

Dilemas de la educación intercultural: la experiencia de profesores bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey

Dilemmas of Intercultural Education: the Experience of Bilingual Teachers in Elementary Schools in the Metropolitan Area of Monterrey

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.239>

Alejandro Martínez Canales*

Resumen: El artículo ofrece la etnografía de una práctica cimentada en la atención de la diversidad cultural, aún subordinada a la presencia indígena, así como a las tensiones y oportunidades que se presentan dentro de un sistema hegemónico como el escolarizado. En el área metropolitana de Monterrey (AMM), en Nuevo León, la política educativa estatal orientada hacia la visibilización y el reconocimiento de los indígenas inmigrantes, reduce a los niños indígenas a cierta "condición cultural", de la cual son o deberían ser herederos y naturales perpetuadores: su lengua, su vestuario, sus danzas, su comida, etc. En este propósito, el rol de los profesores auxiliares bilingües (PAB), como brazo operativo del Departamento de Educación Indígena (DEI), se constriñe al de un divulgador de la cultura cuyo fin es la explicitación de la diferencia entre individuos de distintos orígenes, pero no la comprensión de las circunstancias socioculturales que enfrentan los menores indígenas (y sus compañeros mestizos) y ellos mismos en su estrategia. El texto focaliza en la intervención áulica de los "profes bilingües", como también son identificados los PAB en las escuelas primarias generales donde intervienen. **Palabras clave:** interculturalidad, población indígena, educación intercultural, educación indígena, multiculturalismo.

Abstract: This paper presents an ethnographic practice based on addressing cultural diversity, albeit subordinated to the presence of indigenous groups, as well as the tensions and opportunities within a hegemonic school-based system. In the Monterrey Metropolitan Area in Nuevo León, Mexico, educational policies oriented towards the visibilization and recognition of indigenous immigrants reduce their children to a certain "cultural condition", of which they are or should be heirs and natural preservers: their language, their attire, their dances, their food, etc. To this purpose, the role of bilingual assistant teachers as operatives of the Indigenous Education Department is limited to that of culture divulgation aimed at explaining the differences among individuals of different origins, but not to understanding the socio-cultural circumstances faced by indigenous children (and their mestizo classmates) and the teachers themselves in their strategy. The paper highlights the classroom interventions of "bilingual teachers", as they are known in the elementary schools where they work. So far, teaching and instructing indigenous children has focused on improving their performance in Spanish or math tests, although bilingual strategies have been implemented in order to involve all students in the knowledge of pre-Hispanic languages such as náhuatl, teenek and hñañu, as well as indigenous lore, traditional handicraft, clothing or gastronomy. **Key words:** intercultural education, indigenous education, interculturality, multiculturalism, indigenous population.

Introducción

La educación formal o escolarizada que han recibido los indígenas en México a lo largo del tiempo ha partido de políticas estatales cuyo propósito histórico es su incorporación a la sociedad mestiza

*Profesor Investigador, CIESAS Unidad Noreste. Monterrey, Nuevo León. Correo electrónico: alexmarc@ciesas.edu.mx

como referente hegemónico de la sociedad urbana nacional. Conforme el escenario indígena se ha diversificado y desterritorializado por fenómenos como la migración laboral, la política educativa ha enfrentado el reto de atender tanto a menores como a jóvenes indígenas ahora en zonas urbanas de mediano alcance y en las grandes urbes del país. En diversos contextos metropolitanos la escolarización de los menores con ascendencia indígena que llegan junto con sus padres suele ostentarse como un logro sociocultural. En realidad, tal hecho se reduce a una acción de matriculación escolar y no a un proceso integral de inclusión social.

Esta investigación se centra en el periodo 2013-2015, que abarca dos ciclos escolares, durante los que se visitaron poco más de 20 planteles de nivel primaria, ubicados en distintos municipios del área metropolitana.¹ Como ya se señaló, la investigación se ha abocado a caracterizar la acción docente de los PAB como ejecutores de la política intercultural oficial. Las aulas y planteles adscritos al DEI se muestran como un contexto en donde se entretajan estrategias y significados sobre la diversidad y la forma en que debe atenderse. En este sentido, algunas de las preguntas que intenta responder este artículo son: ¿de qué significados se apropian los PAB para organizar y darle sentido a su intervención áulica?, y ¿qué sentidos sobre las culturas indígenas se crean y recrean delante de los estudiantes y colectivos docentes?

Respecto a la atención de niñas y niños de indígenas en educación básica fuera del subsistema indígena, existen pocas pero importantes investigaciones como son los casos de Guadalajara (Martínez Casas y Rojas, 2010; Martínez Casas, 2007) y el Distrito Federal (Rebolledo Recendiz, 2009, 2007, 2006a y 2006b). En urbes con estas características se suceden desde finales del siglo pasado discursos y procesos de reivindicación étnica; por ejemplo, encontramos distintos procesos de resurgimiento o revitalización de rasgos culturales identificados como “indígenas” o demandas inmersas en la complejidad del reconocimiento jurídico de etnias o municipios indígenas. La atención escolarizada a menores con ascendencia indígena en zonas urbanas obedece a estos procesos de reivindicación de la diversidad cuyo discurso actual cuestiona el presupuesto de la homogeneidad cultural como sustento del Estado nacional (González Apodaca, 2008; Díaz-Polanco, 2006).

A las ciudades mencionadas agregaré Monterrey y su área metropolitana, que con sus peculiaridades ofrece actualmente circunstancias relevantes debido a su fuerte atracción de población indígena migrante –entre otras–, así como por los procesos generados por los migrantes, y por las últimas administraciones estatales (Durin, 2010, 2008a y 2006; García Álvarez, 2008; Prieto Chávez, 2008). A pesar de su escaso abordaje desde la academia, existe ya una importante sistematización sobre los menores nahuas, otomíes, teenek, mixtecos, entre otros, en escuelas primarias del AMM, y los primeros años de intervención en esos centros escolares por parte de las autoridades sectoriales del estado, debido a su presencia (Durin, 2008b, 2007, 2005; Vidales Delgado, Alemán Martínez y Reyna Martínez, 2007).

¹ El área metropolitana de Monterrey contiene a los municipios de Apodaca, García, General Escobedo (o Escobedo), Guadalupe, Juárez, Monterrey, San Pedro Garza y Santa Catarina.

En un estado como Nuevo León, carente de población indígena originaria y de las tensiones conexas, la política educativa para la diversidad tiene su origen en un requerimiento de directivos para atender a menores otomíes y mixtecos que comenzaron a ser ubicados en distintos planteles hacia finales del siglo pasado (Durin, 2008b, 2007, 2005; Vidales Delgado, Alemán Martínez y Reyna Martínez, 2007). Con base en dicha demanda se creó en el periodo 1998-1999 el Departamento de Educación Indígena, dependiente de la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENL).

En el mismo tenor, La Ley de Educación estatal (LENL, 2014) contempló desde finales de la primera década de este siglo a la “indígena” como uno de los “tipos y modalidades de la educación”, definiéndola como “la que se ofrece a los grupos indígenas del estado, para responder a sus características lingüísticas y culturales” (Artículo 4). Algunos años después el esfuerzo de la sociedad civil en conjunto con legisladores locales rinde frutos con la expedición de la Ley de Los Derechos Indígenas en el estado de Nuevo León (LDINL, 2012),² en cuyo Capítulo II se definen las responsabilidades del estado en materia de “La educación intercultural”.

Tales definiciones en la LDINL respecto a la atención a la diversidad cultural en las aulas indujeron un demandante escenario escolar en el cual debía fomentarse en el ámbito de la educación básica, una formación que promueva “conocimientos y lenguas indígenas, con la finalidad de fortalecer el plurilingüismo y la multiculturalidad en el Estado” (Capítulo II). A la fecha de redactar este artículo, diecisiete años después de haber iniciado la atención de los menores en primarias (y ahora también en algunos preescolares), y a poco más de un lustro de expedida la LDINL, encontramos un escenario en el que distintos gobiernos estatales han demandado la cobertura total de los planteles donde se encuentran inscritos niños y niñas con ascendencia indígena. Esta instrucción ha traído como consecuencia la desatención de varios de los propósitos por los que fue instaurada la política educativa intercultural, y la escasa vinculación del discurso y prácticas de los también llamados “profes indígenas”³ a las actividades y objetivos de los planteles en los que colaboran.

En cambio, los menores indígenas han sido utilizados para generar una retórica oficial que presenta su matriculación escolar como evidencia de inclusión social. Así, la apropiación de un discurso educativo intercultural ha estado ocurriendo en el ámbito institucional, en donde se ha funcionalizado (Fornet-Betancourt, 2006) conforme a las necesidades del estado y no de los planteles, los estudiantes (indígenas y mestizos) y sus circunstancias socioculturales. De hecho, la demandante disciplina burocrática a la que se somete a los colectivos es parte del argumento para el escaso involucramiento de estos en el proceso coordinado desde el DEI.

Elementos de la interculturalidad como discurso político

La interculturalidad como proceso se origina desde una concepción dinámica y crítica de la cultura en la que las jerarquías no existen y “las culturas son abiertas y susceptibles de mezclarse” (Zárate

2 Decreto #345, del 22 de junio de 2012.

3 En adelante me referiré a los PAB también como profes indígenas o profes bilingües, tal y como se les reconoce en los distintos planteles registrados por el DEI.

Pérez, 2014: 97). Como perspectiva denuncia el etnocentrismo de la ciudadanía moderna, pues considera que la concepción de ser humano identifica al “hombre occidental” con lo universal, la razón y el saber (Fuller, 2004: 4). Actualmente congrega problemas de significados, políticas y fines, que en ciertos casos la convierten en una especie de metarrelato (Walsh, 2002). Usado como herramienta conceptual central gubernamental, la interculturalidad refleja “un esfuerzo por incorporar las demandas y el discurso subalterno dentro del aparato estatal” (Walsh, 2007, citada por Boccara; 2012: 15). Otra de las aspiraciones relacionadas con la interculturalidad es la redefinición de la noción de ciudadanía, lo cual nos apercibe sobre un proceso conflictivo en razón de la diversidad de expectativas, pero también sobre las diferencias culturales. Desde esta visión la diferencia debe complejizarse, pasar de la perspectiva étnica a otra que incluya en su análisis la experiencia de subalternización social (Fuller, 2004: 5) y la pérdida de conocimientos que ha supuesto para diversos grupos humanos a través del tiempo.

Walsh (2012) describe distintos tipos de interculturalidad, entre éstos la relacional y la funcional. Ambas están relacionadas con el análisis que realizo a la intervención educativa implementada por la autoridad sectorial de Nuevo León. La identificada como relacional hace referencia al intercambio y contacto entre tradiciones culturales distintas, ya sea en condiciones de igualdad o de desigualdad. Desde esta perspectiva se asume a la interculturalidad como algo que siempre ha existido, lo cual oculta o minimiza la posible conflictividad de dicho proceso de intercambio, “encubriendo o dejando por un lado las estructuras de la sociedad –sociales, políticas, económicas y también epistémicas– que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2012: 63).

La interculturalidad funcional encuentra sus raíces en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural como metas de la inclusión social (Tubino, 2005). Desde la perspectiva liberal promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Esta interculturalidad convertida en política por el Estado neoliberal, es decir, el interculturalismo funcional, es “el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva” (Tubino, 2005 s/p), que omite la crítica y eventual resolución a las causas de la asimetría social y cultural vigentes. Es desde esta perspectiva que Estados latinoamericanos, como es el caso de México, argumentan y orientan su política educativa de “inclusión” como mecanismo de cohesión social y respondiendo a las necesidades de las instituciones sociales, no así de los grupos subalternizados.⁴

Un enfoque intercultural, al contrario, encuentra su reto precisamente en las circunstancias socioculturales que condicionan su intervención; por tanto, política y economía son dos aspectos cruciales. Desde la dimensión de las circunstancias o de contexto de los grupos o colectivos con

⁴ La tercera forma de la interculturalidad referida por Walsh es inexistente todavía: se trata de un modelo que cuestiona al sistema y se propone la refundación social y la descolonización. Contrario a la perspectiva funcional, la interculturalidad crítica focaliza el problema en la estructura “colonial-racial y su ligazón al capitalismo de mercado” (Walsh, 2012: 65) y apunta hacia otro tipo de ordenamiento social. La refundación social que persigue el interculturalismo crítico es un proceso de ida y vuelta, amparado en un diálogo generador de intercambio de experiencias y la creación de acuerdos no sometidos a principios ideológicos cupulares, sino a las necesidades y perspectivas de la sociedad en su conjunto.

los que se pretende intervenir, el diálogo o encuentro personal pierden trascendencia si durante su desarrollo quedan inadvertidas las estructuras de asimetría y hegemonía que sostienen a la diversidad étnico-cultural como el problema (Estermann, 2014; Walsh, 2012).⁵

En suma, una interculturalidad circunstanciada se distinguiría por su incursión en distintos contextos continentales, nacionales y regionales, así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Tal variedad define a los diferentes discursos y prácticas surgidos en torno a ella. El común denominador podría hallarse en la necesaria orientación de ambos –discurso y práctica– hacia la búsqueda de la reciprocidad, la interacción y el intercambio en condiciones de equidad.

Elementos de una educación intercultural para la ciudad

Tanto la educación intercultural (EI) como la educación intercultural bilingüe (EIB) han sido referentes de mi investigación. Pero hago un énfasis en la EI más que en la EIB. El DEI formalmente orienta su intervención desde la EIB tal y como se estipula en su Programa: “Atender con equidad y pertinencia las necesidades educativas de las niñas y niños indígenas a través del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una educación intercultural bilingüe”. Y no obstante lo anterior, considero a partir de mis observaciones que es la EI la que en la circunstancia escolar metropolitana analizada merece mayor atención.

La EI y la EIB tienen como referente principal a la educación, y a la interculturalidad como propósito en continua construcción. Para la EIB el bilingüismo es instrumento facilitador clave para lograr un proceso que conlleve la comprensión de la complejidad de la diversidad cultural. En Latinoamérica la EIB ha recibido mayor atención al tenerse como “un paso lógico en el desarrollo de la educación indígena” (Donoso, 2006: 55). En México está contemplada “como derecho y como proyecto estratégico para alcanzar un ideal de país” (CGEIB, 2007), por lo que se le considera en diversos instrumentos jurídicos cuya base es la reforma al artículo 2º constitucional en donde de manera expresa se garantiza el derecho de los pueblos indígenas para “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura”, y se obliga al Estado a establecer las políticas e instituciones sociales que coadyuven a concretar dicho propósito.⁶

Aquí podemos discernir la diferencia entre una educación intercultural pensada como bilingüe y otra “sólo” como educación intercultural, pues cada una atiende requerimientos de comunidades

⁵ La inadvertencia de las estructuras de asimetría y hegemonía suponen un manejo de la alteridad desde una perspectiva monocultural encaminada hacia la asimilación o hacia la incorporación. Se trata, en este sentido, de la “dialéctica de la negación, asimilación e incorporación, como extensión globalizada del paradigma civilizatorio occidental” (Estermann, 2014: 355). La inclusión como discurso parte de una premisa asistencial y de dominio condicionada por un sujeto activo cuya intervención se dirige a un sujeto relativamente pasivo (Estermann, 2014). El sujeto incluido es conminado a formar parte de un proyecto en el que su participación es fundamentalmente como consumidor y aparente beneficiario de un proyecto hegemónico de civilización y desarrollo.

⁶ Las diferencias conceptuales entre lenguas son un problema pedagógico irresuelto dentro del modelo de EIB. El problema de diglosia, en su acepción de conflicto entre lenguas en América Latina, ha buscado superarse. A nivel “pre-reflexivo y reflexivo” se ha tendido a establecer identidad entre lengua y cultura, lo que ocasiona que la interculturalidad se conciba como añadidura del bilingüismo (Donoso Romo, 2006: 55). Como sabemos, la interculturalidad no se agota con el bilingüismo pues las relaciones sociales entre culturas se logran con independencia de las lenguas involucradas en cada circunstancia.

educativas disímiles, incluso incomparables. La EIB es pertinente en contextos escolares conformados por estudiantes cuya lengua es distinta a la hegemónica. La EI sería propia de contextos en donde no existe un reconocimiento y funcionalidad social de alguna lengua indígena; por ejemplo, diversas circunstancias urbanas en donde el respeto y la difusión de la presencia indígena ocurre únicamente en determinados espacios y sirve a ciertos criterios e intereses de orden político y a la retórica emanada de esos intereses.

Al contrario, la educación intercultural puede generar activamente instancias prácticas de transformación social, en las cuales las relaciones instructivas de dominación se reemplacen por formas de relación más simétricas y equitativas, que abran espacio para la creación de un conocimiento cultural más integrado, cognoscitivamente más potente y valorativamente más humano” (Sepúlveda, 1996, citado por Donoso, 2006: 54).

La educación intercultural no puede resultar en un nuevo sistema hegemónico de educación para los indígenas, como su práctica en distintos contextos parece evidenciarlo. Pensar la interculturalidad como un paradigma de interacción cultural más, simplifica el intercambio posible a “una transferencia de contenidos culturales entre dos culturas que puede estar obstaculizada por la asimetría social en la relación entre ambas” (Sepúlveda, 2001: 40). Las transferencias didácticas o de conocimiento en condiciones de inequidad social se convierten en un instrumento más de dominación y manipulación, aun cuando ocurran en la aparente situación de igualdad que procura un aula en donde conviven menores o jóvenes de distintos orígenes.

El programa del DEI versus la intervención áulica de los PAB

De acuerdo con lo citado en el libro *La educación intercultural en Nuevo León* (Vidales Delgado, Alemán Martínez y Reyna Martínez, 2007), fue una escuela en el municipio de Monterrey, durante el ciclo escolar 1997-1998, la que solicitó el apoyo de la SENL. En su petitoria advertían sobre la presencia de alumnos de origen otomí en sus aulas, que “manifestaban un rezago educativo y dificultades para entender el español debido a diferentes grados de bilingüismo que presentaban” (Vidales et al., 2007: 62).

La respuesta inicial de la EIB a la necesidad identificada fue la constitución de un equipo de trabajo para que, en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se “iniciara la investigación para crear una propuesta de atención a la diversidad cultural en zonas urbanas” (Vidales *et al.*, 2007: 63). Esta primera iniciativa no prosperó debido a que los asesores enviados por la DGEI consideraron que el personal de este primer grupo “tenía antecedentes formativos de educación especial con paradigmas y estigmatizaciones” (*idem.*), que le otorgaban el estatus de discapacidad social a no hablar español. La DGEI negó al entonces director de Educación Básica avalar al equipo propuesto, por lo que se conformó un segundo equipo en el segundo semestre del mismo año (Durin, 2007: 74). Así, se implementó un taller de capacitación, tras del cual se firmó un convenio entre la SENL y la DGEI.

De esta acción se desprende la creación en Nuevo León del DEI, en 1999. El propósito fundacional de la propuesta definió al proyecto como “de rescate”, para el cual se hacía necesario desarrollar “una nueva competencia comunicativa”, así como “un cierto conocimiento de otra cultura” (Vidales *et al.*, 2007: 14). De tales requerimientos y con la asesoría de la DGEI se elaboró el programa “Estrategia de intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales en el estado de Nuevo León”, que continúa vigente.

Las primeras acciones se concentraron entonces en un “análisis” de la estadística “poblacional y escolar” de los hablantes de una lengua distinta al español. En este primer tiempo del proyecto no se consideró la contratación de profesores bilingües (PAB). Las acciones no incluían la intervención áulica, y su estrategia se concretó en una serie de pasos, entre los que se destaca la creación del DEI “como brazo coordinador y operativo de la SENL para instrumentar la intervención”, la sensibilización tanto de autoridades sectoriales como de directivos y colectivos docentes, y la “participación en las convocatorias nacionales a concursos para la población de origen indígena” (Vidales *et al.*, 2007: 14).

Tales acciones tenían el propósito de “identificar los elementos necesarios para definir de la manera más apropiada la atención con equidad y pertinencia de las necesidades educativas de niñas y niños indígenas dentro del marco de la atención intercultural” (Vidales *et al.*, 2007: 96), con base en el contexto de Nuevo León. De todas estas labores actualmente se conservan solamente algunas.

La estrechez presupuestal en la que se encuentra actualmente el DEI ha impedido dar seguimiento a acciones tales como la sensibilización del sector educativo estatal, además de una propuesta similar con padres y madres de familia. En el primer caso, además de la falta de recursos, es la “falta de tiempo” lo que se aduce por parte de los planteles actualmente involucrados en las actividades del Departamento. En cuanto a los padres y madres de familia, en realidad no se ha trabajado a fondo en la organización de un espacio que los atienda con base en su circunstancia de tiempo y trabajo.

Los primeros años del programa, entre 1998 y 2003, propiciaron un importante y complejo movimiento para la atención de niñas y niños indígenas en las aulas de nivel primaria y preescolar. La política del sector promovió, asimismo, cambios en la LENL, así como el trabajo interinstitucional requerido para encausar el proyecto. Los iniciadores del proyecto destacaron del periodo mencionado lo que consideraron como “logros y avances” (Vidales *et al.*, 2007: 104-105):

- La intervención con niñas y niños indígenas mejoró el logro académico, “de acuerdo con las evaluaciones realizadas al proyecto por la SENL”, entre otros organismos.
- La participación de menores indígenas radicados en Nuevo León en los concursos nacionales de “Narraciones de niñas y niños indígenas”, lo que “permitió un aumento en la autoestima de los y las alumnas indígenas, en el reconocimiento y valoración de las lenguas autóctonas tanto por la población indígena como de la no indígena”.

La evidencia que parece central es la disminución en la reprobación. Conforme a este razonamiento sería el mejoramiento en el logro escolar lo que funge como aspecto decisivo para continuar la estrategia intercultural en un plantel. Sobre el segundo punto, se destaca “el incremento” en la participación de los menores en el concurso mencionado, del cual se habían obtenido ocho premios nacionales entre 1999 y 2003.⁷ Incluso se abunda en los premios recibidos por los niños (“televisión, videocasetera, radiograbadora”) y los beneficios a los que se hicieron acreedores los planteles en los que estos menores estaban matriculados (“equipo de cómputo, paquetes multimedia, red EDUSAT”). La difusión en la prensa local sobre los premiados, también “confirmó el desarrollo exitoso de las acciones implementadas” (Vidales *et al.*, 2007: 105).

No obstante, los avances manifestados, la finalización del sexenio estatal en el cual se impulsó esta intervención educativa ocasionó un cambio toral en el proceso. La política del nuevo gobierno, a partir de octubre de 2003, focalizó la estrategia a las escuelas primarias, al tiempo que limitó el servicio que se había empezado a ofrecer a los preescolares; asimismo, suspendió el seguimiento que se hacía a los alumnos indígenas inscritos en secundaria (Vidales *et al.*, 2007:104). En cuanto al DEI, además del cambio en su administración (febrero de 2004) pasó a depender de la Dirección de Educación Primaria.

Cuántas escuelas, cuántos profes

De acuerdo con datos de los últimos ciclos escolares, durante el periodo 2011-2012, el DEI tenía registradas 54 primarias con presencia de menores indígenas en los que atendía a 1038 estudiantes de “once etnias” distintas. A principios del ciclo escolar 2013-2014, ya atendía 86 planteles, de los cuales seis eran preescolares (Figura 1). Su registro de estudiantes pasó a 2 522, que representaban a “19 etnias” de entre las que destacaban por el número de estudiantes la nahua, la otomí, la zapoteca y huasteca o teenek. Para el periodo escolar 2015-2016 se atendieron a 2 617 menores que hablan 21 lenguas indígenas, repartidos en 83 primarias y seis preescolares. De entre las lenguas de los menores destaca notoriamente el náhuatl (1 944); le siguen el tének o huasteco (218), el hñahñu u otomí (165), el zapoteco (152) y el mixteco (110).

Figura 1 Estadística básica del DEI

<i>Ciclo escolar</i>	Alumnos de origen indígena registrados	Etnias representadas (identificación por lengua)	Plantales atendidos	Número de PAB
2011-2012	1 044	11	53 primarias	11
2012-2013	1 185	11	54 primarias	11
2013- 2014	2 522	19	80 primarias 6 preescolares	23
2014-2015	2 599	19	81 primarias 6 preescolares	21
2015-2016	2 617	21	83 primarias 6 preescolares	25

Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por el DEI.

En cuanto a las escuelas adscritas al Programa, hasta el ciclo escolar anterior (2014-2015), el municipio de Monterrey lideraba con 24; pero a partir del ciclo escolar 2015-2016 fue Escobedo, con 40 centros escolares. De hecho, es la región escolar 13 de Nuevo León la que contiene el mayor número de alumnos atendidos por el Departamento, con 1 428 (Figura 2); esta región abarca los municipios de General Escobedo, Ciénega de Flores y Salinas Victoria, estos dos últimos limítrofes con el AMM.

Figura 2 Regiones escolares (SENL) con mayor número de estudiantes de origen indígena atendidos por el DEI (ciclo escolar 2015-2016)

Región	Municipios	Alumnos de origen indígena registrados
13	General Escobedo, Ciénega de Flores y Salinas Victoria	1 428
8	Benito Juárez y Cadereyta Jiménez	315
4	San Pedro Garza García y Santa Catarina	292
11	Monterrey Norte	281
12	Monterrey Sur	222

Fuente: Elaboración propia con base en datos proporcionados por el DEI.

Un conteo de estudiantes debe hacerse al comienzo de un nuevo ciclo escolar, pues la movilidad de los niños con sus padres es relativamente constante. La gran mayoría de las familias a las que pertenecen los menores rentan pequeñas casas cerca de los centros escolares en los que éstos son matriculados. Pero es la estabilidad del trabajo que consigue el jefe o jefa de familia lo que define la permanencia o no de un alumno en un mismo plantel a lo largo de toda su formación.

Respecto a los PAB, se trata de un caso único dentro del sistema de educación básica en México. Su figura como profesor auxiliar le otorga un estatus relativamente ambiguo, pues mientras su rol como promotor intercultural (Durin, 2008b) le procura un espacio para intervenir en las aulas con menores de origen indígena, su limitada responsabilidad frente al grupo le confiere un lugar secundario, a veces colateral, dentro del proceso formativo que se verifica en cada plantel que visita.

Como en el caso de sus alumnos indígenas, los PAB son originarios de entidades como San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo, Oaxaca y Querétaro. A pesar de ser también indígenas, su formación y expectativas no se corresponden con el grueso de los inmigrantes que han llegado de manera masiva al AMM en el transcurso de las dos últimas décadas. Varios de ellos forman parte de una familia en la que son la segunda generación de docentes. La salida de sus comunidades de origen puede verse como un “éxodo letrado” (Tirzo Gómez, 2014: 148). Aunque varios no tuvieron la vivencia del arduo trabajo agrícola, su llegada a Nuevo León es diferente en cada caso: algunos traían

consigo la intención y oportunidad para prepararse en la carrera magisterial; otros más asumieron durante sus primeros años en el área metropolitana diversas labores, tales como la administración de tiendas de conveniencia, empleados en restaurantes y tiendas departamentales, o incluso algunas de las PAB cumplieron con un periodo de trabajo doméstico, mientras comenzaban o concluían sus estudios profesionales.

Su contratación como profes bilingües no ha ocurrido con la misma celeridad con la que el DEI tuvo que asumir el crecimiento en el número de alumnos y planteles. Se tenían para el periodo escolar 2015-2016, 25 PAB. Pero hasta el ciclo 2012-2013 se contaba apenas con once. Al iniciar el periodo inmediato posterior (2013-2014) ocurrió la única contratación, tras la inicial de 2005, en la que se consiguió llegar hasta 26 profes.

Una conjunción de hechos habría sido el detonante para esta contratación. De acuerdo con personal adscrito a la oficina del DEI, uno de estos fue el discurso de Natalia López, la menor Veracruzana de origen nahua, que en 2013 participó como oradora en un evento organizado por la Comisión Estatal Electoral.⁸ “Según esto, impresionó al gobernador y aprovechamos ahí para pedirle más incremento de maestros bilingües. Él autorizó quince más, buscamos rápido”, recuerdan.

Antes de esta coyuntura mediática, en el Libro Estratégico de Nuevo León (SEP, 2011: 69), en el rubro que identifica el estado de la intervención educativa con niñas y niños indígenas, señalaba como objetivo: “Mejorar los resultados académicos en español y matemáticas de niños indígenas que asisten a primarias generales”. La situación, a la que se le otorgaba “Prioridad 1”, detallaba que en “12.2% de las escuelas inscritas en el programa no se ha logrado atender con equidad y pertinencia las necesidades educativas de los niños indígenas”. En el informe se expresa que en ese mismo porcentaje de escuelas atendidas por el DEI se obtuvieron bajos puntajes en las asignaturas de español y matemáticas, por lo que se requería “la capacitación de docentes que atienden la población indígena de acuerdo a lineamientos de la educación intercultural bilingüe” (SEP, 2011: 69).

Para lograr la meta establecida, en el libro se proponía implementar un sistema de evaluación y acompañamiento permanente “dirigido a docentes frente a grupo y a profesores bilingües, con la participación de un equipo académico de tiempo completo” (SEP, 2011: 69). Esta recomendación influyó en la contratación de los últimos PAB, antes del arranque del ciclo escolar 2013-2014.⁹ Como el texto del documento lo indica, la atención se focalizó únicamente en el desempeño escolar.

⁸ Para mayor referencia se puede consultar el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=iMRrphQDIDw>

⁹ La situación para los profes bilingües muestra dos flancos. De un lado tenemos a los que poseen más antigüedad, diez que se desempeñan también como docentes titulares; éstos tienen una plaza, más el contrato como PAB; otros tres profes recién durante 2015 habían conseguido su plaza asignados al DEI. Del otro lado están doce profes con menor tiempo y experiencia docente; éstos sólo trabajan para el Departamento y lo hacen en un turno bajo el esquema de contrato. Este contrato inicia a finales de agosto y culmina el siguiente junio o a mediados de julio, conforme a la finalización del ciclo escolar. Un riesgo latente es la posibilidad de que uno o varios de ellos decidan no regresar para el siguiente periodo y/o consigan un trabajo si no más estable, uno que les permita devengar un salario durante todo el año.

Los PAB en las aulas

La estrategia inicial de apoyo a las escuelas adscritas al DEI por parte de un pequeño grupo de coordinadores se modificó con la contratación de los primeros profesores bilingües. Las acciones se fueron orientando hacia una intervención áulica, semanal o quincenal, conforme el número de escuelas que debían atenderse se incrementaba. La participación de los PAB en todos los planteles siempre respeta y se adscribe a los tiempos, prioridades y trabajo del grupo con su profesor titular.¹⁰

“¡Ni saben!”

El primer grupo que visita hoy la profa Maribel, en una escuela de Monterrey, es cuarto grado. Ella es originaria de Hidalgo y de habla hñahñu. El docente titular aprovechó su llegada para ausentarse durante toda la sesión. La PAB propone un trabajo a partir de una especie de paleta de colores dentro un círculo dibujado por ella. En el círculo se mostraban “los colores primarios y compuestos”. La explicación introductoria versó sobre “cómo se vería el mundo en blanco y negro”. Maribel preguntó a los niños si habían visto alguna vez una película en blanco y negro; la mayoría respondió que sí. Se les preguntó si les parecía aburrida la película en blanco y negro. Hubo opiniones divididas.

Maribel solicitó voluntarios para pasar al pizarrón a tratar de “adivinar” cómo se decía en hñahñu cada uno de los colores presentados en el círculo. Los alumnos pasaban y señalaban alguno de los papeles en que estaba escrito un color. Después, los niños dibujaron su propio círculo y lo iluminaron. La idea central fue exponer que un mundo en blanco y negro “sería aburrido” pues todo parecería o sería igual, y que, así como los colores, las personas diferentes, por su origen, idioma, etcétera, también le dan variedad al mundo y que es bueno que exista esa diversidad. “Si todos habláramos un mismo idioma, es como si nada más hubiera un solo color”, explicó la PAB sobre la analogía.

En quinto grado la clase se relacionó con la geografía. Maribel repasó contenidos que ya había compartido con los niños: número de lenguas indígenas habladas en México (“64”), lenguas indígenas habladas en Nuevo León (se mencionaron: náhuatl, otomí, zapoteca, mazahua y mixteco). La titular del grupo ocupó toda la sesión para trabajar en su computadora.

La clase fue interrumpida súbitamente por el llamado al receso, tras del cual sólo se dieron indicaciones sobre el ejercicio pendiente. No se explicitó la idea o propósito del contenido que revisaron. Maribel se despide en lengua hñahñu, tal cual lo hizo con cuarto grado.

Ya que Maribel había salido del salón, unos niños son enviados por la titular a preguntarle si es de ella un pequeño monedero que al parecer no tiene dueño y que alguien recogió en el aula. Al ir bajando las escaleras, alcanzo a escuchar a la maestra cuestionarle a los niños que cómo le preguntarían a Maribel en otomí sobre el monedero. Los niños se quedan pensando, se ven entre ellos y no le responden. “¿Ya ven?, ¡ni saben!”, les increpó la docente asomada desde el balcón.

¹⁰ Para citar y/o describir la intervención de los PAB, aplico dos criterios conforme a los acuerdos con ellos: algunos me autorizaron a poner su nombre real, mientras que otros prefirieron un seudónimo.

“De la cabeza a los pies”

En una escuela del municipio de Escobedo inicia actividades el profe Reyes, oriundo de San Luis Potosí y de habla náhuatl. “¿Puedo o vuelvo después?”, pregunta a la titular de tercero “A”. El grupo realizaba una actividad, y como ocurre en otras aulas y planteles, parece que el PAB no era esperado. Al entrar al salón comienza a contar del 1 al 10 en náhuatl en lo que los alumnos guardan los materiales que estaban utilizando.

Reyes plantea una actividad: “¿Qué traigo en la bolsa negra?”, pregunta al grupo que enseguida se involucra en la adivinanza. “¡Un cuadro!”, “¡una pintura!”, “¡un corazón!”, “¡un tigre!”, son algunas de las respuestas que ensayan los niños. Al descubrirlo por completo vemos que se trata de un libro de dimensiones grandes, más que los de texto que tienen los alumnos. El libro tiene dibujado un gorila en la portada y la leyenda “De la cabeza a los pies”. El libro contiene dibujos de animales y personas, Reyes lo va mostrando página por página.

Entre las ilustraciones del libro está un pingüino que mueve la cabeza. Al mostrárselos, el profe bilingüe pide a los niños que “hagan como el pingüino” y muevan la cabeza, de izquierda a derecha. Se ponen de pie y mientras mueven la cabeza, a cada giro cuentan del 1 al 10 en náhuatl. El PAB levanta el libro y va por todo el salón con el ejemplar en lo alto. Ahora muestra un búfalo y mueven los hombros. “Soy un gorila”, “soy un gato”, “soy un camello”. Y así según cada dibujo y cada movimiento ilustrado en el libro y animado por Reyes. En cada ocasión se repite la numeración del 1 al 10 en náhuatl.

Después de esta actividad, sin mediar alguna otra explicación, Reyes anuncia: “el tema de hoy es el cuidado de nuestro cuerpo; ¿cómo lo cuidamos?”. Los alumnos exclaman: “¡alimentándonos bien!”, “¡haciendo ejercicio!”, “¡tomando mucha agua!”, “¡comiendo fruta!” El grupo está un tanto indisciplinado. Reyes los reprende: “¡Aquí nos vamos a quedar en el recreo!”

Ahora ensaya un canto señalando distintas partes del cuerpo: ojos, boca, orejas, y aplaude al final. El canto es en náhuatl. “¿Alguien sabe qué estoy cantando?”, pregunta al grupo. “¡No!”, “¡de los sentidos!”, “¡de partes del cuerpo!”, exclaman varios. “Me toco los ojos, me toco las orejas, me toco la boca y las manos también”. Apunta en el pizarrón: “*Nikizkia no* (Me toco mi o mis)”: ojos, *ixteyoli*; orejas, *nakas*; boca, *kamak*; manos: *maxtli*. Ya suena el timbre que anuncia el recreo.

“Yo sigo aquí, no salimos”, advierte Reyes al grupo. Pocos minutos después permite la salida de los estudiantes. La sesión ha terminado.

“Me parezco a...”

En el municipio de Juárez acompaña a la profa Norma, oaxaqueña de habla mixteca. Hoy inicia en uno de los salones de primer grado.

— “¿A todos les gusta jugar, verdad?”, pregunta Norma.

— “¡Sí!”, exclaman varios niños.

— Norma anuncia: “Este juego se llama Me parezco a...”

Se trata de observar a los compañeros y que cada uno diga a quién se parece y en qué específicamente. Norma menciona ejemplos: primero, el parecido en aspectos físicos; después agrega la forma de vestir y los gustos.

— “Vamos a empezar. A ver, Yaneth, ¿a quién escogiste?”, pregunta Norma.

— “A Fernanda, por el peinado y los aretes. ¡Ah, [también] los tenis!”, exclama una niña.

“¿Y en qué son diferentes?”, vuelve a preguntar Norma. “Es chaparrita”; “los ojos”, observan algunos niños. “Ustedes, ayuden a sus compañeras a decirles en qué son diferentes”, pide la PAB.

— “Yaneth es diferente porque habla otro idioma”, expresa Norma.

— “¡No, no! Lo hablan mis papás”, aclara la niña.

— “Bueno, pero ella es de Oaxaca”, argumenta la profa bilingüe. “Otra cosa en la que son diferentes es que en su casa hacen fiesta”, añade.

— “A veces, a veces”, revira la niña.

— “La diferencia es que en casa de Yaneth hacen fiestas diferentes”, insiste Norma.

El ejercicio sigue con otros alumnos. Es obvio que Norma eligió a Yaneth por ser originaria de Oaxaca; al continuar, pregunta por voluntarios para que todos participen. Norma habla de personas que sin ser familiares se parecen. Ahora elige a dos niñas más: Laura y Leslie; no hace referencia a ningún rasgo indígena, sólo rasgos generales: color de cabello, color de piel y color de ojos. Unos niños agregan sobre el parecido: “la nariz”, “los ojos”, “la frente”.

“¿En qué se parece a César?”, pregunta Norma. “¡En las pompis!”, exclama un menor. “¡En las canicas!”, dice otro. “¿Cómo las canicas?” “O sea, los ojos”, responde el menor a Norma, entre las risas de sus compañeros.

La PAB se dirige ahora a otra estudiante originaria de Oaxaca y se refiere a ella delante de sus compañeros como hablante de mixteco. “¿En qué más se parecen...?” “Los tenis”, “la edad”, el color de la piel, el cabello, entre otros, siguen apareciendo como rasgos o aspectos que los niños mencionan. Tras la intervención de estos niños, Norma recuerda a todos el nombre del juego (“Me parezco a...”). Ahora pregunta a los menores si les han dicho que se parecen a alguien. Unos responden que sí. “Siempre nos vamos a parecer a alguien, aunque no sea nuestro familiar”, concluye Norma. “Nitama’io” (hasta luego o adiós), se despide del grupo.

Unos minutos después, mientras conversamos en la biblioteca de la escuela, Norma me revela:

A veces siento que doy mi clase y que no logro aterrizar nada. La que usted observó; ahí me faltó explicar qué es la diversidad cultural; hicimos comentarios, los niños también. Pero no expliqué. Y como es por sesión, ya la próxima les explicaré sobre los pueblos originarios de México.

“Yo nada más voy a estar aquí un ratito”

Claudia es una profa bilingüe de habla teenek. Una mañana la acompañé a una primaria en el municipio de Escobedo. En su segunda clase, Claudia visitó al grupo de cuarto grado. Se presentó: “Soy la maestra de lengua indígena, les voy a dar clases de lengua teenek.” Apunta en el pizarrón “*Exobchik* [maestra] Claudia”. Pregunta si alguien conoce o ha oído hablar sobre lenguas indígenas. Los niños responden que saben acerca del otomí, del náhuatl y el maya. “En Nuevo León hay varias personas que hablan lengua indígena, vinieron a trabajar. Y en la escuela hay varios niños que hablan lengua indígena”, asegura.

Inicia su clase reproduciendo un par de videos en su lap top. El primero va narrando sobre culturas prehispánicas, sus aportes, sus lenguas y personajes sobresalientes; las costumbres y las mezclas religiosas. El segundo es sobre culturas mesoamericanas y presenta a la olmeca como “la cultura madre”. Como en su primera sesión del día, la PAB va comentando algunos aspectos, particularmente sobre el segundo video: construcciones, conocimientos astronómicos y matemáticos, cómo “inventaron la pintura”, cómo “les gustaba el arte”. Al terminar la proyección, la profa indígena pregunta a los niños qué observaron en el video: “las cabezas olmecas”, “las matemáticas”; “el abecedario”, dice uno de ellos, aunque el video no muestra algo parecido.

Ahora pide al grupo que saquen el libro de historia para hacer una lectura. Claudia aprovecha para mostrar su “quesqueth”, una prenda parecida a un pequeño sarape que describe como típica de su región de origen. El atavío es muy similar al ilustrado en el libro. La PAB explica: “Éste me lo hizo mi mamá. Están muy caros, son artesanías; es muy cansado [hacerlos], y más para las personas grandes porque es cansado para los ojos estar bordando”.

Claudia comenta que hay otras cosas además de la artesanía. Pregunta sobre lo que actualmente consumimos y que es una herencia precolombina que “está en nuestra cocina”. Los niños enlistan: frijol, maíz, tomate. La profa complementa: chile, chocolate. Anota las palabras en el pizarrón y pide a los niños que hagan lo mismo: chocolate, *chocolatl* (náhuatl); en teenek: maíz, *idhidh*; calabaza, *k’lam*; tomate, *tudhey*; chile, *i’ts*; tortillas, *bakan*; frijol, *t’sanakaw*.

Mientras, el quesqueth circula por toda el aula, Claudia anota en el pizarrón lo siguiente: “¿Cuáles son las lenguas indígenas que conoces?” “Menciona tres productos que se consumen actualmente y que provienen de la cocina indígena” y “Dibuja un objeto que nos hayan dejado nuestros antepasados”.

Los niños van anotando sus respuestas en la libreta respectiva. Claudia intenta acercarse a los niños el tema de las lenguas indígenas. Ahora pide que los niños enlisten otros idiomas. “Ya les ayudé con dos, ya no los voy a ayudar. Ustedes deben de saber, ya lo tuvieron que haber visto con su maestro [titular]”. Las preguntas hacia el grupo continúan, en relación al ejercicio de las preguntas y a los videos. “¿De dónde vienen?, ¿de dónde son los tarahumaras?” “De Chihuahua, sí”, les ayuda nuevamente. “Ya no les voy a decir más, ustedes deben de saber; rapidito, niños, porque

yo nada más voy a estar aquí un ratito”. Para cerrar, se hace un repaso de la pronunciación de las palabras anotadas en el pizarrón.

- “¿Sí les gustó la clase?”
- “¡Sí!”, responde el grupo.
- “¿Sí les gustaron los videos?”
- “Sí”

“Nos vemos hasta enero”, avisa Claudia. “¡Aaaah!”, exclaman con aparente desaliento de los niños. “Es que ustedes van a presentar exámenes”, justifica la PAB.

“¡Está muy chido vender!”

Rosalino es un profe de habla náhuatl. Hoy lo acompaño para atender al turno matutino de un plantel en Monterrey. En su segunda clase de hoy, va con primer grado. “*Kualli tonali*” (buenos días), saluda. “¿Qué actividad hicimos la última vez?”

- “¡Un jueguito!”, gritan algunos.
- “¿Conocen sus derechos?”, pregunta Rosalino.
- “¡No!”
- “¡Cómo no, si ya los vimos!”, exclama la maestra titular.

Rosalino lee a los niños sobre sus derechos. “Los niños no deben trabajar, tienen derecho a una educación”. Ahora lee en voz alta una historia: “Gaby chicles de canela”. Gaby es una niña que ayudaba a su familia vendiendo en la calle comida y dulces, pues su papá no tenía un trabajo permanente. Gaby no estudiaba porque tenía que ayudarle a su papá. En el relato a Gaby le gustaba ir a vender cerca de la escuela porque podía sentarse, podía imaginar que estaba en clase, pues “se oía clarito” lo que se decía en las aulas. Luego, Rosalino pasa a otro relato con el mismo tema del derecho a la educación. Conforme el PAB pregunta algunos detalles de lo que se narra en los cuentos, los niños comentan: “¡Está muy chido vender!”, “¡hay varios niños que venden!” “Aprovechen que sus papás los están apoyando”, les responde Rosalino, sin entablar un diálogo con los menores a propósito de lo que han dicho.

Por las respuestas, los niños no han comprendido bien la idea de los textos que escucharon. Aunque varios fueron capaces de repetir o recordar algunos pasajes de las narraciones, no han podido relacionarlas con sus propios derechos. Algunos creen que Gaby no va a la escuela “por burra” o “porque no quiere hacer tarea”. Esto es comprensible pues algunos de estos menores ayudan a sus madres en la vendimia callejera, o cuando menos conocen a compañeros que además de vender, asisten a la escuela. Rosalino intenta inducir alguna respuesta por parte de los niños acerca de la

violación del derecho a la educación; les pregunta por qué creen que los niños salen a vender a las calles, pero la respuesta es unánime: “para ayudar a su papá”, como plantea el relato de Gaby. El tiempo de la sesión ha concluido y no hay ocasión para dialogar con los alumnos sobre sus respuestas. “¡*Yawi!*” (Ya me voy, adiós), se despide.

El enfoque intercultural y la desigualdad (Elementos para un cierre)

Para el desarrollo del enfoque intercultural, los PAB señalan determinados rasgos culturales como “la diversidad”, separada de aspectos contextuales. Tanto en las clases que he descrito como en otras observadas en el transcurso de dos ciclos escolares, el sentido recurrente en este planteamiento es reconocer y respetar la diversidad. Tal relación no siempre se explicita en el aula y mantiene una posición colateral dentro del proceso de aprendizaje de los educandos.

Acerca del tiempo por sesión, es recurrente en las clases de los PAB el “cierre abrupto”, la prisa por concluir. Encuentro dos factores que no se excluyen mutuamente: primero, la ausencia de un horario “exacto” para las sesiones de los PAB. En efecto, en la mayor parte de los planteles que visité no pude conocer sobre un acuerdo al inicio del ciclo escolar respecto a días y horas, e incluso –en muy pocos casos– observé un horario impreso y pegado en el pizarrón de avisos con la leyenda “Educación indígena” o el nombre del profe bilingüe. El segundo aspecto se relaciona con la planeación y aptitudes de los profes bilingües para el manejo del grupo. Las estrategias incorporadas por los PAB buscan que los alumnos recuerden o aprendan, además de una lengua vernácula, sobre temas de historia, preceptos como el respeto y sobre sus derechos.

Abundando sobre el segundo aspecto, en el caso de los videos sobre culturas prehispánicas se espera que los menores contesten preguntas con base en su nivel o capacidad de atención. En la clase referida al derecho a la educación, el resultado que implícitamente se espera es que los niños respondan con base en los contenidos escuchados de un libro leído en voz alta. Si las respuestas no coinciden, “Está chido vender” (como en la narración de “Gaby”), sólo se intenta reintegrar al alumno a la lógica del contenido: tienes derecho a una educación; pero no se dialoga respecto a la circunstancia que subyace en la respuesta del menor. En el caso de la niña de origen mixteco, aclara que no habla el idioma y que las fiestas relacionadas con su cultura de origen no serían tan “diferentes”; pero su aparente negativa a lo que se dice de ella y su familia no es comprendida, y menos analizada.

A pesar de que en la intervención subyace el propósito de generar condiciones para un reconocimiento mutuo entre niños y niñas de origen indígena y mestizo, el proceso deriva en la sumisión de los fines del enfoque de la diversidad en los programas y contenidos escolarizados. Esto ocasiona la permanencia de una relación asimétrica entre la acción de los PAB y los requerimientos, metas y procesos a los que planteles y colectivos docentes deben ajustarse.

El enfoque educativo intercultural promovido en Nuevo León se ha aterrizado desde una postura multiculturalista y no intercultural. La acotación de la atención a la diversidad ocurrida a partir del sexenio 2003-2009, cuando se abandonaron varias de las estrategias y fines del proyecto original del DEI, orientó de facto a su programa dentro de un modelo político neoliberal y no educativo en donde la tolerancia y el reconocimiento son premisas torales y también únicas (Saldívar, 2006).

Esta sesgada atención a la diversidad justificada en la presencia de los menores indígenas ha sido utilizada como bandera política para generar una retórica que presenta la matriculación escolar, los premios y eventos como evidencia de inclusión social. Así, la apropiación de un discurso educativo intercultural ha estado ocurriendo a nivel institucional conforme a necesidades de administración y control de la diversidad, pero no conforme a las de los planteles, ni de los estudiantes, indígenas y mestizos.

Si como hasta la fecha ha ocurrido, la propuesta educativa estatal solamente alcanza para convertir el aula en un espacio de reivindicación étnica, estarán quedando fuera elementos sustanciales de valoración de la diversidad cultural como la situación de la población inmigrante indígena en el área metropolitana de Monterrey, cuya permanencia y acciones podrán ser premiadas, pero también castigadas en la medida que resulten complejas o conflictivas. En los planteles, la estrategia “intercultural” no rebasaría la visibilización de la niña y del niño indígena; esta visibilización paradójicamente lo excluirá, aunque se promueva su respeto y reconocimiento, pues al mismo tiempo se estarán ignorando situaciones de desigualdad y marginación que padezca junto con sus padres y demás familiares.

Más que la difusión o la generación de espacios de reconocimiento público de ciertos rasgos culturales, un proceso educativo intercultural debe incluir la diversificación como base para propiciar un pluralismo incluyente, en lugar de la difusión de una cultura nacional basada en la confrontación entre una cultura “propia” y otra “ajena” (Rojas Cortés, 2012).

Para contar con una política renovada que explore en el fenómeno pluricultural del área metropolitana de Monterrey, y en general de Nuevo León, se tendrían que considerar, igualmente, la información, espacios y recursos que actualicen y fortalezcan una estrategia emanada de un estudio más amplio sobre la situación actual en los planteles y sus barrios circunvecinos, donde los estudiantes socializan en condiciones y oportunidades desiguales.

Bibliografía

- Boccaro, G. (2012). “La interculturalidad como campo social”. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), 11-30. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55223841002.pdf>
- CGEIB. (2007). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México* (Primera reimpresión). México: SEP-CGEIB-CDI.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (19 de diciembre de 2015). Obtenido de Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tcfed/9.htm?s=>
- Departamento de Educación Indígena (DEI). (1999). *Programa operativo. Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales*. Monterrey, N. L.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios* (Quinta ed.). México: Siglo XXI.
- Dietz, G. y L. Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Donoso Romo, A. (2006). “Educación e interculturalidad en la ciudad: acercamientos desde Santiago de Chile”. *Diálogos Educativos* (11), 51-80.
- Durin, S. (2005). “Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Monterrey”. En: *Dilemas de la sociedad fronteriza*. Ciudad Juárez: UACJ, RNIU. Recuperado el 19 de mayo de 2014, de: <http://www2.uacj.mx/ICSA/Investiga/RNIU/pnencias%20pdf/ponencia%20Severine%20Durin.pdf>
- (2006). “Indígenas en Monterrey. Redes sociales, capital social e inserción urbana”. En: Yanes, P., V. Molina y O. González. *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 163-198.
- (2007). “¿Una educación intercultural indígena para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León”. En: *Frontera Norte*, 19(38), julio-diciembre, 63-91.
- (2008a). “Introducción”. En: S. Durin. *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey*. México: Publicaciones de La Casa Chata CIESAS, pp. 21-78.
- (2008b). “Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano”. En: Dietz, G., M. Z. Guadalupe y S. Téllez Galván. *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya Yala, pp. 151-172. Obtenido de: https://www.academia.edu/3611058/Promotores_interculturales_y_agentes_%C3%A9tnicos._Las_dos_caras_del_maestro_biling%C3%BCe_en_el_medio_urbano
- Estermann, J. (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural”. En: *Polis, Revista Latinoamericana*. Vol. 13, núm. 38, 2014, pp. 347-368.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba. Obtenido de: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

- Fuller, N. (2004). “La Interculturalidad. Una propuesta polémica”. En: Seminario interdisciplinario. El Perú desde una perspectiva mundial. Lima: Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP. Recuperado el 17 de noviembre de 2015, de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/lo-interculturalidad-una-propuesta-polemica/>
- García Álvarez, L. F. (2008). “Migración otomí a Monterrey e iglesias evangélicas pentecostales: el Templo sobre la Roca y el Templo Alfa y Omega”. En: Durin, S. Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey. México: CIESAS Publicaciones de La casa Chata, pp. 387-419.
- González Apodaca, É. (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México: UAM-Casa Juan Pablos.
- Ley de Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León (22 de junio de 2012). Obtenido del H. Congreso del Estado de Nuevo León:
http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_los_derechos_indigenas_en_el_estado_de_nuevo_leon/
- Ley de Educación del Estado. (1 de Mayo de 2014). Obtenido del H. Congreso del Estado de Nuevo León:
http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_educacion_del_estado/
- Martínez Casas, M. R. y A. Rojas (2010). “Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas en México”. En: Gutiérrez Martínez, D. Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad. México: UNAM, pp. 447-467.
- (2007). Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara. México: CIESAS Publicaciones de la Casa Chata.
- Prieto Chávez, N. (2008). “Socialización y laboriosidad en los niños de ascendencia nahua y otomí en el área metropolitana de Monterrey”. En: Durin, S. Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey. México: CIESAS Publicaciones de La Casa Chata, pp. 299-333.
- Rebolledo Recéndiz, N. (2006a). “Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México”. 1a parte. En: DIDAC (47), 22-28.
- (2006b). “Escolarización y alteridad indígena en la ciudad de México”. 2a parte. En: DIDAC (48), 19-25.
- (2007). Escolarización interrumpida: un caso de migración y bilingüismo, indígenas en la ciudad de México. México: UPN Colección Más Textos.
- (2009). “Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal”. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz. Recuperado el 19 de marzo de 2015, de:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-F.pdf

- Rojas Cortés, A. (2012). *Escolaridad y política en interculturalidad*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara: ITESO-CIESAS.
- Saldívar, E. (2006). “Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D.F”. En: Yanes, P., V. Molina y O. González. *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 99-123.
- SEP (2011). *Libro estratégico estatal Nuevo León*. México: Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica.
- Sepúlveda, G. (2001). “Interculturalidad y construcción del conocimiento”. En: *Docencia* (13), 38-45. Obtenido de:
<http://revistadocencia.cl/pdf/13web/Reflexiones%20Pedagogicas13/Gaston%20Sepulveda-13.pdf>
- Tubino, F. (24-28 de enero de 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Obtenido de Encuentro continental de educadores agustinos: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Vidales Delgado, I., J. Alemán Martínez y S. Reyna Martínez (2007). *Educación intercultural en Nuevo León*. Monterrey: Gobierno de Nuevo León, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE-NL).
- Walsh, C. (2002). “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En: Fuller, N. *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Recuperado el 28 de diciembre de 2015 de: <http://www.uasb.edu.ec/User-Files/363/File/PonenciaLima1.pdf>
- Walsh, C. (2012). “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. En: *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. Recuperado el 11 de febrero de 2015 de: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>
- (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”. En: *Educación y Pedagogía*, XIX (48), mayo-agosto, 25-35.

Recibido: 27/04/16

Dictaminado: 17/10/16

Corregido: 17/10/16

Aceptado: 17/10/16