



MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD EN UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE MENORES INDÍGENAS EN PRIMARIAS DEL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY¹

LUIS ALEJANDRO MARTÍNEZ CANALES
CIESAS UNIDAD NORESTE

RESUMEN

El programa de “Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales” ha cumplido 15 años atendiendo a menores hijos de inmigrantes en Nuevo León, México, particularmente en el área metropolitana de Monterrey (AMM). Las acciones emprendidas por el Departamento de Educación Indígena (DEI) se han destacado en los últimos años por un discurso interculturalista y una práctica multicultural cuyo propósito sigue siendo la visibilización de la diversidad cultural acotada a la presencia indígena en los planteles de nivel primaria. La intervención se continúa realizando en las aulas mediante el trabajo de los profesores auxiliares bilingües (PAB).

La ponencia presenta las primeras reflexiones sobre la estrategia estatal cuyo propósito focaliza en el respeto por la diversidad cultural y su abordaje a través de temas que forman parte de los programas educativos oficiales. En principio lo que está ocurriendo es una apropiación popular del discurso intercultural. Asimismo, la preminencia del proceso áulico sobre un enfoque más crítico ha mantenido como preponderante a la institución educativa.

A la fecha propuesta intercultural implementada carece de un planteamiento sobre cuestiones como: poder, sub-alternización y dominación, a fin de que la estrategia educativo-intercultural facilite espacios para el pensamiento crítico que evite la dependencia de la diversidad cultural, sin que medie una situación integral de la situación de los menores migrantes y sus familias, así como la expectativa del resto de la población estudiantil.

Palabras clave: interculturalidad, multiculturalidad, educación intercultural, indígenas urbanos, diversidad cultural

¹ Temática b) “Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación.”





POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO Y PREGUNTAS GUÍA

Al momento de escribir esta ponencia, he visitado 20 primarias. He realizado observación participante, acompañando alrededor de 60 sesiones. He escuchado los planteamientos de los profesores, el foco que hacen sobre el bilingüismo y “la cultura indígena”, mediante material didáctico y la lectura de cuentos e historias.

Con los PAB tengo tres espacios de interlocución: un seminario, grupos focales y las entrevistas. El seminario nos ha permitido reflexionar sobre conceptos y prácticas de la educación y la interculturalidad. Las entrevistas han versado sobre experiencias y vicisitudes en el aula y las escuelas. En los grupos focales hemos organizado y dado seguimiento al ejercicio de “autoobservación” que a instancia mía hacen sobre sus clases y sus alumnos.

Mi abordaje ha privilegiado la participación de los actores involucrados. Realizo un trabajo etnográfico cuya pretensión es basarse en el “sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* de la realidad social como un quehacer reflexivo” (Dietz, 2012b:73), para recuperar el discurso del actor social, a la vez que desde fuera procuro el contraste necesario con su respectiva praxis incorporada.

Conforme el avance en la fase exploratoria de la investigación (octubre 2013-abril 2014), he definido una pregunta que a la fecha guía mis indagatorias y observaciones:

- ¿Qué discursos y prácticas multiculturales e interculturales se observan en la implementación de la estrategia escolarizada de atención a la diversidad cultural en escuelas primarias del AMM con presencia de niñas y niños con ascendencia indígena?

APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA CIRCUNSTANCIA

En principio el multiculturalismo norma la convivencia entre culturas dejando sin cambio la preminencia de una cultura hegemónica, si bien como proyecto político cultural se encuentra sujeto de contradicciones a través de nuevas luchas de poder y nuevos agentes sociales estatales o para-estatales (Boccaro, 2012; Dietz, 2012a). El interculturalismo, por su parte, concibe a las distintas culturas “en un plano de igualdad para el diálogo e intercambio cultural” (Soriano Díaz, 2008:100). El interculturalismo pretende un tratamiento que a partir de políticas públicas se interese en la circunstancia actual de las culturas. El manifiesto obstáculo para este modelo es un desigual contexto como el de Monterrey y su





área metropolitana (AMM)², en el cual incumpliría con su postulado toral de la relación equilibrada entre culturas y transitaría hacia la transculturación (Estermann, 2014; Zárate Pérez, 2014).

En Nuevo León la política educativa estatal concibe a la interculturalidad sólo como estrategia y no como espacio social emergente en donde se suceden nuevas y viejas luchas de reconocimiento y justicia social. Este espacio, por lo pronto, ha agregado nuevos actores en la figura de los profesores auxiliares bilingües (PAB) cuya adscripción al DEI procura un camino hacia su legitimación dentro de una nueva burocracia tenida por “indígena”, o “bilingüe”, o “intercultural”, que promueve el reconocimiento de los grupos indígenas en el estado, así como la atención de las necesidades educativas derivadas de la diversidad cultural (DEI, 1999). Por ello, la interculturalidad debe asumirse también como un espacio en donde se disputan los bienes materiales y simbólicos asociados a la escuela (González Apodaca, 2008:47).

El enfoque intercultural que pretende instaurarse en el contexto educativo nuevoleonés no escapa a la visión “justiciera” para con los indígenas, que pretende alejarse de las premisas ideológicas nacionalistas del indigenismo, interviniendo a través de una política educativa diferencial (Dietz, 2012a). Y a pesar de que buscaría resarcir en parte a esta población a través de la atención a las niñas y niños, no interpela aún a la institución educativa en cuanto a sus relaciones de poder y desigualdad.

A través del DEI, la Secretaría de educación en Nuevo León (SENL) convoca a las escuelas a reconocer y fomentar “la orgullosa identidad” que deben portar los indígenas. Encontramos un acto cívico-cultural en el que una funcionaria casi ruega a niños de Oaxaca, Veracruz y San Luis Potosí que “nunca dejen de ser como son, así: bellos”, refiriéndose a la indumentaria prevista para la ocasión y que portaban los menores para ejecutar “sus bailes” y ofrecer una versión en lengua zapoteca de una canción infantil de la serie estadounidense *Barnie*.

El multiculturalismo como universalidad hegemónica incorpora por lo menos dos contenidos particulares, de acuerdo con Slavoj Žižek (1998:140): “el contenido popular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación”. En este sentido, si tomamos la idea de interculturalidad como un postulado orientado hacia el logro de la equidad, el sistema hegemónico la distorsiona. La distorsión ocurre con la incorporación de algunas de las demandas de una formación escolar identificada como “intercultural”: convivencia respetuosa y reconocimiento de aportes

² El área metropolitana incluye al municipio homónimo, Guadalupe, Escobedo, Juárez, San Nicolás de Los Garza, San Pedro Garza García (o San Pedro) y Santa Catarina.





culturales y artísticos. Tal incorporación sería una de las claves para “la continuación de las relaciones de explotación y dominación social” (ibíd.).

Los PAB, LAS ESCUELAS Y LOS EVENTOS

El censo más reciente arroja que en Nuevo León habitan 40 137 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena (INEGI, 2010). Destacan por el número de practicantes, el náhuatl (21 723), el teenek o huasteco (5 974) y el hñahñu u otomí (1 397). De acuerdo con datos del DEI, para el periodo escolar 2013-2014 se atendieron casi 2 600 menores de 19 etnias, repartidos en 80 primarias y seis preescolares. En cuanto a las escuelas, Monterrey (24), Escobedo (10) y Juárez (10) son los municipios con mayor número de planteles adscritos. Coincide que dichas municipalidades congregan al mayor número de hablantes de una lengua indígena (HLI) en la zona (INEGI, 2010)³.

En el programa operativo del Departamento de Educación Indígena (DEI), “Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales”, surgido en 1999 (Vidales Delgado *et al*, 2007) se indica que parte de las responsabilidades del Departamento es asesorar tanto a docentes como directivos, para contribuir con su desempeño “desde un enfoque intercultural” (p. 3).

El Quehacer De Los PAB, Algunos Casos

Los PAB provienen de entidades de donde también llegan los alumnos (Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo y Oaxaca). Los PAB contratados eran 21 hasta abril de 2015. Varios de ellos poseen formación normalista, otros tienen algún título universitario. Los PAB ocupan temas de ciencias naturales, historia, educación cívica o español, para acercar conocimientos de origen indígena a todos los menores; a veces elaboran pequeños glosarios bilingües; otras veces “hacemos reflexionar a los niños” – me dice una maestra – sobre las culturas precolombinas y su legado.

Un PAB asignado a un plantel de Monterrey entra a su grupo y saluda en náhuatl: *kualli tonali* (buen día). Pregunta a los estudiantes si recuerdan lo que hicieron la última vez: “¡Un jueguito!”. ¿Conocen sus derechos?, los niños responden: “¡No!”. Entonces lee a los alumnos: “Los niños no deben trabajar, tienen derecho a una educación”. Narra una historia en la cual una niña ayudaba a su familia vendiendo en la calle comida y dulces, razón por la que no iba a la escuela. A veces se detiene y hace

³ Monterrey registra 11 486 practicantes de un idioma indígena y Escobedo cuenta a 3 545; en Juárez habitan 3 376 HLI.





preguntas que los niños responden de distintas maneras: “¡Está muy chido vender!”, o “¡Hay muchos niños que venden!” Al término de la clase no se comprendió el sentido de la historia sobre el derecho a la educación.

Una profesora de habla mixteca que labora en centros escolares de Juárez, está preocupada por su estrategia:

A veces siento que doy mi clase y que no logro aterrizar nada. La clase que usted observó, ahí me faltó explicar qué es la diversidad cultural. Hice comentarios de esto y los niños también, pero no expliqué. La próxima vez les explicaré sobre los pueblos originarios de México (PAB, enero de 2015).

Su sentir es que no hubo “tiempo suficiente” para plantear la idea principal. De acuerdo a la situación de cada grupo, a veces “hay que quitar material” o “cambiar todo”.

Una PAB de habla tének, ha iniciado su clase en una primaria de Escobedo: “¿Qué saben de culturas prehispánicas e idiomas?” “¡Los mayas!”, “¡náhuatl!”, “¡los otomís!”, gritan varios pequeños. “¿Dónde lo han visto?” “En los libros de historia”, responde un alumno. Para continuar pone un video sobre los olmecas, los mayas y los toltecas. Concluido el video, acude al libro de historia de donde un alumno lee en voz alta acerca de los aportes de las culturas prehispánicas “a la cultura mexicana y actual”.

Después de la lectura se inicia con un ejercicio que consiste en anotar palabras en el pizarrón. Tratando que los niños indígenas participen, pregunta cómo se dice tal o cual palabra en huasteco, otomí y mazahua. Nadie responde y deja la actividad como tarea. La maestra concluye: “Acá en Nuevo León hay varias lenguas indígenas, pero las habla gente que viene de fuera. Aquí en la escuela hay varios niños que tienen familiares que hablan lengua indígena.”

Otro PAB inicia su rutina en un barrio de Escobedo. Para él la relación entre las ciencias naturales y su cultura es “sencilla”, pues existen conceptos similares en español y en teenek que pueden configurar un pequeño vocabulario. Ensayo con el término “ecosistema”, *xetsintalab*: “Es como nuestra casa todo lo que hay ahí”. Basándose en el concepto, pide a sus estudiantes que ubiquen en el libro de la materia a los animales que viven en distintos ecosistemas; *wejtom* (pastizal), *ts’ulel* (llanura) o *t’elom* (bosque o selva). En otra aula explica sobre las enfermedades: *An yawlats*. La descripción de la sintomatología de ciertos padecimientos sirve también para elaborar un vocabulario.

En la intervención áulica de los PAB puede percibirse el posicionamiento del aprendizaje escolarizado como herramienta principal para aproximarse a otro tipo de conocimientos. Pero no existen referentes en la estrategia a la situación contextual en el que sus estudiantes y ellos mismos





viven esa diversidad, ni los modos en que ésta se visualiza más allá de las escuelas. El aislamiento en que incurren los maestros titulares es otro hecho relevante. Mientras el profe indígena está con el grupo, el docente a cargo elige realizar otras tareas, a veces dentro del aula, otras afuera.

El involucramiento de los colectivos docentes tenía un espacio al inicio de cada ciclo escolar cuando el DEI ofrecía un curso sobre la diversidad cultural. Aunque insuficiente para lograr la participación plena de los mentores, sí procuraba acuerdos mínimos de colaboración. A partir del ciclo escolar 2013-2014 el curso no pudo hacerse más debido a la “restricción de horario y actividades” a las que fueron sometidas las escuelas por parte de las autoridades del sector. Éste fue el argumento de los directivos para cancelar el espacio.

Algunos de los PAB más que apoyo corresponsable lo que reciben en las escuelas son muestras de simpatía, por lo que su posible influencia en el establecimiento de criterios para un futuro proceso de formación intercultural que alcance a todos los estudiantes, es dudoso. En ciertos casos la falta de empatía genera situaciones de tensión. Una profa. de origen nahua relata:

En San Pedro llegó un niño a la escuela. Tiene 12 años, está en cuarto grado, no sabe leer, no sabe escribir. Yo intenté hablar con él: dime si hablas alguna lengua, de dónde vienes. No me contestó nada, estaba callado, como temeroso. ¿Te han molestado tus compañeros?, ¿qué te han dicho? Pero no, ni sí ni no. Entonces acudo con la maestra y me dice: es que yo pienso que sí es indígena. ¿Pero por qué? Pues mira, tiene todas las características. ¿Cuáles características?! Pues está bien moreno, está bien callado, está bien tímido (Grupo focal, octubre 2014).

Durante una charla con un directivo de otro centro escolar encontramos un matiz respecto a la actitud para con los menores indígenas. Se aducen ciertas situaciones que deberían corregirse desde las familias de los niños y no desde la escuela:

Hubo algunos padres que se quejaban de que les hacían burla [a sus hijos]. Pero en qué condiciones venían: mal aseado, mal vestido, con piojitos. Nadie se quería sentar con ellos porque se iban a contagiar. El ser de un grupo indígena, humildes o pobres, no tiene que ver nada con la higiene; tienen que mandar a la niña limpia, quitarle esos animalitos que afectan la salud tanto de su hija como un contagio en la escuela. Y se trabajó con ellos y entendieron, luego ya empezó la aceptación, porque estaba el problema en ellos también (Entrevista, junio de 2014).

El mismo director arenga en favor de la diversidad y destaca delante de toda la comunidad estudiantil, durante una muestra de artesanía elaborada por madres de familia provenientes de Oaxaca:





“Ahora son parte de esta comunidad. Aparte de su lengua y sus raíces ya socializan con la cultura de ustedes, ya hablan castellano y por eso son más ricos.”

Podemos apreciar en la práctica docente y testimonios de directivos dinámicas de resistencia y manipulación de los significados de la interculturalidad, “como parte de esa lucha por una inserción distintiva y una ciudadanía diferencial” (González Apodaca, 2009:4). María Luisa Crispín (2006:135-136) señala que no tendrían que añadirse contenidos específicos sobre la interculturalidad, sino que ésta debe transversalizarse como un enfoque teórico-práctico “haciendo referencia a las experiencias y contextos de los alumnos”. Es decir, la comprensión de la diversidad cultural que permea a la sociedad actual no tendría que enfatizarse desde el currículo (o no sólo desde éste). En cambio, tendría que privilegiar el aumento de la capacidad de comunicación e interacción social entre individuos y grupos culturalmente distintos (Muñoz Sedano, 2001:101).

La influencia del actual modelo de atención a los menores con ascendencia indígena en el nivel primaria en las escuelas del AMM, no va más allá de los salones en donde estudian y de los centros escolares en donde se encuentran adscritos. La legitimidad de la diferencia cultural queda, por lo pronto, reducida a esos mismos espacios.





PRIMERAS REFLEXIONES

A primera vista lo que está ocurriendo es una apropiación popular del discurso intercultural y descolonizador (Estermann, 2014). Sin embargo, del enfoque crítico que pretende moldear una formación intercultural, la praxis apenas alcanza para evidenciar el rol preponderante de la institución educativa y del aparato estatal, en el proceso de funcionalización de una propuesta socio-política y cultural que no termina de comprenderse. La práctica escolarizada enfocada a la visibilización de la diversidad como “virtud” o característica del indígena inmigrante, plantea una interculturalidad monotemática.

El planteamiento interculturalista que demanda una interacción equitativa entre culturas, termina siendo parte de la retórica, pues en la competencia entre los bagajes culturales el programa escolarizado se mantiene como hegemónico y desde esa postura reconoce al “Otro”. De esta manera, la interculturalidad como estrategia estatal, asida de la visibilización del inmigrante indígena, se orienta a globalizar y construir nuevas síntesis culturales sobre la base cultural que domina entre los nativos metropolitanos desde los grupos de poder (Zárate Pérez, 2014).

El reto de la propuesta educativa intercultural analizada sería la construcción de procesos que al facilitar espacios de pensamiento y actuación crítica, vayan en sentido contrario a la esencialización de la diversidad cultural en la que una de las partes “merece respeto y reconocimiento”, sin que medie una visión integral de su situación y de las estructuras sociales y políticas que la condicionan.

A la fecha el modelo de interculturalidad considerado para el contexto educativo del Nuevo León metropolitano carece de una reflexión crítica. El debate empezando por la situación específica de la escolarización, deberá incluir un planteamiento sobre cuestiones como: poder, subalternización y dominación, a fin de que la estrategia educativo-intercultural no termine escindida como otras de la urgente transformación de la política educativa en escenarios de pluriculturalidad como el que sigue configurándose en el noreste mexicano.





BIBLIOGRAFÍA

- Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), 11-30.
- Crispín B., M. L. (2006). Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos. En P. Yanes, V. Molina, & G. Óscar, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural* (págs. 125-140). México: Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- DEI. (s.f.). *Programa operativo. Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales*. Monterrey, N.L.
- Dietz, G. (2012a). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2012b). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social Universidad Complutense de Madrid*(21), 63-91.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13, N° 38, 2014(38), 347-368.
- González Apodaca, É. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: UAM-Juan Pablos.
- González Apodaca, É. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *CPUE Revista de Investigación Educativa* 9, 1-11.
- INEGI. (2010). *Censo General de Población y Vivienda*. Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática.
- Ley de Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León*. (22 de junio de 2012). Obtenido de H. Congreso del Estado de Nuevo León:
http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_los_derechos_indigenas_en_el_estado_de_nuevo_leon/
- Muñoz Sedano, A. (2001). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education* 1, 81-106.
- Soriano Díaz, R. (2008). Las razones del interculturalismo. *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C*(22), 99-116.





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).

Zárate Pérez, A. (Enero-Junio de 2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*(20), 91-107.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson, & S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (págs. 137-155). Buenos Aires: Paidós.

