el uso de lenguas indígenas por parte de los docentes se restringía a contenidos culturales o lingüísticos, siendo prácticamente inexistente en asignaturas como matemáticas y ciencias.

Finalmente, dada la especificidad de las escuelas situadas en comunidades indígenas, la planificación curricular también debe vincularse con los eventos sociales y las actividades productivas locales, de modo que el trabajo pedagógico resulte significativo y alineado con la vida cotidiana y las necesidades de los estudiantes.

En particular, se deben diseñar calendarios y horarios escolares que faciliten la asistencia regular, reduzcan los riesgos de deserción y permitan incorporar estas actividades comunitarias como insumos pedagógicos en el desarrollo de las clases (MINEDU, 2013; SEP, 2014; Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador, 2019).

Un ejemplo de esta adaptación es el “Calendario Comunal” descrito por Valdiviezo (2010) en una escuela rural en Perú. Elaborado por los docentes a partir de la recopilación de información sobre festividades y eventos religiosos de las comunidades quechuas, este calendario permitió alinear las actividades escolares con el contexto cultural de los estudiantes. En Ecuador, un instrumento similar es el Calendario Vivencial Educativo Comunitario, diseñado para conectar el currículo nacional intercultural bilingüe con la planificación a nivel de escuela. Este calendario recoge las actividades sociales y culturales de la comunidad, y debe ser construido por cada institución educativa con base en su contexto específico: ubicación territorial, composición cultural, uso de las lenguas, entre otros. Su elaboración requiere la participación de todos los actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, familias, líderes comunitarios, sabios y ancianos.

4.2.2 Participación de las familias en el diseño e implementación del modelo EIB

La participación activa de las familias —así como de la comunidad, como veremos a continuación— en las distintas etapas de la gestión educativa, desde la planificación hasta la ejecución, es una característica fundamental del modelo EIB. Esta participación permite establecer vínculos sólidos entre la escuela y el hogar, así como acceder a conocimientos y saberes educativos ancestrales que enriquecen el proceso educativo (Corbetta, 2021; López, 2009, 2020; MINEDU, 2013; SEP, 2014; Valdez-Castro, 2021).

No se trata únicamente de que las familias apoyen las actividades escolares, sino de que participen en la definición del rumbo pedagógico de la escuela. Esto implica una intervención activa en la construcción y evaluación de las propuestas educativas, la definición de funciones, la distribución de responsabilidades, la elaboración de reglamentos, y el diseño tanto de planes de trabajo como de materiales didácticos. Además, su participación debe incluir un aporte directo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula (MINEDU, 2013).

La participación de las familias en la implementación del modelo de EIB en la escuela no siempre resulta sencilla, ya que en algunos casos los propios padres y madres pueden cuestionar dicho modelo en favor de una educación hispanohablante o mayoritaria. Por ejemplo, en un estudio de campo realizado en una escuela EIB ubicada en una zona periurbana de Otavalo, Ecuador, Cárdenas Muñoz (2019) documenta cómo varias familias expresaron críticas hacia el modelo implementado. En particular, un grupo de madres y padres recolectó firmas para solicitar al Ministerio de Educación que la escuela dejara de ser intercultural bilingüe y pasara a ser una escuela “hispana”. Su argumento se centraba en que la cultura quichua seguía viva en sus comunidades y que eran las propias familias quienes se encargaban de transmitir a las nuevas generaciones los *raymis* (fiestas tradicionales), el trabajo en la *chakra* (campo de cultivo) y en los telares, así como la lengua y la vestimenta tradicional. Para ellos, las prácticas y saberes ancestrales transmitidos en la escuela “folklorizaban”¹⁶ su cultura. En su opinión, la función principal de la escuela debía ser la enseñanza del castellano y de lenguas extranjeras como el inglés, el alemán o el francés, con el objetivo de que los estudiantes adquirieran herramientas que les permitieran ingresar a la universidad y desenvolverse en entornos mestizos o internacionales.

También en Ecuador, Drouet et al. (2025), a partir de una encuesta a más de siete mil docentes de escuelas EIB, encuentran que un 25% de los encuestados está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la frase: “Las familias quieren que los estudiantes aprendan en la lengua ancestral”, mientras un 38% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la frase: “Los padres de familia prefieren la educación intercultural bilingüe sobre la educación “hispana”. Blanco (2020), en un estudio sobre las escuelas EIB en Venezuela, describe que existían debates sobre lo que constituye el modelo EIB, especialmente cuando las instituciones llamaban a los padres para que participaran en el proceso educativo o cuando los familiares exigían al personal docente que evitaran tratar temas sensibles para su cultura. Valdiviezo (2009) señala que, en las escuelas observadas de Perú, la mayoría de los profesores consideraron que las actitudes de los padres dificultaban la implementación de la EIB. Según los profesores, en algunas escuelas las familias se oponían a la enseñanza del quechua argumentando que ponía en riesgo el progreso social de los estudiantes.

¹⁶ La “folklorización” de una cultura se refiere al proceso de tomar aspectos característicos de esa cultura y presentarlos de manera estereotipada o simplificada para consumo externo, o para hacerlos más atractivos para el turismo o el entretenimiento. Esto puede implicar seleccionar elementos culturales específicos y exagerarlos o adaptarlos para que se ajusten a la percepción popular o a los estereotipos existentes sobre esa cultura en particular (Valtierra y Bernal, 2020).

De lo anterior se desprende que el rol de la escuela es fundamental tanto para informar a las familias sobre los principios y alcances del modelo de EIB, como para diseñar mecanismos de participación que contribuyan a reducir los prejuicios o percepciones negativas hacia su propia lengua y cultura indígena. Estos prejuicios constituyen uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva del modelo en el aula. Asimismo, es clave que la escuela muestre a las familias que, cuando está bien implementado, el modelo EIB no solo fortalece la identidad cultural, sino que también es una herramienta poderosa para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

Valdiviezo (2009) cita el ejemplo de una escuela donde los padres trabajaron activamente en el diseño del currículo junto con la escuela y se mostraron orgullosos de la capacidad de sus hijos para leer y escribir en quechua, una habilidad que ellos mismos no tenían. Sin embargo, en otra escuela, los docentes explicaron que, en general, los padres estaban mal informados sobre la EIB y tendían a pensar que ésta se limitaba a la enseñanza del quechua. A partir de la observación de algunas reuniones entre la escuela y las familias, la autora concluye que dichas actividades se centraron en aspectos prácticos poco relacionados con la práctica pedagógica y el enfoque EIB, como la organización de trabajos para la escuela o salidas recreativas.

4.2.3. Participación de las comunidades en el diseño e implementación del modelo EIB

Una implementación adecuada del modelo EIB requiere que la planificación curricular se construya desde sus perspectivas y formas de ver el mundo, y que se realice a través de un proceso de participación comunitaria (López, 2009). Esta participación es clave para articular los conocimientos escolares que promueve el currículo con los saberes de la cultura local, de modo de contextualizar los aprendizajes a la realidad de los estudiantes, fortalecer su identidad cultural y autoestima y preservar la cultura local (MINEDU, 2013).

Para lograr dicho objetivo la escuela debe promover, por ejemplo, que los sabios y líderes comunales participen en los procesos de aprendizaje, enseñando lo que saben y ejerciendo el rol de vigilancia del servicio educativo (MINEDU, 2013). En algunos casos, este enfoque bottom-up genera tensiones con una visión más centralizada, en la que la EIB es tratada como un asunto técnico,

bajo la responsabilidad exclusiva de los ministerios de educación, agencias responsables y expertos en educación (López, 2020; García y Velasco, 2012).

Esta participación puede tomar distintas formas. López (2009) describe algunos ejemplos provenientes de las experiencias en América Latina: i) participación de investigadores académicos y docentes de habla indígena en el desarrollo del contenido y la metodología del currículo, así como en el análisis periódico de los resultados en el aula; ii) incorporación de los ancianos y líderes comunitarios en el proceso de reinención social del sentido y significado de la escolarización formal en entornos indígenas, lo que impacta en la diversificación curricular y en el aprendizaje situado de los niños indígenas. iii) investigación sobre las prácticas educativas comunitarias y domiciliarias indígenas (contenidos culturales y metodologías pedagógicas relevantes, por ejemplo) para facilitar la inserción de los estudiantes indígenas en el sistema escolar; iv) participación de la escuela en actividades comunitarias sociales, culturales y productivas.

En Panamá, el diseño del currículo del programa JADENKÄ incluyó la consulta a los ancianos de la comarca sobre los objetivos de aprendizaje, los conceptos, las habilidades y las actividades propuestas en el programa. Además, se investigaron los usos cotidianos de las matemáticas en la cultura Ngäbe, tanto en las tradiciones, canciones y juegos infantiles como en la espiritualidad, la cosmología, la agricultura, el arte y la ropa (Näslund-Hadley et al., 2022).

En México, a inicios de 2014, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) llevaron a cabo una consulta previa, libre e informada en 49 comunidades indígenas, con el objetivo de conocer las formas en que los pueblos indígenas conciben la evaluación de los componentes del sistema educativo. El diseño de la consulta se ajustó a las formas de organización comunitaria y a los ritmos de trabajo de cada cultura, y el proceso de diálogo se realizó en la lengua indígena de cada comunidad. Uno de los aspectos más destacados por las comunidades durante la consulta fue la necesidad de corresponsabilidad y colaboración fluida entre los padres de familia y las autoridades comunitarias en la vida académica de las escuelas (INEE, 2016).

4.3. Insumos necesarios

4.3.1. Recursos y materiales pertinentes al contexto EIB

Por recursos y materiales educativos se entiende el conjunto de insumos diseñados específicamente para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, así como aquellos que sirven de guía para el trabajo pedagógico de los docentes¹⁷ (UNICEF, 2009). En el contexto de la EIB, tanto docentes como estudiantes deben utilizar textos y otros materiales didácticos en la lengua originaria de los estudiantes y en castellano, independientemente de si estas lenguas se emplean como primera o segunda lengua (Corbetta, 2021; López, 2009). Además, deben incorporar contenidos propios de las culturas de los alumnos y representar adecuadamente las distintas culturas presentes en el aula (MINEDU, 2013; MINEDUC, 2018; SEP, 2014).

La contextualización lingüística y cultural de los materiales educativos es fundamental por varias razones. En primer lugar, desde el punto de vista de los aprendizajes, la adaptación de los materiales genera un vínculo más fuerte con la vida cotidiana de los estudiantes, haciendo que los ejemplos, contextos y problemas planteados sean más aplicables y significativos. En segundo lugar, desde el punto de vista cultural, contribuye a la preservación y valoración de las lenguas y culturas indígenas. Esto fomenta el respeto y el orgullo por la identidad cultural y lingüística propias y ayuda a mantener vivas las tradiciones y conocimientos ancestrales. Además, al considerar la diversidad, la contextualización permite que los contenidos curriculares se aborden desde múltiples cosmovisiones y enfoques, ampliando así la comprensión del mundo (UNICEF, 2009).

De acuerdo con las orientaciones pedagógicas de la SEP (2014), para que los recursos de aprendizaje y materiales contextualicen adecuadamente los aprendizajes, se deben considerar tres elementos: i) contenido: es importante analizar si todos los grupos humanos se representan en situaciones diversas, tanto en

¹⁷ Los materiales educativos pueden agruparse en dos grandes categorías: textuales y paratextuales. Los textuales son aquellos que usan principalmente textos, muchas veces acompañados de ilustraciones, para exponer sus contenidos. Los paratextuales utilizan medios gráficos y sonoros además de textos. De esta forma, se distinguen tres tipos de materiales educativos: i) materiales textuales para alumnos (ej. libros de texto basados en el currículo; cuadernos de trabajo para prácticas y ejercicios; libros y folletos de lectura complementarios; materiales auxiliares como diccionarios y enciclopedias); ii) materiales textuales para docentes (ej. currículo oficial y documentos complementarios como programas de estudio, diseños curriculares u orientaciones de planificación; guías metodológicas y guías didácticas para explicar y fundamentar el trabajo en aula; materiales de apoyo que amplían el conocimiento teórico, explican elementos contextuales, proporcionan testimonios de trabajo y aclaran aspectos puntuales de la labor docente); iii) materiales paratextuales (ej. materiales para la presentación de información como láminas, diagramas, mapas y planos; materiales manipulables como tarjetas de lectura, dominós o rompecabezas; materiales de observación y exposición como maquetas, muestrarios, acuarios; materiales interactivos como laberintos, juegos de simulación, juegos de rivalidad, carreras, etc.) (UNICEF, 2009).

términos de ocupaciones como de sus formas de vida. Además, se debe evaluar si muestran de manera justa y adecuada el proceso histórico y la situación actual de cada grupo, si se integra a las minorías en el texto, su desempeño y si se presenta a una visión de la sociedad actual que refleje la diversidad existente; ii) ilustraciones: corresponde analizar si muestra a las culturas, lenguas, grupos étnicos, géneros, religiones, condiciones sociales, etc., de forma equilibrada y respetuosamente; si se representan roles positivos para diversos grupos y si se evitan los estereotipos de grupos y/o individuos específicos; iii) lenguaje: es fundamental observar si se evitan los términos o expresiones con connotaciones discriminatorias y si se utiliza un lenguaje que excluye a ciertos grupos.

Sin embargo, la evidencia sobre la implementación de la EIB en varios países de América Latina indica que, en la práctica, los recursos pedagógicos y materiales disponibles suelen ser insuficientes o inadecuados. Por ejemplo, en Ecuador, en un estudio etnográfico en la comunidad Pumamaki, Manresa-Axisa (2018) observó que, aunque existían ciertos materiales en *kichwa*, los nuevos libros de texto oficiales utilizados en las clases no estaban disponibles ni en *kichwa* ni en shuar, ni en ninguna otra lengua indígena presente en la comunidad.

De manera similar, Rodríguez Cruz (2018) analizó los libros de texto empleados en siete escuelas de la Sierra y la Amazonía ecuatorianas, en contextos tanto rurales como urbanos. En las escuelas EIB del país, el Estado proporciona dos tipos de materiales: un texto principal y los llamados *kukayos* pedagógicos, diseñados para apoyar el aprendizaje y la recuperación de la lengua materna. Según la autora, el texto principal presenta varias limitaciones: (i) está escrito únicamente en castellano; (ii) refleja estilos de vida urbanos y occidentales, propios de niños blanco-mestizos de clase media alta, lo cual lo aleja del contexto y del imaginario cultural de los estudiantes indígenas; y (iii) la presencia de referencias a la diversidad cultural es mínima y limitada a menciones puntuales de elementos culturales, promoviendo una visión “folklorizante” de los pueblos indígenas—es decir, se enfatizan únicamente aspectos visibles o superficiales de la cultura, como la vestimenta tradicional, las danzas, festividades o alimentos típicos, sin abordar de manera profunda los conocimientos, valores, lenguas, cosmovisiones o formas de vida que constituyen la base de estas culturas.

Respecto a los *kukayos* pedagógicos, Rodríguez Cruz identifica otros problemas: (i) están compuestos por ocho unidades, de las cuales solo la mitad están en *kichwa*, a pesar de que su objetivo principal es fortalecer esa lengua; (ii) los estudiantes y docentes *kichwa*-hablantes enfrentan dificultades para comprender el *kichwa* unificado utilizado en los textos, debido a la fuerte tradición oral de la lengua; y (iii) los materiales no consideran la diversidad dialectal del *kichwa*, que varía significativamente entre provincias del Ecuador.

En el caso de México, García y Velasco (2012), a partir de una etnografía en 14 clases en Chiapas, señalan que, además de falta de disponibilidad de libros de texto en algunas escuelas, existen problemas con su contenido. Según los autores, los libros diseñados por la Secretaría de Educación Pública son adecuados para estudiantes cuya lengua materna es el castellano, pero no para aquellos cuya lengua principal es una lengua indígena y que aprenden el español como idioma adicional. A pesar de ello, el mismo texto se distribuye en todas las escuelas, como si los niños indígenas fueran hispanohablantes. Además, los autores encuentran que los maestros indígenas no han recibido instrucciones sobre cómo adaptar este material para estudiantes indígenas que aprenden el castellano como segunda lengua. Consistente con ello, un estudio de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, México, basado en una encuesta a directores, concluye que en el Estado de Hidalgo existe una mínima producción de materiales didácticos que integren el enfoque intercultural y un escaso uso de libros de texto escritos en lenguas diferentes al español (SEPH, 2023).

En Venezuela, un estudio implementado en 30 centros educativos de los estados de Zulia y Amazonas encuentra que los materiales didácticos (gramáticas, diccionarios, libros de lectura, libros de texto, materiales audiovisuales, mapas, etc.) son inexistentes en muchas escuelas y, cuando existen, están mayormente desactualizados y no contextualizados para la EIB. Por otro lado, sugiere que los docentes más motivados elaboran, mejoran y actualizan sus propios recursos pedagógicos (Blanco, 2020).

Un proyecto de investigación realizado por UNICEF (2009) analizó las características de los materiales educativos producidos por los ministerios de educación, organismos no gubernamentales, proyectos o programas de cooperación internacional dirigidos a las escuelas públicas EIB de Bolivia, Ecuador y Perú. En cuanto a los contenidos, los autores encontraron que los materiales observados

en los tres países se centraban predominantemente en la realidad rural. Las referencias a la cultura local de los estudiantes se daban principalmente en los materiales producidos a nivel local (por ejemplo, proyectos de cooperación en zonas específicas de los tres países), más que en aquellos generados y distribuidos por los ministerios de educación. En cuanto al aspecto lingüístico, los autores destacaron el enorme esfuerzo por producir materiales en lenguas originarias, a pesar de las limitaciones que existen en cuanto al conocimiento que se tiene de ellas (morfosintaxis, grafías, etc.). Sin embargo, también detectaron algunos problemas metodológicos asociados a los materiales: la falta de instrucciones sobre cómo trabajar en aulas multigrado o de EIB, la poca cobertura de metodologías para el desarrollo de la lengua materna y de la segunda lengua, y la excesiva dependencia de los materiales impresos, lo que reduce las posibilidades de generar actividades de experimentación, de juego y manipulación, esenciales para una educación más integral.

4.3.2. Docentes bien preparados para enseñar en el contexto EIB

Está ampliamente demostrado que los docentes desempeñan un papel clave en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Rivkin et al., 2005; Kane y Staiger, 2008; Araujo et al., 2016; Chetty et al., 2014). Por ello, es fundamental contar con maestros bien preparados para enseñar en el contexto de la EIB. ¿Pero qué significa estar bien preparado?

Además de contar con sólidos conocimientos en las áreas disciplinares que imparten (como matemáticas o lengua), los docentes deben poseer competencias específicas para implementar en el aula las dimensiones pedagógicas propias de la EIB que presentamos anteriormente. Esto implica saber promover un clima escolar adecuado y libre de discriminación; comprender los aspectos culturales de las comunidades indígenas vinculadas a la escuela e integrarlos de manera significativa en su enseñanza; así como dominar metodologías efectivas y pertinentes para la EIB, como el trabajo colaborativo, la enseñanza basada en la práctica o estrategias específicas como la etnomatemática.

Asimismo, el dominio lingüístico es esencial. El docente de una escuela EIB debe hablar y escribir con fluidez tanto en la lengua originaria de sus estudiantes como en la lengua mayoritaria del país, y desarrollar competencias comunicativas en ambas, dentro y fuera del aula (MINEDU, 2013). La falta de conocimiento sobre estas lenguas dificulta la implementación del modelo EIB (Corbetta, 2021; López,

2009; Näslund-Hadley y Santos, 2022; Rodríguez Cruz, 2018; UNESCO, 2021a; SEPH, 2023), especialmente cuando se trata de lenguas con pocos hablantes (Bocarejo et al., 2022; Rodríguez Cruz, 2018).

Esto es particularmente relevante en las áreas curriculares donde no solo se enseña utilizando la lengua, sino que se enseña la propia lengua. En estos casos, el docente también debe contar con formación didáctica para enseñar una segunda lengua, ya sea el castellano, el portugués o una lengua indígena en proceso de revitalización (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

A pesar de su importancia, existe amplio consenso en que uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva del modelo EIB en América Latina es el desconocimiento por parte de muchos docentes sobre las lenguas y culturas de sus estudiantes, así como sobre el concepto y la práctica de la interculturalidad (Corbetta, 2021; López, 2009; UNESCO, 2021).

Por ello, para garantizar que los docentes adquieran las competencias necesarias para una enseñanza pertinente y transformadora en contextos interculturales, es clave actuar en tres frentes: la formación inicial, los procesos de selección y la formación continua.

Formación inicial que incluya entrenamiento específico para la EIB

Es esencial que la formación inicial de los docentes incluya contenidos y metodologías pertinentes para la EIB. Esto puede lograrse mediante programas completos especializados en EIB o, al menos, a través de programas generales de pedagogía que ofrezcan opciones de cursos complementarios de especialización en EIB. En este último caso, es importante que la oferta formativa incluya una gama suficiente de contenidos clave—como fundamentos conceptuales, metodologías pedagógicas y enseñanza de lenguas indígenas—y no se limite a unos pocos cursos aislados. Esta necesidad es aún más crítica en territorios con alta concentración de escuelas EIB.

Lamentablemente, la oferta de formación inicial en EIB en la región sigue siendo limitada. En Ecuador, por ejemplo, un estudio basado en una encuesta a 7.657 docentes EIB (75% del total) reveló que casi el 40% no recibió formación inicial específica en EIB (Drouet et al., 2025). Además, en ese país existen solo cuatro instituciones de educación superior que ofrecen carreras específicas en EIB, y su ubicación geográfica no coincide con la de la mayoría de las escuelas que requieren este perfil docente.

De manera similar, Blanco (2020) encuentra en Venezuela que la mayoría de los docentes en escuelas EIB no recibió formación inicial adecuada. En un análisis comparado de Bolivia, Colombia, Perú y México, Schmelkes y Ballesteros (2020) concluyen que los currículos de formación docente suelen estar sobrecargados con contenidos nacionales, dejando poco espacio para desarrollar metodologías específicas de intraculturalidad, interculturalidad y enseñanza de segundas lenguas.

Procesos de selección adecuados

Los procesos de selección docente también deben adaptarse a las necesidades específicas de la EIB. Esto implica diseñar evaluaciones que consideren no solo los conocimientos pedagógicos generales, sino también competencias específicas en lenguas ancestrales, conocimientos culturales contextualizados y metodologías propias de la EIB.

Un ejemplo destacado es Ecuador, donde se implementó el concurso “Quiero Ser Maestro Intercultural Bilingüe 1 (QSMIB1)” en 2020-2021, orientado exclusivamente a cubrir vacantes en escuelas EIB. El proceso incluyó, como etapa preliminar a la elegibilidad, una evaluación de suficiencia lingüística en 13 lenguas ancestrales distintas. Solo los candidatos que aprobaron esta prueba pudieron continuar con el concurso (Bocarejo et al., 2022). Además, el proceso incorporó una clase demostrativa en la que los postulantes debían preparar y ejecutar una sesión pedagógica específicas para la EIB, con el fin de evaluar sus capacidades prácticas.

Sin embargo, entrevistas con aspirantes señalaron limitaciones importantes en esta fase práctica. En algunos casos, el jurado evaluador y los estudiantes que participaron en las clases demostrativas no pertenecían a pueblos o nacionalidades indígenas ni tenían conocimiento del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), lo que dificultó una valoración justa de las prácticas pedagógicas planificadas desde una perspectiva intercultural (Bocarejo et al., 2022).

Si bien es clave exigir competencias específicas en los procesos de selección EIB para garantizar una enseñanza adecuada en contextos interculturales, también es necesario tener en cuenta la limitada oferta de formación inicial especializada. Por ejemplo, tanto en México como en Ecuador, se ha identificado el riesgo de que requisitos muy exigentes—como la certificación formal en lenguas indígenas—reduzcan considerablemente el número de candidatos elegibles, en especial en contextos donde no existen suficientes programas de formación en EIB (Schmelkes y Ballesteros, 2020; Bocarejo et al., 2022). En el caso del

QSMIBI, el 40% de los postulantes no logró alcanzar el puntaje mínimo en la prueba lingüística, lo que limitó el número de plazas que pudieron ser cubiertas (Bocarejo et al., 2022).

Formación continua para fortalecer las prácticas EIB

La formación continua es indispensable tanto para el desarrollo profesional permanente de los docentes como para subsanar las brechas persistentes en la formación inicial. Estas brechas son especialmente significativas en el caso de la EIB, donde muchos docentes ingresan al sistema sin la preparación adecuada, ya sea desde el punto de vista lingüístico o pedagógico (López, 2020; SEPH, 2023).

En este contexto, la capacitación cobra especial relevancia no solo para atender a quienes no cuentan con una formación inicial específica en EIB, sino también para fortalecer las capacidades de aquellos docentes ya en servicio que requieren apoyo para implementar de manera efectiva los enfoques interculturales y bilingües en el aula.

Sin embargo, la evidencia muestra que algunos programas de formación continua tienden a centrarse más en el componente lingüístico que en el intercultural. En Perú, por ejemplo, Valdiviezo (2010) encontró que las capacitaciones dirigidas a docentes EIB se enfocaban principalmente en habilidades de alfabetización en español y quechua, mientras que los aspectos culturales eran abordados de manera marginal. Como resultado, los docentes terminaban aplicando la interculturalidad de forma intuitiva, sin un marco pedagógico claro que orientara su práctica (Valdiviezo, 2009).

En Ecuador, Drouet et al. (2025) identifican que la mayoría de las capacitaciones para docentes EIB se han enfocado en el uso de tecnologías, los contenidos disciplinares y el desarrollo socioemocional, mientras que temas fundamentales para la EIB han recibido poca atención. Solo un 15% de los docentes encuestados reportó haber recibido formación sobre el MOSEIB, y apenas un 13% en fortalecimiento de la lengua ancestral. Además, apenas el 10% de los cursos ofrecidos en la plataforma oficial del Ministerio de Educación (MeCapacito) están orientados específicamente a la EIB, lo que evidencia una oferta limitada y poco alineada con las necesidades del modelo.

Estos hallazgos subrayan la urgencia de ampliar y mejorar la formación continua para docentes EIB, asegurando una oferta sistemática, pertinente y contextualizada que aborde tanto el componente lingüístico como el cultural e intercultural de manera integrada.

Conclusiones

Como se ha mostrado a lo largo de esta nota técnica, América Latina ha avanzado en ampliar el acceso a la EIB, pero persisten importantes desafíos en su implementación efectiva dentro del aula. Si bien la dimensión lingüística ha recibido mayor atención en las políticas y programas, el componente intercultural continúa siendo débilmente desarrollado en la práctica. Aun así, incluso en el ámbito lingüístico, las evidencias indican un desfase considerable entre lo esperado y lo que ocurre en las aulas: muchos docentes no poseen competencias suficientes en las lenguas originarias, lo que se refleja en el escaso uso de estas lenguas como medio de instrucción. Además, prevalecen metodologías pedagógicas tradicionales poco adecuadas para contextos interculturales, el uso limitado de materiales pertinentes y una baja participación de las familias, muchas de las cuales siguen valorando más la cultura mayoritaria que el modelo EIB.

Mejorar la calidad de la enseñanza en contextos EIB exige, por tanto, una mirada integral. No basta con garantizar la enseñanza de conocimientos académicos en la lengua mayoritaria; es necesario fortalecer los componentes lingüístico e intercultural propios de la EIB, ya que la pertinencia cultural no solo favorece mejores aprendizajes, sino que también fortalece la identidad y autoestima de los estudiantes y promueve la valorización de las lenguas y culturas indígenas.

Con el objetivo de aportar claridad sobre qué constituye una EIB de calidad, este documento propuso un marco teórico organizado en torno a tres niveles: el aula, la escuela y los insumos necesarios. En el aula, se destacan cinco dimensiones clave: el uso integrado de lenguas indígenas y mayoritarias, la construcción de un clima escolar basado en el diálogo intercultural, el uso de contenidos contextualizados y culturalmente relevantes, la promoción del pensamiento crítico, y la aplicación de metodologías pedagógicas pertinentes para la EIB. A nivel de escuela, el marco resalta la importancia de contar con una planificación curricular articulada al modelo EIB y con una participación activa tanto de las familias como de las comunidades en el diseño e implementación del modelo. Finalmente, entre los insumos críticos se identifican la disponibilidad de materiales contextualizados y culturalmente adecuados, y la presencia de docentes bien preparados, con formación inicial, procesos de selección y oportunidades de formación continua alineadas con los objetivos de la EIB.

Este marco busca ser una herramienta útil para orientar el diseño y la evaluación tanto de currículos como de prácticas pedagógicas, ofreciendo criterios concretos para analizar no solo cuánto se utiliza la lengua originaria en el aula, sino también cómo se incorporan elementos culturales, qué metodologías se aplican y en qué medida se promueve una educación verdaderamente intercultural y transformadora.

Referencias Bibliográficas

- Aceves, T. C., y Orosco, M. (2014).** Culturally responsive teaching (Document No. IC-2). University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. Disponible en: <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/03/IC-Cult-Resp.pdf>
- Aguilera, A.; Elacqua, G.; Lavín, J.; Margitic, J.F., y Neilson, C. (2023).** Cuantificando los beneficios de digitalizar y centralizar la postulación y asignación de docentes. Nota Técnica IDB 2866. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/cuantificando-los-beneficios-de-digitalizar-y-centralizar-la-postulacion-y-asignacion-de-docentes>
- Albó, X. y Anaya, A. (2004).** Niños alegres, libres, expresivos: la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, La Paz. CIPCA – UNICEF. Disponible en: <https://biblioteca.cipca.org.bo/explorar/ninos-alegres-libres-expresivos-la-audacia-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-bolivia>
- Álvarez-Santullano, P.; Forno, A. y Risco, E. (2015).** Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: Desde los fonemas a las representaciones político-identitarias. Alpha, 40, 113-130. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000100009>
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016).** Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. The Quarterly Journal of Economics, 131(3), 1415-1453.
- Arias-Ortega, K. (2021).** Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. Educar em Revista, 37. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>
- Ball, J. (2011).** Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in Early Years. UNESCO: Paris. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212270>
- Barié, C. G. (2004).** Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: Un Panorama. (2 ed.). Disponible en: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/373011468196447687/pdf/104772-PUB-ADD-ISBN-PUBLIC-Bari%C3%A9-Pueblo-Indigenas-Constituciones-compl.pdf>
- Bertely, M. y Sartorello, S. (2019).** Milpas Educativas para el Buen Vivir. Nuestra Cosecha. Disponible en: https://inide.iberomx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf
- Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (2008).** Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Alba Yala. Disponible en: https://jgasche.weebly.com/uploads/4/5/0/0/4500630/educando_en_la_diversidad-abya_yala-2008.pdf
- Blanco, F. (2020).** Evaluación de la EIB en Zulia y Amazonas. CISOR Centro de Investigación Social. Disponible en: <https://open.unicef.org/sites/transparency/files/documents/Informe%20EIB%2017-01-2020%20VF.pdf>
- Bocarejo, D., Drouet, M., Elacqua, G.; Marotta, L.; Méndez, C. y Ramos, M. (2022)** ¿Cómo reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingües? Lecciones del Concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador. Nota Técnica IDB 2539. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0004428>
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991).** Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report. Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Calderón, M.; Castillo, C.; Fuenzalida, D.; Hasler, F.; Mariano, M. y Vargas, C. (2017).** Estudio de casos de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. Calidad en la Educación, 47, 43-80. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200043>

- Cárdenas Muñoz, S. (2019).** Aprendiendo las letras del poder. ELADSILDA, 3, 1-25. Disponible en: <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=613>
- Castillo Sánchez, S.; Fuenzalida Orellana, D.; Hasler Sandoval, F.; Sotomayor Echeñique, C. y Allende González, C. (2016).** Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. Literatura y lingüística, 33, 391-414. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>
- Cépeda García, N.; Castro Burgos, D. y Lamas Basurto, P. (2019).** Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: Estudio con maestros de comunidades Shipibas en el Perú. Revista Educación, 28(54), 61-86. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Corbetta, S. (2021).** Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015-2020). UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377573>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. & Vergara, A. (2018).** Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6134>
- Cummins, J. (2015).** Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. Intercultural Education, 26(6), 455-468. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014).** Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. American economic review, 104(9), 2593-2632.
- de Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2023).** Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction. Educational Research Review, 39, 100536.
- Dickson, G. L.; Chun, H. y Fernández, I. T. (2016).** The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. Assessment for Effective Intervention, 41(3), 141-154. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1534508415604879>
- Drouet, M.; Elacqua, G. y Marotta, L. (2025).** ¿Cuáles son los retos en la formación de docentes de la Educación Intercultural Bilingüe? Lecciones de Ecuador. Inter-American Development Bank.
- Feltes J.M. (2017).** Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales. México: INEE. Disponible en: https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/metodologias-pedagogicas.pdf
- Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe [FILAC]. (2020).** Revitalización de Lenguas Indígenas. Informe Regional. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. Disponible en: <https://www.filac.org/informe-regional-revitalizacion-de-lenguas-indigenas-2/>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014).** Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415.
- García, O. y Velasco, P. (2012).** Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 6(1), 1-18. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2011.633129>
- Gay, G. (2010).** Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gómez-Parra, M. E. (2020).** Measuring Intercultural Learning through CLIL. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(1), 43-56. Disponible en: <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1457>

- Gómez-Parra, M. E.; Golubeva, I. y Espejo Mohedano, R. (2021).** Design and Validation of a Questionnaire for the Measurement of Students' Perceptions of Intercultural Practices within Bilingual Secondary Schools in the European Context. *Journal of Language and Education*, 7(3), 58-75. Disponible en: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11516>
- Halonen J. S.; Brown-Anderson F. y McKeachie W. J. (2002).** Teaching thinking. En McKeachie W. J. (Ed.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (11th ed., pp. 284-290). Boston: Houghton-Mifflin.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016).** Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe General de Resultados. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/consulta-previa-libre-e-informada-a-pueblos-y-comunidades-indigenas-sobre-la-evaluacion-educativa-informe-general-de-resultados/>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1989).** *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008).** Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation (NBER Working Paper No. 14607). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w14607>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991).** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Carrer, C. (2013).** Contar y formar el mundo. Sistema de numeración de los Ngäbes de Costa Rica y Panamá. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe* 10(12), 79-103. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/12343>
- Linares, R. (2017).** Guided by care: teacher decision-making in a rural intercultural bilingual classroom in Peru. *Intercultural Education*, 28(6), 508-522. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1390941>
- Loncón, E. (2006a).** Memoria del Foro de Consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios de Michoacán. Hacia la construcción de una educación intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de México.
- Loncón, E. (2006b).** Memoria del Foro de Consulta sobre los conocimientos y valores del pueblo náhuatl. Hacia la construcción de una educación intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de México.
- Loncón, E. (2006c).** Memoria del Foro de Consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios de Chihuahua, Sonora y Sinaloa. Hacia la construcción de una educación intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de México.
- Loncón, E. (2006d).** Memoria del Foro de Consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios de Veracruz. Hacia la construcción de una educación intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de México.
- López, L. E. y Sichra, I. (2016).** Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America. In *Bilingual and Multilingual Education: Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5, edited by O. Garcia, A. Lin, and S. May, 381-394. New York: Springer.
- López, L.E. (2009).** Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186620>
- López, L.E. (2020).** What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- Luna, L.; Telechea, C. y Caniguan, N. (2018).** Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, 29(2), 203-217. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429574>

- Manresa-Axisa, M.A. (2018).** Intercultural Bilingual Education in Ecuador as a site of negotiation and struggle over difference: A case study of an Amazonian Kichwa school system. Doctor of Philosophy School of Modern Languages Newcastle University. Disponible en: <https://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/4280>
- Mathie, V. A.; Beins, B.; Benjamin, L. T. Jr.; Ewing, M. M.; Hall, C. C. I.; Henderson, B.; McAdam, D.W. y Smith, R. A. (1993).** Promoting active learning in psychology courses. En McGovern T. V. (Ed.), *Handbook for enhancing undergraduate education in psychology* (pp. 183-214). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2018).** Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/12622>.
- Ministerio de Educación de Perú [MINEDU] (2013).** Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf
- Molina, E.; Pushparatnam, A.; Rimm-Kaufman, S. y Wong, Keri K-Y. (2018).** Evidence-Based Teaching: Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms. Policy Research Working Paper No. 8656. World Bank, Washington, DC. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/30929>
- Näslund-Hadley, E. y Santos, H. (2022).** El desarrollo de habilidades de niños, jóvenes y adultos indígenas en América Latina y el Caribe. Nota Técnica BID 02410. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003954>
- Näslund-Hadley, E.; Hernández-Agramonte, J.; Santos, H.; Albertos, C.; Grigera, A.; Hobbs, C. y Álvarez, H. (2022).** Los efectos de la educación etnomatemática en los resultados de los estudiantes: El Programa JADENKÄ en la Comarca Ngäbe-Buglé, Panamá. IDB Working Paper Series 01290. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0004150>
- Näslund-Hadley, E.; Parker, S. W. y Hernandez-Agramonte, J. M. (2014).** Fostering Early Math Comprehension: Experimental Evidence from Paraguay. *Global Education Review*, 1(4), 135-154. Disponible en: <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/53>
- Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO [OREALC]. (2017).** Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>
- Organización de Estados Americanos [OEI]. (2015).** Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Disponible en: <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2015-educacion-de-los-pueblos-y-comunidades-indigenas-originarios-y-afrodescecientes>
- Porter, J.M. y Morrison, A.R. (2022).** From pilots to policies: Challenges for implementing intercultural bilingual education in Latin America. Borrador no publicado.
- Porter, J.M. y Morrison, A.R. (2024).** From pilots to policies: Challenges for implementing intercultural bilingual education in Latin America. *International Review of Education*, 70, 11-28 (2024). Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10039-5>
- Rhodes, C. M. (2017).** A validation study of the Culturally Responsive Teaching Survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 45-53. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124607.pdf>
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. y Kain, J.F. (2005).** Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73, 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rodríguez Cruz, M. (2018).** Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, 60, 217-236. Disponible en: <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rogoff, B. (1984).** Introduction: Thinking and Learning in Social Context. En *Everyday cognition. Its development in social context*, edited by B. Rogoff and J. Lave, 1-8. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rosa, M.; Shirley, L.; Gavarrete, M.E. y Alanguí, W.V. (2017).** Ethnomathematics and its Diverse Approaches for Mathematics Education. ICME-13 Monographs. Springer, Cham. Disponible en: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-59220-6>
- Rubio, F. y Salanic, V. (2005).** Diagnóstico de habilidades de lectura y matemática de docentes de primer y tercer grado en escuelas públicas de Guatemala. Guatemala: USAID.
- Savage, C.; Hindle, R.; Meyer, L.H.; Hynds, A.; Penetito, W. y Sleeter, C.E. (2011).** Culturally responsive pedagogies in the classroom: indigenous student experiences across the curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 183-198. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.588311>
- Schmelkes, S. (2024).** The implications of epistemic justice for intercultural and inclusive education. En S. Romero Contreras, I. García-Cedillo y L.M. Moreno-Medrano (Eds.), *Intercultural and Inclusive Education in Latin America Trajectories, Perspectives and Challenges*. Emerald Publishing Limited.
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D. (2020).** Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. Instituto Internacional de Planificación Educativa, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375591>
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo [SEPH] (2023).** Evaluación de la incorporación del enfoque intercultural. Informe de Resultados.
- Secretaría de Educación Pública de México [SEP] (2014).** El enfoque intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria. SEP México. Disponible en: http://plataformaeducativa.sejaisco.gob.mx/elpunto/sites/default/files/el_enfoque_intercultural_en_educacion.pdf
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador (2019).** Orientaciones Pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB. Disponible en: <https://www.educacionbilingue.gob.ec/orientaciones-pedagogicas-para-fortalecer-implementacion-del-moseib/>
- Siwatu, K.O. (2007).** Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>
- Sotomayor, C.; Allende, C.; Castillo, S.; Fuenzalida, D. y Hasler, F. (2014).** Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector lengua Indígena Mapuzugun. FONIDE No 11258. Santiago, CIAE. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18539>
- Trager, E. (2021).** Un nuevo sistema para la escritura náhuatl. Disponible en: <https://unifont.org/nahuatl/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2021a).** Políticas de educación intercultural bilingüe. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379490?posInSet=6&queryId=84896d88-79b6-4a07-92a4-82a6352fa98d>
- UNESCO (2021b).** Los Aprendizajes Fundamentales en América Latina y El Caribe. Evaluación de los Logros de los Estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE (2019). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- UNESCO (2021c).** Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Santiago, Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (2009).** Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Disponible en: <https://red.minedu.gob.bo/fuente/recurso/7326>
- UNICEF (2021).** Educación intercultural bilingüe en América Latina: Avances y retrocesos en el marco de la pandemia COVID-19. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIBAMERICA-LATINA-SPA.pdf>

- Valdez-Castro, P. A. (2021).** Culturally Responsive Teaching and Intercultural Bilingual Education: The United States and Latin Americas Proposals to Cultural and Linguistic Diversity. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 5(1), 133-147. Disponible en: <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp133-147>
- Valdiviezo, L. (2009).** Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13670050802149515>
- Valdiviezo, L.A. (2010).** Indigenous worldviews in intercultural education: teachers' construction of interculturalism in a bilingual Quechua-Spanish program. *Intercultural Education*, 21(1), 27-39. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14675980903491866>
- Valtierra, J. y Bernal, R. (2020).** Día de muertos en Oaxaca: mercantilización y folklorización del patrimonio cultural. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 15, 497-517. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/KAM.15.16943>
- Viveros-Márquez, J. (2016).** Evaluation of Bilingual Intercultural Approach in Indigenous Primary Education: Case Study in the Indigenous Region Los Altos, Chiapas. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.16>
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, C. (2010).** Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75-96.

Anexo

Tabla 1. Modelos de educación bilingüe

Objetivo	Tipo de bilingüismo	Descripción	Uso
Sustractivo: la enseñanza en la primera lengua de los estudiantes nunca ocurre, o solamente ocurre para facilitar una transición rápida hacia la lengua mayoritaria del país.	Sumersión en la lengua mayoritaria	Los estudiantes de lengua minoritaria están “sumergidos” en instrucción exclusiva en la lengua mayoritaria del país.	
	Traducción	El maestro traduce los contenidos de los libros de texto a la lengua originaria de los estudiantes. Por ejemplo, en los casos donde la lengua originaria es la primera lengua de los estudiantes, el maestro traduce todas las lecciones (de manera oral) para promover la comprensión. Donde la lengua originaria es la segunda lengua de los estudiantes, el maestro traduce las palabras clave para promover la adquisición de vocabulario por los estudiantes en su lengua originaria.	
	Transición	Los estudiantes reciben un breve periodo de instrucción bilingüe (ej. primeros años de educación primaria), que incluye una alfabetización en su primera lengua. Se reducen drásticamente las horas de instrucción o se deja de proveer instrucción en la primera lengua poco después de que el estudiante adquiere un mínimo nivel de fluidez oral y escrita en la lengua mayoritaria. La meta de la metodología de transición es, como su nombre lo indica, la transición del estudiante de su aula bilingüe a un salón de clases “regular” lo más rápidamente posible.	
Aditivo: los objetivos pedagógicos incluyen el desarrollo de la primera lengua y la valoración de la primera cultura y, también, el aprendizaje de una segunda lengua y participación en una segunda cultura.	Mantenimiento y desarrollo	La escuela desarrolla, por un lado, la enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos en la lengua originaria. Los estudiantes desarrollan las habilidades de la literacidad y adquieren un vocabulario en su lengua originaria. En paralelo, los estudiantes adquieren las habilidades de la literacidad en castellano, porque sus maestros implementan estrategias específicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua.	Poblaciones homogéneas donde una lengua originaria es la primera lengua de todos o la mayoría de los estudiantes que asisten a clases en la escuela.
	Recuperación y revitalización de lenguas originarias	Los estudiantes están inmersos casi exclusivamente en la primera lengua de sus abuelos o ancestros (que puede ser la segunda lengua de los estudiantes en algunos casos). La recuperación y revitalización de la lengua y cultura de los ancestros es prioritaria, por lo que casi todo el contenido curricular se enseña en esta lengua. Los estudiantes reciben un porcentaje mínimo de instrucción en la lengua mayoritaria, enfocada en la transferencia de conceptos aprendidos en la lengua de los ancestros a la lengua mayoritaria.	Comunidades que buscan la recuperación y revitalización de lenguas y culturas originarias en peligro de extinción.
	Doble inmersión (también conocido como modelo de “enriquecimiento” o “doble vía”)	En este modelo las dos lenguas de los estudiantes se utilizan como lenguas académicas de manera equilibrada. Por ejemplo, se enseñan contenidos comunitarios en la lengua originaria y contenidos universales en la lengua mayoritaria del país. El porcentaje de uso puede variar de una escuela a otra (ej. 50% lengua indígena-50% lengua mayoritaria, 90% lengua indígena-10% lengua mayoritaria, etc.).	Escuelas que atienden a una población mixta de estudiantes: i) monolingües en su lengua originaria, ii) monolingües en la lengua mayoritaria del país, y iii) con habilidades de comunicación en las dos lenguas.

Fuente: Elaboración propia con base en Feltes (2017)

