

Una educación intercultural precarizada: política sectorial e intervención escolar para niños y niñas indígenas en escuelas primarias de Monterrey, México

Luis Alejandro Martínez Canales

RESUMEN

LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL IMPLEMENTADA EN ESCUELAS DE LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY, MÉXICO, MUESTRA UN PERFIL FUNCIONALIZADO A LOS INTERESES DEL ESTADO Y ENFOCADO EN UNA DIVERSIDAD CULTURAL REPRESENTADA POR LOS INDÍGENAS INMIGRANTES DEL CENTRO Y SUR DEL PAÍS. DESDE LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE LA PRECARIZACIÓN, COMO ESTRATEGIA GUBERNAMENTAL, ABORDO EL SUSTENTO DE ESTA POLÍTICA EDUCATIVA FINCADO EN LA PREVISIÓN AL RESPECTO POR PARTE DEL ESTADO MEXICANO Y EN DECLARACIONES DE ORGANISMOS SUPRANACIONALES DE LOS QUE MÉXICO FORMA PARTE. ASIMISMO, REFLEXIONO SOBRE LA PRÁCTICA DE PROFESORES INDÍGENAS BILINGÜES, BRAZO OPERATIVO DE ESTA INTERVENCIÓN, QUE OCURRE EN UN CONTEXTO COSMOPOLITA QUE ADOPTA DISTINTAS POSTURAS CON LOS INDÍGENAS QUE LLEGAN A LA METRÓPOLI.

PALABRAS CLAVE: INTERCULTURALIDAD - EDUCACIÓN INTERCULTURAL - PRECARIZACIÓN GUBERNAMENTAL - INDÍGENAS URBANOS.

A PRECARIOUS INTERCULTURAL EDUCATION : SECTORAL POLICY AND SCHOOL INTERVENTION FOR INDIGENOUS CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOLS IN MONTERREY, MEXICO

ABSTRACT

THE INTERCULTURAL EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTED IN SCHOOLS IN THE METROPOLITAN AREA OF MONTERREY, MEXICO, SHOWS A PROFILE FUNCTIONALIZED TO THE INTERESTS OF THE STATE AND FOCUSED ON A CULTURAL DIVERSITY REPRESENTED BY THE INDIGENOUS IMMIGRANTS FROM THE CENTER AND SOUTH OF THE COUNTRY. FROM THE CONCEPTUAL PERSPECTIVE OF PRECARIZATION, AS A GOVERNMENT STRATEGY, I ADDRESS THE SUSTENANCE OF THIS EDUCATIONAL POLICY BASED ON THE ANTICIPATION OF THE MEXICAN STATE AND IN DECLARATIONS OF SUPRANATIONAL ORGANIZATIONS OF WHICH MEXICO IS A PART. I ALSO REFLECT ON THE PRACTICE OF BILINGUAL INDIGENOUS TEACHERS, THE OPERATIONAL ARM OF THIS INTERVENTION, WHICH OCCURS IN A COSMOPOLITAN CONTEXT THAT ADOPTS DIFFERENT POSITIONS WITH THE INDIGENOUS PEOPLE WHO ARRIVE IN THE METROPOLIS.

KEYWORDS: INTERCULTURALITY - INTERCULTURAL EDUCATION - GOVERNMENT PRECARIOUSNESS - URBAN INDIGENOUS.

* Profesor Investigador. CIESAS Unidad Noreste. Correos electrónicos: alejandro.mtzcanales@gmail.com (personal) y alexmarc@ciesas.edu.mx (institucional).

Introducción

En este artículo recupero, desde una nueva perspectiva, mi trabajo de los últimos cinco años en el noreste mexicano, particularmente en Monterrey, Nuevo León (México) y su zona metropolitana, respecto a la política estatal de educación intercultural (Martínez, 2018 y 2017)¹. Reflexiono con base en la *precarización* sobre esta intervención, en su cometido de atender la diversidad cultural en aulas de escuelas primarias generales, en donde se encuentran matriculados niños y niñas con ascendencia indígena, hijos de inmigrantes originarios del centro y sur del país.

Los insumos utilizados para esta exposición escrita provienen principalmente de dos fuentes: la primera, mi trabajo empírico; la segunda, basada en la revisión de documentos y autores que contribuyen de manera precisa con mi cometido. Respecto a la metodología empleada, ha sido primordial observar el desempeño del profesor auxiliar bilingüe (PAB), nombre oficial – si bien de poco uso – de los mejor identificados como “profes bilingües” o “profes indígenas”. Durante mi seguimiento a poco más de 60 clases en 20 escuelas primarias y algunos preescolares, sopesé junto con ellos el reto de un quehacer educativo basado en una intervención de carácter suplementario.

Basándome en la dimensión curricular de la cultura escolar (Bertely, 2004 [2000]), conocí la vinculación del enfoque intercultural con el programa de estudios oficial; asimismo, las percepciones y conceptos que, sobre la educación intercultural (EI), poseen los profes bilingües. Este seguimiento lo complementé en otros espacios, tales como un seminario corto sobre multiculturalismo e interculturalidad, que me solicitaron los propios docentes.

Tuve también oportunidad de conversar con 10 de los 23 PAB actualmente en activo, adscritos el Departamento de Educación Indígena, dependiente de la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENLE); para este artículo retomo algunos testimonios clave. Se trató de entrevistas semiestructuradas que versaron sobre sus experiencias como profesores auxiliares; la organización que deben seguir ante lo particular de su trabajo en cada escuela por los horarios y el número de grupos que atienden; igualmente, retomé algunos temas suscitados durante el seminario y la perspectiva individual al respecto.

Por otra parte, la revisión documental se apoya, primordialmente, en las declaraciones y pronunciamientos sobre diversidad cultural, interculturalidad y educación intercultural que ha suscrito el gobierno de México, en distintas etapas. La revisión está complementada con la síntesis crítica realizada por Aleksandra Jablonska (2010), más mis reflexiones sustentadas en la base conceptual de mi artículo.

Tras esta breve introducción, en el siguiente subtítulo razono acerca de la “precarización” como instrumento de gobierno, que promueve una política pública cuyo fin es el aseguramiento mas no la resolución de situaciones sociales límite, como la desigualdad sociocultural de aquellos a quienes se dirige la EI. El siguiente subtítulo muestra el contexto metropolitano, el doble racero de la atención a los grupos indígenas inmigrantes permite vislumbrar el complejo panorama que representa Monterrey² para quienes arriban en pos de un empleo y forma de vida dignos. Cierro este apartado con una diferenciación entre distintas perspectivas sobre la interculturalidad. Esta temática me permite enlazar el apartado subsecuente con el que inicio el análisis de la precarización de la propuesta educativa intercultural, para lo cual perfiló una breve presentación respecto a la diversidad cultural. Esta revisión es preámbulo de las declaraciones consignadas por organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la UNESCO

y la Conferencia Iberoamericana de Educación (CIE), referente a la EI, desde una visión que implícitamente reconoce a una cultura hegemónica de la que parten propuestas y concesiones a las que otras culturas deben apegarse para su reconocimiento y atención educativa.

El artículo redondea su propósito con el subtítulo sobre el reconocimiento cultural como forma de precarización gubernamental. En éste hago un análisis de la precarización de la propuesta educativa intercultural en Nuevo León, reducida a aspectos de orden cívico y lingüístico, orientada a enseñar sobre el respeto y el reconocimiento cultural como base de la inclusión y la convivencia en la metrópoli.

El gobierno de México encontró en la educación intercultural una forma de administración de la diversidad en expresiones propias del folclor promovido como raíz prehispánica de la nación. Dentro de esta visión oficial de la diversidad cultural se soslaya la contingencia social y económica que condiciona y diferencia a individuos indígenas y no indígenas, como parte de una sociedad inequitativa.

La precarización como estrategia gubernamental

Conforme a Isabell Lorey (2016: 17), la *precarización* no es un fenómeno marginal, sino un instrumento de gobierno “al servicio de la regulación y el control social”³. La precariedad, como instrumento gubernamental, se comprende “como una categoría ordenadora que designa los efectos políticos, sociales y jurídicos de una condición precaria generalizada” (Ibid.: 27). La precariedad como proceso, se ha inmiscuido en la política educativa intercultural con el propósito de encasillar, *rasterung* conforme a Lorey (Ibid.). Este encasillamiento se traduce como un reparto de la condición precaria cimentada en relaciones de “desigualdad” y “dominio”, ambas naturalizadas, a través de las cuales es atribuida o denegada la pertenencia a un grupo o sociedad (Ibid.).⁴

El Estado sostiene esta desigualdad relacional mediante el trato que otorga a distintos sujetos, según los cataloga o, mejor dicho, según los *alterifica* como “especiales”, “diferentes” o, por supuesto, “indígenas” (Lorey, 2016: 49). Es decir, no resuelve respecto a la inclusión, sino que atiende aspectos que son funcionales al control o salvaguarda de la convivencia cimentada en la “tolerancia liberal”, sin poner en riesgo el *statu quo* (Zizek, 1998: 157). Desde esta mirada, circunstancias de discriminación hacia ciertos fenotipos o el analfabetismo persistente en sectores específicos de la población, son más que hechos socialmente articulados.

Propiciar o facilitar el desarrollo de políticas o estrategias (surgidas de distintos actores) que intervienen sólo parcialmente en una problemática, es una forma de precarización gubernamental; lo son diversas formas de control de situaciones apremiantes: programas de empleo temporal dirigidos a madres solteras, contratación de adultos mayores por parte de algunos negocios o empresas, o la matriculación de indígenas en distintos niveles de educación formal, acciones todas que evidencian una forma de gobierno que ordena y somete “mediante la regulación del mínimo de protección social que corresponde al mismo tiempo a una incertidumbre creciente” (Lorey, 2016: 18).

El orden puede sostenerse mediante la acción o la inacción del Estado, ambas deliberadas. En el caso de la política educativa intercultural, se plantea como una acción positiva que consolida la respuesta oficial a la realidad pluricultural de México. Respecto a los vacíos dejados por la

1 Conforme a los criterios del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), el Consejo Nacional de Población (Conapo) y la Secretaría de Desarrollo Social de Nuevo León, son 12 los municipios que integran la zona metropolitana de Monterrey: Apodaca, Cadereyta Jiménez (o “Cadereyta”), García, San Pedro Garza García (o “San Pedro”), General Escobedo (o “Escobedo”), Guadalupe, Juárez, Monterrey, Salinas Victoria, San Nicolás de Los Garza (o “San Nicolás”), Santa Catarina y Santiago (INEGI-Conapo, 2018).

2 En adelante, utilizaré Monterrey, ZMM o zona metropolitana como sinónimos. Será distinto cuando me refiera únicamente al municipio de Monterrey.

3 Cuando pensamos en función de pobreza o de riesgo, nos basamos en una visión de la contingencia dentro de la cual podemos diferenciarnos. Conforme a Lorey (2016: 17), si observamos nuestro contexto en términos de precarización, encontramos que fenómenos como la vulnerabilidad económica o la inestabilidad laboral representan, en el nivel individual o entre estratos sociales, una diferencia relacional dentro de un estado de inseguridad del cual formamos parte todos.

4 Lorey subraya que “La precarización entendida como gubernamentalidad no se refiere a hechos específicos como puede ser la incertidumbre laboral, por ejemplo, “sino precisamente incertidumbre en el modo de vida y por ende en los cuerpos y en los modos de subjetivación[...]. La precarización en tanto *gouvernementale* permite problematizar las complejas interacciones de un instrumento de gobierno con las relaciones económicas de explotación, así como con los modos de subjetivación en sus ambivalencias entre sumisión y empoderamiento” (Lorey, 2016: 28).

misma estrategia (la inacción), más otros que son signo de una intervención lateral, fecundan la idea de un estudiantado indígena que merece un trato preferencial, en apariencia benigno, para superar su situación “de pobreza e ignorancia”.

La precarización tiene dos consecuencias fundamentales: la creación de un tipo de sujeto de cierta política u orden jurídico, cuya principal preocupación es paliar una situación contingente, en este caso, mediante la escolarización de niños y niñas indígenas, al tiempo que valora la acción del Estado, aun en su funcionalización a los intereses de éste (Butler, 2016: 14). La segunda consecuencia esencial de la precarización es la producción de inseguridad como forma particular de poder que valoriza estrategias surgidas de otros actores: organismos supranacionales, iniciativa privada, organizaciones civiles, etc., que operan en favor de la regulación social pero no en favor de la equidad (Butler, 2016: 14).

La gubernamentalidad expuesta por Lorey (2016), parte del análisis de lo precario que se centra en el concepto de «gobierno», cuyo referente más antiguo puede remontarse al poder pastoral cristiano como “preludio del «arte de gobernar» de la gubernamentalidad moderna”, enfocada en “gobernar seres humanos y no las cosas o los territorios” (Ibid.: 19).⁵ Sin embargo, advierte Lorey, esto no implica “un círculo vicioso entre hetero y autoconducción” (Ibid.), pues desde los orígenes expuestos por Michel Foucault (2018) existieron evidencias de la llamada “«contraconducta, entendida como lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los demás»” (Lorey, 2016: 20).⁶

En los relatos y reflexiones de los profesores bilingües, que expondré un poco más adelante, se evidencia esta incertidumbre (contingencia) suscitada por la comprensión individual de lo que se intenta hacer en los salones de clase y cómo las percepciones durante el trabajo dan forma a una idea de autonomía relativa, inmersa en circunstancias sociales y políticas en apariencia “maleables e influenciadas por las propias (co)decisiones”, que juegan en favor de un sometimiento voluntario a las circunstancias de su intervención (Lorey, 2016:20).

El escenario sociocultural y una práctica educativa contingente

Nuevo León es una entidad que carece de población indígena originaria. Los indígenas que habitan actualmente el estado, principalmente la ZMM, son inmigrantes del centro y sur del país. Sobre la población indígena de Nuevo León en siglos pasados no se cuenta con la profusión de investigaciones como ocurre en la llamada Mesoamérica (López Austin & López Luján, 2010 [2001]), amplia región que sustentó a las grandes culturas prehispánicas del actual territorio mexicano (aztecas, mayas y olmecas, por mencionar algunas)⁷. Nuevo León se ubica en “Aridoamérica” (Ibid.) un área que en términos de historia cultural indígena es de las menos conocidas en el continente (Cavazos y Ortega, 2011).⁸ En el noreste de México —como ocurre en

otras latitudes— lo que ha perseverado es la representación del indígena o indio como sinónimo de atraso o de obstáculo para el progreso social. Al caracterizarse esta región como espacio de conquista fronterizo (Sheridan, 2015: 93), el indígena nativo fue tenido como “manifestación grosera de un pasado violento” y propio de esa misma concepción (Sheridan, 2015: 93).

La reaparición indígena en Nuevo León se origina en la migración interna que ocurre a partir de la década de 1970 (Durin, 2006: 167). La mayoría de los indígenas residentes son originarios de tres estados: San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz; aunque también son numerosos aquellos venidos de Oaxaca, Querétaro o Chiapas. En el Censo 2010, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se contabilizaron 40 137 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representó el 1% de la población de Nuevo León (INEGI, 2010). Para la Encuesta Intercensal 2015, se conoció que en la entidad “de acuerdo con su cultura, 6.9% del total de la población (5 119 504 habitantes) se autorreconoce indígena”: 51.5% son hombres y 48.5%, mujeres” (INEGI, 2015). Asimismo, la encuesta estimó que 1.2% de la población de 3 años y más de edad habla alguna lengua indígena, es decir 59 000 personas; de ellas 37% no hablan español y solo 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 (INEGI, 2015).⁹

La salida de individuos y familias indígenas desde sus comunidades de origen, se comprende desde la necesidad laboral, por lo que hablamos de una migración forzosa.¹⁰ La problemática vigente es la doble política de afirmación y ocultamiento de los indígenas en Monterrey (Durin, 2010): mientras el o la indígena adulto experimenta en su rutina el oprobio y la discriminación, una situación radicalmente opuesta (o así se presenta) ocurre con niños y niñas indígenas escolarizados: asambleas escolares en donde se programan números musicales “tradicionales” o conmemoraciones oficiales como el Día Internacional de La Lengua Materna, conjugan el propósito central de la política que regula la intervención de los profesores bilingües: qué pueden hacer los menores indígenas, cuáles son sus raíces, cómo deben perpetuarlas y cómo los estamos incorporando (Martínez, 2018:205).

Como estrategia complementaria al trabajo áulico, festivales y números artísticos responden a una lógica de precarización de la diversidad cultural que, al tiempo que la incorpora como contenido educativo y cívico, la neutraliza y la vacía de su significado efectivo (Zizek, 1998). En este sentido, el reconocimiento se convierte en una nueva estrategia de control de la diversidad cultural, que incluye “su propia ficción hegemónica (o incluso ideal) de tolerancia multiculturalista”, así como la protección de los derechos humanos (Ibid.: 164).

La relación entre la política federal de atención a la diversidad y las circunstancias de la escolarización de indígenas en el nivel primaria, en Monterrey, se crea a partir de la petición de apoyo a la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENL) por parte de un plantel ubicado en el municipio de Monterrey, durante el ciclo escolar 1997-1998 (Vidales *et al.*, 2007). En su petitoria alertaban sobre la presencia de alumnos indígenas, que “manifestaban un rezago educativo y dificultades para entender el español debido a diferentes grados de bilingüismo que presentaban” (Ibid.: 62).

5 Foucault advierte la aparición de la población “como sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto entre las manos del gobierno, consciente frente al gobierno de lo que quiere, e inconsciente también de lo que se le hace hacer” (2007: 209). Independientemente de cuáles sean los intereses y las aspiraciones de los individuos que componen la población, ambos serán “el objetivo y el instrumento fundamental del gobierno de las poblaciones” (Ibid.).

6 Lorey abreva en Foucault (2018:197-199) para referirse a las relaciones de los individuos consigo mismos como un signo de autorreferencialidad, pero no de emancipación o soberanía, sino como elemento decisivo de una relación con el gobierno que consiste en “ser conducidos en el propio comportamiento a través de otros” (Lorey, 2016: 19).

7 En 1954, Paul Kirchhoff precisó el concepto de Aridoamérica, con base en criterios económicos: “esta superárea cultural se caracterizaba por la existencia de sociedades que vivían principalmente en regiones áridas y semiáridas, y que tenían una economía en la que predominaba la recolección de vegetales sobre la cacería. Incluyó también dentro de dicha superárea a pescadores y a recolectores que cultivaban de manera incipiente” (López Austin & López Luján, 2010 [2001]: 28).

8 La región noreste de México y particularmente Nuevo León, fue habitada por un gran número de pequeños grupos cazadores-recolectores que vivían en cuevas y montes (Cavazos y Ortega, 2011). El nombre genérico de “chichimecas” otorgado a los pueblos indígenas que vivieron al norte de Mesoamérica incluía amplios subgrupos que, a su vez, se subdividían “en innumerables parcialidades llamadas también por los colonizadores ‘naciones’ o ‘rancherías’” (Ibid.: 21-22). Esta clasificación genérica de los nativos se implantó “en un sistema de representación basado en categorías ordenadoras (jerarquías)” que funcionaron “como herramientas para la dominación social y para la justificación del fondo del ‘enfrentamiento belicoso’ que llevaría a su exterminio (Sheridan, 2015: 93).

9 En México, “7 millones 382 mil 785 personas de 3 años y más hablan alguna lengua indígena (HLI), las más habladas son: Náhuatl (23.4%), Maya (11.6%) y Tseltal (7.5%)”, de acuerdo con el INEGI (2015). Del total de HLI, “13 de cada 100 sólo puede expresarse en su lengua materna” (INEGI, 2015).

10 La carencia de seguridad social es, quizá, una problemática no prevista por los inmigrantes indígenas. Esta circunstancia se agrega la forzosa elección que deben hacer por el comercio o por empleos mal remunerados y con exiguos derechos laborales. En la ZMM se les contrata como peones en la construcción de edificios en Monterrey y San Pedro Garza, por ejemplo, o se les encuentra en la esquina de la misma obra vendiendo comida. También se puede localizar tanto a hombres como a mujeres trabajando en decenas de tiendas de conveniencia (Nota del autor). El ambulante y el comercio serían nichos privilegiados de las poblaciones que viven congregadas; es el caso de los mixtecos, otomíes y mazahuas, todos ellos con bajos niveles de escolaridad, y cuya experiencia como comerciantes ha sido prolífica en abusos y discriminación por parte de autoridades y población en general (Durin, 2010). Asimismo, muchas son las indígenas que se ocupan como trabajadoras del hogar en Monterrey, Guadalupe o San Pedro Garza (Ibid., 2018).

La SENL constituyó un equipo de trabajo que, en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como instancia federal coadyuvante, elaboraría “una propuesta de atención a la diversidad cultural en zonas urbanas” (Ibíd.: 63). De la capacitación otorgada por la DGEI surgió un documento para la construcción de la “Estrategia de intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales en el estado de Nuevo León”, que continúa vigente. El Departamento de Educación Indígena (DEI) fue el órgano creado, durante el ciclo escolar 1998-1999, para operar este plan.

El propósito fundante de “la atención con equidad y pertinencia de las necesidades educativas de niñas y niños indígenas dentro del marco de la atención intercultural” (Ibíd.: 96), fue paulatinamente abandonado. La estrechez presupuestal a la que está sujeta la estrategia actualmente, ha impedido dar seguimiento a acciones como los talleres de sensibilización con personal del sector educativo estatal, incluyendo supervisores, directores y docentes; lo mismo ha ocurrido con el trabajo de sensibilización que se pretendía llevar a cabo con padres y madres de familia. En la intervención áulica ha radicado, por igual, parte de la dispersión del objetivo inicial planteado por el proyecto, ya que se reduce a la visibilización de los menores indígenas como centro de la diversidad en el aula (Martínez, 2018: 110).

En un plantel de la ZMM acompaña a Elías, de origen y habla tének o huasteco. Elías es uno de los 23 profesores auxiliares bilingües adscritos al DEI¹¹. Para una de sus sesiones, Elías anota en el pizarrón algunas frases y después un poema, ambos en tének. En su exposición, explica que “el error” de los padres es ya no enseñar la lengua, “y va a morir”. Para concluir, Elías comenta que sólo podrá venir con el grupo una vez al mes, pero previene que lo excluiría si insisten en ser indisciplinados, “porque pierdo mi tiempo y hago perder su tiempo a la maestra”.

Al término de su jornada en esta escuela, 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”*.

Como en el caso narrado, otros profesores del DEI mantienen una relación inestable con las escuelas a las que son asignados. Sobre todo, se ignora la competencia del profe bilingüe como posible mediador cultural, pues sólo se le identifica como una figura remedial respecto a la situación escolar de los y las estudiantes de origen indígena (Ibíd., 2017).

Otro de los profesores a quien pude acompañar en varias sesiones es Joaquín, de habla hñahñu u otomí. Joaquín sintetiza sobre el plantel y su labor: “Aquí son niños nahuas; pero enseñe hñahñu por la interculturalidad”. El PAB propone un ejercicio: “Cómo ocupamos nuestro cuerpo para comunicarnos”. Los niños comprenden de inmediato el sentido de la actividad, pues Joaquín comienza a enunciar palabras en hñahñu mientras utiliza sus manos para indicar, por ejemplo, sentarse y pararse; así, los alumnos van infiriendo el significado de la expresión oral.

Al finalizar la sesión, el profe indígena pide un espacio para pegar los trabajos en alguno de los muros del salón. Uno de los alumnos pregunta para qué pegar el material elaborado, el docente titular del grupo responde: *“Para que vean que tenemos maestro de idioma”*. Joaquín especula que no conoce con suficiencia aspectos de su herencia cultural otomí, lo que le impide considerarse un “promotor cultural”. *“Siento que en el Departamento tenemos agentes culturales o promotores culturales, yo me considero un agente, nada más. Promotor cultural no, no puedo promover algo que desconozco y que no sé cuál es su sentir”*.

Juanita, PAB de habla tének, se identifica como profesora bilingüe, puesto que regularmente comparte con sus alumnos palabras en lengua vernácula. *“Yo me considero una maestra bilingüe; de educación indígena, pero bilingüe porque se trata en español y en lengua”*. Sobre el objetivo

principal de su trabajo y el del DEI, aclara que no se trata únicamente de la lengua, sino de lograr un interés por parte de padres y madres de familia por la educación de sus hijos e hijas, sin importar si son indígenas o no. *“Se trata – subraya – de que en el salón tanto los alumnos que hablan español o una lengua tengan más confianza y una mejor convivencia; también es fomentar valores entre ellos”*.

Para Elier un primer propósito fue “sensibilizar”. Este mentor de habla náhuatl, relata que cuando se incorporó al Departamento, hace 15 años, fueron de escuela en escuela para ubicar a estudiantes de origen indígena en la zona metropolitana. *“¿Indígenas? No, aquí no hay indígenas”*, era una respuesta común en algunos centros escolares. La sensibilización se manifestaba en la posibilidad de que niños o niñas de ascendencia indígena estuvieran inscritos e iniciar con el registro correspondiente, además de ciertas pautas de asesoría sobre diversidad cultural. *“Éramos como gestores de la educación indígena”*, recuerda.

Martha, profesora de origen nahua, considera que la relación con papás y mamás es “un pendiente” del DEI. Martha explica que algunos padres y madres de su alumnado sí saben que ella imparte clases de una lengua originaria, pues algunos niños y niñas le muestran una libreta exclusiva para “náhuatl”; ella infiere que el padre o madre de familia debe estar enterado, pues debe comprar, además del resto de los útiles, un cuaderno para su clase. Otra muestra del interés de algunas familias, según lo percibe Martha, ocurre en las asambleas, puesto que todo el alumnado participa en números artísticos o cívicos, preparados por el PAB asignado.

Varios de los profes bilingües, consideran que el DEI sería punta de lanza para resolver “un problema principal”: la discriminación, que afecta “la integridad de las personas bilingües” (Martínez, 2018: 211). Los talleres que el Departamento ofrecía a los planteles durante sus primeros años de funcionamiento, permitía a docentes y directivos colaborar en el cometido de reconocimiento para la cultura indígena y de sus estudiantes.

Norma, profesora bilingüe de origen mixteco, habla de un panorama “complejo”. En ocasiones, padres y madres de familia se le acercaron para reclamarle que enseñara una lengua indígena en la escuela. “Lo que nosotros queremos es que tú nos apoyes para que nuestro hijo, nuestra hija, aprenda a hablar bien el español”, le exigían (Ibíd.: 112). Al paso de los ciclos escolares, algunos menores a cargo de Norma participaron en el concurso de Narraciones¹², lo que otorgó notoriedad a las escuelas donde laboraba. De esta manera, el propósito de “rescatar la cultura de los niños indígenas” – piensa – logró un aliciente importante, y su rol como profesora bilingüe comenzó a destacarse.

Este papel de mentor bilingüe no es asumido con la misma naturalidad por parte de todos los PAB. Reyes, profesor de origen nahua, siente que debe presentarse así por requerimiento del Departamento: “Algunos me dicen: 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” (Ibíd.: 113). Por otra parte, Reyes reflexiona en torno a “reconocer, valorar la diversidad y la cultura”, que son recomendaciones puntuales y repetidas por parte del Departamento. Pero, ¿cómo se lleva este objetivo hasta las aulas? “Reconocer la diversidad tenía que ver con los valores”, también con principios “éticos” y “morales”, recapitula Reyes. La intervención áulica orientada hacia Formación Cívica y Ética, con el tiempo fungió como un refuerzo en la política de introducir la diversidad cultural apegándose al currículo oficial.

La tarea y orientación de la política que sobre la diversidad cultural ha gravitado en el noreste de México, no es ajena a lo ocurre en otros contextos del país. Está sujeta a una interculturalidad funcional impulsada por distintos gobiernos nacionales (Walsh, 2010; Fonet-Betancourt, 2006), que desarrollan “un concepto de la relación intercultural asociado a un estado ideal de relaciones armónicas”, dentro del cual la escuela desempeña el papel de espacio institucional de aprendizaje y resocialización, idóneo para educar en la tolerancia a lo diferente” (González, 2009: 6).

11 En adelante, DEI o Departamento.

12 Concurso Nacional “Las Narraciones de Niñas y Niños Indígenas y Migrantes”, organizado por el gobierno de la república.

La precarización de la propuesta educativa intercultural

¿Por qué y cómo se *precariza* la educación intercultural a partir de una política de Estado? Quizá no existe suficiente espacio en el artículo para explayarme y referirme a la educación intercultural como fue pensada en términos de la atención de la población indígena en sus comunidades de origen. Espero, no obstante, que la explicación de ciertos elementos estructurales ayude a mi propósito particular de comprender los cimientos de la EI en ámbitos metropolitanos. Considero necesario, asimismo, recapitular sobre la diversidad cultural y su reconocimiento. Estos aspectos me permitirán adentrarme gradualmente en la pregunta que he planteado al inicio de este subtítulo.

Bartolomé se refiere a la diversidad como un hecho incuestionable y “un valor en sí mismo” (2006: 117). Ninguna sociedad multicultural puede comprenderse dentro de un marco político o filosófico único, sino por medio “del diálogo cultural institucionalizado de las culturas que se relacionan entre sí” para la mutua comprensión (Ibíd.). La diversidad cultural (o étnica, o lingüística) es – o debería ser – un modo intrínseco de la sociedad y de su desarrollo, y no un motivo o condición de dominio y peligro (Bensasson, 2013:52).

Es común que en la retórica estatal o en los medios de comunicación, y aun como parte de nuestras percepciones individuales, la diversidad cultural sea “el motivo” por el que algunas poblaciones son o parecen más prósperas que otras. De esta manera, equiparamos entre diversidad, que es un fenómeno natural, y la desigualdad, que es producto de condiciones sociales específicas¹³. Las instancias oficiales de Nuevo León que se involucraron en la atención a la diversidad, de manera ostensiva la SENL, no tuvieron que generar una imagen de vulnerabilidad para sus estudiantes indígenas; sólo recurrieron al discurso que prevalece en México – como en otras latitudes – respecto a las dificultades educativas que enfrentan niños y niñas cuya lengua materna no es el español, como si se tratase de una condición inapelable.

Reiterar en este momento que las acciones a las que me remito surgen del Estado (siguiendo su propia política o la signada conjuntamente con organismos supranacionales), es una manera de aclarar que la precarización gubernamental no implica el retiro de sus instituciones fundamentales de aseguramiento (Lorey, 2016: 74). Mantener la directriz regulatoria permite al Estado ejecutar acciones que limitan sus resultados a un propósito asimilador que, en este caso, se manifiesta a través del reconocimiento de la ascendencia indígena de los alumnos como fundamento de su integración a la sociedad urbana (Ibíd.).

En el reconocimiento de derechos y las celebradas campañas para la matriculación escolar de niños y niñas de origen indígena, encontramos el aseguramiento gubernamental propio de la precarización como instrumento de Estado: inscripción como evidencia de inclusión y equidad. Desde esta óptica, la equidad depende del efecto de compensación creado por la escolarización. La búsqueda y verificación de la presencia indígena en las aulas de escuelas primarias y la actualización del número de niños y niñas en cada centro escolar, no son llanamente un asunto administrativo o de organización, sino una forma de entender y consolidar acciones inclusivas. El conteo llevado a cabo cada principio de ciclo escolar por parte del personal adscrito al DEI es un cometido central de la política, que permite informar el número de menores indígenas atendidos. Hasta el ciclo escolar 2015-2016 se tenían registrados en el Departamento a poco más de 2 600 estudiantes de origen indígena, que atendían en 84 centros de nivel primaria y seis preescolares (Martínez, 2018).

Una visión global para la EI

En cierto momento, la interculturalidad se convirtió en un lenguaje común. Comenzó a congregarse problemas de significados, políticas y fines, hasta convertirse, en ocasiones, en un “nuevo meta relato” (Walsh, 2002). Hasta hace unas pocas décadas, en América Latina era

13 Lo similar o lo diferente no se recrea necesariamente en términos de igualdad-desigualdad, se opone a jerarquizado, pero no a diferente; diferencia no se opone a igualdad, sino a idéntico (Medina, 2013: 165).

un concepto que abanderaba a organizaciones (Boccaro, 2012: 14), se tenía como “un principio ideológico” al provenir de un movimiento étnico-social y no de los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico (Walsh, 2006: 22). Como consecuencia de este tipo de movimientos y demandas, la interculturalidad se introdujo en la esfera pública, como vía para reconocer a las culturas nativas y su experiencia histórica de adaptación/resistencia al orden sociopolítico dominante” (Boccaro, 2012: 15).

Es el discurso multicultural la principal base ideológica de la EI (Dietz, 2012: 13), como sabemos, en América Latina su intervención es con poblaciones indígenas, lo cual ha derivado en diferentes respuestas: bilingües, indigenistas o biculturales (Dietz, 2012: 13)¹⁴. Así, el entramado que se establece mediante “relaciones normativas, conceptuales y empíricas” entre interculturalidad y educación, “no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico” (Dietz, 2012: 14), sino, asimismo, cultural, político, etc.

La reorientación del discurso mediante el cual se ha buscado fomentar una política educativa intercultural en México tiene sus raíces en declaraciones surgidas de organismos internacionales, suscritas por el Estado mexicano. A continuación, destacaré algunos documentos que son clave por su influencia en el sector educativo del país, basándome en los apuntes y síntesis de Aleksandra Jablonska (2010) sobre la política de EI asumida por distintas administraciones federales en el marco de tales lineamientos.

En 1989 se aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. En su artículo 27 se enfatizaba que “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales”. Sobre los niños miembros de los pueblos interesados, el artículo 29 estableció la impartición de conocimientos generales y aptitudes “que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la comunidad nacional”.

Por su parte, la UNESCO, con base en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, planteó un ideal de diversidad desde una visión liberal, considerándola únicamente como un imperativo ético (Jablonska, 2010: 28)¹⁵. Para la UNESCO, la interculturalidad era “fundamentalmente una cuestión de intercambios simbólicos”, “la enseñanza de diversas lenguas” y “el aprecio por diversas culturas, con un énfasis especial en las indígenas” (Ibíd.: 29).

Aunque en el documento “Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural” (2007), el organismo por fin reconoció la existencia de desigualdades entre culturas minoritarias y la cultura dominante, la situación proponía atenderse con una educación intercultural que abarcara “el entorno pedagógico como un todo” (UNESCO, 2007: 19). La iniciativa no demandaba ni recomendaba una amplitud similar para explicitar las diferentes circunstancias sociales, tanto en las comunidades de origen como en las zonas metropolitanas de atracción laboral.

En la X Conferencia Iberoamericana de Educación (CIE) se planteó el reconocimiento del carácter pluricultural de las naciones iberoamericanas bajo un planteamiento similar: sería la educación inicial la que contribuiría “a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido” (CIE, 2000). La propuesta hacía hincapié en la matriculación escolar, como sinónimo de “integración”, de “los niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales o lingüísticas” (Ibíd.).

14 El multiculturalismo apunta hacia el control del conflicto étnico y a la conservación de la estabilidad social como formas de precarización gubernamental cuyo fin es sostener la acumulación capitalista “ahora haciendo incluir los grupos históricamente excluidos a su interior” (Walsh, 2008: 4). Sus estrategias pueden caracterizarse como “compensaciones”; por ejemplo, en la figura de derechos colectivos, que son parte integral de la ideología “multiculturalista neoliberal” (Hale, 2005: 12).

15 “El conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de artes y letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, 2003a: 4).

En la Conferencia celebrada en Bolivia, la CIE asentaba su preocupación por la “inclusión social” y los cambios que ésta padecía debido a “la ruptura de los modos tradicionales de integración social” como consecuencia de las migraciones y la consecuente “ruptura de modos tradicionales de solidaridad basados en la proximidad” en las ciudades (Ibíd., 2003). Sin embargo, los ministros de educación asistentes a la conferencia no encontraron responsabilidad de sus gobiernos en la recurrente pobreza de estas poblaciones ni en el crecimiento de las desigualdades, por lo que no existió compromiso alguno para instaurar políticas y resolverlas (Jablonska, 2010: 46)¹⁶.

Para 2008, en la XVIII Conferencia celebrada en El Salvador, el documento llamado “Metas Educativas 2021”, auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), asentó como parte de su declaración la “atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión” (OEI, 2010: 60). Se incluyeron, entre otros, a las minorías étnicas, poblaciones originarias y migrantes; es decir, grupos que se distinguen por sus rasgos culturales, y grupos que se encuentran en condiciones sociales desfavorables (Jablonska, 2010:49; OEI, 2010: 232).

Los documentos citados ponderan una libertad cultural que debe ser considerada como una peculiaridad de indígenas y/o de inmigrantes, lo cual no necesariamente limita la diferencia cultural, pero tampoco reconoce las disparidades entre culturas, normalizando con ello la situación de inequidad. La difusión de las culturas y la adaptación de la educación escolarizada a ciertos rasgos culturales no se confrontan con la incertidumbre social y económica, lo cual representa “una precondition ideológica de la precarización como técnica de gubernamentalidad” (Lorey, 2016: 74).

En México, la reforma constitucional de 2001, en materia de cultura y educación, reconoció y garantizó con base en el artículo 2º, el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas y todos los elementos constituyentes de sus culturas. Igualmente, señaló la obligatoriedad de todos los niveles de gobierno para promover la igualdad de oportunidades para los indígenas e incrementar los niveles de escolaridad de esta población (Jablonska, 2010: 53). Una nueva reforma, ocurrida en 2003, dispuso la enseñanza de la pluralidad lingüística de México, así como el acceso a la educación obligatoria en la lengua materna y el español, evidenciando así que la interculturalidad oficial se reduce al respeto por dicha pluralidad (Jablonska, 2010: 54).

En el Plan Nacional de Educación 2001-2006 no se enunció la necesidad de promover la EI, aunque en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y en 2003 el Congreso de la Unión aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Jablonska, 2010)¹⁷. El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 dispuso una EI especificada para estratos poblacionales identificadas como vulnerables. En su apartado “Principales retos” planteó una formación para niños y jóvenes de acuerdo con valores que generaran 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 relacionados con educación cívica (Jablonska, 2010:56).

16 En lo sucesivo, aunque la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno otorgó especial importancia a las culturas indígenas y poblaciones migrantes, las relaciones entre la cultura y la educación, acaso merecieron plantear una enseñanza de las lenguas minoritarias y los conocimientos de dichas culturas para “las zonas donde habitan comunidades tradicionales e indígenas” (CIJEG, 2006). Respecto al currículo nacional, se indicaba que contendría “el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural”, así como “contenidos de la cultura y de la historia iberoamericana, reafirmando sus contenidos propios e identitarios” (CIJEG, 2006). Esto quedaba en consonancia con la idea planteada en el mismo documento “sobre la existencia de una comunidad iberoamericana, así como de un sistema cultural integrado” (Jablonska, 2010: 48).

17 Aunque la CGEIB fue creada en principio para atender a pueblos y comunidades indígenas, esta visión fue matizada cuando en 2005 se le concedió la atribución de “promover y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional” (Jablonska, 2010; Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, 2005, artículo 16).

Civismo y reconocimiento cultural como formas de precarización educativa

Durante el trabajo de campo que desarrollé, tuve la oportunidad de presenciar numerosas sesiones áulicas a cargo de los PAB. El énfasis sobre el bilingüismo y “la cultura indígena” se acompañaba mediante material didáctico y juegos; la utilización de videos y la lectura de cuentos o relatos. Observe la exaltación o repaso de los aportes de las culturas precolombinas como apoyo a las clases de historia, el abordaje didáctico del derecho a la educación, igualmente la exposición del trabajo infantil como un obstáculo para su ejercicio, explicado a menores que ocupan parte de su tiempo en ayudar a su madre en la venta de golosinas por las calles de Monterrey.

Recién iniciada la estrategia de atención educativa a la diversidad en escuelas de Nuevo León, se determinó que la prioridad que encauzaría la intervención sería el trabajo de “sensibilización y formación de los docentes que estaban al frente de grupos con población multicultural” (Vidales *et al.*, 2007: 96). Del primer lustro de actividades del Departamento (1999-2003) los iniciadores del proyecto destacaron la mejora académica entre niños y niñas indígenas, “de acuerdo con las evaluaciones realizadas al proyecto por la SENL”, entre otros organismos (Ibíd.: 104-105). La participación de menores indígenas radicados en Nuevo León en los concursos nacionales de Narraciones de niñas y niños indígenas, “permitió un aumento en la autoestima de los y las alumnas indígenas, en el reconocimiento y valoración de las lenguas autóctonas tanto por la población indígena como de la no indígena” (Ibíd.).

A pesar de los avances manifestados por el programa, la finalización del sexenio estatal en el cual se impulsó esta intervención, ocasionó un cambio radical en el proceso. La política del nuevo gobierno, a partir de octubre de 2003, focalizó la estrategia en las escuelas primarias, al tiempo que limitó el servicio que se había empezado a ofrecer a los preescolares; asimismo, suspendió el seguimiento que se hacía a los alumnos indígenas inscritos en secundaria (Vidales Ibíd.: 104).

La acción docente emprendida por el DEI se precariza actualmente a través de tres procedimientos fundamentales: administrativamente, mediante la limitada acción de 23 docentes en poco más de 100 planteles (actualizado al ciclo escolar 2018-2019); pedagógicamente, a través de una asesoría culturalista sobre la diversidad cultural; y curricularmente, en la atención suplementaria a casos de rezago educativo. La precarización evidencia otro proceso, concomitante, que quisiera nuevamente subrayar: la “alterificación” que realiza el Estado sobre niños y niñas indígenas refiriéndolos como personas que requieren de un trato diferenciado y de ser reivindicados con base en su raíz cultural (Lorey, 2016:49).

Apuntes finales

La desigualdad existente entre individuos que se reconocen como culturalmente distintos, al convenirse social y políticamente como un tema adyacente, incide en su proceso de normalización. La EI instrumentada por el Estado mexicano se apega a esta visión multicultural de la diversidad. La escolarización de niños y niñas indígenas en escuelas urbanas, reproduce esquemas de exclusión y condiciones que, junto con otras, propiciarán la futura explotación de los menores como fuerza de trabajo no calificada, su adscripción a nuevos programas compensatorios y la reproducción de su alienación social.

Es primordial que la acción educativa intercultural llevada a cabo en Nuevo León, sea reorientada hacia un planteamiento integral que analice y considere la relación de niños y niñas indígenas y sus familias con Monterrey. Es en esta relación que se hallarán las formas de legitimación de las diferencias, para erradicar la visión binaria entre la modernidad urbana y la población indígena.

Institucionalmente, la precarización del proyecto inicial del DEI, ha derivado en la contingente intervención de los docentes bilingües, que obvia las incidencias y tensiones subyacentes entre culturas cuyo estatus es distinto. La educación intercultural auspiciada por el sector educativo

de Nuevo León, a la fecha, se ofrece como una concesión que los miembros de culturas subalternizadas deben aprovechar y reconocer como una oportunidad que les brinda el Estado para paliar su vulnerabilidad.

Un primer paso, que significaría un contrapeso a la actual política cimentada únicamente en el reconocimiento de la pluriculturalidad, es abordar el conflicto sociocultural, interdisciplinariamente, desde las aulas, gradual y progresivamente; reconocer la acción escolar en las condiciones de dominación, discriminación y racismo supérstites, como parte del aprendizaje, no como un obstáculo.

El sector educativo en México, como institución sociopolítica, define y condiciona las aspiraciones, metas y resultados de la escolarización. La educación intercultural como estrategia gubernamental frente a las migraciones a las zonas metropolitanas del país, a la fecha, continúa exigiendo nuestra atención debido a su función de normalización de una diversidad cultural que justifica la inequidad, así como la prevalencia de lo que podríamos denominar como una cultura urbana occidental sobre otras varias que apenas merecen simpatía y tolerancia.

Bibliografía

- Bartolomé, M. A. 2006, *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo XXI, México.
- Bensasson, L. 2013, "Educación intercultural en México. ¿Por qué y para quién?", en: Baronnet, B. & M. Tapia Uribe, *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, CRIM UNAM, Cuernavaca, pp.: 49-68, recuperado el 16 de Agosto de 2014, de CGEIB SEP: [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)
- Bertely Busquets, M. 2004 [2000], *Conociendo nuestras escuelas*, Paidós, México.
- Boccaro, G. 2012, "La interculturalidad como campo social", en: *Cuadernos Interculturales*, 10 (18), pp. 11-30, obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/552/55223841002.pdf>
- Butler, J. 2016, "Prefacio", en: Lorey, I., *Estado de Inseguridad. Gobernar la precariedad*, traficantes de Sueños, Madrid, pp. 13-16.
- Cavazos Garza, I. y Ortega Ridaura, I. 2011, *Nuevo León. Historia breve*, II edición, el Colegio de México - Fondo de Cultura Económica, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (19 de Diciembre de 2015), obtenido de Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/ctfed/9.htm?s=>
- DEI. s/f, *Programa operativo. Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a las escuelas primarias generales*, Monterrey, N.L.
- Dietz, G. 2012, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Durin, S. 2006, Indígenas en Monterrey. redes sociales, capital social e inserción urbana, en: P. Yanes, V. Molina, y Ó. González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, México, pp. 163-198.
- Durin, S. 2010, "Introducción. Etnicidades urbanas en las Américas", en: S. Durin, *Etnicidades en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, Publicaciones de Casa Chata, ITESM, México, pp. 15-27.
- Durin, S. 2018, *Yo trabajo en casa. Trabajo del hogar de planta, género y etnicidad en Monterrey*, Casa Chata, México.
- Fornet-Betancourt, R. 2006, *La interculturalidad a prueba*, obtenido de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- Foucault, M. 2018, *Seguridad, territorio, población*, Fondo de Cultura Económica, México.
- 2007, "La gubernamentalidad", en: Giorni, G. y F., Rodríguez, *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*, Paidós, Buenos Aires, pp.187-215.
- González Apodaca, É. 2009, "Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas", en: *CPUE Revista de Investigación Educativa* 9, pp. 1-11.
- Hale, C. 2005, "Neoliberal Multiculturalism. The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America", en: *POLAR*, 28 (1), pp. 10-28.
- INEGI. 2015, *Encuesta Intercensal*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- 2010, *Censo General de Población y Vivienda*, Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática.
- INEGI-CONAPO. 2018, *Zona Metropolitana de Monterrey*, recuperado el 18 de Septiembre de 2019, www.diputados.gob.mx/content/download/file/ZM_MONTERREY.
- Jablonska, A. 2010, "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales", en: Velasco Cruz, S. y A., Jablonska Zaborovska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México*, UPN Horizontes Educativos, México, pp. 25-62.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. (17 de Diciembre de 2015), obtenido de Cámara de Diputados: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf
- López Austin, A., y López Luján, L. 2010 [2001], *El pasado indígena*, II edición, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lorey, I. 2016, *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*, Traficantes de sueños, Madrid, R. Sánchez Cedillo, traductor.
- Martínez Canales, A. 2018, "Profes bilingües" en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey. *Dilemas y circunstancias de una práctica educativa intercultural*, Publicaciones de La Casa Chata, México.

- 2017, “Dependiendo de cómo sea la pregunta”. Notas sobre “profes indígenas” y educación intercultural, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (2), julio-diciembre, pp. 44-62.
- Medina Melgarejo, P. 2013, “Palabras que hacen política: “interculturalidad”. Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad”, en: Baronnet, B. y M. Tapia Uribe, *Educación e Interculturalidad. Política y Políticas*, CRIM UNAM, Cuernavaca, pp. 153-176.
- OEI. 2010, *Metas Educativas 2021*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, recuperado el 13 de Enero de 2016, de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- OIT. 2007, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, recuperado el 16 de Junio de 2015, de OEI: http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- 2005, *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, recuperado el 14 de Enero de 2016, de CGEIB: <http://eib.sep.gob.mx/institucion/reglamento.html>
- 2001, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría de Educación Pública, México.
- 1990, *Decreto Promulgatorio del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, obtenido de Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Gobierno de México: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- Sheridan Prieto, C. 2015, *Fronterización del espacio hacia el norte de la Nueva España*, CIESAS - Instituto Mora, México.
- UNAM, I. 2011 (10 de Junio), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 2o.*, recuperado el 4 de Junio de 2015, de: Instituto de Investigaciones Jurídicas: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s>
- UNESCO. 2007, *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, recuperado el 10 de febrero de 2015, UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- 2003^a, *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. (S. Finocchietti, Trad.) Perú, obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Vidales Delgado, I. et al. 2007, *Educación intercultural en Nuevo León*, Gobierno de Nuevo León, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE-NL), Monterrey.
- Walsh, C. 2010, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en: Viaña, J., *Construyendo interculturalidad crítica*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia, pp. 75-96.
- 2002, “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en: Fuller, N., *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, Perú, recuperado el 28 de Diciembre de 2015, de <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>
- 2008, “Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial”, en: Villa, W. y A. Grueso, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- 2006, “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonia”, en: Walsh, C. et al., *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, ediciones El Signo, Buenos Aires, pp. 21-70.
- X, C. 2000, *Panorama y perspectivas de la educación Inicial en Iberoamérica*. Panamá, recuperado el 13 de Enero de 2016, de <http://www.oei.es/xciedoc.htm>
- XIII, C. 2003, *Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolivia.
- XVI, C. 2006, *Carta Cultural Iberoamericana*. Montevideo, Uruguay, recuperado el 13 de Enero de 2016, de <http://www.oei.es/xvicumbrecarta.htm>
- XVIII, C. 2008, *Declaración de El Salvador*; El Salvador, recuperado el 13 de Enero de 2016, de <http://www.oei.es/xviiiicie.htm>
- Zizek, S. 1998, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional” en: Jameson, F. y S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires, pp. 137-188.