

## “Dependiendo de cómo sea la pregunta”.

Notas sobre “profes indígenas” y educación intercultural

El artículo plantea una reflexión situada en la experiencia de profesores auxiliares bilingües que atienden a menores de origen indígena en escuelas primarias generales, ubicadas en el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, en México. El texto refiere de manera central testimonios de estos docentes respecto a cómo esta labor condiciona la perspectiva que tienen sobre una intervención discursivamente de atención a la diversidad, pero acotada a una estrategia bilingüe. En el marco de su situación laboral específica, intentan cumplir las tareas que se les encomiendan aun con dudas sobre su rol y los distintos propósitos que aparecen en sus expectativas. Los “profes bilingües”, como son identificados en las escuelas, son un referente para el seguimiento de las tensiones que giran en torno a la oferta educativa intercultural originada en circunstancias metropolitanas, así como de la problematización, sentidos y usos que se le otorgan a este modelo cuya aceptación y práctica no es única.

**PALABRAS CLAVE:** profesores indígenas, educación intercultural, indígenas urbanos, educación primaria, investigación educativa.

## *“Depending on how the question is”.*

*Notes on “indigenous teachers” and intercultural education*

This paper describes the strategies implemented by bilingual assistant teachers from the Departamento de Educación Indígena (Indigenous Education Department) at elementary schools in the metropolitan area of Monterrey, Mexico. As consequence of internal migration, several indigenous families have arrived to Monterrey since last decade of century XX. So far “profes bilingües” (“bilingual teachers”, as they are named by several teachers and principals) base their educational strategy by involving all students in the knowledge of prehispanic languages such nahuatl, teenek and hñañu, instead of implementing an intercultural model that considers social circumstances as a fundament of their strategy. Practicing intercultural education by these bilingual teachers must be analyze to identify tensions and struggles on schooling at metropolitan zones, as well as the meanings they grant to intercultural paradigm.

**KEYWORDS:** indigenous teachers, intercultural education, urban indigenous, elementary school, educational researching.

# “Dependiendo de cómo sea la pregunta”.

## Notas sobre “profes indígenas” y educación intercultural<sup>1</sup>

■ ALEJANDRO MARTÍNEZ CANALES

### Introducción

En un plantel del municipio de Escobedo acompaño a Elías, de origen y habla teenek (huasteco). Elías es uno de los 23 profesores auxiliares bilingües (PAB) adscritos al Departamento de Educación Indígena (en adelante, DEI o Departamento) cuyo propósito es atender a menores de origen indígena matriculados en escuelas primarias, la mayoría ubicadas en el área metropolitana de Monterrey (AMM), en Nuevo León, México.<sup>2</sup>

En este centro escolar, Elías atiende a niños de origen teenek, nahua y otomí; “son de San Luis Potosí, Veracruz e Hidalgo”, especifica. La primera clase de hoy es con cuarto grado, “un grupo problemático”, me advierte: “Hay un niño que yo casi llego a mi último recurso: dejarlo mal frente al grupo. Él es de aquí, pero sus papás son de San Luis y hablan teenek; pero él se burla, es su manera de negarlo.” Al aproximarnos al salón escuchamos a la profesora titular hablando en voz alta, parece desesperada; le grita a un alumno. La docente dejó el aula antes de que Elías comenzara, se salió argumentando que tenía otras actividades.

La clase inicia. Elías apunta en el pizarrón:

*Lajo tsab a febreroj ti tsab mil lajo tse [la fecha]*

<i>Kawintal A mim</i>		
Lulu	Jalub	Tocayo
Tutu	Tu'lek	Carne

<sup>1</sup> El artículo surge como parte del estudio: Proyecto Conacyt “Estudiantes indígenas de educación media superior y superior en Nuevo León. Panorama de inserción socioeducativa y construcción de identidad étnica” (2015-2017); área: Ciencias Sociales y Económicas, número de proyecto 219951.

<sup>2</sup> El área metropolitana de Monterrey incluye a los municipios de Apodaca, General Escobedo (o “Escobedo”). Guadalupe, Juárez, Monterrey, San Pedro Garza García (o “San Pedro”) y Santa Catarina. En adelante, utilizaré las siglas AMM o Monterrey, para referirme al área metropolitana. En su caso, especificaré sobre el municipio de Monterrey.

Pápa	Bakan	Tortillas
Telom	Pajkax	Maltrato
Mich	Mitsu	Gato
Pixi	Piko'	Perro

Son sinónimos, explica. La columna de la izquierda muestra palabras que se usan con menores de edad o gente joven, para “hablarse de tú”. Los términos que aparecen en el centro son para referirse o hablarle a una persona mayor, “de respeto, de usted”. El PAB expone al grupo que “el error” de los padres es ya no enseñar la lengua, “y va a morir”.

Ahora Elías anota un poema en teenek. Algunos menores por fin copian el poema escrito en el pizarrón:

*Witsiah Kaw* (Poesía)

*Uxnal aval neetsits an tenek* (Dicen que se va el teenek)

*Yab jita nekin kawna* (Ya nadie lo ha de hablar)

*Taleyits yab i exlala uxnal* (Terminó inexorablemente)

*An kawintalab an biyalchik* (el idioma de los antepasados)...

Para concluir, Elías comenta que sólo podrá venir con el grupo una vez al mes, pero advierte que lo excluiría si insisten en ser indisciplinados, “porque pierdo mi tiempo y hago perder su tiempo a la maestra”.

La segunda sesión es con primer grado. Al llegar al aula, el profesor titular pide a los niños que guarden el material de matemáticas con el que estaban trabajando. Elías apunta en el pizarrón el mismo vocabulario de la clase anterior; acto seguido, les habla de las diferencias entre el vocabulario para niños y jóvenes y el que se ocupa en las conversaciones con los adultos.

Ahora pide a los niños que señalen, de entre lo anotado en el pizarrón, palabras que se les hagan difíciles de pronunciar. Elías subraya los vocablos elegidos por los niños y explica la pronunciación. Al terminar, pasa al poema, y pregunta: “¿Cómo hacemos con la mano cuando despedimos a alguien?”, “¿cómo para decir: nadie más hablará?” Va escribiendo el poema en el pizarrón, pero ahora sólo en teenek, mientras lo va traduciendo de manera oral. “Dicen que se va el teenek. Ya nadie lo ha de hablar...”. Poco después Elías interrumpe la traducción, pues el tiempo de la clase ha concluido y apenas logra revisar las anotaciones de algunas libretas de los niños que se le acercan.

Al salir del aula Elías me platica, en referencia al comportamiento del primer grupo, que en otro plantel hizo una advertencia similar sobre ya no dar su clase: “El director fue a hablar con ellos, lo que hizo fue cambiar a los tres niños indígenas que estaban ahí a otro grupo”. ¿Y en el Departamento qué te dijeron?, le pregunto. “Bueno, ellos políticamente pueden plantear un programa muy bueno, hasta lo hacen a uno imaginar; pero el estar aquí frente a grupo es diferente”.

La estrategia bilingüe seguida por Elías es una de las principales utilizadas por los profesores del DEI. Otra de las estrategias, similar en lo bilingüe, es complementada con la exposición de conoci-

mientos sobre matemáticas, ciencias naturales y temas que se relacionan con el civismo y la “convivencia respetuosa” entre personas de “culturas diferentes”. Las dos frases entrecomilladas forman parte del vocabulario de los PAB y del personal docente adscrito al DEI. El propósito del Departamento, fundado en 1999, es “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” (DEI, s/f).

## “Visibilizar la diversidad”

El artículo muestra parte de la sistematización de un registro empírico realizado en el periodo 2013-2015. La investigación se abocó a caracterizar la acción docente de los PAB como actores y ejecutores de la política intercultural oficial. Estos profes bilingües representan un caso singular en el contexto de la educación básica en México. No existen otros casos en donde docentes “auxiliares” atiendan a alumnado indígena en zonas urbanas o circunstancias similares.

Observé el desarrollo de múltiples sesiones áulicas, el énfasis sobre el bilingüismo y “la cultura indígena” mediante material didáctico y juegos. Agregaré a las estrategias reconocidas la exaltación o repaso de los aportes de las culturas precolombinas como apoyo a las clases de historia, y la recomendación del respeto como axioma para la convivencia en la diversidad, entre otros contenidos.

Las preguntas sobre las que discute este artículo son: ¿qué circunstancias condicionan el desempeño áulico de estos profesores?, y ¿cómo permea la idea de diversidad cultural y/o interculturalidad en la estrategia que ofrecen?

A la fecha, los “profes bilingües”, como son identificados en los distintos planteles donde colaboran,<sup>3</sup> se remiten al cumplimiento parcial de esta tarea, enfatizando en la “visibilización de la diversidad”. Presentarse como profesionistas que hablan una lengua originaria en un contexto metropolitano, en donde se concentran más de 300 mil individuos que se reconocen como indígenas, les otorga cierta notoriedad, si bien acotada al ámbito escolarizado.<sup>4</sup> Las estrategias que incluyen vocabularios náhuatl-español, hñahñu-español, entre otros, despiertan el interés de varios menores mestizos, originarios de la entidad. Pero la interpretación imperante es que los diferentes son los indígenas y que la diversidad cultural en la metrópoli se reduciría a su presencia, en menoscabo de una caracterización integral de los inmigrantes de todo tipo y origen, entre nacionales y extranjeros que llegan a Monterrey.<sup>5</sup>

Los PAB, como docentes indígenas en primarias generales del AMM, podrían cumplir una función que rebasa el rol de maestro bilingüe. Sin embargo, ni la eventual notoriedad ni el interés despertado

3 En adelante, me referiré así a estos profesores: PAB, profes bilingües o profes indígenas.

4 De acuerdo con los resultados de la Encuesta Intercensal del INEGI (2015), 352, 282 individuos se reconocen a sí mismos como indígenas en Nuevo León. Esto es, 6.9% del total de la población estatal. Asimismo, se estimó que 1.2% de la población de tres años y más de edad habla alguna lengua indígena, es decir 59 mil personas; de ellas 37 no hablan español y sólo se comunican en su lengua. La lengua más hablada es el náhuatl con 58.4%; le siguen el huasteco y el zapoteco con 19.2 y 3.6%, respectivamente.

5 De acuerdo con datos del INEGI (2010) en cuanto a población interna, en 2010, llegaron en total 133, 657 personas a vivir a Nuevo León, procedentes del resto de las entidades del país.

logran disipar o matizar la dicotomía mestizo-indígena a la que se mantiene reducida su mediación. Su intervención áulica fomenta una cierta clasificación o marcación étnica como vía de identificación de los alumnos (Czarny, 2010: 196); es decir, propician un reconocimiento al interior de las escuelas basado en una desigualdad de origen sociocultural: la de los indígenas. Dicho reconocimiento no conlleva un posicionamiento respecto a la circunstancia sociocultural de todos los implicados en tal diversidad.

Posiblemente, el único propósito relevante dentro de la política estatal que impulsó el proyecto del DEI sea el de la cobertura de planteles, 86 al inicio del ciclo escolar 2016-2017. Aunque a la fecha las diversas solicitudes del DEI para la contratación de más docentes no han sido consideradas por la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENL), conforme al crecimiento de la demanda, sí los profesores indígenas conforman una nueva burocracia legitimada dentro del magisterio estatal como “indígena” o “bilingüe”. En esta lógica, ya fuera su intervención bilingüe o intercultural, esta inserción socioeducativa, basada en su rol de maestros, conforma un espacio en donde también se disputan bienes materiales y simbólicos asociados a la escuela (González, 2008: 47).

## Quiénes son los “profes bilingües”

La situación áulica expuesta para introducir el artículo me permite posicionarme frente a una propuesta educativa que se argumenta parcialmente desde el paradigma intercultural (al que volveré más adelante) cuyo brazo operativo son profesores de origen indígena que cumplen una asignación “auxiliar” o complementaria. Auxiliar, puesto que su rol es de profesor visitante. Éste, a la vez que les posibilita conocer varios planteles y con ello algunos aspectos de la circunstancia sociocultural de niños y niñas zapotecos, nahuas, mixtecos, entre otros, les impide concretar una estrategia procesual para cumplir a cabalidad la tarea encomendada. Su labor tiene el mérito de secundar a cada escuela en el trato de temáticas relacionadas con las culturas indígenas. Así, cumplen al complementar materias como historia, formación cívica y ética, e incluso ciencias naturales.

Al referirme a estos docentes como profesores auxiliares bilingües o como “profes indígenas”, me sitúo en el ámbito constitutivo de estos sujetos, según son identificados por las autoridades sectoriales y por distintos colectivos docentes. Aunque algunos de ellos se formaron primordialmente para ejercer como mentores, y con ello eventualmente lograron una plaza docente, priorizo aquí su labor auxiliar frente a la demanda de atención a menores indígenas inmigrantes y cómo dicha labor ha condicionado parte de su expectativa de desarrollo profesional.

Varios de estos profesores cursaron sus estudios normalistas en Nuevo León. Podemos describir a los PAB en dos grupos: aquellos que llegaron desde sus estados de origen para prepararse como profesores, y aquellos que como resultado de una experiencia laboral y nuevas relaciones en Monterrey se acercaron al propósito de ser educadores. En conjunto, todos son profesionistas cuya edad promedio está en los 32 años, de acuerdo con datos del DEI. En el caso de quienes no llegaron a Nuevo León con el fin inmediato de estudiar, una vez que se establecieron por distintos medios se enteraron del programa y a través de conocidos se acercaron para ser considerados. Conforme al acuerdo con el Departamento todos fueron contratados para comenzar a desempeñarse como docentes, mientras cursaban la Normal.

Los profes bilingües provienen en su mayoría de tres estados que conforman la llamada Huasteca: San Luis Potosí, Veracruz e Hidalgo, además de dos profesoras nativas de Oaxaca (tabla 1). Uno de los PAB, de origen otomí, nació en el Distrito Federal, puesto que sus padres llegaron a trabajar a la capital; junto con ellos arribó a Monterrey. Uno más es nativo de Morelos.

TABLA 1

Datos generales de los PAB adscritos al DEI	
Número de profesores contratados a julio de 2016	23
Profesores varones	11
Profesores mujeres	12
Por entidad de origen	4 de Veracruz 12 de San Luis Potosí (SLP) 3 de Hidalgo 2 de Oaxaca 1 de Morelos 1 de Ciudad de México
	6 de SLP 4 de Veracruz 2 de Hidalgo 1 de Morelos
13 hablantes de náhuatl	
6 hablantes de teenek	6 de SLP
2 hablantes de hñahñu	1 de Ciudad de México 1 de Hidalgo
1 hablante de mixteco	1 de Oaxaca
1 hablante de zapoteco	1 de Oaxaca
Con carrera Normal concluida	12
Con carrera en UPN concluida	3
Con carrera en otra universidad o instituto	2
Estudiando actualmente la Normal	5
Estudiando actualmente una especialidad (con carrera ya terminada)	1

**Fuente:** Elaboración propia con datos del DEI.

Los PAB con mayor antigüedad, 11 de los 25 que laboraban al inicio del periodo 2015-2016, poseen una plaza como profesores frente a grupo. Ellos fueron invitados por la SENL para incorporarse al Departamento alrededor de 2005. Durante 2015 tres más lograron una plaza como profesores bilingües. 12 profes permanecían a inicios de 2016 con un contrato por periodo, cubriendo un solo turno y en posición para eventualmente atender más planteles en el horario que tienen disponible.<sup>6</sup>

En cuanto a las escuelas visitadas por los PAB, hasta el ciclo escolar 2014-2015 el municipio de Monterrey lideraba con 24. A partir del ciclo escolar 2015-2016 fue Escobedo, con 40 centros escolares, el municipio con mayor presencia de profesores adscritos al DEI. De hecho, es la región escolar 13 de Nuevo León la que contiene el mayor número de alumnos atendidos, con 1,428. Esta región abarca los municipios de Escobedo, Ciénega de Flores y Salinas Victoria (los dos últimos limítrofes con el AMM).

Los profes que se mantienen bajo un contrato, lo renuevan durante agosto, después del periodo vacacional y justo antes del subsecuente inicio de cursos. El último pago que reciben ocurre en julio, el siguiente se da en el transcurso de septiembre. A principios de 2016 sobrevino la renuncia de dos PAB “por motivos personales” —refiere el DEI— quedando un total de 23. Independientemente de tales motivos, su incierta situación laboral es una circunstancia que el profe bilingüe considera para continuar o no en el Departamento.

En suma, los últimos años la atención procurada al funcionamiento del DEI, por parte del sector educativo de Nuevo León, ha sido sustancialmente de carácter burocrático. Los profes bilingües permanecen ubicados en un contexto escolar específico en el que dentro de una circunstancia de trabajo inconexa del propósito de cada plantel (apenas dos o tres visitas mensuales por grupo), intentan cumplir con un conjunto de tareas, las cuales se encuentran organizadas discursivamente dentro de un campo semántico relacionado con la cultura indígena y la educación intercultural.

## Rasgos de una socialización particular en la metrópoli

Los primeros PAB que se adscribieron al DEI no se trazaron una docencia bilingüe cuando decidieron formarse dentro del magisterio. Otros más llegaron al AMM en busca de trabajo, principalmente en el sector servicios o, como en el caso de algunas profesoras, contratadas como trabajadoras del hogar. Ya sea que su meta hubiera sido desde el inicio formarse como mentores, o iniciar un tránsito laboral en sectores como el de la manufactura o los servicios, ninguno previó retomar o considerar su lengua materna como un medio o instrumento de trabajo.

Varios de los profesores, al contrario de los niños y niñas con los que se relacionan en los planteles escolares, llegaron poco antes de alcanzar la mayoría de edad a Monterrey, a vivir con familiares o amigos previamente emigrados a esta urbe. Su socialización ha sido eminentemente distinta a la que pudiera ocurrir con menores de edad que aun en la ciudad conservan en el hogar, por vía de sus padres, prácticas y representaciones que mantienen la “etnicidad” (Chávez, 2014). Es el caso, por ejemplo, de menores con ascendencia otomí y nahua que viven en el municipio de Monterrey junto con

<sup>6</sup> Esto último no fue posible por la negativa de las anteriores autoridades de la SENL (que dejaron el cargo en octubre de 2015) para extender los contratos, puesto que la dependencia argumentaba priorizar la contratación de nuevos aspirantes. Ni la extensión de contratos a los PAB ya laborando ni la contratación de nuevos había ocurrido hasta julio de 2016.

sus padres: de acuerdo con Prieto (2008) en sus hogares se sostiene un modelo de organización holista como estrategia de subsistencia, que incluye a todos los miembros de la familia. Dentro de este mismo modelo se transmiten “valores, creencias y actitudes que el grupo familiar de origen tiene sobre el trabajo como una manera de otorgar herramientas para la vida adulta” (Prieto, 2008: 299).

Eventualmente, las divergencias entre la socialización familiar (primaria) y la que comienza a ocurrir en la escuela y otros espacios (socialización secundaria) dan pie a los conflictos y tensiones propios de circunstancias de discriminación, adaptación al medio urbano y las expectativas familiares en un entorno incomparable al de la comunidad de origen. La dinámica de una familia se somete a distintas circunstancias, así también sus miembros, cada uno según sus relaciones, roles y responsabilidades. La reiteración de ciertas prácticas sociales y de comunicación en un contexto así, “resulta en procesos de significación emergentes”, por lo regular suscitados en interacciones y en circunstancias específicas, y no en categorías mentales preconcebidas (Díaz, 2009: 29).

Chávez González refiere cierta conflictividad para el caso de profesionistas de origen indígena llegados a la capital de San Luis Potosí. Los conflictos se derivaban de un ámbito familiar adverso a la educación formal, y a la postre resultaron en el detonador de las salidas de las comunidades de origen, salidas temporales y definitivas, de estos sujetos (Chávez, 2014: 230). En la mayoría de esos casos los testimonios indican un empeñamiento en escolarizarse, para lograr una formación profesional que les permitiera forjar un futuro lejos de las precariedades materiales y de relaciones familiares poco gratas (Chávez, 2014: 230).

Al contrario, varios de los primeros profesores auxiliares adscritos al DEI venían de una mayor o menor tradición docente en sus familias. Ya fuera por parte de su padre o su madre, conocieron la escuela también como posibilidad laboral. En otros casos, la ausencia de profesionistas en la casa paterna no fue impedimento para encontrar en ésta el apoyo material (aunque exiguuo) y anímico para seguir con sus estudios. En ocasiones suspendidos temporalmente por una dificultad familiar, en otros casos por un cambio de planes, al final la meta de la profesionalización se lograba a través de una beca o de un trabajo parcial.

Estos casos, el planteado por Chávez González, y el de los PAB, representan en lo general dos circunstancias iniciales disímolas, si bien en el transcurso de sus respectivos procesos se pueden hallar similitudes. Sobre los profes indígenas en Nuevo León, encontramos una salida desde las localidades sin tensiones de importancia, tras concluir el bachillerato. Toda la educación de nivel básico y medio superior ocurre en la comunidad de origen o en poblaciones circunvecinas, no sin problemas, pero de manera tal que va definiendo un curso regular de escolarización. Este transcurrir va concibiendo en la expectativa distintas posibilidades para continuar con el cometido de matricularse en una carrera.

La llegada de los hoy profes bilingües a las aulas de una universidad o de una escuela normal sucede en el ámbito metropolitano. En el AMM todos ellos fincaron un capital cultural y social significativo, mediante la convivencia dilatada con personas de distinto origen, pero de formación y habitar eminentemente urbano.

Múltiples zonas o regiones, no obstante su lejanía geográfica o lo diverso de sus habitantes, encuentran en la ciudad un referente común de trabajo. No obstante, las relaciones e intercambios que ahí ocurren ocultan desigualdades sociales en su estructura (Zárate, 2014). Monterrey es una de las tres grandes metrópolis de México, junto con la capital del país y Guadalajara cuya contrastante

realidad entre municipios, entre oriundos, entre migrantes nacionales y extranjeros, deja constancia de la diferencia de estos actores, así como de su capacidad y posibilidad para apropiarse o adaptarse al espacio urbano.

La mayoría de los indígenas residentes son originarios de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz; en menor medida otros son originarios de Oaxaca, el Estado de México, el Distrito Federal y el propio Nuevo León (Durin, 2010: 318). Existe una preponderancia del trabajo doméstico, lo cual explica la notable concentración de indígenas mujeres en las colonias adineradas de la ciudad (Durin, 2010 y 2009).

En algunos casos, varias familias indígenas llegan a una misma colonia o municipio y ahí conforman una solidaridad fincada en el paisanaje y la familia extensa. Es el caso de los otomíes originarios de Querétaro, que habitan en el municipio de Monterrey; otro caso es el de los teenek y nahuas, en barrios del municipio de Escobedo. Asimismo, en el municipio de Juárez se encuentra un importante asentamiento conformado por familias mixtecas.

Cada uno de los lugares donde se concentra población indígena posee particularidades en cuanto a su circunstancia social. A la vez, comparten característicamente problemas derivados de la escasa o inacabada urbanización de las calles y predios en donde han construido pequeñas casas habitación, que poco a poco se han mejorado merced a los ingresos que les reditúan sus múltiples empleos en el AMM. Esta multiplicidad es cuantitativa, es decir, el dinero viene de actividades varias y no de una o unas pocas bien remuneradas.

Condiciones estructurales como la que resulta de la precariedad laboral, someten al individuo y, en su caso, a sus dependientes a una condición de marginación social y económica.<sup>7</sup> Tal condicionamiento resulta aún más grave para la población indígena inmigrante: por lo regular deben realizar una forzada o forzosa elección de empleos mal remunerados o dedicarse al comercio informal.<sup>8</sup> Podemos encontrarlos contratados como peones en la construcción de edificios en cualquier punto del área metropolitana, o en la esquina de la misma obra vendiendo fruta picada o el “lonche” (almuerzo) a los que pasan por ahí. También se les puede localizar, tanto a hombres como a mujeres, trabajando en decenas de tiendas de conveniencia.<sup>9</sup>

Ser profesionista es una especie de “filtro” que convierte al indígena en “maestra”, “ingeniero”, o compañero de estudios, al tiempo que lo sustenta como parte de la sociedad urbana. Al respecto, cito aquí dos casos que muestran este contraste.<sup>10</sup> Primero, Reyes, PAB originario de San Luis Potosí y de habla nahua, platica sobre su rol como estudiante:

7 Durante la primera década del presente siglo, en la prensa se daba cuenta de los “15 mil nuevos pobres” que se incorporaron a las estadísticas de Nuevo León, entre 2008 y 2010 (CNN, 2011). En el mismo periodo, cerca de 64 mil neoleonenses más se colocaron entre la población vulnerable por ingresos, de acuerdo con El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2012). La falta de oportunidades, ingresos o acceso a la seguridad social son los principales factores de ese incremento. El Coneval calculó para 2010 que el 21% de los más de 4.6 millones de habitantes de Nuevo León estaba en situación de pobreza moderada o extrema (2012).

8 El trabajo ambulante y el comercio serían nichos privilegiados de las poblaciones indígenas inmigrantes que viven de manera congregada; es el caso de los mixtecos, otomíes y mazahuas, todos ellos con bajos niveles de escolaridad. Asimismo, muchas son las indígenas que se ocupan como domésticas en Monterrey, Guadalupe o San Pedro Garza (Durin, 2010).

9 La marginalidad laboral tiene su raíz, como otras inequidades, desde la creación de los Estados nación en Latinoamérica, basada en la pretensión de una sociedad homogénea. Esta pretensión ha consentido una realidad de dominación que ha alentado los intereses del capital y el mercado en menoscabo de las clases identificadas como subalternas (Walsh, 2008: 134). Aunque la población mestiza también padece este tipo de situaciones estructurales, no son objeto de la discriminación que sí experimentan los inmigrantes indígenas.

10 Algunos profesores prefirieron un seudónimo. Otros me autorizaron para utilizar su nombre real.

Yo era un alumno muy participativo, eso me ayudó mucho porque tuve mucha confianza con los compañeros, todos los equipos. Pero cuando se enteraron que yo era el único foráneo, pero además hablo náhuatl, entonces como que: ah, este chavo habla náhuatl. Oye, dinos una palabra. Oye, que estuviste en el Conafe. Sí. Junto conmigo hubo otras dos personas que estuvieron en Conafe. Sabíamos algunas cosas que los demás no sabían, siempre nos buscaban para una opinión. Yo siento que a mí me trataron bien (Entrevista, septiembre de 2015).

Por su parte, Claudia, también de San Luis Potosí, pero de origen teenek, reflexiona sobre su experiencia anterior a la oportunidad de convertirse en profesora del DEI:

Al principio [recién llegada a Monterrey] yo veía más discriminación. No sé si era porque yo tenía, ¿cómo le diré?, un concepto de que las personas que trabajan en casa las discriminan porque les dicen que son criadas, domésticas o gatas. Pero cuando entré a estudiar computación, yo sentí como que cambié. Ya no me sentía como que muy abajo. Yo siempre me imagine así, vivir bien, estudiar (Entrevista, marzo de 2016).

Reyes y Claudia son casos que representan al total de los PAB. El primero llegó a Monterrey con la finalidad de estudiar para maestro de primaria; Claudia, por su parte, emigró de su entidad de origen primero para conseguir un empleo. Las diferentes circunstancias en las que arribaron procuran una visión diferente sobre “lo que son”, cómo se perciben a sí mismos y cómo son capaces de presentarse delante de los demás con base en el rol que desempeñan y las implicaciones de las actividades inherentes a éste.

## “Dependiendo de cómo sea la pregunta”

Los datos empíricos registrados para este artículo se sustentan en un proceso de investigación más amplio, para el cual he visitado 20 primarias y presenciado alrededor de 60 sesiones dirigidas por distintos profes bilingües. Con los PAB mantuve durante poco más de dos ciclos escolares (2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016) tres espacios de interlocución: un seminario, grupos focales y las conversaciones.<sup>11</sup> Estas conversaciones versaron sobre dos aspectos: para la primera temática decidí conocer a la persona platicando acerca de sus antecedentes y experiencias anteriores a la docencia; la segunda temática se sustentó en su quehacer como profesores del DEI. Enfatizo en la segunda puesto que el interés del artículo es presentar su rol auxiliar docente.

Elier, Norma y Reyes son los profes con mayor tiempo en el Departamento, 13 años. De los que iniciaron en 2004, ellos se han mantenido constantes. Los tres aún estudiaban cuando fueron invitados a participar en el proyecto del DEI. Elier, profe de habla náhuatl, recuerda cierta confusión cuando llegó al DEI debido al cambio de gobierno estatal (2004) y con ello la transición de autoridades en el Departamento. Para él, se carecía de una definición. El paulatino involucramiento del nuevo personal, así como de los PAB recién contratados les permitió discutir sobre el punto.

<sup>11</sup> El seminario se dedicó, a petición de los profesores y del DEI, a la reflexión sobre conceptos y prácticas de la educación y la interculturalidad. En los grupos focales dimos seguimiento al ejercicio de “autoobservación” que a instancia mía hicieron durante algunos meses sobre sus clases y sus alumnos. Todo como parte de una investigación más extensa.

Más que nada era la sensibilización hacia los compañeros indígenas y hacia el contexto escolar. Porque íbamos a escuelas con maestros que no tenían la experiencia y llegamos y nos decían: ¿indígenas?, no, aquí no hay indígenas. Entonces allí fue una sensibilización tanto para el maestro y como nosotros como promotores culturales, en aquel entonces (Entrevista, noviembre de 2015).

Considera que el DEI estaría resolviendo un problema “principal” que es la discriminación. Ésta afecta “la integridad de las personas bilingües, porque muchos ya vienen con la idea de que van a ser discriminados”, argumenta. Atender la diversidad cultural es también un propósito, de acuerdo con Elier, que se ve a sí mismo como “un maestro intercultural”:

Nosotros seríamos más como maestros interculturales. Los niños te hablan en otra lengua, en zapoteco o en mixteco. Entonces, allí ya dejas de ser un maestro bilingüe porque tú tienes que conocer esos conceptos o los conceptos que te hablan los niños. No somos tanto bilingües sino interculturales, porque no vamos a ver una clase total en lengua indígena. O sea, el profe de inglés va a hablar inglés, pero tú no vas a enseñar ni náhuatl ni teenek (Entrevista, noviembre de 2015).

Norma es una PAB nativa de Oaxaca. Narra que en los inicios del programa el panorama era complejo. Algunos padres de familia se le acercaron para reclamarle que estuviera enseñando lengua indígena. “Lo que nosotros queremos es que tú nos apoyes para que nuestro hijo, nuestra hija, aprenda a hablar bien el español”, le exigían. De parte de madres de familia mestizas también recuerda su duda y su sorpresa al enterarse de que una profesora enseñaba en el aula expresándose en su lengua mixteca.

Norma se ve a sí misma como “una profesora bilingüe”:

Dependiendo de cómo sea la pregunta. ¿En dónde trabajas?, por ejemplo, pues yo les voy a decir que trabajo en el Departamento. Les tengo que decir lo que se hace, lo que se lleva a cabo aquí, más que nada el rescate de la cultura de los niños indígenas. Sobre todo la lengua que se maneja, lengua indígena, ése sería para mí el fin. Aparte que los demás alumnos respeten, valoren a los niños que hablan la lengua indígena (Entrevista, julio de 2014).

Reyes se presenta como maestro bilingüe, “porque así me lo pide también el Departamento”. Pero matiza:

Yo solamente me percibo como maestro. Tengo que poner un título en las escuelas. Yo no lo pongo, usted ya lo dijo. Ellos [en las escuelas] de alguna manera saben si somos maestros bilingües. Algunos me dicen: el maestro de lengua, el maestro de lengua indígena. Son las percepciones, ¿no? El profe de inglés también es un profe bilingüe; sin embargo, él es el profe de inglés (Entrevista, octubre de 2015).

Reyes reflexiona sobre esta identificación de su quehacer con la enseñanza y el uso de un idioma distinto al español. Le parece que el tema no se ha aclarado lo suficiente, como tampoco se ha informado a los colectivos docentes y directivos sobre una designación oficial. Piensa que en algunos casos la identificación como profe indígena o profe bilingüe guarda cierto cariz discriminatorio, aunque no cree que sea su caso.

Sobre el fin principal de su labor en los planteles, el PAB expresa que es un tema que se ha discutido “infinitas veces”: “reconocer, valorar la diversidad, la cultura; respeto”. Las varias interpretaciones,

ocurren en el nivel individual: “tenemos luego ya cada quien, como personas, como maestros, una idea de lo que estamos haciendo en las escuelas”.

Comenzamos a trabajar pequeñas planeaciones que tenían que ver con algún valor, sobre todo el asunto del respeto, la tolerancia. [Después] comenzamos a ver los saberes comunitarios: la medicina tradicional. Luego comenzamos a buscar temas que tuvieran que ver con el área de español. Porque, aunque nos han criticado, la verdad, siempre hemos ido de la mano con el programa [oficial] (Entrevista, octubre de 2015).

En los testimonios puede percibirse la prevalencia de esta distinción entre grupos poblacionales que se asumen como diferentes entre sí. Si bien es el rol de profesor bilingüe el que denota la filiación indígena de los profes, este matiz no modifica sustancialmente el proceso social de identificación. Lo que observamos es su reproducción dentro de un contexto contemporáneo en el que el contraste permanece como relevante: profesor —profesor indígena, profesor— profesor bilingüe. También es notoria la ambigüedad que existe en los argumentos entre una estrategia bilingüe y una intercultural. Utilizar una lengua vernácula es, según esto, evidencia de interculturalidad.

Retomo en este espacio respecto a la marcación étnica (Czarny, 2010). La intervención de los PAB está condicionada por una compensación hacia los menores indígenas, que son registrados por el DEI con base en antecedentes lingüísticos y socioculturales. Desde los primeros años de trabajo del DEI se contó con una definición sobre “alumna o alumno indígena en escuelas primarias generales” (Vidales, Alemán y Reyna, 2007: 66-67). Se les reconoce por provenir de diferentes regiones del país y poseer una cultura cuyas particularidades difieren de las que poseen menores que viven en las ciudades. Asimismo, se enuncia que los menores indígenas deben atenderse en función de su “baja autoestima y autoconfianza”, elementos que impiden el desarrollo de su cultura y lengua materna (Vidales, Alemán y Reyna, 2007: 66-67).

Este reconocimiento de la diferencia, que influye decisivamente en el quehacer de los profes adscritos al DEI ocurre en dos niveles. El primero de ellos es el relacionado con la idea de que una estrategia educativa intercultural debe basarse en ciertos rasgos de los grupos étnicos cuya visibilización promoverá la valoración y el respeto por los niños y niñas y lo que se identifica como “su herencia cultural”. El segundo de los niveles es aquel en el que tanto los PAB —y por ende el Departamento— como los colectivos docentes de los planteles y sus directivos agregan a su visión de la diversidad, la pobreza y marginación que desde su punto de vista son causa de bajas calificaciones y problemas de aprendizaje. Esta inferencia presupone que la interculturalidad atiende la condición de desigualdad de los indígenas en vez de la diversidad, entendida esta última como un fenómeno natural y condición misma de la sociedad y su desarrollo (Bensasson, 2013).

### **“Que conozcan cómo se dice en lengua teenek”**

Claudia y Elías llegaron hace nueve años al DEI. Ambos son de habla teenek y originarios de San Luis Potosí. Como mencioné en otra sección del artículo, la primera actividad remunerada que tuvo Claudia en Monterrey fue como trabajadora del hogar. A la par comenzó a estudiar debido a que contó con el apoyo de las personas que la contrataron.

A la fecha, Claudia se considera una “maestra bilingüe”, “aunque los niños no me perciben así —manifiesta—, ellos me identifican como la maestra de lengua teenek”. Ella ve en la promoción y valoración de la lengua indígena un cometido central de su intervención. Considera que al paso de los años sus alumnos mantendrán como recuerdo de las sesiones con ella “las canciones, lo que ellos vieron en las asambleas, [las] manualidades que realizamos en el salón”.

La PAB ha recibido cierto reconocimiento en los planteles en donde se considera relevante que se trate el tema de la pluriculturalidad del país. Percibe que el interés particular de algunos directivos es que en sus clases los menores conozcan distintas culturas; los conocimientos y las “costumbres” que, suponen, los menores indígenas y/o sus padres poseen.

Me ha tocado mamás que me han dicho que no ven ningún resultado. Tal vez porque esa señora es mi paisana. Y así como ella, hay mamás que dicen todo lo contrario: qué bueno que usted este aquí, porque antes no se veía que los niños compartieran, [que] cantan así en las asambleas. Las mamás dicen: yo le compré una libreta a mi niño para que allí anote la clase de usted, porque a mí me parece importante (Entrevista, marzo de 2016).

Elías, por su parte, posee una experiencia similar a la de Claudia. Antes de incorporarse al DEI trabajó primero en un restaurante y después como guardia de seguridad. En ese primer trabajo, en el que estuvo poco más de medio año, fue lavatrastes y cocinero. Ahí vivió algunos episodios en los que sus superiores intentaron aprovecharse de él. Elías alude a su origen indígena como motivo de este abuso:

Cuando yo estaba recién llegado [al restaurante], hubo un robo. Entonces llega uno apuntándome a mí, y me decía: vinieron los ministeriales y tomaron huellas digitales, y quien cae quien cae. ¡Un discurso que se aventó! Y yo le hice la pregunta: ¿y cómo le hizo?, el ministerial no trabaja con la gente como nosotros; el ministerial se esfuerza con la gente que tiene dinero. Me querían espantar. Y allí como que ya empezaron, como decimos allá en el rancho, a medirle el agua a los camotes (Entrevista, marzo de 2016).

Posteriormente, estuvo por ocho años como guardia de seguridad. Los últimos tres compaginó esta tarea con sus primeras actividades dentro del DEI. Coincidió que en el lugar al que fue adscrito, el DIF estatal, estuvo bajo las órdenes de un maestro jubilado. Éste le informó sobre el Departamento y las vacantes que entonces existían.

Elías ve en su rol de PAB la oportunidad de ser un “promotor” de su cultura:

Que conozcan cómo se dice en lengua teenek algunos conceptos. Si vamos a hablar sobre un tema, voy a traducir algunos conceptos. Y allí es donde se dan cuenta los niños que no presiono tanto como el inglés. En el inglés, por ejemplo, les dan las instrucciones en inglés, entonces para los niños como que es un problema. Mi manera de trabajar es las instrucciones en español y el trabajo en teenek (Entrevista, marzo de 2016).

Elías distingue entre ser profe bilingüe y ser profe intercultural, aunque, al contrario, sugiere que ambos se refieren a acciones análogas: como profes que atienden la causa de los menores migrantes,

su propósito es la diversidad cultural y cómo ésta puede o debe asumirse. Es en esta acción en donde su filiación indígena aparece, más no como una cuestión de identidad personal, sino como un fin cuya estrategia se finca en elementos de la llamada “educación intercultural”.

## **Diversidad e interculturalidad, según los PAB**

Diversidad e interculturalidad son conceptos que forman parte de los argumentos de los PAB cuando explican sus cometidos en el aula. Como ya lo he enunciado, los profes observan su docencia bilingüe como causa u ocasión para explicitar la diversidad a sus alumnos y esto se tiene por un fin intercultural. Puesto que la circunstancia escolar fundamental es la presencia de menores indígenas, se trata de una visión convencional de la diversidad cultural.

Bartolomé se refiere a la diversidad como un hecho incuestionable y “un valor en sí mismo” (2006: 117), razón por la que las sociedades multiculturales no pueden entenderse dentro de un único marco político o filosófico en particular. La comprensión y la organización, señala Bartolomé, deben generarse a través “del diálogo cultural institucionalizado de las culturas que se relacionan entre sí” (2006: 117). Una coincidencia entre todas las posibles acepciones sobre la diversidad, es su oposición a la noción de homogeneización (Williamson, 2004). Junto con otro concepto, el de pluralismo cultural, la diversidad sustenta conceptual y pedagógicamente el discurso de la educación intercultural bilingüe (Williamson, 2004: 24).

Respecto al concepto de interculturalidad, en principio puede describirse como un acto en el cual se vinculan o relacionan dos o más culturas diferentes en ámbitos plurales (Bartolomé, 2006: 122). Los Estados latinoamericanos han acogido a la interculturalidad en sus políticas públicas, particularmente en reformas educativas y constitucionales, y constituye un eje importante “tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional” (Walsh, 2012: 62). La aplicación o identificación en multiplicidad de procesos y experiencias del término “educación intercultural” (EI) ha originado, a su vez, múltiples significaciones que, si bien llegan a relativizarlo, también ofrecen la oportunidad de debatirlo y actualizarlo a propósito de las circunstancias de formación o escolarización a las que se aluda en particular.

La interculturalidad apunta “a las configuraciones culturales resultantes de la globalización contemporánea” en las que los individuos pueden recurrir a un número indeterminado de repertorios de significados de manera instrumental, puesto que los conocen y han sido influenciados por los mismos (Bartolomé, 2006: 122). Desde esta perspectiva, una acción basada solamente en el bilingüismo se mantiene supeditada a la visión hegemónica del sistema educativo oficial; es decir, el Departamento y sus docentes empeñados en aprovechar resquicios dejados por cierto número de materias, para improvisar un contenido de orden histórico o cívico que señalará algunos rasgos culturales que equivalen a la diversidad; pero siempre dentro de lo previsto por el currículo escolarizado. De esta manera, la constitución del “profesor auxiliar” denota un acto colateral en el que, en efecto, como lo desliza uno de los testimonios, permanece un cariz discriminatorio en las denominaciones concomitantes: profe bilingüe o profe indígena, que sostienen el binomio indígena-mestizo y la subordinación del primero a la figura del profesor titular, en lugar de una labor conjunta y corresponsable.

La presencia de un “enfoque intercultural” es consecuencia de los movimientos sociales y a las demandas de reconocimiento de derechos y transformación social; pero también puede tenerse como resultado de los diseños globales del poder, del capital y del mercado (Walsh, 2012: 62). Lo que ocurre con el accionar de los PAB en primarias del AMM es un reflejo de la política sectorial en materia de educación e interculturalidad. El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (México, SEP, 2007) dictó una versión sobre la educación intercultural dirigida únicamente para grupos identificados como vulnerables. En su apartado “Principales retos” planteó una formación para niños y jóvenes de acuerdo con valores cívicos y éticos para generar las bases de un trato igualitario entre hombres y mujeres, el respeto por las diferencias sociales y étnicas, entre otras. De esta manera, la interculturalidad pareció acotarse a ciertos contenidos sobre educación cívica.

El segundo objetivo del Programa Sectorial enunciaba la necesidad de “reducir desigualdades entre grupos sociales” y declara buscar “una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales” (p. 11); pero se dirige principalmente a grupos “en condiciones de marginación y vulnerabilidad” entre los cuales incluye a los indígenas (p.32).

Como lo señalan Cruz Rueda y Santana, la norma establecida por el Artículo 2º de la Carta Magna mexicana indica “oposición y complementariedad”, a la vez. Dicta que la pluriculturalidad está representada por los pueblos indígenas “frente a la nación indígena y no indígena”, lo que trae como consecuencia que el país se integre por “dos polos distintos y a la vez complementarios” en detrimento de una mayor diversidad existente (2014: 223). Este binomio entre lo que puede identificarse como indígena y lo que no lo es, sostiene un modelo educativo indígena bilingüe y no intercultural enfocado en la desigualdad y no en la diversidad del alumnado, por lo que ofrece medidas suplementarias, sin abordar la posibilidad de un cambio de fondo en el currículum nacional, la evaluación estandarizada y el enfoque pedagógico único (Jablonska, 2010: 58).

Los testimonios de los profes muestran este enfoque “intercultural” pensado desde la compensación: “lo que le falta al educando” para integrarlo, más que cumplir con el derecho de acceso a la educación (Medina, 2013: 166). Maribel, PAB de origen otomí, lo justifica así: “Pues nuestra prioridad en sí son los niños, los que tenemos que son descendientes de una etnia o que hablan una lengua indígena. A partir de eso nosotros brindamos la atención a toda la escuela” (Entrevista, febrero de 2015). Atender a toda la escuela debido a la presencia indígena en las aulas es visto por otros PAB como evidencia de uno de los objetivos del Departamento, que es “atender con equidad y pertinencia”. Joaquín, también de origen otomí, y con ocho años como PAB, explica:

Cada niño tiene necesidades diferentes y hay que darle a cada uno lo que les ocupa [hace falta]. Algunos ocuparán lo académico, otros la autoestima, otros al fortalecimiento de la lengua materna. Como maestro muchas veces debes enseñarle al niño a que él exprese lo que necesita. Porque por lo regular son introvertidos, saben mucho académicamente, pero expresar sus necesidades no saben (PAB, entrevista septiembre de 2014).

Para Eduardo, PAB de habla teenek, con tres años en el DEI, en esta necesidad de identificarse y explicar su trabajo es vital proporcionar toda la información posible a los docentes. Lo explica así:

Yo primero trabajo con los maestros, muestro mi plan de trabajo, que ayudamos a los niños que pertenecen a alguna cultura indígena. En caso de que hubiera rezago educativo como consecuencia de que pertenecen a una cultura indígena, es nuestro trabajo también buscar la manera de apoyarlo en las calificaciones. Lo que nosotros hacemos también es dar clases de interculturalidad para fomentar los valores. Les explico eso a los maestros diciéndoles también que tomamos en cuenta planes y programas para adaptar lo que ellos están viendo a lo que nosotros estamos trabajando; para que no entorpezca lo que ellos están trabajando con los niños (Entrevista, octubre de 2014).

Eduardo no se ve a sí mismo como un profesor de lengua, sino como un “maestro de interculturalidad”, ya que la enseñanza de un idioma no es el fin del Departamento, asegura. Dado el caso, las escasas visitas que realiza durante el ciclo escolar un profesor del DEI a cada aula lo impedirían. No hay forma de equipararse con el profesor de la asignatura de inglés, que dos veces por semana acude con cada grupo.

Joaquín especula que no conoce con suficiencia aspectos de su herencia cultural. Esto le impide considerarse un “promotor cultural”. En cambio, se reconoce como “agente cultural”, pues éste no requeriría un determinado nivel de conocimientos sobre su cultura; “conozco poco de la raíz cultural a la que pertenezco”, reconoce. Se cree apto para dar sus clases, pero no para promover “algo que desconozco”.

Juanita, de habla teenek, tiene tres años como PAB. Ella se identifica como profesora bilingüe. Su labor en las aulas también le permite visualizarse así, puesto que regularmente comparte con sus alumnos palabras en lengua vernácula.

Yo creo que son varias cosas, no nada más la lengua. Se trata de que en el salón tanto los alumnos que hablan español o una lengua tengan más confianza y una mejor convivencia ahí al estar en el grupo. Yo digo que también es fomentar valores entre ellos (Entrevista, julio de 2014).

## Ideas para cerrar

Con base en la experiencia y testimonios de los PAB podemos relacionar su trabajo educativo con un sentido remedial. Se trata de una atención cuya legitimidad está circunscrita a los salones de clase y a los planteles. La relativa ambigüedad enunciativa sobre su propósito (respeto, valores, lengua, interculturalidad), no es óbice para que implícitamente reconozcan en su cometido una intermediación basada en el uso instrumental de idiomas mesoamericanos. Sin embargo, su estrategia alude al “otro” desde una lógica multicultural que incorpora la diferencia, al tiempo que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo (Žižek, 1998). En esta lógica tanto el reconocimiento como el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación.

Respecto a la parte sustantiva de su rol, a pesar de no haberse planteado una labor docente ni intercultural ni bilingüe, los PAB reflexionan sobre su proceder y cómo éste genera una serie de expectativas personales y en el resto de los actores educativos con los que interactúan. La escuela les proveyó de un escenario metropolitano intermedio para negociar sus referentes culturales sin las tensiones de aquellos cuya socialización urbana se enmarcó dentro de condiciones laborales desventajosas y estereotipadas. Ahora se encuentran asumiendo el reto, posiblemente no comprendido aún,

de matizar la asimetría entre el condicionamiento hegemónico del sistema escolarizado y otro tipo de conocimientos y formas de socialización representado, aparentemente, por los niños y niñas indígenas matriculados en los planteles que visitan.

La tensión entre la estrategia bilingüe y una estrategia fundamentada en la interculturalidad parece no ser evidente para los PAB. Podemos observarla en el reconocimiento de sí mismos como profesores indígenas, o su expectativa de ser “interculturales.” En el ámbito institucional el conflicto se materializa en el acotado espacio en el cual los profes pueden intervenir: en un aula y como auxiliar, supeditando así su propuesta educativa a una diversidad enmarcada en la distinción histórica entre indígenas y mestizos, como ya señalaba en páginas anteriores.

Así, el profe bilingüe afronta prácticamente en solitario una tarea que tendría que vincularse mediante una política sectorial más amplia que abarque la multiplicidad de situaciones de diversidad que existen en el AMM, merced a la continua llegada de personas desde distintos puntos del continente y más allá. Menores de origen asiático (entre coreanos, chinos y japoneses), sudamericanos y mexicanoamericanos atendidos en colegios particulares de Monterrey son, en principio, una muestra de tal diversidad circunstanciada en el ámbito escolar.

En lo que respecta al rol asumido por los PAB, la precariedad con la que realizan su trabajo condiciona un rol secundario que se desarrolla con muchas dudas y contradicciones, en un escenario educativo en el que resulta complicado responder a las exigencias de una educación presentada como intercultural. ¿Es posible configurar una estrategia áulica encaminada a situar socioculturalmente a los inmigrantes indígenas en el aquí y ahora? ¿Es el aula escolarizada y los profesores adscritos al DEI los únicos responsables de un proceso de tal envergadura? A esta última pregunta debe agregarse si serían la lengua y los aportes de las culturas o pueblos precolombinos los temas torales dentro de una estrategia que podría seguirse presentando como intercultural.

Además de la evidente necesidad de agregar contenidos cuyos referentes sean otras muchas culturas, deben incorporarse los rasgos propios de la vivencia, tensiones e interconexiones que forman parte de la cotidianidad de los profesores y el resto de la población indígena metropolitana.

En el escenario metropolitano de Monterrey, profesionistas indígenas como los PAB exhiben las contradicciones y controversias del sistema educativo, de los contactos interculturales y de la pluriculturalidad de las sociedades urbanas. Dotados de competencias culturales distintas a las de los nativos de la gran urbe, en adelante los PAB serán un referente en el análisis de la adaptación y las tensiones que giren en torno a la oferta educativa intercultural, así como de la problematización sobre los múltiples sentidos y usos que se le da a la identidad étnica como política y como ideología.

## Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M. A. (2006), *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Bensasson, L. (2013), “Educación intercultural en México. ¿Por qué y para quién?”, en B. Baronnet, y M. Tapia U., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca, CRIM UNAM, pp. 49-68. [http://eib.sep.gob.mx/ddaie/pluginfile.php/1098/mod\\_resource/content/1/3\\_Educ\\_Intercultura\\_Mex%20\(1\).pdf](http://eib.sep.gob.mx/ddaie/pluginfile.php/1098/mod_resource/content/1/3_Educ_Intercultura_Mex%20(1).pdf) (consultado el 16 de agosto de 2014).
- Chávez G., M. L. (2014), *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*, México, CIESAS, El Colegio de San Luis.
- CNN (2011), *La pobreza alcanza a una de las regiones más ricas de México* (22 de Agosto), México. <http://mexico.cnn.com/nacional/2011/08/22/el-alza-de-la-pobreza-se-cuela-en-una-de-las-regiones-mas-ricas-de-mexico> (consultado el 16 de junio de 2014).
- Coneval, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012), *Evolución de la pobreza y pobreza extrema nacional y en entidades federativas, 2010-2012*. <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx> (consultado el 8 de septiembre de 2014).
- Cruz R., E. y M. E. Santana (2014), “Reconocimiento jurídico de la diversidad cultural sin ejercicio de derechos”, en *Pueblos y fronteras digital*, núm. 16, vol 8, diciembre 2013-mayo 2014, pp. 218-255.
- Czarny, G. (2010), “Indígenas en la educación primaria general (regular), La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales”, en S. Velasco C., y A. Jablonska Z., *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN Horizontes Educativos, pp. 187-222.
- DEI, Departamento de Educación Indígena (s/f), *Programa operativo. Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales*, Monterrey, N.L., autor.
- Díaz C., E. (2009), “Multiculturalismo y educación”, en *Cultura y representaciones sociales*, núm 7, vol. IV, pp. 27-54. <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num7/DiazC.pdf> (consultado el 16 de junio 2015).
- Durin, S. (2010), “Políticas neoindigenistas y multiculturalistas en el medio urbano. El Estado y los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey”, en S. Durin, *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, México, CIESAS Publicaciones de La Casa Chata, ITESM, pp. 313-337.
- Durin, S. (2009), *En Monterrey hay trabajo para mujeres. Procesos de inserción de las mujeres indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*, México, Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, CIESAS, CDI.
- González A., É. (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, México, UAM - Casa Juan Pablos.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), *Encuesta Intercensal*, México, autor.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010), *Cuéntame*. [http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nl/poblacion/m\\_migratorios.aspx?tema=me&e=19](http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nl/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=19) (consultado el 31 de octubre de 2016)

- Jablonska, A. (2010), "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales" en S. Velasco C, y A. Jablonska Z., *Construcción de políticas educativas interculturales en México*, México, UPN Horizontes Educativos, pp. 25-62.
- Medina M., P. (2013), "Palabras que hacen política: "interculturalidad". Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad", en B. Baronnet y M. Tapia U., *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca, CRIM UNAM, pp. 153-176.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. [http://www.oei.es/quipu/mexico/programa\\_sectorial\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf) (consultado el 16 de junio de 2015).
- Prieto Ch., N. (2008), "Socialización y laboriosidad en los niños de ascendencia nahua y otomí en el área metropolitana de Monterrey", en S. Durin, *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey*, México, CIESAS Publicaciones de La Casa Chata, pp. 299-333.
- Vidales D., I., J. Alemán M., y S. Reyna M. (2007), *Educación intercultural en Nuevo León*, Monterrey, Gobierno de Nuevo León, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE-NL).
- Walsh, C. (2008), "Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial", en W. Villa y A. Grueso, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2012), "Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas", *Visão Global*, núms. 1-2, vol. 15, pp. 61-74. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511> (consultado el 11 de febrero de 2015).
- Williamson, G. (2004), "¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?", en *Cuadernos Interculturales*, núm. 3, vol. 2, julio-diciembre, pp. 23-34. <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf> (consultado el 30 de diciembre de 2015).
- Zárate P., A. (2014), "Interculturalidad y decolonialidad", en *Tabula Rasa*, núm. 20, pp. 91-107.
- Žižek, S. (1998), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-155.