

Las políticas educativas para la población indígena en México y Ecuador: sujetos, disputas y articulaciones

Noemi Cabrera Morales¹

Carlos Paucar Pomboza²

Introducción³

Las políticas, como parte fundamental de la organización de cualquier Estado-nación, muestran las formas de actuación de un determinado Gobierno frente a los múltiples temas sociales que son de interés público y buscan, por un lado, el ejercicio del poder, y por otro, garantizar el bien común. Conforme nuestras sociedades se han

1 Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural DGEIIB-SEP, docente de asignatura en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Intercultural FFyL-UNAM, investigadora en el Seminario Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal-México) FFyL-UNAM (contacto: noemicabrera277@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-4237-6316>).

2 Originario del pueblo kisapincha de la nación kichwa del Ecuador. Ha sido docente y funcionario del Sistema de Educación Intercultural. Actualmente se desempeña como docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Azogues, Ecuador (contacto: carlos.paucar@unae.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0003-9985-2368>).

3 El apartado “Las políticas educativas para la población indígena: México”, surge en el marco del proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana” (DGAPA-PAPIIT: IN400222). El apartado de “Las políticas educativas para la población indígena: Ecuador” es un aporte desde el proyecto “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos” (CORI-2023-7, financiado por la UNAE). Por ello los autores expresan el reconocimiento y agradecen el apoyo brindado.

reconocido como más complejas, globales, capitalistas y diversas, la relación que existe entre la toma de decisiones y los resultados en materia de política pública es más ininteligible, puesto que se ha dado prioridad al ejercicio del poder sobre las necesidades de la población, ejemplo de ello es la relación de tensión que existe con las poblaciones indígenas y sus demandas, y las políticas que se proponen para la atención a las mismas. En esta relación, el ejercicio de poder se puede observar a través de los procesos discursivos y las interpretaciones que se han construido alrededor del “otro”, especialmente dentro de los procesos educativos y lo que ha implicado el reconocimiento de la importancia que tiene la educación intercultural bilingüe (EIB).

Esta relación de tensión refiere la conformación de sociedades homogéneas en donde impera la necesidad de tener una sola lectura del mundo, y en donde se ejerce el poder de unos sobre otros. Dichos referentes dieron pie a construcciones epistemológicas que plasman una visión dicotómica que sustenta las instancias dominantes, y que excluyen significaciones o referentes que puedan conformar cualquier acto de resistencia o referencia a la realidad diversa que está conformada por culturas y lenguas y que abre la posibilidad a otras formas de entender el mundo. En este sentido, el *locus* enunciativo desde donde surgen las políticas educativas para la población indígena se sustenta radicalmente en estas instancias del poder, desde donde se niega al otro y se busca la homogeneidad de culturas y lenguas, es por ello que a pesar de las demandas y acciones de reivindicación de los movimientos indígenas, no hay cambio radical en las significaciones discursivas del poder y mucho menos en las construcciones epistemológicas que controlan y se atrincheran dentro de las relaciones entre el Estado, la educación intercultural y el movimiento indígena. Así pues, las tensiones y disputas que emergen con la educación intercultural y bilingüe, que propone ser un referente para desarrollar una educación pertinente, que reivindica la diversidad como elemento inherente a las realidades de los países de América Latina, ante esta perspectiva de educación homogénea que ha definido las políticas educativas, es un tema que no debemos dejar de lado, pues

ayuda a comprender desde dónde se han construido las realidades educativas que persisten para las poblaciones indígenas de Abya Yala.

En este sentido, el presente escrito busca situar los principales discursos en los que se ha enmarcado la definición de las políticas educativas para las poblaciones indígenas que se presentan en el campo de la educación intercultural en México y Ecuador, colocando especial énfasis en la configuración de la política pública y sus efectos para la población indígena, en el marco educativo, social y político. Dichos discursos permiten hacer un breve recorrido de las políticas educativas para la población indígena en el contexto mexicano y ecuatoriano, señalando los entramados en los que se inscriben las relaciones de poder que estas políticas establecen y cómo interpelan a los sujetos, así como las tensiones y/o articulaciones que emergen, lo cual se verá a través de los distintos apartados que conforman este artículo, mismos que invitan a la reflexión respecto de la conformación de antagonismos y disputas por lo educativo, especialmente para las poblaciones indígenas de América Latina.

Claves para la reflexión

Referirnos a las relaciones de poder y los entramados que resultan de la definición de políticas destinadas para la población indígena, permite hacer énfasis en el sentido y resignificación que las políticas tienen para los distintos actores involucrados en su desarrollo y proceso. Como enuncian Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2016):

Concebimos las políticas públicas educativas como procesos políticos e ideológicos no neutrales que pueden ser leídos como textos culturales, como mecanismos de clasificación y construcción de sujetos —maestros, indígenas, estudiantes, migrantes, etcétera—, como narrativas del presente que muestran paradigmas innovadores, y como un proceso complejo y multisituado. Esta aproximación nos permite distanciarnos de mirar a la política como un ente neutro, objetivo y generalizable, anónimo e impersonal, puesto que toda toma de decisiones tiene su carácter subjetivo e ideológico, y como mencionan Shore y Wright (1997), y Wedel y Feldman (2005) dejar

la idea de que las políticas públicas son producto de un proceso lineal. (p. 62)

Mirar a las políticas educativas despojadas de una perspectiva tradicional, ayuda a comprender y cuestionar las relaciones de poder que se establecen dentro de los procesos y dinámicas sociales, asimismo ayuda a mirar los lugares de enunciación y la manera en que los sujetos se van apropiando de dichos discursos y posturas. Ejemplo de ello es que, en la conformación de la actual sociedad mexicana, la diversidad cultural y lingüística plantea una tensión con la idea de nación que se buscaba, por lo que esta riqueza cultural se conformó como un problema. Los pueblos originarios que representan esta diversidad se consideraban como algo que se tendría que dejar de lado en aras de la unidad y la conformación de una identidad nacional. Lo cual se traduce en la definición de políticas encargadas de subsumir la independencia de los pueblos originarios, la usurpación de tierras, la castellanización, la falta de oportunidades y acceso a servicios básicos, puesto que estos sujetos son catalogados como los otros o diferentes de la historia, condenados a la pobreza, o carentes de condiciones para su máximo desarrollo mediante la falta de acceso a la educación, a un salario digno y a un real desarrollo comunitario. Y así se fue configurando el México profundo, que entra en contradicción con el México imaginario, que se declara en franco progreso, y que busca reproducir el imaginario colonizador eurocentrista en el que se han conformado las principales decisiones de este país.

Lo anterior sirve como ejemplo de la situación que ha permeado a los países de Abya Yala hasta nuestros días, de tal manera que los creadores de políticas públicas siguen mirando a los indígenas como un grupo de población que representa al otro, en una relación de poder asimétrica en donde algunas agrupaciones sociales ejercen el control sobre el comportamiento de otras y en donde la colonialidad del poder (Quijano, 2014) emerge como uno de los elementos constitutivos de lo que implica ser sujeto de dichas políticas educativas, lo cual marca una clara tensión constitutiva de la dinámica social y las decisiones que se hacen desde la política. De acuerdo con Quijano

(2014), la colonialidad del poder en el ámbito educativo nos ayuda a mirar de manera histórica la construcción del poder cuya base la constituyen el capitalismo colonial moderno y el eurocentrismo. Esta construcción consolida un patrón mundial de poder que establece una forma particular de clasificación social basada en el concepto de “raza”. Este concepto tiene su origen en la construcción mental que expresa la experiencia de la dominación colonial europea y a partir de la cual se crea una racionalidad específicamente eurocéntrica, por lo que es un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista, lo cual se puede apreciar de manera muy contundente en la forma en que se ha resuelto la atención educativa de las poblaciones indígenas, especialmente desde las políticas neoliberales. En este sentido, Kratz (2015) menciona que el neoliberalismo hereda viejas teorías de inferioridad de los nativos, atraso cultural hispanoamericano y supremacía de Occidente, y retoma los mitos positivistas de la modernización basados en la copia de un capitalismo avanzado. Esta situación repercutió en el ámbito educativo y se materializó en el incremento de la matrícula en escuelas privadas, y la investigación, la educación, el pensamiento crítico y la difusión de la cultura, no son prioritarios. En este tenor, Mejía y Gallegos (2019) sostiene que la educación que el neoliberalismo impuso e implantó en el imaginario colectivo estaba bajo la retórica de generar “capacidades y competencias” que se requerirían para enfrentar la llamada sociedad de la información y del conocimiento.

Al mostrar algunos elementos de la complejidad del panorama educativo para la población indígena en América Latina, ayuda a mirar los entramados complejos en los que se gesta. Además, se observa que, en la primera década del siglo XXI, en varios puntos de Iberoamérica surge una arena de disputa entre conceptos como equidad, igualdad, inclusión y justicia. En este caso, apelar a la justicia se ha concretado en el discurso, aunque a menudo no trasciende a las prácticas educativas, por ejemplo, intentar sustituir equidad educativa por la idea de justicia social en la educación, para situarlo en el primer plano de la agenda política (Aguilar Nery, 2017; Murillo y Hernández, 2011; Veleza *et al.*, 2011). Por lo que es de suma impor-

tancia hacer énfasis en lo subjetivo de las políticas y en su aporte para mirar las formas en las que se construye y se toman decisiones acerca lo que implicaría subsanar las deudas históricas que en materia educativa los Estados tienen con los niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas y cómo se piensa llegar a dicha justicia social.

Por lo tanto, este texto hace un primer acercamiento a las relaciones de poder, los discursos dominantes y las prácticas institucionales que moldean las realidades sociales contemporáneas, explicadas en el ámbito de la educación para los pueblos indígenas, por lo que los discursos y las prácticas educativas que sustentan y determinan las políticas ayudaran a identificar y cuestionar los supuestos subyacentes, las jerarquías implícitas y las exclusiones que pueden estar presentes en los programas y políticas educativas, entre las que desatacan, las interculturales. Asimismo, esta perspectiva lleva a analizar el papel de los diversos actores sociales involucrados, desde los formuladores de políticas hasta los docentes y los estudiantes. Este ejercicio permitirá entender las dinámicas de poder que operan en estos espacios, así como las resistencias y negociaciones que surgen entre los diferentes grupos de interés.

Desde esta perspectiva, resulta crucial examinar cómo los actores involucrados en la EIB se han constituido como sujetos que interactúan dentro de la trama del saber y el poder. En este sentido, es fundamental explorar cómo las formas de subjetivación han influido en las relaciones consigo mismos y con los demás. Esta reflexión lleva a comprender los límites que han sido impuestos para regular la operatividad y el control de las conductas del “otro”. Los espacios de sí mismo, en este contexto, arrojan luz sobre los límites históricamente establecidos entre el poder, el conocimiento y la identidad individual. Las experiencias individuales configuran las modalidades del saber y las formas de comportamiento dentro de ciertos contextos. Esto revela cómo las interacciones sociales, junto con las estructuras de poder, moldean las percepciones y las acciones de los sujetos en los entornos educativos interculturales.

Queda claro que solo a través de la reflexión desde el centro, desde el lugar donde el pensamiento “otro” y “diferente” ha sido siste-

máticamente marginado, se puede efectuar una verdadera transformación y se pueden idear estrategias que trascienden las condiciones históricas y las microviolencias ejercidas tanto por el Estado como por la sociedad misma. Estos ejercicios reflexivos sobre los espacios y los actores interculturales se erigirán como formas innovadoras de crear y recrear el poder y sus manifestaciones en el ámbito del conocimiento. Las nuevas formas de pensamiento propuestas abrirían la posibilidad de expresiones alternativas y de recontextualización de las opresiones históricas impuestas por la hegemonía discursiva de los relatos singulares y contingentes.

Los elementos anteriores sitúan puntos para la reflexión respecto a las distintas formas en las que se han materializado las relaciones de poder que caracterizan la política en América Latina, especialmente en el ámbito educativo. Por ello, hacemos un recuento de las distintas acciones, proyectos y *locus* de enunciación que han definido las políticas educativas para la población indígena en dos países que, a nuestro entender, han tenido una historia relevante respecto a este tema. Por un lado México, que ha promovido la educación indígena desde 1972, producto de la movilización social y política de docentes y comunidades indígenas, y que a lo largo del tiempo se ha institucionalizado como parte del Sistema Educativo Nacional (SEN); por otro lado Ecuador, que durante muchos años se encuentra en la lucha por el reconocimiento institucional de la educación indígena en intercultural, ambas experiencias se conforma como un elemento clave en el desarrollo y resistencia de los pueblos y comunidades indígenas del territorio del Abya Yala.

Las políticas educativas para la población indígena: México

El acercamiento que hacemos de las políticas educativas para la población indígena en México, remite a la identificación de momentos históricos significativos de este país. Dicho recuento resulta necesario para mirar el perfil que sostienen las políticas educativas. Como punto de partida que ayuda a la comprensión del carácter de

las decisiones que se han tomado respecto a los pueblos indígenas, a decir de Gallardo Gutiérrez (2014):

Es en el momento de invención del indio en tanto representación occidental de la diferencia. En los siglos XVI y XVII, coexistieron dos visiones paradójicas pero complementarias en torno a la población originaria del país. Por una parte, en muchos lugares del actual territorio mexicano, la administración colonial desplegó una política de segregación social fundada en estigmas racistas y sistemas biológicos, somáticos y genéticos con las características morales, estéticas e intelectuales de etnias específicas; los coloniales se identificaban con la raza superior y percibían a los indios colonizados como inferiores [...]. Por otra, los misioneros católicos se esforzaron en difundir el catolicismo y la castellanización entre la población aborígen, convencidos de la capacidad de esta “raza” para adquirir nuevos valores culturales, acerca de la propiedad, el trabajo, el uso de la riqueza y el buen comportamiento moral. Las órdenes religiosas desplegaron, en consecuencia, acciones educativas sistemáticas a través de las escuelas eclesásticas, los seminarios y las tareas de evangelización y castellanización dirigidas a los indios. (p. 64)

Esta situación se mantuvo hasta el siglo XX, cuando empiezan a trazarse los antecedentes de lo que posteriormente se reconocería como la política educativa para la población indígena, sin embargo, en sus primeros años, no logra dimensionar el papel que tiene para desmontar siglos de dominación, discriminación y racismo. En este momento, influenciados por nuevas corrientes sociales y económicas, se identificó a lo indígena como parte importante de la sociedad mexicana y se definió una política educativa para formar ciudadanos de una nación que se pretendía homogénea. Esta condición permitió que se definieran acciones de castellanización y aculturación de los pueblos indígenas, lo cual tuvo un impacto muy fuerte en el desarrollo de futuras propuestas educativas y perpetuó la idea del pasado indígena como parte del origen de la nación mexicana, pero al mismo tiempo borrando al indígena del presente.

Lo anterior recupera la idea de la interpretación que realiza Zemelman (1992), pues al considerar las relaciones entre los sujetos

a los que va dirigida, sus necesidades y el momento histórico, político y social en el que se pretende que dichas políticas se desarrollen, entonces, debemos focalizarnos en las relaciones de poder, los discursos dominantes y las prácticas institucionales. Esto permite observar el flujo de acción que estas decisiones implican para el desarrollo de una adecuada política educativa, así como para identificar las coyunturas que se presentan en el análisis de la realidad:

La realidad es una articulación de procesos de diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo y espacio lo que delimita un recorte de la realidad muy complejo. Dicha complejidad asume en el caso del conocimiento histórico-político, asume la particularidad de que no podemos hablar de una objetividad ajena al sujeto y sus prácticas. (Zemelman, 1992, p. 58)

De acuerdo con Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2016), el primer antecedente que se tiene de las políticas educativas dirigidas a una población en específico en México, sucedió en los primeros años de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, pues existía la necesidad de llevar educación a toda la población, esta educación estaba “dirigida al colectivo más amplio del campesinado y de las personas ubicadas en un enfoque de la marginalidad, y en varios casos se materializó a través de proyectos experimentales de escasa duración” (p. 61). Dicha educación tenía un fuerte carácter castellanizador y sobre todo pretendía desarrollar la unidad nacional. Sin embargo, el panorama educativo en las regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas. El paradigma bajo el cual se crearon estas políticas fue el pragmatismo y el reconocimiento de las culturas propias, pero sin ser un referente para las políticas nacionales.

Para 1930 existía un sistema de escuelas rurales, las cuales fueron consolidando el discurso ideológico revolucionario en donde la unificación de una sola nación y el referente aspiracional hacia el progreso y la modernidad son los aspectos que validan la idea de

que la diversidad cultural supone un obstáculo para lograr el ideal político que se fragua en el desarrollo de un capital humano homogéneo, es por eso que los docentes rurales tienen que renunciar a sus tradiciones, creencias y “fanatismos”. Sin embargo, de acuerdo con Bertely (1998), en este contexto se empieza a fraguar la discusión relacionada con la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela:

[A partir de la presencia del] Instituto Lingüístico de Verano y [...] la Asamblea de Filólogos y Lingüistas que se realiza en 1939, en la que se aprueba el proyecto tarasco de alfabetización Mauricio Swadesh, cuyo objetivo es alfabetizar en lengua nativa para garantizar tanto el desarrollo cultural de los grupos étnicos, como la castellanización. (p. 82)

Durante la década de los 40, la relación entre las escuelas y las comunidades indígenas sostienen un proceso de aculturación. Se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), con la intención de gestionar proyectos de desarrollo social y económico en las comunidades indígenas y rurales, con lo cual se consolidan los proyectos indigenistas. En el ámbito escolar, de acuerdo con Bertely (1998), se crea un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional conducen al cambio cultural y, por esa vía, a la integración nacional inducida, por lo que la escuela estimula la movilidad social y facilita la transformación de las castas tradicionales en clases sociales.

No fue hasta 1976 que se realiza el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas y se crea el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). Ahí se redacta la carta de las comunidades indígenas. Esta coyuntura responde a la expectativa de los maestros bilingües de crear un aparato educativo especial que proporcione a los indígenas educación básica, normal y universitaria. De acuerdo con Citarrella (1990):

A pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, desde temprano la propuesta bilingüe se articuló con la propuesta bicultural.

tural, promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), creada en junio de 1977 por iniciativa de promotores indígenas del Instituto Nacional Indigenista INI y la Secretaría de Educación Pública (SEP), representó en esos años la principal organización indígena que abanderó reformas en el ámbito educativo indígena. Esta se constituyó como la principal organización indígena que abanderó las críticas a la educación escolarizada en regiones indígenas y logró plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural, a partir de las cuales quedó establecida la política pública educativa para indígenas. (citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuanu, 2016, p. 62)

Una acción fundamental que repercute hasta nuestros días, en materia de políticas educativas para la población indígena, fue la creación de la Dirección General de Educación Indígena, en 1978, su creación responde a una serie de reivindicaciones sociales y educativas que el Estado asume como parte de los acuerdos con las organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas. Esta dirección se ubicó como parte de la Subsecretaría de Educación Básica y hasta 2020 fue la encargada de dar seguimiento y normar lo que se conoce como “educación indígena” dentro del SEN:

Su creación simbolizó el consenso —al menos teórico— del fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales. En términos generales se reconoce que la educación bilingüe intercultural fue incrementando la cobertura educativa, la capacitación y formación de docentes, la revaloración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura en estas lenguas, así como la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras. (Moya, 1998, p. 116 citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuanu, 2016, p. 62)

La dimensión que han tenido las políticas, programas y proyectos de esta instancia, han generado múltiples resultados, desde plantear programas educativos bilingües, crear escuelas en zonas de

poco acceso, así como formar una identidad única en el país respecto a los docentes indígenas que atienden las escuelas con la misma denominación en el país. Sin embargo, los resultados que esta modalidad educativa ha tenido a lo largo de sus cuatro décadas de funcionamiento han dejado cifras y perspectivas muy desalentadoras, ejemplo de ello son los siguientes datos:

A pesar de contar con un respaldo normativo favorable para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural —especialmente notable en la década de los años noventa—, los resultados de la DGEI al terminar el siglo XX fueron cuestionados desde diversos sectores académicos y profesionales [...]. Algunos de ellos señalaban avances de investigación muy desiguales sobre las diferentes lenguas indígenas, así como metodologías de enseñanza bilingües no adecuadas para el estudio del español como segunda lengua, y que paradójicamente fortalecían la castellanización de niños hablantes de alguna lengua indígena. Por otra parte, había información y capacitación “insuficiente, parcial y ambigua” sobre innovaciones educativas emergentes. (Muñoz, 2003, p. 102 citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2016, pp. 61-62)

Hasta aquí podríamos considerar que existe un primer corte de políticas educativas para la población indígena en México, puesto que, aunque sucedieron en momentos distintos, la intención y resultado son muy similares. Por ejemplo: la escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, y el escaso éxito en su labor de interculturalizar el currículo.

Fue en 1994, con la emergencia del EZLN, que existe un parateguas respecto a la definición de las políticas educativas desarrolladas para la población indígena, con lo cual podríamos identificar un segundo corte para el recuento de estas políticas, pues pone en el centro de la discusión las desigualdades sociales, políticas y educativas que tiene esta población y que se manifiestan —entre muchas

otras— en las demandas respecto al tipo de educación que reciben los NNA indígenas en México. De acuerdo con Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2016), se señala su carácter incompleto y de “segunda clase”, así como la persistencia de prácticas educativas orientadas a la asimilación e integración cultural, que no cesaba. En general, se exhibía la necesidad de un cambio radical en la impotencia de lograr el rediseño de las prácticas pedagógicas que declara el discurso de la interculturalidad educativa.

Este momento coyuntural posicionó al movimiento indígena en la lucha por la autodeterminación, la autogestión y las autonomías en el marco educativo, y en donde de acuerdo con Baronet (2015), se subraya la necesidad de hablar de una verdadera interculturalidad, misma que busca la intervención de los mismos pueblos en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios.

Ante estas demandas, en el año 2001 el Estado mexicano reformó el art. 2 de su Constitución política, el cual reconoce que la nación tiene una composición pluricultural, que se sostiene en los pueblos indígenas. Esta reforma se reflejó en la formulación de leyes, políticas públicas, programas y acciones, encaminadas a promover el conocimiento, reconocimiento, valoración y respeto a la diversidad cultural y lingüística de México. Dentro de las instancias que se crearon para respaldar esta propuesta política se encuentran la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), esta última en 2003 publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Un caso particular es la CGEIB (2001-2020), que tiene entre sus principales finalidades fomentar la educación en y para la diversidad, no solo para los pueblos indígenas, sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del SEN, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. Para esta instancia, la educación intercultural se postula como uno de los pilares centrales que coadyuvarán para establecer las condiciones idóneas a fin de que el SEN y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemá-

tica, así como la injusticia social (SEP, 2004). En el marco de esta política se impulsó la colaboración de docentes indígenas, especialistas en educación y hablantes de las lenguas indígenas, así como la búsqueda de diálogos e intercambios con las principales organizaciones indígenas del país. A través de esta instancia se sentaron las bases de acciones que se han consolidado hasta el día de hoy, por ejemplo, las universidades interculturales, la creación de propuestas educativas interculturales para la población indígena y no indígena, y el desarrollo de modelos educativos interculturales para las modalidades de secundaria y media superior.

Durante el año 2020, con la reestructuración de los estatutos de la SEP, se crea una nueva instancia que fusiona dos líneas de atención a la población indígena, la DGEI y CGEIB, resultando la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe. Con dicha fusión se amplía el espectro de atención, pues no solo se enfocan los esfuerzos de atención educativa a la población indígena, sino también a la población afrodescendiente y migrante. Cabe señalar que, hasta ahora, esta nueva dirección no ha tenido una propuesta clara en la definición de sus acciones y en la trascendencia que estas acciones pueden tener en la educación de los NNA indígenas, afro-mexicanos y migrantes.

Hasta aquí tenemos dos grandes momentos en la definición de estas políticas públicas, siendo el primero a principios del siglo XX, donde se reconoce la necesidad de una educación para la población indígena, que tiene un impacto relevante por los resultados que se obtuvieron respecto a la pérdida de las lenguas, la discriminación estructural ante la diversidad y la transformación cultural alusiva al detrimento de prácticas culturales y lingüísticas que la propia escuela fomentó en aras de una idea de nación homogénea. El segundo momento se ubica históricamente a finales del siglo XX, cuando las demandas de las poblaciones indígenas en material social, económica y política trascienden al ámbito educativo, exigiendo una educación propia que sea pertinente a sus contextos y realidades, lo cual ha tensionado de manera importante la relación entre las políticas y las demandas de la población. Se debe recordar que estas políticas

siguen teniendo una esencia colonial que se centra en el desarrollo de planes y programas basados en el alineamiento, adiestramiento y enseñanza de contenidos generales para enfrentar el mundo del empleo y tienen una idea de la diversidad como algo negativo o poco funcional para el logro de objetivos, aprendizajes esperados y estándares de calidad internacionales.

Muestra de ello son los resultados que estas políticas han tenido en el ámbito educativo de la población indígena mexicana, estos siguen siendo los más bajos respecto a otros contextos. Por ejemplo, se identifica que, respecto al tránsito educativo de esta población, el promedio de escolaridad de la población indígena de 15 años o más edad, es de 6,7 años, de hablantes de lenguas indígenas (HLI) es de 5,6 años. Mientras que la población no indígena tiene una escolaridad promedio de 9,2 años para la misma edad (15 años) (UNICEF e INEE, 2018, pp. 21-23). De igual forma, se observa que el 47 % de la población indígena estaban en condición de rezago educativo, cifra que equivale casi al doble de la población total en dicha condición (18,6 %) (CONEVAL, 2022).

Otros elementos que ejemplifican lo antes dicho se encuentran en el estudio *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente* (UNICEF e INEE, 2018), en el que se señala que la población indígena y en especial los hablantes de lengua indígena muestran los mayores rezagos en la conclusión de cada nivel educativo, a diferencia del 91 % del resto de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria; entre la población indígena la proporción es de 81,4 %, mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó solo 75,7 %. De igual forma, se señala que las brechas en el rezago escolar debido a entradas tardías al SEN, reprobación, repetición de grados y abandono temporal originan que la diferencia entre los grupos de la población se acentúe conforme se avanza en los niveles educativos. Al respecto, 65,5 % de la población indígena y 56,3 % de los hablantes de lengua indígena de 16 años lograron concluir la secundaria, mientras que 25,4 % de los hablantes de lengua indígena de 19 años finalizó la educación media superior; en el resto de la población las proporciones fueron de 80,6 % y 48 %, respectivamente. Se

señala que en la población indígena y hablante de lengua indígena, conforme se avanza en los niveles educativos obligatorios, las mujeres completaron en menor medida los niveles educativos respectivos, pero en educación primaria mostraron mayores porcentajes de conclusión. También se señala que alrededor del 7,4 % de los adolescentes que asistían al último grado de la secundaria hablaban una lengua indígena y de estos el 6,5 % recibió clases en su lengua. La mayoría de estos alumnos asisten a secundarias comunitarias y telesecundarias, sin embargo, salvo en algunas secundarias comunitarias, no hay propuestas educativas específicas y pertinentes para la población indígena que cursa la secundaria (capacitación y formación docente, materiales educativos, etc.) (UNICEF e INEE, 2018).

Lo anterior, permite identificar que el sujeto de atención de educación preescolar y primaria ha sido excluido sistemáticamente de los servicios de la educación secundaria, violando sistemáticamente los artículos 7 de la Ley General de Educación y 11 de la Ley General de Derechos lingüísticos.

Como podemos apreciar las políticas educativas destinadas para la población indígena en México, no han tenido los mejores resultados, lo que resulta un elemento para la reflexión, pues no hay una propuesta sustancial de cambio hacia la atención a la población indígena, ya que sigue existiendo un vacío importante en cuanto al reconocimiento de las propuestas educativas propias y la transformación de las instancias que están encargadas de su desarrollo. Sumado a lo anterior, no se ha logrado convocar e interpelar a los actores del sistema educativo nacional y crear un diálogo con los principales sujetos de atención de la educación indígena, pues a pesar de que a nivel general se asume que México es un país constituido desde su diversidad étnica, cultural y lingüística, no se ha logrado abrir el espacio político que requiere la construcción y/o reconocimiento de políticas educativas propias que ayuden a consolidar una educación que verdaderamente surja de las necesidades y realidades de los sujetos a los que interpelan.

Las políticas educativas para la población indígena: Ecuador

En este apartado haremos un breve recorrido sobre los hitos más importantes de las políticas educativas para la población indígena en el Ecuador, así como la participación del movimiento indígena, las disputas por el control político de la EIB. Se identifican dos momentos clave: la educación para indígenas planteada desde el Estado y la educación indígena promovida por el propio movimiento indígena.

La educación para indígenas

Los primeros datos sobre la educación a los pueblos indígenas en el Ecuador son proporcionados por Galo Ramón (1992) quien señala que en el siglo XVI los españoles plantearon propuestas de alfabetización a la elite indígena con la finalidad de avanzar en el proceso de colonización. Desde esta perspectiva, “aprender a leer y escribir fue una necesidad imperiosa para las elites indias [...] que jugaron un doble papel de defender a su pueblo y facilitar su enganche al mundo colonial” (p. 354). El objetivo fue facilitar la dominación española a través de los líderes e instituciones indígenas; para ello, la alfabetización resultó crucial.

Ya en la época de la República, en 1833, Juan José Flores emitió un decreto presidencial que establecía el funcionamiento de “escuelas de primeras letras para los niños indígenas” (Toche Medrano, 1994, p. 57) con el objetivo de liberarlos de la ignorancia generada por el sistema colonial y facilitar su integración a la sociedad dominante a través de patrones culturales impuestos desde la época colonial.

Hasta finales del siglo XIX no se evidencian políticas educativas oficiales que atiendan a la población indígena, ya que las elites no vieron la necesidad de hacerlo y tampoco reconocieron a la educación como un derecho. Además, les convenía mantener a la población indígena “en condiciones de inferioridad por razones de control social” (Yáñez Cossío, 1996, p. 9). Desde la colonización, la sociedad

dominante ha considerado durante siglos que los aspectos relacionados con el intelecto, el conocimiento y la ciencia no están al alcance de los indios; esta es una prerrogativa de los blancos.

A partir de 1895, con la revolución Liberal, el Gobierno del presidente Eloy Alfaro emitió un decreto para que “se establezcan escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía” (Martínez Novo, 2023 p. 163). El decreto emitido por el presidente liberal que “permitía” al indio ejercer sus derechos, en el art. 9 indicaba:

En todo fundo donde hubiere más de veinte indios inscritos, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de catorce años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo. (Yáñez Cossío, 1996, p. 75)

Pese a las nobles intenciones, la ley fue aplicada de manera marginal desde el Estado. Más bien estas atribuciones fueron delegadas a los terratenientes, a la misma Iglesia católica o a las propias comunidades indígenas (Martínez Novo, 2023). De esta manera, el Estado persistió en despojarse de la responsabilidad del financiamiento de las escuelas indígenas ubicadas en las haciendas (Luna Tamayo, 2022).

La ley no tuvo su impacto porque a los hacendados no les interesaba que los peones aprendan a leer y escribir, era una amenaza contra el poder hacendatario instituido; por otro lado, también hubo temores de los propios indígenas. En definitiva, la política de apertura de escuelas prediales fue un fracaso, situación que se debió a los “prejuicios de los dueños de los fundos y a la resistencia de los mismos indígenas” (p. 92). Respecto a la resistencia de los indígenas a acceder a la educación, uno de los argumentos planteados por Jaramillo (1980 citado en Yáñez Cossío, 1996, p. 7) es que la educación que se ofertaba en el aula tenía poca o ninguna relación con la vida cotidiana. Pero la resistencia no se debe a que el indígena sea reacio al aprendizaje, sino más cuestiones de sobrevivencia. Las familias necesitaban del trabajo de todos sus miembros, incluido los niños en edad escolar para su sustento. Para la familia indígena pobre enviar a la escuela a uno de

sus miembros significaba perder una mano de obra vital que inclusive ponía “en peligro la vida misma del núcleo familiar” (p. 7).

Otro actor que ajustó su agenda en materia educativa fue la Iglesia católica, que en el Congreso de Catequistas realizado en 1916, por primera vez plantea el discurso del “igualitarismo y los derechos de ciudadanía del indígena, reivindicándose la necesidad de difundir la educación entre los indios” (Ossenbach, 1996, p. 83). Según esta declaratoria, el indio ecuatoriano necesitaba:

La instrucción religiosa suficiente que los purgue de cualquier superstición y los vuelva cristianos; el conocimiento del español, la lectura y escritura, con rudimentos técnicos de la agricultura o industria que los vuelva ciudadano; y para muchos de ellos un salario equitativo que les permita salir de su abyección material. (pp. 83-84)

Por otro lado, el Segundo Congreso Obrero Nacional de 1920 se propuso impulsar “escuelas rurales especiales de instrucción primaria y de agricultura práctica con el objetivo de civilizar al indio” (Luna Tamayo, 2008, p. 68). La escolarización fue un camino para la educación laboral para los niños pobres, formación que fue complementada en los talleres artesanales. Para los niños campesinos e indígenas, las actividades formativas se complementaban con actividades agrícolas u hogareñas.

En definitiva, la educación propuesta desde el Estado y la Iglesia han planteado como objetivo la civilización y la cristianización y la lengua kichwa ha sido utilizado como su instrumento. Por lo señalado, de una u otra forma se ha tratado de incorporar al indígena al sistema educativo general a través de la llamada educación elemental, posteriormente vía alfabetización; en este sentido se podría hablarse de educación para los indígenas y no de educación indígena (Yáñez Cossío, 1996).

La educación indígena en el Ecuador

Por los años 30 del siglo XX, las comunidades indígenas iniciaron un intenso proceso de organización como resultado de la pro-

mulgación de la Ley de Comunas (Granda, 2020). Este proceso de comunalización continuó las siguientes décadas en la lucha por la tierra y el territorio. En este contexto, también surgieron los partidos de izquierda para apoyar la solución del problema del indio. Como resultado de estos esfuerzos organizativos, en 1944 se conforma la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la primera organización de corte indígena cuyos líderes provenían mayoritariamente del Partido Comunista (Becker, 2006). Esta organización propuso al Estado la educación para adultos y escuelas para niños indígenas.

Con esta base organizativa, en 1945 se establecieron las primeras escuelas indígenas en Cayambe, apoyadas por la Alianza Femenina Ecuatoriana, que contó con ideólogas como Nela Martínez y María Luisa Gómez de la Torre (Montaluisa, 2008; Yáñez Cossío, 1996). Esta propuesta fue coordinada con la FEI bajo el liderazgo de Dolores Cacuango. Esta experiencia primigenia de EIB en Ecuador es conocida como las “escuelas clandestinas de Dolores Cacuango”, ya que surgió desde el activismo del movimiento indígena sindical, como alternativa al proyecto de Estado-nación homogeneizante. En estas escuelas los maestros indígenas enseñaban en lengua kichwa, se incorporaba algunos saberes locales y “fue llevada a cabo por las mismas comunidades en un momento histórico en el que el Estado buscaba integrar al indígena o al diferente desde una escuela blanco-mestiza” (González, 2015, p. 76).

Entre las décadas de 1950 y 1980 se llevaron a cabo una serie de experiencias de educación para los indígenas y educación indígena auspiciados por diversos actores nacionales e internacionales, pero eran proyectos específicos y respondían a las agendas de los cooperantes. Entre estos tenemos al Instituto Lingüístico de Verano, la Misión Andina, el proyecto Escuelas Radiofónicas Populares (ERPE), el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBI-SH), las escuelas indígenas de Simiatug en la provincia de Bolívar y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) que comenzó su labor en 1974 con el nombre de Escuelas Indígenas del Quilotoa, bajo el auspicio de los religiosos salesianos. Estas propuestas, entre otras, han sido ampliamente documentadas (Yáñez Cossío, 1996; Vé-

lez Verdugo, 2008; Conejo Arellano, 2008; Granda, 2020) en varios estudios a lo largo de estas últimas décadas.

Estas experiencias contribuyeron para la consolidación de la propuesta de EIB. A ellas se sumaron el Proyecto Nacional de Alfabetización del Ecuador (1980-1984) y, particularmente, el Subproyecto de Alfabetización Quichua, que tenía como objetivo erradicar el analfabetismo de la población indígena (Moya, 1988 citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2016). Las organizaciones indígenas participaron como promotoras en el diseño de programas y en la ejecución del Subproyecto lo que posibilitó crear 300 escuelas al margen de la ley y dirigidas por los indígenas (González, 2011). El objetivo central del movimiento indígena era fortalecer las organizaciones comunitarias. Otra experiencia fue el Proyecto de EIB que inició su labor en 1986 con la firma de un convenio entre la GTZ —organismo de la República Federal de Alemania— y el Gobierno de Ecuador.

En esta misma época (1986) se desarrolló el primer congreso de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), donde se definió una agenda política centrada en temas como la tierra, la educación y la salud (Montaluisa, 2008). La decisión del movimiento indígena en el ámbito educativo fue impulsar la EIB desde la propia organización y sea dirigida por las nacionalidades indígenas que tenga la capacidad de:

Elaborar su propio currículo, nombrar docentes, formar a sus docentes, aprobar la publicación de los materiales educativos, crear centros educativos, planificar la educación bilingüe, dirigir el proceso educativo, normar el proceso educativo, gestionar el financiamiento, y sancionar al personal que no trabajara responsablemente. (Montaluisa, 2008, p. 63)

Con las experiencias previas, el movimiento indígena planteó al Estado una educación enmarcada en los siguientes criterios: se consideró que la cobertura sea nacional; que la educación debía ser dirigida por las organizaciones indígenas; se buscaba que la educación contribuya al fortalecimiento de la identidad política y cultural de las comunidades indígenas, y sus organizaciones; finalmente, que

la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) incorpore en su proyecto político y epistémico las experiencias previas que dieron origen a su creación (González, 2011). Bajo estos criterios y en un contexto de constantes tensiones entre el Estado y el movimiento indígena, el 15 de noviembre de 1988, mediante el decreto ejecutivo 203, el presidente Rodrigo Borja oficializó la EIB al crear la DINEIB. Esta institución tuvo cobertura nacional y fue responsable del desarrollo de un currículo que respondiera a las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos y nacionalidades. En 1992, mediante la ley 150, se elevó a la DINEIB a la categoría de “organismo técnico descentralizado”. El Estado y el movimiento indígena representados por la CONAIE “se comprometieron a compartir la responsabilidad de mantener la EIB en los niveles primario y medio, bajo la autonomía de las organizaciones” (p. 45).

En 1993 se elaboró el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que definió la filosofía, las políticas, los fines, objetivos y las estrategias de la EIB en Ecuador. Entre los fines se incluyen: apoyar al fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana; fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas; y, contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación y Cultura, 1993). Como se puede apreciar en estos los, el movimiento indígena plantea la EIB como un proyecto político y epistémico que contribuya a la transformación de las actuales estructuras de dominación (Walsh, 2007).

Entre el periodo 2003-2008 se ejecuta el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina (Ministerio de Educación, 2013). En este mismo periodo se crean las direcciones regionales de EIB en la Sierra, Amazonía y Costa-Galápagos, para la gestión técnica-pedagógica y académica del sistema. Como resultado de este esfuerzo, se desarrollaron varios productos significativos desde distintas regiones del país: en la Sierra se elaboró un rediseño curricular en 2004 y los “*kukayo* pedagógicos” —colección de textos en lengua indígena y en español para niños kichwas—. Además, se fundó la Academia

de la Lengua Kichwa como una instancia especializada en la normalización del idioma; se implementó el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación de la EIB. En la Amazonía se desarrolló la propuesta Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (AMEIBA). Estos programas con el respaldo de la cooperación internacional, mientras que el Estado mantuvo su apoyo mediante el financiamiento de salarios para el personal administrativo y docente del SIEB.

Las disputas por el control político de la educación indígena

Desde la oficialización de la EIB en 1988, las tensiones entre el Estado y el movimiento indígena —liderado por la CONAIE— han sido constantes. Al respecto, Montaluisa (2008) recuerda que, al inicio de la implementación de la EIB, varios funcionarios del Estado y diputados del Gobierno se opusieron y exigieron al Ministerio de Educación la derogatoria de la creación de la DINEIB. Según Montaluisa (2008), los Gobiernos y el Estado “no comprenden el proceso de descentralización de la DINEIB y, por eso son una constante amenaza. Durante estos años, y de manera permanente, hemos tenido que luchar por defender la autonomía de la EIB” (p. 75).

El propósito del Estado por asumir el control político de la EIB se concretó en 2009, cuando mediante el decreto ejecutivo 1585, el entonces presidente Rafael Correa derogó la ley 150 le quitó a la EIB su estatus de autónoma. Más tarde, en el año 2011, esta situación fue ratificada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Este acontecimiento fue un duro golpe al proyecto político y cultural del movimiento indígena, ya que, con este decreto presidencial, la EIB pasó a depender del Ministerio de Educación. El argumento para esta decisión fue que “el Estado ecuatoriano había delegado la educación intercultural bilingüe a un grupo corporativo (CONAIE), en el contexto del debilitamiento del Estado durante el período neoliberal” (Martínez Novo, 2016, p. 38). Para regular la EIB, tanto el decreto como la LOEI, previeron la creación del Consejo Plurinacional de Educación Intercultural Bilingüe, aunque su papel es consultivo

y propositivo. Como resultado, los pueblos indígenas “dejaron de tener su propia adenda y pasaron a convertirse en invitados de piedra” (p. 39) en un asunto que era de trascendental importancia para los pueblos y nacionalidades.

La situación para los pueblos y nacionalidades indígenas fue afectada con la implementación del Nuevo Modelo de Gestión del Ministerio de Educación a partir de 2013. De acuerdo a Martínez Novo (2016), este modelo adoptó medidas neoliberales que llevaron al cierre las escuelas uni- y bidocentes, argumentando que ofrecían una educación de baja calidad y que la inversión estatal no era justificable para un número reducido de estudiantes (menos de 25 por institución). Estas escuelas, mayoritariamente ubicadas en comunidades indígenas, fueron reemplazadas por instituciones educativas más grandes llamadas “unidades educativas del milenio”, con una población estudiantil que albergan entre 500 y 1000 alumnos. Sin embargo, estas nuevas instituciones se convirtieron en centros de asimilación cultural, relegando la identidad y las lenguas indígenas a un segundo plano (Martínez Novo, 2016). El cierre masivo de escuelas interculturales bilingües obligó a muchas familias indígenas a migrar hacia centros parroquiales y áreas urbanas, donde se enfrentaron a entornos hostiles de discriminación y exclusión. Esta medida no solo afectó el acceso a una educación que respetara su identidad cultural, sino también a las estructuras comunitarias y debilitó el tejido social en las comunidades indígenas (Martínez Novo, 2016).

Las tensiones entre el movimiento indígena y el Estado también fueron evidentes en la educación superior. Un ejemplo es el revés significativo que sufrió la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, al perder su acreditación (reconocimiento del Estado como universidad). El Gobierno justificó esta clausura por cuestiones de calidad académica (Figueroa, 2015 citado en Martínez Novo, 2016, p. 47). Sin embargo, desde 2021, la Universidad Amawtay Wasi volvió a abrir sus puertas y se encuentra en un proceso de reconfiguración, marcado por una notable influencia de parte del Estado y una coordinación limitada con el movimiento indígena. Este escenario plantea desafíos significativos

para mantener la integridad y la visión intercultural que originalmente inspiraron su creación. La relación entre la universidad y el movimiento indígena —que debería ser de cooperación y fortalecimiento— se ve afectada por dinámicas de poder y agendas divergentes, lo que representa un obstáculo para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

A manera de cierre, cabe indicar que, aunque durante las últimas décadas se han implementado políticas para ampliar la cobertura educativa en los diferentes niveles, aún persisten brechas significativas en algunos indicadores educativos desagregados por etnias. Por ejemplo, según el censo de 2022, los años de escolaridad para las poblaciones indígenas alcanza a 7,2 años, mientras que el promedio nacional es de 11,4 años. Otro indicador que evidencia estas desigualdades es la tasa de analfabetismo, mientras que a nivel nacional es de 3,7 %, entre la población indígena asciende al 11,9 %. En cuanto a la tasa neta de asistencia a educación básica a nivel nacional fue de 91,4 %, en la población indígena alcanzó 92,9 %, un valor un poco más alto que la media nacional. Sin embargo, en relación con la tasa neta de asistencia a bachillerato se evidencian desigualdades: el promedio nacional es del 76 %, mientras el de la población indígena es de 69,9 %. Respecto a la educación superior, según el boletín anual de la SENESCYT, publicado en 2020, solo el 2,6 % de los estudiantes universitarios se habían autoidentificado como indígenas. Estos datos concuerdan con las cifras del INEC (2022), que señalan que apenas el 2,64 % de los indígenas tienen formación universitaria, frente al 25,3 % de la media nacional con este nivel educativo. Como se puede apreciar, aunque la cobertura en educación primaria es similar al promedio nacional, esta disminuye progresivamente hasta llegar a la educación superior, donde las asimetrías son significativas.

Conclusiones

Lo anterior permite identificar algunos elementos que ayudan a mirar la situación de la Educación Indígena en México y Ecuador, así como las políticas públicas que se han desarrollado e implemen-

tado para la atención educativa a esta parte de la sociedad. Como se puede apreciar en las distintas épocas en las que se han definido políticas educativas para la población indígena, estas han tenido un corte paternalista, homogeneizador y normativo, que trata de sacar al indio de su atraso y sus desventajas sociales, económicas, políticas e incluso culturales, dichas perspectivas se han sostenido de tal forma que han reproducido un imaginario social que supone un deber ser del tipo de educación que deben recibir estas poblaciones, lo cual ha sido congruente con las formas en que se mira a la población indígena.

Al remitirnos a los significantes que aparecen discursivamente al referirse a la población indígena, nos encontramos con una caracterización que no dista mucho de las primeras descripciones que se hacían de las poblaciones indígenas, es decir, siguen siendo los otros, lo antagónico, etc. Lo cual, como ya se enunció, remite a los lugares de enunciación que se traducen de manera discursivas y simbólica en el discurso planteado en las políticas, lo cual han coadyuvado a la construcción del imaginario social que mira al otro como algo negativo y sujeto de desaparición. Esta situación ha permitido que las propias políticas y los distintos programas tengan un sesgo epistemológico importante, pues en el marco de una política neoliberal, que promueve el desarrollo individual, económico, social, etc. con base en las competencias y la producción de bienes y servicios, las comunidades indígenas no tienen lugar más que como meros proveedores de servicios, productores o trabajadores del campo o de las ciudades.

A pesar de esta lógica adversa, las luchas y resistencia se construyen como un elemento clave para el desarrollo de las comunidades y los representantes de estos pueblos, pues ante la negación que se ha tenido por parte de los Estados a recibir una educación que integre sus saberes, sus lenguas y sus contribuciones al desarrollo de sus países, se siguen encontrando espacios de lucha y de disputa por el poder y la toma de decisiones que ayuden al reconocimiento y respeto por todo esto que ha sido negado, así como para que cada vez se tomen decisiones desde y para los pueblos indígenas, afrodescendientes.

Este proceso ha permitido que se vayan abriendo caminos con una ética de diálogo distinta, en donde, de manera colaborativa, se

han construido experiencias educativas que reivindican el ser indígena y miran de manera necesaria una transformación de la realidad de los pueblos y comunidades indígenas, que no debemos dejar de lado, puesto que esta permiten reivindicar el papel que tiene la educación y el compartir para un verdadero desarrollo en comunidad, que ahora necesitamos más que nunca, lo cual ha permitido que, en los últimos años, surja y se reconozca un nuevo sujeto indígena, que lucha por los espacios de reivindicación educativa, social, económica y cultural, que sigue sin ser reconocido por quienes definen y diseñan la política pública educativa para ellos.

En este sentido, la EIB no solo representa un enfoque pedagógico, sino que se erige como un proyecto político y cultural gestado desde el seno mismo del movimiento indígena, desafiando las políticas homogeneizantes del Estado moderno. Su principal objetivo es la construcción de un Estado pluricultural e intercultural, que busque revitalizar la conciencia histórica y recuperar la soberanía epistémica y lingüística que ha sido socavada y silenciada por la historia oficial, relegando a las culturas indígenas a la invisibilidad.

Estos fundamentos representan un reto para el Estado-nación contemporáneo, que percibe a la EIB como un elemento que no puede sumar en la construcción de un proyecto homogeneizador, capitalista alineado con los intereses del neoliberalismo. Esto sucede porque la EIB cuestiona la narrativa única impuesta por el Estado y busca promover la diversidad cultural como un valor fundamental, lo que representa una amenaza para las políticas de uniformidad cultural y económica promovidas por el neoliberalismo, decir, le quita la carga unidireccional a la construcción de las políticas educativas. En este contexto, la EIB como política educativa, se convierte en un espacio de resistencia y lucha por el reconocimiento y la valoración de las identidades y conocimientos de los pueblos indígenas, desafiando las estructuras de poder establecidas. Esta reflexión ayuda a señalar el papel que tiene la EIB, pues tiene que seguir tendiendo puentes entre las múltiples realidades sociales, políticas y culturales que existen en los países de Abya Yala, para que podamos caminar hacia una educación que construya colaborativamente sentido y significado a

lo que nos rodea y los que nos interpela para construir una sociedad con justicia educativa.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Nery, J. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 85-110. <https://bit.ly/4k9E1E6>
- Becker, M. (2006). Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano. *Iconos*, (27), 135-144. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.27.2007.193>
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (vol. II). FCE.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Revista de Educación*, 3(2), 64-82. <https://bit.ly/4bdxCUE>
- CONEVAL. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México. <https://bit.ly/4j4Vb4y>
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: Claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)* [Tesis doctoral, UNAM]. <https://bit.ly/3QuKgof>
- González Terreros, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. CLACSO.
- González Terreros, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador: raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombia de Educación*, (69), 75-95. <https://bit.ly/43aekGO>
- Granda, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos*. Abya-Yala.
- INEC. (2022). *Censo de Población y Vivienda*.

- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. <https://bit.ly/3XeySAU>
- Katz, C. (2015). Peculiaridades del neoliberalismo en América Latina. *Pacarina del Sur*, 7(25). <https://bit.ly/3RkIyq1>
- Luna Tamayo, M. (2008). Trabajo infantil y educación en el Primer Código de Menores en el Ecuador, 1990-1940. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, (28), 58-74. <https://bit.ly/41sIIkX>
- Luna Tamayo, M. (2022). Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, (55), 79-109. <https://bit.ly/3XeVrVQ>
- Martínez Novo, C. (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*, (98), 35-50. <https://bit.ly/4gOxqvW>
- Martínez Novo, C. (2023). *El desmantelamiento del multiculturalismo: extractivismo y derechos indígenas en Ecuador*. Abya-Yala.
- Mejía, P. y Gallegos M. A. (coords.). (2019). *Las políticas educativas en México: problemas y desafíos*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993). Acuerdo Ministerial No. 0112, mediante el cual se oficializa el MOSEIB.
- Ministerio de Educación. (2013). Acuerdo Ministerial No. 0440-13, mediante el cual se acuerda fortalecer el MOSEIB.
- Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de educación intercultural bilingüe en Ecuador. En C. Vélez Verdugo (coord.), *Educación intercultural bilingüe y participación social*. CARE.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6. <https://bit.ly/3QRQIWN>
- Ossenbach, G. (1996). La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912). En P. Gonzalvo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 66-85). El Colegio de México; Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Autor, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. <https://bit.ly/4hOrlQO>

- Ramón, G. (1992). Ese secreto poder de la escritura. En VV. AA., *Indios: una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (pp. 351-372). ILDIS.
- Toche Medrano, E. (1994). *El Estado ecuatoriano y la población indígena, 1830-1860* [Tesis de maestría, FLACSO-Ecuador]. <https://bit.ly/3EOqsJX>
- UNICEF e INEE. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. <https://bit.ly/4kdzv7G>
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC; UNICEF; Embajada de Finlandia. <https://bit.ly/4l0gh5E>
- Vélez Verdugo, C. (coord.). (2008). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. CARE.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 24-35. <https://bit.ly/4kb7Lk0>
- Yáñez Cossío, C. (1996). *La educación indígena en Ecuador*. Abya-Yala.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos; El Colegio de México. <https://bit.ly/41fP9Xt>