

## MIRADAS HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: “PROFES DE LENGUA INDÍGENA” EN ESCUELAS PRIMARIAS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY

*Regards on Intercultural Education: Teachers of Indigenous Languages in Elementary Schools in the Metropolitan Areas of Monterrey*

*Luis Alejandro Martínez Canales*

### Resumen

**E**l artículo tiene como objetivo un primer análisis de testimonios, condiciones de los centros escolares y elementos de la política estatal en materia educativa, que influyen o subordinan el quehacer de profesores auxiliares bilingües (PAB), cuyo propósito es la atención de la diversidad cultural presente en escuelas primarias generales del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León. La emergencia de la migración laboral desde comunidades indígenas del centro y sur de México a partir de la última década del siglo pasado, demandó del sector educativo estatal la implementación de un modelo de educación intercultural para el trabajo específico con menores nahuas, otomíes, mixtecos, entre otros, que llegaron junto con sus padres a la entidad. A la fecha, la estrategia bilingüe iniciada ha resultado insuficiente para explicar y orientar las relaciones interétnicas que ocurren en las escuelas. La sistematización de la primera fase del trabajo empírico realizado expone, asimismo, el “sesgo áulico” que ha acotado la estrategia intercultural al salón de clases, desestimando una perspectiva más amplia sobre la situación sociocultural que rodea e impacta en los planteles y las colonias y barrios de los que forman parte.

**Palabras claves:** interculturalidad, población indígena, educación intercultural, educación indígena, migración interna.

#### Luis Alejandro Martínez Canales

Es investigador en el CIESAS Unidad Noreste (Monterrey, Nuevo León). Doctor en Antropología (UNAM), y Maestro en Comunicación Educativa y Comunitaria (Universidad de La Habana). Ha participado en distintos proyectos abordando las temáticas de cultura y migración indígena, así como educación intercultural. Tiene diversos artículos que ha publicado en revistas como, *Migraciones Internacionales* (Colef), *Diálogo* (DePaul University, Chicago, III.) y *Anales de Antropología* (UNAM). Así como capítulos de libro para la editorial de la UV, Instituto de Antropología de la UV-IIA UNAM y para el Departamento de Sociología de la UAM Azcapotzalco; los dos últimos en proceso de edición.

E-mail: [alexmarc70@yahoo.com](mailto:alexmarc70@yahoo.com)

**Abstract:**

*This paper describes the strategies implemented by bilingual assistant teachers from the Departamento de Educación Indígena (Indigenous Education Department) at Primary schools in metropolitan area of Monterrey, Mexico. As consequence of internal migration because of lack of occupation at rural villages, several indigenous families have arrived to Monterrey since last decade of century XX. So far teaching and instructing indigenous children focus on improve performance on Spanish test or math test. Besides, bilingual strategies have been implemented in order to involve all students in the knowledge of prehispanic languages such náhuatl, teenek and otomí. Neither instructing nor language lessons have been successful yet to achieve on generating an intercultural pattern to socialize cultural diversity as a school fact. Also paper analyses education politics in Nuevo Leon state confronting official statement to concept of interculturality and the complex social context that takes place in Monterrey.*

**Key words:** *Interculturality, Indigenous People, Intercultural Education, Indigenous Education, National Migration.*

**Referentes teóricos**

En el nivel mundial la discusión sobre la educación intercultural está dominada por dos debates. Por una parte, el debate que plantea la necesidad de *multiculturalizar* los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva”, que empoderen a minorías autóctonas y alóctonas en sus proceso de identificación y emancipación (Dietz, 2012:14). Por la otra, aquel que alerta sobre la urgencia de desarrollar una educación intercultural “a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos (ibíd.:14-15)”. Ambos debates toman forma en la realidad escolar abordada en este artículo. La incorporación de los ‘profesores auxiliares bilingües’ al magisterio estatal, representa en sí una acción afirmativa; respecto al segundo debate, tenemos la identificación efectuada sobre la presencia de menores indígenas en primarias de Monterrey y varios de sus municipios conurbados, acción que ofreció elementos para estimar la eficacia o ineficacia del sistema educativo para la atención de la diversidad cultural en esta zona metropolitana. Con sus matices, ambas perspectivas permean el discurso y la práctica observables en el lugar de estudio.

Con base en estos antecedentes, propongo definir «interculturalidad» como un enfoque que analiza y visibiliza la desigualdad en las interacciones entre grupos o

individuos, cultural e identitariamente diversos. Su propósito trascendente es la construcción de un imaginario distinto de sociedad, tanto del conocimiento como del ‘ser’, a través del intercambio entre individuos con distinto origen y vivencia (Walsh, 2007; Dietz, 2012). Como propuesta político-pedagógica, la interculturalidad enfatiza una interacción sustentada en el diálogo.

Se podría asumir que la interculturalidad en un escenario como el de la metrópoli neolonesa, ocurre *de facto*, debido al intercambio o diálogo que demanda la convivencia entre inmigrantes indígenas y mestizos nativos (en su mayoría), ya sea por cuestiones de orden laboral, por la gestión de servicios, o a partir de las circunstancias surgidas de procesos como el educativo. La evidencia de tal afirmación serían los acuerdos y las negociaciones que surgen entre autoridades municipales y estatales con colectivos o en barrios y colonias habitados por indígenas mixtecos, nahuas u otomíes. Sin embargo, esta visión “funcional” de la interculturalidad (Walsh, 2010:76) simplifica la realidad y elude el conflicto subyacente en tales relaciones, debido al poder, la representatividad y dominación de unos actores sobre otros.

La perspectiva afín al interés de mi artículo, es la identificada como “interculturalidad crítica” (ibíd.:78). Desde la visión crítica se identifica el problema en la estructura del Estado y el modelo hegemónico de desarrollo, no en la diversidad o la diferencia. Se enfatiza en la estructura pues es en un contexto dado, sustentado en “una matriz colonial de poder racializado y jerarquizado” (ibíd.: 76) en donde se construye esa diferencia. Al contrario de la visión funcional, la perspectiva crítica impone la transformación de las estructuras y de las relaciones sociales.

En consonancia con el anterior argumento teórico, la perspectiva desde la que me posiciono epistemológicamente sostiene que un proyecto educativo intercultural no deviene únicamente con la incorporación instrumental de conocimientos, tradiciones o folclor, apenas susceptibles o suficientes para una lección o clase en una escuela. El foco en este sentido, en la actividad docente que se describirá y analizará, se relaciona con el contexto social y escolar que viven los PAB, así como con la escasa comprensión de los elementos estructurales (políticos, sociales, económicos) que influyen sobre la dinámica de los centros escolares.

### Posicionamiento metodológico

Al momento de escribir este artículo, había visitado 15 primarias y dos preescolares con presencia de profesores adscritos al Departamento de Educación Indígena (DEI) dependiente de la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENL). En estos planteles he realizado observación participante, acompañando al profesor o profesora en su clase. Me he sentado en los pupitres, he recibido la mirada curiosa de los niños, también sus preguntas libres de prejuicios, sin tomar en cuenta mi fenotipo mestizo: “¿de dónde vienes?, ¿tú que lengua hablas?”, refiriéndose a una mesoamericana, como la que saben que habla su “profe de lengua indígena”. He apoyado algunas actividades lúdicas planeadas por “la profa” o “el profe”, incluso a petición de los niños. He observado el desarrollo de las sesiones, los planteamientos de los profesores, el foco que hacen sobre el bilingüismo y “la cultura indígena”, mediante material didáctico, juegos; la utilización de videos y la lectura de cuentos e historias.

He asistido, por otra parte, a eventos organizados o coordinados por el DEI. Ya sea una exposición, un acto cívico o un encuentro docente, estos espacios me han permitido escuchar los discursos de las autoridades, su mensaje “a todos los hermanos de las diferentes partes del país que lleguen a Nuevo León, [que] son bienvenidos y ya son nuevoleonenses”. He escuchado el diplomático reclamo de reconocimiento por parte de maestros que con orgullo manifiestan haber ayudado a un alumno indígena, o haber involucrado a la familia del menor pidiéndole a la madre o al padre algunas palabras en su lengua materna para un ejercicio en clase, o aquellos que aseguran no hacer distinción entre sus estudiantes independientemente de su origen.

Con los PAB he creado tres espacios de interlocución de donde han surgido varios testimonios, aquí doy cuenta de los primeros sobre los que he reflexionado. Estos espacios obedecen no sólo a mi necesidad de información, sino al acuerdo de intercambio que tengo con ellos y con el DEI. Así, en las escuelas he sostenido conversaciones relativamente informales, aprovechando los recesos entre clase y clase o el recreo; en el Departamento colaboro mediante el seminario de “educación e interculturalidad” que imparto, y que sirve como espacio de intercambio, planeación y discusión de conceptos y experiencias docentes.

Por último, está el espacio formal de la entrevista, que realizo de manera colectiva, ya sea con dos o tres profesores. Las entrevistas han versado sobre sus experiencias como profesores auxiliares, las vicisitudes, la dinámica de organización que deben seguir ante lo particular de su trabajo en cada escuela por los horarios y el número de grupos que atienden. Las entrevistas y el resto de las facetas de la investigación siguen su curso.

Desde el inicio, mi abordaje ha privilegiado una perspectiva orientada hacia la participación de los actores involucrados; en esta primera fase con los PAB<sup>1</sup>: su formación profesional, conocimientos e interrelaciones. De esta forma, realizo un trabajo etnográfico cuya pretensión es basarse en el “sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social como un quehacer reflexivo” (Dietz, 2012:73), para recuperar el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera procuro el contraste necesario con su respectiva praxis incorporada. Es mediante la continua negociación recíproca de intereses con los PAB que se ha ido generando un proceso iniciado con el trabajo empírico y la incorporación del espacio del seminario.

### **Migrantes indígenas en el AMM y el surgimiento de la política educativa intercultural**

Diversidad cultural y segregación son dos fenómenos que encontramos en el área metropolitana de Monterrey (AMM). Los inmigrantes han incorporado a la capital de Nuevo León y municipios conurbados sus lenguas, comportamientos y estructuras espaciales en condiciones de subordinación y marginalidad. El contexto urbano para los inmigrantes indígenas supone un modo nuevo de producir y mantener la identidad étnica. Esta demanda de nuevas estrategias surgidas de formas de pensar distintas, ocurre en un escenario en el cual múltiples culturas indígenas han iniciado un proceso de occidentalización progresiva de la cual es difícil sustraerse en razón de sus implicaciones económicas principalmente.

---

<sup>1</sup> Una siguiente fase del estudio (iniciada en junio de este año) contempla las conversaciones con los comités escolares, comunidad y directivos, así como el seguimiento a los distintos roles asumidos por estos en el ámbito de la vinculación existen con el DEI.

El AMM ha sido escenario de notorios movimientos poblacionales durante los últimos veinte años. La presencia indígena en el estado cobró relevancia durante la última década del siglo pasado. Es la migración interna la que explica la presencia indígena en Nuevo León y principalmente en el AMM (Durin, 2006:167). La mayoría de los indígenas residentes son originarios de tres estados, que conforman la región denominada de La Huasteca: San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz. Miles de inmigrantes de origen indígena han llegado a apostarse de manera permanente, o al menos indefinida, en Benito Juárez, Escobedo, Monterrey y Santa Catarina, por mencionar algunas de las municipalidades de la metrópoli neolonesa, que son ahora lugar de residencia de nahuas, tének y otomíes, además de mixtecos, zapotecos, entre otras etnias.

Existe una notoria discrepancia entre datos oficiales y declaraciones de funcionarios, respecto a la población indígena en la entidad. De acuerdo con la subdelegación en Nuevo León de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en la década de los ochenta del siglo pasado, el estado apenas registraba 700 habitantes de origen indígena (Estrada, 2010). El censo más reciente arroja 40 137 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena en Nuevo León, lo que representa 1% de la población de la entidad (INEGI, 2010). Destacan, por el número de practicantes, el náhuatl (21 723), el huasteco o tének (5 974) el otomí o ñahñu (1 397), y el conjunto denominado “lenguas zapotecas” (905).

El mismo año del censo, la subdelegación de la CDI declaraba que el número de indígenas en Nuevo León llegaba hasta 59 mil, entre “nahuas, huastecos, otomíes, mixtecos, mazahuas y huicholes, originarios de las regiones central y sur del país” (Estrada, 2010). La misma fuente apunta que alrededor de la mitad hablaba su lengua nativa, de acuerdo con informes de la propia CDI y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)<sup>2</sup>. Por su parte, algunas organizaciones civiles aseguran que existe un subregistro en el censo de 2010, debido, entre otras causas, a que

---

<sup>2</sup> De los datos se desprende que de 1990 a 2000, Nuevo León tuvo una tasa de crecimiento intercensal de un 12.4%, la más alta en todo el país desde hace 20 años. A pesar de que el número de indígenas en la entidad ha crecido de manera exponencial en las últimas dos décadas, Nuevo León sólo cuenta con una oficina de la CDI que depende directamente de la delegación de esta institución en San Luis Potosí. La subdelegación explica que esto se debe a que el indicador determinante para asignar recursos es la variable de "habitante de lengua indígena" que registra el INEGI, por lo que la población se reduce a casi la mitad (Estrada, 2010).

varios inmigrantes niegan su origen “por temor a ser discriminados o a perder su empleo” (Journo, 2014).

Los ayuntamientos se convirtieron en las primeras instancias locales de gobierno con las que los indígenas inmigrantes entraron en contacto. Las relaciones han sido conflictivas y desde el principio atendieron cuestiones como vivienda y trabajo (Durin, 2010:323). Casos como el de los mixtecos evidenció la tendencia a caracterizar a los indígenas como “invasores” por la ocupación del suelo, razón por la cual fueron expulsados con violencia hacia barrios periféricos<sup>3</sup>.

Respecto a la ocupación laboral, existe un predominio del trabajo doméstico lo cual explica la fuerte concentración de indígenas mujeres en las colonias adineradas del AMM. Respecto al tipo de inserción laboral y residencial se observan dos patrones principales (Durin, 2010:319):

- 1) Mujeres nahuas y teenek empleadas como trabajadoras domésticas, constituyendo el grueso de los flujos migratorios. Estas mujeres se concentran en las colonias de ‘clase alta’ de San Pedro Garza, Monterrey y Guadalupe.
- 2) El trabajo ambulante y el comercio: nichos privilegiados de las poblaciones que viven de manera congregada; es el caso de los mixtecos, otomíes y mazahuas, poblaciones con bajos niveles de escolaridad.

En cuanto a experiencia conflictiva, el ambulante suele ser la situación más problemática y se materializa por lo regular en el decomiso de mercancías por parte de las autoridades; la incautación se ha acompañado no pocas veces de insultos y abusos físicos. Mixtecos, otomíes, mazahuas y nahuas han sufrido esta experiencia, así como el acoso de los inspectores de piso (ibíd.:323). La situación descrita evidencia la situación de subordinación de estos pobladores.

Como en cualquier otra urbe, los indígenas que viven en el AMM promueven las relaciones entre sí y encuentran en su origen indígena un motivo para la convivencia y

---

<sup>3</sup> Los mixtecos han sido objeto de numerosas acciones denigrantes como la reubicación habitacional que padecieron en 1995, cuando fueron trasladados en camiones de basura; el desalojo fue justificado por el gobierno local debido a que se encontraban asentados en terrenos irregulares, pero el lugar que se les ofreció y a donde de hecho se les llevó tenía el mismo estatus legal (Durin, 2010:324). La situación les impidió contar con servicios públicos básicos, situación que no se regularizó, al menos parcialmente, sino hasta julio de 2008 tras un donativo que recibieron para regularizar los predios (ibíd.).

el encuentro en sus días de asueto. Así, espacios como la Alameda, en Monterrey, se transforman los fines de semana en sitio de recreo y encuentro para empleadas domésticas con sus familiares y parejas (ibíd.), no sin inconvenientes como la estigmatización y abandono del espacio por parte de los “regiomontanos legítimos” ante su presencia (Díaz Meléndez, 2008:157). “Es que ahí van los de San Luis” o “son los alamedos”, son expresiones que circulan incluso en las redes sociales entre gente ‘a favor’ y los que censuran tales manifestaciones.

En este contexto de conflicto – a veces tácito, a veces explícito – existen organismos conformados por indígenas, y otros por indígenas junto con mestizos nativos de Nuevo León. Encontramos agrupaciones como “Árbol de Todas Raíces”; asociaciones civiles: “Procuración de Justicia Étnica” “Casa *Zihuakali*” o “*Zihuame Mochilla*”. Estos colectivos tienen varios propósitos y proyectos. Destacan actividades como la asesoría jurídica, gestión de la vivienda y para la elaboración de proyectos productivos; la organización de exposiciones artesanales, talleres de lectura, bordado o cursos de idiomas como el náhuatl. La gestión de espacios para actividades deportivas y de esparcimiento, en las colonias donde habitan varias de las familias, también es una actividad recurrente.

A la postre, ha sido evidente que las solicitudes provenientes de indígenas organizados o respaldados por alguna organización, son las que han encontrado ciertas facilidades para la gestión de sus peticiones. Una de las acciones ejecutadas en favor de los migrantes indígenas, por ejemplo, apoyada por la subdelegación de la CDI, fue la construcción de centros comunitarios. Pero esta iniciativa en un principio generó inconvenientes, pues los mixtecos pensaron que tales centros eran para su uso exclusivo. Para manejar el problema, el Consejo de Desarrollo Social del estado (CODESO) decidió declarar estos espacios como “interculturales” y los puso a disposición del resto de las etnias representadas en Monterrey (Durin, 2010:327).

La problemática vigente es la doble política de afirmación y ocultamiento de los indígenas en Monterrey y su zona conurbada. El apoyo y la visibilización se otorgan a indígenas organizados, pero se dificulta al tratarse de individuos como es el caso de las trabajadoras domésticas, que permanecen aisladas en las casas de sus patrones (Durin,



2010:333). La segregación continúa siendo el reto para la política estatal y para la sociedad.

### *Surgimiento del DEI y la política intercultural estatal*

En razón de los movimientos poblacionales hacia sus demarcaciones, es que la metrópoli regia ha dado pie a la emergencia de programas y estrategias de educación intercultural, para brindar atención a los niños y niñas hijos de los inmigrantes. Estos planteamientos, relativamente nuevos en el ámbito urbano nacional, se sustentan “en la desterritorialización de las fronteras étnicas y la recreación de los vínculos con los territorios de origen, en contextos fuertemente asimétricos” (Rockwell & González Apodaca, 2012:121).

De acuerdo con lo citado en el libro “La educación intercultural en Nuevo León” (Vidales Delgado, et al., 2007), fue una escuela en el municipio de Monterrey la que, durante el ciclo escolar 1997-1998, 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” (ibíd.: 62). Estas características fueron consideradas como un “obstáculo” para ofrecerles la misma formación que la dispensada a los estudiantes de origen mestizo.

Para dar respuesta a la intervención solicitada, durante los primeros meses de 1998 la SENL constituyó 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” (ibíd.: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”, que le otorgaban el estatus de discapacidad social a no hablar español. La DGEI negó al entonces secretario de Educación Básica avalar al equipo propuesto (Durin, 2007:74), por lo que se conformó un segundo equipo, en el segundo semestre del mismo año. Así, se implementó un taller de capacitación, tras del cual se firmó un convenio entre la SENL y la DGEI. La

“investigación” llevada a cabo durante el citado ciclo escolar, evidenció la existencia de “610 niños en 15 escuelas primarias”, la mayoría de origen mixteco y otomí (ibíd.).

El evento es trascendente, pues de éste se desprende la creación en Nuevo León del DEI, en 1999. Fue entonces cuando se puso en marcha el proyecto piloto denominado “Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales de la zona metropolitana de Monterrey”, que a la fecha continúa en operación y atiende a más de 2 500 menores en primarias y preescolares.

En un último censo de primarias, realizado por el DEI, se actualizó el número tanto de escuelas como de estudiantes. Hasta el ciclo escolar 2011-2012, tenían registradas 54 primarias con presencia de menores indígenas. A principios del ciclo escolar agosto 2013 – junio 2014, ya atendían 86 planteles, de los cuales 6 son preescolares. Su registro de estudiantes pasó de 1 038, que representaban a 11 etnias, a 2 522 y 19 etnias.

### **Una mirada a “los profes de lengua indígena” y su entorno de acción**

En un barrio de clase media baja del municipio de General Escobedo<sup>4</sup>, se encuentra una Primaria, que como otras en esta área, se pierde entre las callecitas y los lotes baldíos. Es sencillo confundirse en alguna vuelta y tener que regresar a la última avenida para de ahí intentar ubicarla nuevamente. Tampoco es inusual que los mismos vecinos den pocas referencias y desconozcan la ubicación exacta del plantel.

Ya cerca de la escuela, la visión se presenta como la inversa que para el resto de las construcciones: sus dos plantas y lo amplio del terreno, la descubren de inmediato. La barda perimetral, el alambrado de púas en su cúspide y los dos accesos franqueados por sendas rejas metálicas, son característicos de no pocos centros escolares en esta zona ya cercana al Libramiento Noreste, que circunda al AMM. En la parte interior de una de las bardas de esta primaria hay dos pintas con textos en letra mayúscula. En una se aduce: “Estudio, trabajo y superación”. La leyenda se acompaña con el dibujo de cinco figuras que representan a dos niñas y tres niños. Uno de los niños está en silla de

---

<sup>4</sup> El área metropolitana de Monterrey contiene al municipio homónimo, además de Escobedo (o General Escobedo), San Pedro Garza García, Ciudad Guadalupe, Ciudad Benito Juárez, San Nicolás de los Garza y Santa Catarina.

ruedas, los otros dos tienen el cabello corto y parado; una de las niñas está dibujada con un vestido multicolor y con el cabello rizado o ‘chino’.

La otra pinta, en la barda contigua, contiene el mensaje: “Educamos con equidad”, “Niños y niñas somos distintos, únicos y especiales y merecemos respeto”. Acompaña a los textos una nueva escena en la cual se incluye a una muchacha en minifalda, junto con dos niños y dos niñas; nuevamente uno de los niños aparece en silla de ruedas, mientras que otro usa lentes. Una de las niñas viste un conjunto de falda larga y blusa que semeja cierto estilo rural, acaso indígena; además, su largo cabello oscuro está peinado en trenzas.

En una de las aulas un profe bilingüe da por concluida su sesión quincenal. Durante su intervención realizó una especie de repaso de contenidos de español, en apoyo a la labor del docente principal. Aprovecha este cometido para incluir aspectos relacionados con una de las culturas mesoamericanas, dividiendo su estrategia entre aspectos históricos precolombinos, y otros de corte contemporáneo. Estos últimos, conforme a su exposición, representan parte de la herencia cultural supérstite hasta hoy. Tal contenido es considerado relevante por el hecho de que en la escuela hay varios niños y niñas de origen indígena, provenientes de la huasteca potosina y del centro del país.

Caso contrario a lo que ocurre en otras aulas, el docente titular no abandonó al grupo durante las actividades desarrolladas por el maestro bilingüe; incluso participó junto con sus estudiantes. Ahora que el ejercicio ha finalizado, el profesor auxiliar le solicita un lugar para pegar los dibujos que son evidencia del trabajo de hoy: objetos varios acompañados con su denominativo, tanto en español como en hñahñu (otomí). Las paredes, casi colmadas con cartulinas y recortes, deben compartirse con el grupo de la mañana. Aun así, el docente a cargo accede a dar un espacio para las ilustraciones. A pregunta expresa de los niños, tanto el titular del grado como el maestro del DEI responden que los dibujos se pegarán a la vista de todos “para presumir los trabajos”. El titular acotó: “Para que vean que tenemos maestro de idioma”.

En varias primarias se observan dinámicas similares a la relatada. Según esta perspectiva de acción, la interculturalidad ofrecería la oportunidad a los estudiantes en su conjunto, de conocer a las culturas originarias del país. La estrategia, no obstante, se

ciñe a la enseñanza de un vocabulario bilingüe, relacionándolo con conocimientos que forman parte del programa de estudio vigente. Los niños repasan y, al mismo tiempo, conocen otro idioma. El propósito, según los PAB, es que al conocerlo, aprendan a respetar y a convivir en un escenario de diversidad cultural. “Aquí en el salón tenemos compañeros que hablan una lengua, o que sus papás y abuelos la hablan”, subraya el mentor, que también es indígena e inmigrante.

### *Las circunstancias*

Ante el crecimiento de la demanda para el ciclo escolar 2013-2014, el DEI gestionó la contratación de más profesores. Los PAB pasaron de 13 a 23, en agosto de 2013, si bien la expectativa había sido la de llegar hasta 26 profesores, meta que no se ha concretado por diferentes circunstancias de orden administrativo. Los PAB son contratados por la SENL y adscritos al DEI. Desempeñan su rol de profesores auxiliares por turno, matutino o vespertino, según su disponibilidad de tiempo. A la fecha el grupo de docentes es diverso en cuanto a antigüedad y formación profesional. De los más experimentados (entre cinco y 10 años trabajando para el Departamento) varios cuentan con un contrato o plaza de profesor frente a grupo.

Los profes de más reciente contratación, y que apenas concluían su primer periodo de trabajo para el Departamento (junio de 2014), fueron ubicados, no sin dificultad, de entre jóvenes indígenas llegados al estado en los últimos años. La mayoría posee algún título universitario o estudia actualmente una licenciatura, y se les otorga un contrato por cada ciclo escolar. Su continuidad dependería de la demanda de atención a los niños y niñas indígenas, así como de una formación docente que varios no tienen<sup>5</sup>. Salvo por una de las profesoras, los demás son indígenas bilingües provenientes de entidades de donde también llegan los menores a los que imparten clase (Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo y Oaxaca). Los que poseen una plaza como docente titular, cubren su responsabilidad como PAB en el turno que les queda libre; a veces no totalmente debido al tiempo de traslado desde un plantel, que atienden en razón de su contrato con

---

<sup>5</sup> De entre los profesores nuevos destacan perfiles como el de ingeniería y psicología, graduados o cursantes en universidades ubicadas en Monterrey. También se han contratado dos graduados de Gestión Intercultural para el Desarrollo, que cursaron su carrera en la Universidad Veracruzana.

el DEI, hacia otro, donde tienen su titularidad. La complicación se ha resuelto mediante acuerdos de palabra entre directivos, para que puedan salir antes de concluido el turno. Así, aunque el horario formal de atención que debería cubrirse en el turno matutino, abarca de las 8 de la mañana a las 12:30 de la tarde, para algunos maestros del DEI es menor. De esta manera se evita la “incompatibilidad de horarios” que, por otra parte, ha sido el impedimento para contratar a – cuando menos – un mentor más para el DEI. En cuanto al horario vespertino, su cobertura inicia a la 1:30 y termina a las 5:30.

El aumento en el número de centros escolares atendidos, obligó a los docentes a reestructurar sus horarios. Cada escuela representa un caso particular, en razón del número de grupos que tiene. Los PAB que trabajan en planteles con hasta tres o cuatro grupos por grado, han reducido su número de sesiones por mes, y el tiempo de clase, aunque tales decisiones no representan una política oficial del Departamento, sino medidas supletorias emprendidas por los mentores de común acuerdo con los directivos. Originalmente, cada sesión era semanal y duraba entre 45 y 50 minutos. A partir del ciclo 2013-2014, mantener ese tiempo implicaba ir a cada salón una sola vez al mes; en otros casos, una vez cada dos semanas.

Un docente, por ejemplo, enfatiza la necesidad de cubrir todos los grupos: “Ahorita ya me salté una clase porque no me dio tiempo [dejó a un grado sin clase]. Se tiene que dar la clase a todos los grupos, para que no pierdan el hilo (PAB, noviembre 2013)”. Otro explica sobre más dificultades para su labor: “Llegué desde octubre a esta escuela. Pero como estuve en lo del parlamento infantil y otros proyectos, pues se descuidan los grupos (PAB, diciembre 2013)”.

En el programa operativo denominado “Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales”, se indica que parte de las atribuciones y responsabilidades del DEI, es brindar la asesoría y los materiales necesarios, tanto a docentes como directivos, para contribuir con su desempeño “desde un enfoque intercultural” (p. 3). Estas acciones no se han llevado a cabo durante los últimos ciclos escolares debido a la “dificultad” para coincidir en el mismo espacio y fechas con los docentes y directivos de las escuelas en donde tienen presencia, según argumenta personal del Departamento. El mismo Programa plantea que dicha capacitación será complementaria al apoyo brindado a niñas y niños indígenas en las

aulas, a través de textos y materiales educativos, “que favorezcan la apropiación de contenidos escolares y el logro de mejores resultados en sus aprendizajes” (Ibíd.).

En las actividades que el programa operativo esgrime, el rol del PAB es crucial. El profe bilingüe se encarga directamente de atender la especificidad de cada grupo respecto a la presencia de los menores de origen indígena, su desempeño escolar y las situaciones de discriminación que pudieran presentarse. Para cumplir con este cometido es imprescindible la participación del plantel interesándose en el quehacer pedagógico y los resultados de lo planteado por el DEI. No obstante, la actuación del PAB carece de un proceso que permita su seguimiento y evaluación por parte de los colectivos docentes y directores. El profe propone a sus grupos temáticas que, en sus palabras, “ayudan a reforzar lo que están viendo con su maestro [titular]”. Por lo regular ocupa materias relacionadas con ciencias naturales, historia o español, para acercar conocimientos de origen indígena a los menores; en la práctica hay un énfasis en los contenidos. A veces se trata de elaborar pequeños glosarios bilingües con nombres de objetos o animales; otras veces la estrategia busca “hacer reflexionar a los niños” – me dice una maestra – sobre las culturas precolombinas y su legado, para así ‘empatar’ la idea de México como un país que siempre ha sido diverso. Estas acciones a veces quedan trucas y no llegan a cumplir el cometido de radicar en el aula la diversidad planteada con motivo de la presencia de alumnos cuyo origen es distinto.

El aparente aislamiento de los maestros titulares es otro elemento clave para comprender lo que ocurre en el aula cada que el PAB tienen clase. Conforme a mis observaciones, la mayor parte de los mentores no participa junto con el profe bilingüe en sus estrategias. Como en el caso de la asignatura de inglés, varios no se involucran, acaso para ayudar con la disciplina. Algunos más abandonan el aula durante el tiempo en el que transcurre “la clase de lengua indígena”, mientras que otros apenas y conocen sobre lo que el profe auxiliar hace en la escuela:

Una vez le pedí unas bocinas a la secretaria, y me las prestaron. Pero el subdirector, al verme con las bocinas, dijo que esas eran de él, de su computadora. Yo me molesté y que las regreso. Si supiera que esa computadora que él tiene yo la gané. Porque yo he trabajado con los niños [indígenas], y de uno de los proyectos yo gané esa computadora que él usa. La directora sí es muy buena persona. A él no lo quieren. (PAB, diciembre 2013).

¿Cómo saber qué sentido o sentidos le dan a la participación del DEI en sus aulas?  
¿Cómo consideran a sus estudiantes indígenas, más allá del discurso del respeto y la convivencia? Su ausencia o su pasividad son *per se* un primer dato.

### **Una mirada a las expectativas**

En coincidencia o no con el programa operativo del DEI, pueden identificarse con claridad dos expectativas que parecen ser las principales por parte de las escuelas y el sistema educativo estatal, respecto a la presencia de los PAB. Una es la atención puntual para los casos en que menores indígenas están en riesgo de reprobar un grado o, en particular, una evaluación:

A nosotros [en el DEI] nos piden que ayudemos a los niños que atiende el programa, nada más. Pero ahorita, uno de los niños que ayudé con el examen, no está en el programa. Pero la maestra me lo mandó también (PAB, diciembre 2013).

Las sesiones grupales de los PAB pueden ser suspendidas o modificadas en razón de este tipo de coyunturas en las que el DEI accede y colabora. Si bien varios de los profes bilingües tienen una formación magisterial para el nivel primaria, su rol dentro del DEI no se orienta hacia la implementación de una estrategia remedial que mejore el rendimiento de los alumnos en sus exámenes. Como consecuencia de tales peticiones, las niñas o niños indígenas que mantienen un mejor rendimiento escolar dejan de ser atendidos temporalmente. Estos requerimientos varían de escuela a escuela, y según su periodicidad es que pueden influir o no en el cumplimiento del plan original del DEI. No podemos obviar que a esta demanda se añan suspensiones de clases en razón de eventos a los que los PAB son convocados por distintas autoridades, como lo consignó un testimonio anterior.

Los eventos son la otra expectativa relevante de los planteles escolares y de las autoridades del sector educativo local. Cuando el discurso oficial alcanza el tema de la diversidad cultural, lo común es que se hable sobre lo valioso de las “tradiciones indígenas” y cómo es necesario que prevalezcan a pesar de las circunstancias. Este discurso es en especial relevante en una entidad como Nuevo León en donde actualmente ningún grupo indígena es nativo o “todos los indígenas vienen del sur a trabajar”, como aseguran los regios.

Cuando estas personas [los indígenas] conviven en un ambiente de respeto, pueden lograr aprendizajes mutuos de enorme valor. Nuestra atención educativa no debe limitarse a la

enseñanza de contenidos. Valores como convivencia, mutuo reconocimiento y aprecio, respeto por la diversidad personal y cultural, fortalecimiento de la autoestima, son indispensables para crear un clima en la escuela y en el aula, que favorezca el logro de los propósitos de una educación de calidad (Funcionario estatal, noviembre de 2013).

El estado de Nuevo León les ha abierto las manos, les ha abierto los brazos, les ha abierto su boca para darles una palabra de apoyo. Y sus ojos también están abiertos para ver sus hermosos vestidos y todas sus costumbres. Nos queda a nosotros no olvidarlos, no dejarlos atrás; no permitir que se pierda lo que ellos traen. ¡Levanten su cabeza hacia arriba! No permitan que nadie los pisotee y no se sientan menos, todos ustedes tienen un interior muy bello, y por favor permítannos conocer todas sus costumbres, conocer sus vestidos, conocer sus alimentos, conocer su lenguaje. Ustedes son especiales para nosotros (Funcionaria estatal, noviembre de 2013).

En contextos como el de la metrópoli regia, los indígenas vistos o tenidos por ‘excepción tolerada’, refuerzan su categoría *de facto* como “ciudadano aparte”, cuya cultura se debe difundir, respetar y perpetuar en beneficio de algo tan abstracto como la pluriculturalidad aceptada por el Estado mexicano. Lo que ocurre, obviamente, es una especie de dualidad en la cual unos indígenas deben apegarse a las reglas de la gran urbe, como cualquier otro neolonés, a fin de no violentar reglamentaciones, según lo ilustra la exposición hecha en páginas anteriores. Otros indígenas, en este caso las niñas y niños, son conminados a “mantenerse como tales” en su cultura y tradición como si su identidad pudiera reducirse al folclor que, a decir de algunos discursos, han heredado y de cuyas manifestaciones deben ser orgullosos portadores y reproductores. Los menores viven y conocen de cerca las vicisitudes de sus padres, tanto la tolerancia para acercarlos oportunidades o recursos que algunos nativos de la metrópoli también requerirían, como el atropello de un desalojo o de una actitud discriminatoria.

La agenda de trabajo del DEI y de sus profes indígenas se complementa y, en casos, se prioriza de acuerdo a la necesidad político-cultural que se materializa en festivales, encuentros, muestras artesanales (hay artesanas y artesanos entre los padres de familia de origen indígena) o números artísticos en alguna lengua originaria (oratoria o poesía):

A ver qué me dice el director. Querían villancicos. Yo traduje uno hace como dos o tres años; me lo pidieron. Desde entonces se hace en las escuelas donde lo solicitan. Ojalá no se vuelva costumbre (PAB, diciembre 2013).

Un padre indígena, que le había dicho a su hijo que no dijera [sobre su origen y lengua], luego del acto y los villancicos [en náhuatl], regresó muy motivado. La directora les echó sus flores, que era importante mantener las lenguas y tradiciones. Como que le subió la autoestima (Profesora adscrita a la oficina del DEI, diciembre 2013).



La promoción de la “cultura indígena” concilia intereses de *visibilización* que de otra manera permanecen relativamente dispersos y sin posibilidades de lucro – también político. En tales acciones es vital la coordinación del DEI y sus profes. Los PAB sirven así a intereses distintos al de su intervención educativa intercultural; aunque en esos otros escenarios también son apreciados o elogiados como actores cuyo trabajo hace confluir el diálogo y la tolerancia que en otros escenarios del AMM están ausentes.

Particularmente, el espacio educativo es aprovechado por la autoridad municipal y/o estatal para acercarse al alumnado indígena, en ocasiones provocando cierta animosidad entre algunas familias originarias de Nuevo León (mestizas) que se sienten “ignoradas” o “menos atendidas”, según refieren los docentes. Conforme a la magnitud de la fecha conmemorativa (Día de La Raza, Día de la Lengua Materna) o del interés político, los eventos salen de las escuelas y se proyectan en otros espacios urbanos: hoteles, salones o edificios públicos a donde son convocados – incluso con premura – docentes, directivos y estudiantes, junto con representantes de la sociedad civil y varios medios de comunicación. Los paseos y visitas a museos o centros recreativos tampoco son menores: “El 30 de abril vinieron a la colonia los del gobierno municipal y celebraron el día del niño. Pero sólo con la comunidad indígena (Docente de nivel Primaria, mayo 2014).”

Acerca del menor desempeño escolar de las niñas y niños indígenas, 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 el problema: “Mejorar los resultados académicos en español y matemáticas de niños indígenas que asisten a primarias generales”. A la situación, que se le otorgaba “Prioridad 1”, detallaba que en el “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”. Para ello 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”

(ibíd.). De esta recomendación es que finalmente se logró la contratación de los últimos PAB, antes del arranque del ciclo escolar 2013-2014. Como el texto del documento lo indica, la atención se focalizó únicamente en el desempeño escolar, a través del concurso de asesores pedagógicos.

### **Una mirada a la política y los propósitos**

La Ley de Derechos Indígenas, aprobada en 2012 por el Congreso de Nuevo León, establece en su Capítulo II, acerca de la educación intercultural bilingüe, que el Estado por conducto de sus instancias educativas, fomentará “que las niñas, niños y adolescentes indígenas, tengan acceso a la educación básica, de carácter bilingüe e intercultural” (Artículo 10). Asimismo radica en las autoridades educativas la promoción de conocimientos y lenguas indígenas, “con la finalidad de fortalecer el plurilingüismo y la multiculturalidad en el Estado” (Artículo 11).

En su Artículo 12 dispone que se establecerán en los planes y programas de estudios oficiales “contenidos orientados al conocimiento y explicación de las culturas, diversidad lingüística, cosmovisión, historia, formas de organización y conocimientos indígenas, así como el derecho constitucional que las garantiza.” En el artículo 4º de la Ley de Educación para el estado de Nuevo León se define que la educación indígena es<sup>6</sup>:

Un tipo de educación “[...] que se ofrece a los grupos indígenas del estado, para responder a sus características lingüísticas y culturales”. Esta misma ley, en su artículo 48, se establece que habrá que adaptar la educación básica “[...] para responder a las necesidades de la población rural dispersa y a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los grupos indígenas y migratorios que habitan en el estado” (citado por Durin, 2007:76).

A decir del gobierno estatal, en las escuelas primarias de la entidad se atienden actualmente a las niñas y niños indígenas “en un sistema intercultural bilingüe”. De acuerdo a la página web del gobierno de Nuevo León, “Todas las escuelas pueden recibir a niños de lenguas indígenas, pero para asegurar el mejor desarrollo de los niños

---

<sup>6</sup> Esta nueva legislación particulariza y actualiza lo redactado en la Constitución Política del Estado de Nuevo León, que en su artículo II suscribe que “El Estado deberá fomentar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la educación básica, la capacitación productiva, la educación media superior y superior, estableciendo un sistema de becas a los indígenas en todos los niveles con igualdad de género”.

y dar seguimiento a cada caso es necesario informar a la Coordinación de Educación Indígena” (Página Web Educación Indígena, Gobierno del Estado).

Para lograr los fines enunciados, el DEI posee un Programa Operativo denominado “Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales”. El programa, según se enuncia, está basado en el marco normativo nacional que “compromete al Estado Mexicano a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional” (p. 1). El documento destaca el “compromiso” del estado de Nuevo León para lograr la construcción de una intervención educativa “con fundamentos en el enfoque intercultural”, para garantizar “el acceso, permanencia y logro educativo de las niñas y niños indígenas”.

La cobertura educativa es considerada un enorme logro social y político. Tanto el documento base del DEI como la política estatal no se apartan de esa visión. La atención de los niños indígenas, vía su escolarización en los planteles del área metropolitana, se presenta como un logro sociocultural incuestionable. Sin embargo, al acercarnos a experiencias como las analizadas, encontramos situaciones en las que el sistema escolar exhibe sus limitaciones.

### **Apuntes y conjeturas**

Podemos identificar, en principio, a la doble política de afirmación y ocultamiento de los indígenas en el AMM, como el problema de orden estructural. Los inmigrantes de las distintas etnias provenientes del centro y el sur del país reciben un trato desigual: mientras que los menores de edad pueden ser motivo de promoción política, o de atención educativa y cultural, sus padres o sus paisanos mayores de edad pueden ser amedrentados o ignorados cuando demandan espacios de trabajo o el respeto a sus derechos.

Sobre los avatares que experimenta la intervención educativa intercultural en un contexto como éste, es la misma naturaleza desigual de la estructura la que limita los posibles alcances de la constitución pluricultural del Estado. Los PAB atienden los espacios relativamente reivindicados como los salones de clase, y ahí promueven la diversidad lingüística como estrategia que induce o inducirá el conocimiento y el respeto por la diversidad cultural. La estrategia se construye de forma propositiva a

través de recursos pedagógicos y didácticos, pero también a partir del discurso acostumbrado sobre la inminente desaparición de un idioma por su desuso. En esta estrategia, asesorando a los docentes y/o impartiendo su clase, no se incluye otra ‘alerta’, igual de importante, sobre cómo la misma política de castellanización y las condiciones económicas y sociales de los migrantes indígenas juegan en contra de su propuesta de una escuela intercultural o *interculturalizada*.

El orgullo por la herencia indígena, como punta de lanza para el desarrollo de la estrategia intercultural, queda reducido a los desplantes de los actos cívicos, a la ilustración de los alumnos acerca de las culturas precolombinas o a la instrumentalización de la lengua indígena. Por ejemplo, el “rescate” de lo étnico se promueve traduciendo villancicos o canciones infantiles, aun cuando existen dudas sobre la valía de sus propósitos por parte de algunos profesores bilingües. Asimismo, no se indaga en las repercusiones sociales de estas presentaciones o de otros eventos similares. Por otra parte, se obvian situaciones potencialmente conflictivas o discutibles, como el requerimiento de una escuela para que alumnos de origen indígena – cualquier alumno, en ocasiones – sean orientados por los PAB justo el día del examen a fin de evitar una baja calificación. O cuando el profe bilingüe trabaja u opera prácticamente por su cuenta en cada salón, sin que existan observaciones o participación por parte del colectivo docente del plantel.

Las observaciones realizadas en el contexto de la tarea emprendida a la fecha por los profesores bilingües adscritos al DEI, ilustran la dificultad y el reto que supone comprender críticamente la interculturalidad. Las actividades desarrolladas por los PAB y el Departamento han logrado cierto acercamiento a la demanda de reconocimiento de la diversidad, vía la incorporación o repaso de temáticas sobre la cultura de las civilizaciones mesoamericanas. Se pretende que esta incorporación apoye o facilite otra: la de los estudiantes indígenas a sus aulas de una forma más evidente y explícita.

Para lograr tal cometido, tenemos que poner en la lista de pendientes la identificación de prácticas y modos culturales que los menores han socializado o podrían reconocer por su vivencia en sus casas o en las entidades de procedencia de sus padres. Otro aspecto relevante es la sistematización de la experiencia que ha generado el DEI desde su creación, hace ya 15 años: ¿qué ha ocurrido con la incorporación del

conocimiento de origen indígena en las aulas?, ¿qué se ha reflexionado a propósito de la convivencia en las escuelas, entre menores y padres de familia mestizos e indígenas?, ¿qué se sabe sobre las aspiraciones y expectativas de los indígenas vecindados en el AMM, respecto al rescate de “sus tradiciones y conocimientos”?

Consideremos que el reto se complejiza más, debido a que una nueva generación de menores con ascendencia indígena pero nacidos en Nuevo León, comienza a hacerse presente en las escuelas primarias. ¿Hacia dónde debe transitar el DEI y la atención que brinda, hasta ahora principalmente bilingüe, en un escenario de niños y niñas monolingües en español, con ascendencia indígena, pero nativos de Monterrey u otro de los municipios conurbados?

### **Colofón**

Los roles asumidos por los distintos actores que participan en el proceso educativo, conforman una realidad que crea y recrea significados en la vida escolar cotidiana (Bertely Busquets, 2000). Maestros, alumnos y directivos, asumen su respectivo papel, desde el que interactúan con el resto, en esta situación específica de enseñanza y aprendizaje inclusivo. La entrada en escena de los profesores del DEI, permitiría una atención diferenciada, incluyente e integral de los estudiantes indígenas.

A la fecha, sin embargo, la ignorancia u omisión sobre el conocimiento y experiencias que generan para los menores indígenas y sus familias su vivencia en Monterrey y su área metropolitana, no permite, por un lado, la valoración de éste como parte de su bagaje. Por otro lado, tampoco permite la validación de las estrategias docentes o institucionales encaminadas a la preservación o difusión de las culturas, como parte de un programa cívico más amplio, que vaya más allá de lo folclórico y esencialista, y que alcance a los municipios y barrios de los que forman parte los planteles educativos.

El sólo propósito de crear espacios para premiar o animar costumbres y tradiciones, como fuente idealizada de contacto entre la sociedad urbana actual y las culturas originarias, forma parte de una lógica multicultural que compatibiliza o convierte en sustentable la presencia de las etnias en espacios urbanos. Esta compatibilización pronto deviene en una especie de “anexión” al orden metropolitano

(se vuelve funcional), neutralizando la posibilidad de intercambio o aporte de los no nativos a la circunstancia de la que ya forman parte, al menos de forma colateral.

En la práctica la unilateralidad de estas estrategias de visibilización subvierten a la interculturalidad, transformándola en un proceso remedial y poco articulado con la circunstancia sociocultural de los planteles. Esta falta de aprehensión o entendimiento encuentra una de sus causas en la propia naturaleza de la interculturalidad: concepto y realidad rutinaria. No se opera con un modelo único, y en cada contexto tiene que debatirse sobre su práctica y sus propósitos. Para lograr este fin, es imprescindible cuestionar el actual modelo escolarizado al cual se circunscribe la labor de los profes bilingües.

Mientras el multiculturalismo ha pugnado por la individualización de los derechos, la interculturalidad plantea, en parte, su colectivización ¿Existe una vida colectiva al interior de los planteles escolares? ¿Es el proceso educativo un asunto de individuos o de vida colectiva? Respecto a la población inmigrante, ¿qué aspectos culturales son prevalentes y cuáles otros son desplazados o adaptados a las nuevas condiciones? ¿Qué roles asumen o deben asumir actores como el DEI, alumnos y padres de familia? ¿Qué rol o roles querrían asumirse desde los barrios y colonias, respecto a sus escuelas y la diversidad cultural presente?

Nuevo León se nos presenta como un contexto importante y trascendente, del cual pueden emerger experiencias de organización y política intercultural, para considerarse en otros contextos urbanos de complejidad y conflicto similar.

### ***Bibliografía***

Bertely Busquets, M., (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.

Congreso del Estado, 22 de Junio de 2012, *Ley de Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León*.

Departamento de Educación Indígena, s/f. *Programa Operativo, Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales*, Monterrey (Nuevo León).

Díaz Meléndez, A. (2008), "La Alameda de Monterrey: espacio estratégico de encuentro de los migrantes indígenas de la Huasteca" en S. Durin (coord.), *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey*, México, CIESAS, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, pp. 139-172.

Dietz, G., (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.

Durin, S., (2006), *Indígenas en Monterrey. redes sociales, capital social e inserción urbana. En: 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. Frontera Norte, Julio-Diciembre, 19(38), pp. 63-91.
- (2010), "Políticas neoindigenistas y multiculturalistas en el medio urbano. El Estado y los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey" en *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, México, CIESAS Publicaciones de La casa Chata, ITESM, pp. 313-337.

Estrada, J., (2010), CNN México. [En línea] Available at: <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/11/28/miles-de-indigenas-dejan-atras-sus-pueblos-y-emigran-al-norte-de-mexico>

[Último acceso: 18 Noviembre 2013].

Journo, P., (2014) Sexenio Nuevo León. [En línea] Available at: <http://www.sexenio.com.mx/nuevoleon/articulo.php?id=22094>

[Último acceso: 8 Mayo 2014].

Rockwell, E. & González Apodaca, E., (2012), "Anthropological research on educational processes in México" en *Mapping Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Oxford, New York, Bergham Books, pp. 107-138.

SEP, (2011), *Libro Estratégico estatal Nuevo León*, México, Dirección General de Materiales Educativos, Subsecretaría de Educación Básica.

Vidales Delgado, I., Alemán Martínez, J. & Reyna Martínez, S., (2007), *Educación intercultural en Nuevo León*, Monterrey, Gobierno de Nuevo León, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE-NL).

Walsh, C., (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Walsh, C., (Mayo - Agosto de 2007), “Interculturalidad, colonialidad y educación” en *Educación y Pedagogía*, XIX(48), pp. 25-35.