

¿Una educación indígena intercultural para la ciudad?

El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León

Séverine Durin*

RESUMEN

Se analiza una experiencia estatal de atención a la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias generales urbanas que cuentan con alumnos indígenas. Esta iniciativa se desarrolló en el estado de Nuevo León, en el noreste de México, en 1998. El marco de referencia para el análisis del programa educativo neoleonés es la interculturalización de la escuela como una expresión de la reforma política del Estado, y el racismo como un factor para el desplazamiento de las lenguas indígenas y la descaracterización étnica en contextos urbanos. Las preguntas rectoras son: ¿en qué circunstancias surgió este programa?; ¿cuáles son las premisas sobre las cuales se planteó?; ¿cómo se está llevando a cabo esta intervención?; ¿qué factores influyeron en el rumbo que tomó?; ¿cuáles han sido sus logros y límites?

Palabras clave: 1. educación indígena, 2. interculturalidad, 3. migración indígena, 4. diversidad lingüística, 5. Monterrey, Nuevo León.

ABSTRACT

This document analyzes the attention given by the State to the cultural and linguistic diversity in urban elementary schools with indigenous alumni. This initiative was undertaken in 1998 by the State of Nuevo León in Northeastern Mexico. The analysis of this educational program in Nuevo León shows that the elimination of indigenous languages and ethnic de-characterization in urban contexts are the product of interculturalization in the school between the political reform from the State and racism. The core questions are: Under which circumstances did this program emerge? What are the arguments on which it was built? How is this intervention taking place? Which factors influence the course that it is taking? Which have been its weaknesses, and how has it been successful?

Keywords: 1. native education, 2. intercultural action, 3. native migration, 4. linguistic diversity, 5. Monterrey, Nuevo León.

*Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Dirección electrónica: durin@ciasnoreste.com.mx.

Fecha de recepción: 26 de junio de 2006.

Fecha de aceptación: 23 de febrero de 2007.

INTRODUCCIÓN¹

La elaboración de estrategias educativas de atención a la diversidad en sus dimensiones “culturales, lingüísticas y étnicas” (Díaz-Couder, 2003), desde una perspectiva pluralista, requiere un análisis de las intervenciones en curso. De acuerdo con Dietz (2003:62), las investigaciones sobre experiencias de educación intercultural son escasas y los textos programáticos y propositivos predominan sobre los análisis empíricos y estudios de caso concretos acerca del impacto real que tienen las transformaciones propuestas.

En el caso de México, la educación intercultural bilingüe (EIB) fue adoptada en 1990, cuando sustituyó al modelo de educación bilingüe bicultural (EBB) vigente desde la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (Bertely, 1998b:87). Así, en México, la educación intercultural está estrechamente vinculada con la educación indígena y el medio rural donde se realiza de manera casi exclusiva la atención a poblaciones indígenas.² Si bien en varios países de Latinoamérica se reconoce la importancia de “[...] la desterritorialización de la función educativa, en cuanto se admite la inequidad sobre los migrantes de las zonas rurales hacia las ciudades, que demandan educación básica” (Muñoz Cruz, 1998:35), son muy pocas las experiencias de EIB en medios urbanos con alumnos indígenas.³

En este artículo se analiza una experiencia estatal de atención a la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias generales que cuentan con alumnos indígenas y se encuentran en el medio urbano. Esta iniciativa se llevó a cabo en el estado de Nuevo León, México, en el año de 1998.⁴ El marco de referencia para el análisis del programa educativo neoleonés es la

¹La autora agradece el apoyo financiero de la Fundación Ford a través del proyecto “Niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey”, coordinado por Guillermo de la Peña, Regina Martínez, Séverine Durin (CIESAS) y Emiko Saldívar (UIA), así como del Conacyt, a través del proyecto “Migración indígena urbana en el noreste de México: El caso de Monterrey”, coordinado por Séverine Durin.

²A partir de 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se contempló una intervención educativa intercultural para todos los mexicanos.

³En Baja California se está llevando a cabo un programa desde los años ochenta (Lestage y Pérez, 2003). Así mismo, en la ciudad de México y en Guanajuato se llevaron a cabo acciones en esta materia, las cuales concluyeron sin dejar ningún tipo de registro académico de los resultados.

⁴La autora agradece la colaboración y disponibilidad de todo el personal del Departamento de Educación Indígena en la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENI) para atender sus intereses e inquietudes, en especial, a Arturo Alemán y Luz Divina Tijerina.

interculturalización de la escuela como una expresión de la reforma política del Estado y el racismo como un factor para el desplazamiento de las lenguas indígenas y la descaracterización étnica en contextos urbanos. Las preguntas rectoras son: ¿en qué circunstancias surgió este programa?; ¿cuáles son las premisas sobre las cuales se planteó?; ¿qué factores influyeron en el rumbo que tomó?; ¿cómo se está llevando a cabo esta intervención?; ¿cuáles han sido sus logros y límites?

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: DE LAS REIVINDICACIONES ÉTNICAS A LA REFORMA POLÍTICA DEL ESTADO

La educación intercultural tiene sus orígenes en un movimiento social contestatario: el multiculturalismo, en el que confluyen diferentes actores en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica y/o cultural, así como en la lucha por la pluralización de las sociedades de acogida (Dietz, 2003:12). La *academización* de este movimiento y su conquista de espacios institucionales favorecieron la conformación de nuevos enfoques disciplinarios que estudian la interculturalidad (Dietz, 2003:49). La puerta de entrada del multiculturalismo a las escuelas fue el éxito escolar de los niños provenientes de minorías, situación que el multiculturalismo aprovechó para acceder al debate acerca de las reformas educativas necesarias. Mientras que en los países latinoamericanos son las poblaciones aborígenes las que se convierten en “problema”, en Europa lo son las poblaciones migrantes y sus descendientes (Dietz, 2003:60).

El análisis de las muy diversas soluciones conceptuales, teóricas y pragmáticas coinciden en varios aspectos: primero, se carece de una definición común de lo que se supondría educación *intercultural* o *multicultural* como parte de una estrategia global de multiculturalizar la sociedad y sus instituciones; segundo, el debate suele restringirse al ámbito meramente educativo; tercero, se tiende a mezclar lo analítico con lo programático. Finalmente, los textos programáticos predominan muy por encima de los análisis empíricos y estudios de caso acerca del impacto real que tienen las transformaciones propuestas (Dietz, 2003:62).

Las poblaciones indígenas en Latinoamérica, luego de haber sido consideradas como un “problema” para la consolidación de los Estados nacionales frente a las políticas de asimilación indigenista, se erigieron como actores de

un movimiento social para la pluralización de las sociedades y demandaron una educación escolar acorde a sus especificidades culturales. Como parte de este proceso de pluralización de las sociedades latinoamericanas se planteó e institucionalizó la EBB. Adoptada en México en 1978, la EBB proponía el fortalecimiento de la identidad étnica de cada pueblo, así como el dominio equilibrado de la lengua y cultura castellanas y de la lengua y cultura indígenas. Planteaba, además, la incorporación de las lenguas y culturas autóctonas en el proceso educativo, es decir, “[...] los objetivos propuestos por la EBB parten de la premisa que una etnia se define por una tradición cultural propia y por el uso de una lengua igualmente propia que expresa y condensa la cultura nativa” (Díaz-Couder, 2003:104). Considerando que en México la lengua es el criterio que usa el Estado para censar a las poblaciones indígenas, el objetivo de la EBB de mantener y revitalizar el uso de las lenguas indígenas parece apuntar hacia el mantenimiento y revitalización de los agrupamientos indígenas como grupos diferenciados (Díaz-Couder, 2003:105).

La EBB se considera un logro de los pueblos indios que han reivindicado su derecho a mantener y desarrollar sus formas culturales específicas (Coheto, 1988:230). Así, la necesidad de abrir espacios políticos e institucionales para un proyecto educativo no transicional explica por qué los principios de la EBB se caracterizan por un fuerte contenido político-ideológico. Por ello, la EBB aún no ha logrado traducir su plataforma ideológica en un programa pedagógicamente consistente con los objetivos propuestos (Díaz-Couder, 2003:105; Gigante, 2003). Pese a su objetivo de revaloración de las lenguas y culturas indígenas, varios autores subrayan que, en la práctica, la EBB es de carácter transicional, pues el docente se apoya en la lengua indígena local para pasar a la enseñanza en castellano: la castellanización sigue siendo el objetivo (Díaz-Couder, 2003:127; Gigante, 2003; Aubagne, 1988; Barnach-Calbó, 2003).

Tal vez el mayor reto que plantea la diversidad lingüística consiste en la relación diglósica que mantienen la lengua nacional y las lenguas indígenas. Se trata de una relación de dominación (Aubagne, 1988:255) donde la lengua nacional goza de mayor prestigio y funciones sociales, entre ellas, ser la lengua para usos académicos (Díaz-Couder, 2003:109). Dadas estas circunstancias, Aubagne concluye que debe ser evitada la subordinación de la EBB a la ya existente diglosia que la lengua nacional mantiene con las lenguas indígenas. La EBB no puede merecer esta apelación mientras contenga una relación de fuerza entre lenguas y culturas. Precisamente, falta implementar esta igualdad

concreta que será capaz de eliminar la presencia de una diglosia que invade todavía el campo de las prácticas educativas en lengua indígena (Aubagne, 1988:255). Para Díaz-Couder, uno de los objetivos prioritarios de la educación indígena debería ser fomentar la normalización lingüística de las lenguas indígenas y difundir las formas normalizadas (Díaz-Couder, 2003:128), por ejemplo, en las escuelas, para alcanzar a ser una *educación bilingüe*.

En 1990, un año después de que México ratificara el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que consagró los derechos lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas, fue sustituido el calificativo de *bicultural* por *intercultural*, dando lugar a la educación intercultural bilingüe (EIB), que es el resultado ideológico de la reforma política del Estado y de la reforma educativa nacional (Muñoz Cruz, 1998:31). Por lo mismo, el paso de la EBB a la EIB consistió en un cambio nominal (Gigante, 2003:159), mas no pedagógico.

Para Gigante (p. 162), lo intercultural se refiere a una concepción interactiva de la cultura, de tal manera que una *educación intercultural* debería distinguir entre el potencial emblemático y pedagógico de las lenguas y culturas. Así mismo, la *interculturalidad* trasciende el ámbito educativo, por lo que no debe recaer sólo sobre la población indígena —precisamente la más discriminada—, sino que ha de involucrar a toda la sociedad para así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos. Solamente así, la EIB dejará de ser una modalidad para minorías, aislada del resto del sistema educativo (Barnach-Calbó, 2003:23).

Por su parte, Molina subraya que “[...] una educación verdaderamente intercultural no puede estar dirigida únicamente a los grupos que sufren la discriminación, sino a todos los habitantes de la sociedad que esté inmersa en la relación intercultural que, en el caso de nuestro país, somos todos los mexicanos”. Para lograr que los niños y jóvenes indígenas desarrollen una identidad positiva respecto de su diferencia cultural, hay que modificar cómo es percibida por los no indígenas: es preciso quebrantar el racismo practicado hacia los indígenas (Molina, 2003:80).

NIÑOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD: RACISMO, AUTOESTIMA Y ETNICIDAD

De acuerdo con Bertely (2002), el resultado de las políticas educativas para los indígenas en el siglo xx fue paradójico. A la vez que avanzaba en el reco-

nocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana, se institucionalizó un modelo de educación indígena precario y segregador. El impacto segregador de los modelos educativos especialmente diseñados para los indígenas colocaron las escuelas indígenas del siglo xx en una situación similar a la que prevalecía en los planteles de tercera clase, a los que asistían los alumnos indígenas a finales del siglo xix. Después de una centuria de indigenismo, las escuelas a las que asisten los indígenas se siguen caracterizando por sus deficiencias, entre ellas, la de ofrecer un servicio diferencial paralelo y compensatorio. Además, el incremento de la migración del campo a las ciudades agravó el panorama y mostró la insuficiencia del subsistema de educación indígena para atender las demandas educativas de las poblaciones étnicamente distintivas. Para Bertely (2002), “[...] un gran número de indígenas viven en ciudades donde no funciona el subsistema, participando en las escuelas urbanas y del currículum estándar [y pese a las iniciativas tomadas en la capital por el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP)], las acciones son aún insuficientes”.

La situación de los alumnos indígenas en escuelas regulares es cruel; ahí la discriminación que éstos experimentan se expresa de distintas maneras. La negación de la presencia indígena por las autoridades escolares, la folclorización del referente indígena y las versiones de la historia oficial, según la cual los indígenas ya no están más aquí, implica que los alumnos indígenas se leen a sí mismos en negativo (Bertely, 1998a:44). En escuelas primarias de Guadaluajara a las que asisten niños indígenas, se observó que los prejuicios implican un bilingüismo asimétrico que conlleva el desplazamiento de la lengua materna y contradicciones entre el sistema de conocimiento que se transmite en la escuela y el que socializa en el hogar. Estas tensiones incrementan el índice de reprobación y la deserción escolar (Martínez *et al.*, 2004:183).

Es innegable el racismo que experimentan los indígenas de México, y éste constituye una barrera casi infranqueable para su ascenso social. De acuerdo con Castellanos (2003), “[...] existe una continuidad en una lógica del poder que instrumenta el racismo para justificar y legitimar los sucesivos sistemas de dominación de los pueblos indígenas cuyas supuestas diferencias raciales y culturales los condenan a la desigualdad y exclusión social y cultural” (p. 36). Aunque sean pueblos originarios de México, en los periódicos se les extranjeriza en territorio nacional (p. 51). Además, si bien los pueblos mesoamericanos vivieron en ciudades, con la conquista, las ciudades fueron asiento del

poder y, por consiguiente, de los españoles, criollos, mestizos e indios urbanos ocupados en la servidumbre y el servicio doméstico, como artesanos, abasteciendo productos de consumo. Con ello se les redujo a colonizados e indios: se les negó el derecho a la ciudad y se les fijó en el mundo rural (Castellanos, 2003:84-86). Así se les prohibió radicar en el interior de la ciudad y se asentaron en barrios situados fuera de la traza urbana española. De esta manera, la dicotomía rural/urbano se incorporó como atributo para identificar a los españoles y los indios, y luego para distinguir a los mestizos de los indios, siendo las ciudades el asiento y espacio colonizador (Oehmichen, 2001a:183).

Hoy en día, las relaciones interétnicas en la ciudad suelen ser conflictivas. La escuela es un espacio en el que los niños, con frecuencia, son objeto de discriminación, de tal suerte que prefieren relacionarse entre ellos. Al ser objeto de agresiones verbales, buscan ocultar algunos indicios de una identidad impuesta y estigmatizada (Oehmichen, 2001b:260). La lengua y la vestimenta son marcadores étnicos que se dejan de usar u ocultan como respuesta a estos tratos discriminatorios (Durin, 2003). Las relaciones de vecindad también son conflictivas, tal como lo evidencia la *Encuesta nacional sobre discriminación en México* (Sedesol, 2005), al señalar que 40% de los mexicanos están dispuestos a organizarse para solicitar que no permitan a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad.

El racismo hacia los pueblos indígenas influye en la imagen que tienen de sí mismos. El *autoconcepto* es la opinión que se tiene sobre su propia personalidad y sobre su conducta. Se forma a través de la interacción social, en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales. Se construye tanto a partir de la propia observación de uno mismo como de la imagen que los demás tienen de uno. El autoconcepto dirige la conducta del sujeto al determinar en buena medida, sus iniciativas y niveles de aspiración.

La *autoestima*, por su parte, consiste en el componente evaluativo del autoconcepto: es la consideración positiva o negativa de sí mismo. La autoestima es el resultado de la cristalización de sucesivas autoevaluaciones, y se forma a través de un proceso por el que los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (padres, profesores, compañeros, etcétera), y las utilizan como criterios para su propia conducta (Muñoz Sedano, 2003:70). Existe una alta correlación entre los prejuicios, estereotipos y el desprecio social hacia una minoría discriminada y un bajo autoconcepto de

los niños y jóvenes componentes de esta minoría (Muñoz Sedano, 2003:78). De tal forma, en su interacción cotidiana en la escuela y en el barrio, así como a través de los medios de comunicación, los niños indígenas y sus padres escuchan juicios de valor negativos acerca de la indianidad. Por lo mismo, “se leen en negativo” (Bertely, 1998a:44), y una consecuencia es el desplazamiento de la lengua materna. Los padres, para proteger a sus hijos de la discriminación, prefieren no enseñarles su lengua y/o les prohíben hablarla en espacios públicos. Para ser aceptado por la sociedad mayoritaria hay que dejar de verse indio. Según Bartolomé (2004:71), esta identidad negativa es el resultado de la internalización de la ideología discriminatoria. El abandono de rasgos culturales propios es el primer paso del proceso de *descaracterización étnica*, seguido por el reemplazo lingüístico, para concluir con la renuncia a la filiación indígena: el progresivo abandono del mundo cultural. Sin embargo, advierte que el abandono de la cultura no supone necesariamente la renuncia de la identidad, aunque es frecuente que se den asociados (Bartolomé, 2004:73).

La escuela juega un papel fundamental en la reproducción de las ideologías dominantes, la socialización y la formación del autoconcepto y de la autoestima en los niños. Como tal, participa de los procesos de reproducción étnica. La *etnicidad* es la expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica; es decir, es concebida como un fenómeno del comportamiento, ya que supone conductas en tanto que se es miembro de ese mismo grupo. Así, la etnicidad es la identidad en acción, resultante de una definida “conciencia para sí”: constituye la expresión contextual de la identidad étnica (Bartolomé, 2004:62). Cada escuela, al definir su manera de concebir la *diversidad*, sea como un problema educativo y de desarrollo, un recurso o un derecho (Muñoz Cruz, citado en Bertely, 2003:63), participa de los procesos de reproducción étnica.

Pese a la evidencia de que existen poblaciones indígenas en el medio urbano, es muy reciente su reconocimiento por la institución escolar. No fue sino hasta el *Plan nacional de educación 2001-2006* (SEP, 2001) cuando se anunció, entre otras ofertas educativas, la atención a poblaciones indígenas en el medio urbano (Nery, 2004:46). Mostraré que “[...] el interés de la autoridad por buscar una educación que responda a las necesidades de los niños indígenas” se hizo notorio desde los estados (Viveros, 2004:26). En el referido plan se propuso el desarrollo de “[...] un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica para mejorar la calidad educativa en

las poblaciones indígenas [en el que se contemplaba a los] niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas regulares (rurales y urbanas)” (SEP, 2001:133-135). Además, se planteó una “[...] política de educación intercultural *para todos*”, para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en las escuelas de educación básica (p. 136), de tal suerte que por primera vez se contempló la necesidad de trabajar la relación entre indígenas y no indígenas, en vez de enfocar la atención sólo en las poblaciones indígenas. Con base en esta consideración, en el año 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) para impulsar la EIB para todos.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación analiza un programa educativo desde una perspectiva cualitativa. Se revisó literatura académica sobre educación indígena en México y EBB y EIB en Latinoamérica, para ubicar este programa en procesos más amplios: la tradición mexicana de intervención educativa en regiones indígenas y la reforma política del Estado (secciones anteriores). Así mismo, se realizaron entrevistas semidirigidas con los actores involucrados en la creación de este programa, las cuales, junto con la revisión de documentos del Departamento de Educación Indígena (DEI), constituyeron la base para elaborar la sección “Orígenes, objetivos, estructura y acciones del DEI”.

Una vez identificadas las diferentes etapas que conforman la historia de esta intervención, se indagó en las acciones del DEI hoy en día: realicé una serie de entrevistas con la actual directora del DEI, así como trabajo de campo en las escuelas donde intervienen los maestros bilingües, además de llevar a cabo entrevistas con miembros de la Mesa Técnica del DEI, las cuales enriquecieron mi trabajo de manera particular (sección “Cambio de administración y definición de prioridades”).

Por otro lado, la dinámica realizada con los maestros bilingües me permitió conocer los significados que éstos atribuyen a su experiencia como docentes, además de profundizar en la relación entre lengua y etnicidad (secciones “Autoestima, etnicidad y atención a la diversidad lingüística” y “Lengua y etnicidad”). De hecho, las observaciones realizadas en clase junto con sus percepciones sobre su rol, constituyen la parte nodal de este trabajo. Bajo tal consideración, esta etnografía educativa se inscribe en la perspectiva inter-

pretativa. De acuerdo con Erickson (1985), se pretende combinar el análisis cercano y detallado de los comportamientos y significados en la interacción cotidiana con un análisis del contexto social global. Así, este trabajo se enfoca tanto en aspectos *etic* como *emic*, y se discuten ambas dimensiones para lograr una antropología de la interculturalidad (Dietz, 2003).

Es pertinente puntualizar que mi experiencia de trabajo con indígenas desde hace 10 años en comunidades rurales, así como en la ciudad de Monterrey, y mi interés en el papel de la escuela en los procesos de cambio sociocultural en la región huichola (Durin y Rojas, 2005), me llevaron a entender la importancia de la escuela y de la migración en los procesos de reproducción étnica. Por esta razón, durante el proceso de investigación jamás pretendí colocarme como una observadora neutral, sino como una académica consciente de que mi análisis y trabajo junto con los miembros del DEI se inscribe en una misma preocupación: lograr una sociedad más inclusiva que valore la diversidad cultural en vez de temerla y rechazar la diferencia. Reconocer mi ubicación no significa evidenciar una falta de objetividad en el proceso de investigación, sino destacar mi preocupación por construir un conocimiento correlativo (Rosaldó, 1991) junto con los actores, en vez de colocarme como una autoridad “llena de saber” ante los “sujetos”.

LA MIGRACIÓN INDÍGENA EN NUEVO LEÓN, MÉXICO

El estado de Nuevo León ya no cuenta con población indígena nativa a raíz de que los indígenas del noreste fueron exterminados en la segunda mitad del siglo XIX. Desde 1990, el número de hablantes de lengua indígena (HLI) censados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) ha aumentado muy significativamente en la entidad debido a la migración interna. En 1990, la población de HLI mayores de cinco años era de 5 783 individuos, cifra que ascendió a 15 446 en el año 2000, y a 29 538 en 2005;⁵

⁵El criterio usado por el INEGI de pertenencia a un grupo étnico es la lengua: se asume que es indígena quien habla una lengua indígena. Ahora bien, puesto que se puede ser indígena sin hablar una lengua indígena, y que ante las presiones discriminatorias algunos encuestados niegan hablar una lengua indígena, en años recientes se incluyeron otros dos criterios: la autoadscripción y la medida de hogares. La primera fue agregada al cuestionario desarrollado; éste no se aplicó en Nuevo León, sino en zonas de alta migración. En cuanto a la medida de hogares, ésta significa un aumento importante de la población indígena censada.

es decir, en 15 años, el número de HLI censados fue multiplicado por seis.⁶ Hoy en día, entre las urbes mexicanas, Monterrey es la ciudad que presenta el mayor crecimiento de la población indígena, pues aumentó a un ritmo de 12% anual entre 2000 y 2005 (CDI, 2006). Las lenguas indígenas más habladas son el náhuatl, con 12 900 individuos, el huasteco (tenek), con 3 553 individuos, y el otomí (ññañhu), con 1 126 individuos⁷ (INEGI, 2005).

La mayoría de la población indígena se concentra en los municipios del área metropolitana de Monterrey (AMM), mas no en zona rural.⁸ Procede principalmente de la región huasteca (Durin, 2006) y se encuentra asentada según tres modalidades residenciales.

En otro trabajo mostré que la visibilidad de las poblaciones indígenas ante las instituciones públicas (Durin, 2003) se debe, en buena medida, a su tipo de residencia *congregada* (numerosas familias procedentes de una misma localidad viviendo en un mismo barrio), así como a su actividad laboral: la venta ambulante. Las más visibles en el estado de Nuevo León son familias mixtecas y nahuas residentes en Juárez, además de otomíes y mazahuas, asentadas en Monterrey. Es interesante notar que la mayor parte de la población indígena es poco perceptible o hasta imperceptible: se trata de nahuas y tenek de la huasteca, quienes tienen una inserción laboral distinta. Las jóvenes trabajan en casas de los sectores medio y medio alto como empleadas domésticas puertas adentro: se quedan a vivir en casa de sus patrones (*residencia aislada*). También numerosas familias se encuentran inmersas en colonias populares sin compartir vecindad con sus paisanos (*residencia dispersa*) y laborando en actividades comerciales y fabriles. Son los hijos de estas familias congregadas y dispersas a quienes está destinado el programa educativo del DEI.

Fue en la Secretaría de Educación de Nuevo León (SENL) donde surgió la inquietud de tomar en cuenta a los alumnos indígenas cuando estudiaban en escuelas situadas en barrios donde las familias indígenas viven de manera *congregada*; en 1998, éste era el caso de los otomíes radicados en las colonias

⁶Al evaluar el tamaño de la población indígena con la medida de hogares, se obtienen resultados similares en términos de tasa de crecimiento, y en números absolutos la población es dos veces más numerosa, y asciende a 30 051 individuos en el año 2000, y a 59 174 en 2005 (CDI, 2006).

⁷Por orden de importancia numérica, las siguientes siete lenguas más habladas son: zapoteco, mixteco, mazahua, totonaca, maya, purépecha, tarahumara y mixe.

⁸Ésta incluye los municipios de Monterrey, San Pedro Garza García, Guadalupe, Escobedo, Apodaca, San Nicolás de los Garza, Santa Catarina y Juárez.

Genaro Vázquez y Ampliación Unidad Lomas Modelo, en Monterrey; de los nahuas que vivían en las cercanías del río la Silla, en Guadalupe, y de los mixtecos en la colonia Héctor Caballero, en Juárez. Ahí inició la atención y luego se fue difundiendo en escuelas situadas en colonias donde la concentración de familias indígenas es menor.

ORÍGENES, OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y ACCIONES DEL DEI

La primera propuesta neoleonesa de intervención asumía una postura asimilacionista. La Escuela Primaria Cuauhtémoc, en la colonia Ampliación Lomas Modelo, en Monterrey, solicitó el apoyo de Educación Especial porque contaba con una mayoría de niños otomíes que tenían problemas de aprendizaje. En la SENL fue constituido un equipo de trabajo, que integraba personal de Educación Especial, y en enero de 1998 se solicitó apoyo a la DGEI. Su propuesta se fundamentaba en la idea de que no hablar español era una discapacidad social; descansaba en el pensamiento asimilacionista de que los niños debían dejar de hablar su lengua materna y asumía la siguiente ecuación entre lengua y etnicidad: ser indígena implica hablar una lengua, y dejar de hablarla significa dejar de serlo. La DGEI negó al entonces secretario de Educación Básica avalar al equipo propuesto, y éste reclutó a un nuevo encargado de formar un equipo.

Con el apoyo de la DGEI y el perfil plural del equipo, la segunda propuesta resultó muy distinta. Este nuevo equipo integraba docentes con habilidades diversas, es decir, con experiencia docente en preescolar, primaria, secundaria, así como en escuelas rurales y educación especial. La DGEI envió una serie de lecturas sobre el marco jurídico nacional y la educación intercultural. En el taller de capacitación se reflexionó sobre el significado de la *interculturalidad*. Además, se llevaron a cabo dinámicas; por ejemplo, planteaban a los participantes situaciones como qué pasaría si uno de ellos se fuera a casar con un negro, cómo reaccionaría su familia, etcétera.⁹ Al concluir la capacitación se firmó un convenio entre la SENL y la DGEI. Con ello se consideró a Nuevo León como un estado con población indígena y se incluyó al catálogo de servicios

⁹El ejercicio realizado en el taller partía del caso de un negro, mas no de un indígena, una población por lo menos tan estigmatizada como la indígena en México.

de la DGEI. De igual manera, la DGEI aclaró que no era su intención abrir escuelas bilingües.

La filosofía del proyecto: Atender alumnos indígenas y no indígenas

En los meses siguientes se elaboró el proyecto de intervención. Éste parte del hecho de que “[...] la atención a la diversidad desde el enfoque intercultural no se ha concretado aún en todos los niveles del sistema educativo mexicano”, y aclara que “[...] el planteamiento de la interculturalidad debe construirse no sólo desde la situación indígena sino que *debe involucrar a toda la sociedad* para poder fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos” (SENL, 1998).

La *educación intercultural* se define como aquella que tiende a valorar la convivencia de personas de diferentes culturas en un mismo centro educativo, y remarca que la perspectiva intercultural debe ser introducida en todas las escuelas y trabajarse con los diferentes grupos sociales. De tal manera, el propósito es “[...] atender con equidad y pertinencia las necesidades educativas de las *alumnas y alumnos indígenas y no indígenas* que asisten a escuelas primarias de la zona metropolitana de Monterrey, a través del desarrollo de acciones encaminadas a lograr una educación intercultural bilingüe” (SENL, 1998). Para ello se plantearon diferentes estrategias, entre las cuales destacan la sensibilización dirigida a supervisores y directores, y la formación permanente de maestros. Se insiste, además, en la importancia de favorecer la apropiación de los contenidos escolares a partir de los conocimientos que el alumno ha construido en el transcurso de sus experiencias previas.

Acercas del bilingüismo, “[...] la política lingüística del bilingüismo, no sólo es una acción dirigida hacia las lenguas y restringida a la población indígena, sino constituye una política global que transforma la sociedad en su conjunto, al menos la concepción ideológica negativa hacia las lenguas minoritarias” (SENL, 1998). Bajo esta consideración, la lengua no debe ser “un problema a resolver en el aula”, sino que tiene que ser aprovechada para enriquecer el contenido de la comunicación. Así mismo, se debe favorecer su uso en el aula y en la escuela, además de desarrollar clases y talleres de aprendizaje del español y de lenguas indígenas.

También, a través de estas acciones se expresa la voluntad de trabajar con todos los alumnos y no solamente con alumnos indígenas; es decir, se toma

distancia del carácter segregador y compensatorio que ha tenido la educación indígena en México hasta la fecha (Bertely, 2002). Así, el encargado del equipo neoleonés considera que lucharon por convencer a la DGEI de la importancia de “trabajar con grupos completos”, no separando a los alumnos indígenas de los no indígenas (entrevista con Arturo Alemán).

LA OBRA NEGRA: CREACIÓN DEL DEI Y MODIFICACIÓN A LA LEY DE EDUCACIÓN PARA EL ESTADO DE NUEVO LEÓN

Al iniciar el ciclo escolar 1998-1999 se realizó trabajo de archivo y visitas a escuelas para detectar alumnado indígena. Se registraron 439 niños indígenas en 18 escuelas primarias del AMM. Pero llevar a cabo un programa en un estado que no cuenta con población indígena originaria significó múltiples acciones para sentar las bases de la intervención.

En diciembre de 1998 se creó una entidad formal en la SENL que pudiera tomar decisiones: la Coordinación de Educación Indigenista, y en junio de 1999 se autorizó la creación del DEI.¹⁰ Pronto el DEI realizó una propuesta de modificación a la *Ley de educación para el estado de Nuevo León*, que fue aprobada en agosto de 2000.

Según comenta el entonces jefe del DEI, “[...] se integra lo de educación intercultural en la ley estatal, sin tener grupos indígenas”, y “[...] se reconoce la atención a grupos indígenas como obligación del estado, antes de que apareciera la *Ley de derechos lingüísticos* en el 2003” (entrevista con Arturo Alemán). En el artículo 4° de la *Ley de educación para el estado de Nuevo León* se menciona que la “educación indígena” es un tipo de educación “[...] que se ofrece a los grupos indígenas del estado, para responder a sus características lingüísticas y culturales”. Esta misma ley, en su artículo 48, se establece que habrá que adaptar la educación básica “[...] para responder a las necesidades de la población rural dispersa y a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los grupos indígenas y migratorios que habitan en el estado”, y “[...] se promoverá entre estos últimos la educación bilingüe e intercultural, con los

¹⁰Los miembros del equipo neoleonés querían llamarlo Departamento de Educación Intercultural Bilingüe; sin embargo, para que pudiera ser contemplada su atención por la DGEI era necesario que apareciera el término *indígena*.

libros y materiales didácticos, además del español en su lengua materna” (SENL, 2000).

EDUCAR A LAS AUTORIDADES Y LOS MAESTROS PARA LA DIVERSIDAD

En enero de 1999 se iniciaron labores en cinco escuelas piloto donde estudiaban alumnos otomíes y mixtecos, principalmente. A su vez, se indagó la presencia de niños indígenas en otras escuelas primarias. Ahí se encontraron con diversas reacciones por parte de sus directivos: unos mostraron hostilidad y se negaron a reconocer la presencia de niños indígenas. Decían: “Aquí los niños son normales”, o bien: “Todos somos mexicanos”. Sin embargo, en general, los directivos colaboraron y al poco tiempo de haber iniciado este proyecto, dos escuelas solicitaron la atención.

La capacitación y asesoría a los maestros se consideró medular. En las escuelas era patente la discriminación hacia los niños indígenas, y éstos sentían dificultades para integrarse al grupo. Los docentes manifestaban no saber que hacer con los niños indígenas, cómo operar, cómo tratarlos y cómo integrarlos, pues en el recreo se reunían sólo entre ellos. Algunos maestros que no se sentían con los elementos para tratar con los alumnos indígenas preferían solicitar al director que fueran cambiados de grupo (entrevista con Socorro Reyna). Por ello, como lo comenta la misma entrevistada, se planeó trabajar en la sensibilización, capacitación y asesoría de los maestros.

En este primer ciclo se empezó a dar el curso-taller “Educar para la diversidad”, diseñado por la DGEI para los docentes de las escuelas piloto para fomentar un cambio de actitud en el maestro frente a grupo. Se plantearon dilemas a los participantes acerca de la interculturalidad y se reflexionó sobre la discriminación que sufren los niños indígenas en la escuela. La idea era que los maestros consideraran que el alumno indígena no es tanto el problema, y que si no participa o tiene dificultades para aprender o está indisciplinado, esto sucede por el medio. Más que nada se les orientó acerca de cómo manejar la situación en el aula en vez de pretender tratar al niño de manera especial. Así, se les invitó a considerar aspectos de la historia personal de los alumnos y partir de sus conocimientos previos.

Posteriormente, las capacitaciones y otras acciones fueron dirigidas a más escuelas. Por ejemplo, se dieron cursos masivos de capacitación en las noches.

Los coordinadores sectoriales

Al integrarse más escuelas, la estructura del DEI conformó una mesa técnica compuesta de cuatro miembros, un jefe del departamento y coordinadores sectoriales, que ascendieron a 12 en el ciclo 2002-2003. Éstos eran el enlace con las escuelas: identificaban a los nuevos alumnos indígenas, capacitaban a los directivos y docentes, los asesoraban de manera permanente e intervenían de forma puntual en las aulas apoyando a los docentes.

LENGUA Y ETNICIDAD: CONCURSOS DE NARRATIVA INDÍGENA

En 1999 se invitó a alumnos indígenas a participar en el concurso nacional “Las narraciones de niñas y niños indígenas de México”, relatando una historia en su lengua materna. Desde aquel entonces, 10 niños ganaron ese concurso en Nuevo León y sus victorias fueron el objeto de varias notas periodísticas (véase hemerografía). Una de las ganadoras fue Alejandra (nombre postizo), una niña nahua de 11 años nacida en Monterrey y ganadora en 2003 con el cuento *Chahuatlán*. Dice Alejandra que “[...] yo no hice un cuento, yo hice como un relato, dije cómo es mi rancho. En el mes de marzo hacen una fiesta y dije cómo era. Ahí pasan de mayordomos y hacen un cohete muy grande y lo prenden y hay una fiesta y ahí bailan” (entrevista realizada el 2 de mayo de 2005 por Séverine Durin y Nydia Prieto Chávez). Alejandra fue premiada junto con otros dos niños hasta el año 2005, es decir, dos años después de haber concursado. Recibieron regalos: un televisor, una bicicleta y una grabadora, y los llevaron a la ciudad de México. Alejandra voló en avión, se subió a un edificio muy alto, desde donde se podían ver las casas desde arriba, fue al cine, conoció en el evento de premiación a la primera dama del país, Martha Sahagún, quien además, le regaló una computadora. Al haberse vuelto protagonista, su relación con los demás niños en la escuela cambió, pues el éxito provoca reacciones que van de la envidia –dice una niña que es “presumida”–

a la curiosidad, puesto que “los demás a cada rato me preguntan que ¿cómo se dice esto?” Su madre, orgullosa de los logros de su hija, comenta acerca de sus compañeros que “ahora dicen que ya quieren aprender, porque ellos también quieren ganar”.

En las escuelas de los niños ganadores del concurso, estos éxitos hicieron notorios los avances conseguidos. Sembraron semillas en favor de la *revitalización lingüística* entre los alumnos indígenas. Ésta se ha visto reforzada con la contratación de maestros bilingües para la enseñanza de los rudimentos de las lenguas indígenas a todos los niños en una misma aula, indígenas y no indígenas.

La contratación de los maestros bilingües

Al empezar a trabajar con hablantes de lenguas indígenas pronto se hizo evidente la necesidad de contar con personal bilingüe que dominara las lenguas habladas por los alumnos indígenas.

En México, los maestros bilingües trabajan normalmente en áreas rurales y en aulas monolingües; son maestros frente a grupo quienes dan sus clases en lengua materna. En Nuevo León, las funciones de los maestros bilingües no pueden ser las mismas porque no se trata de aulas monolingües.

Cuando se reclutaron los primeros maestros bilingües¹¹ se justificó su presencia por la existencia de niños que tenían un deficiente manejo del español. El maestro bilingüe estaba destinado a ser un maestro de apoyo de los docentes (entrevista con Socorro Reyna). Fue así como los primeros maestros estuvieron trabajando en el DEI, elaborando materiales y visitando escuelas primarias con el afán de identificar niños indígenas. Con el cambio de administración estatal y de jefatura del DEI en el año 2003, fue redefinida su función.

¹¹Entre agosto de 2002 y octubre de 2005 fueron publicadas cinco convocatorias para reclutar aspirantes a la docencia. Luego de la primera hubo que modificar los requisitos, puesto que no se presentó nadie con los estudios terminados, pues como sucede en las zonas rurales, hay pocos profesionistas indígenas y es necesario reclutar aspirantes con la preparatoria terminada. En el ciclo 2004-2005 ejercían dos maestras mixtecas, cuatro nahuas de la región huasteca, una maestra tenek y un ñhañhu de Hidalgo. Además, se encuentran cursando el taller de inducción a la docencia siete nuevos aspirantes, cuatro nahuas, un tenek y un ñhañhu de padres queretanos instalado en Monterrey. Sólo tres de los maestros son profesionistas; los demás adquirieron el compromiso de cursar la escuela normal al entrar.

CAMBIO DE ADMINISTRACIÓN Y DEFINICIÓN DE PRIORIDADES

Este programa fue ideado y diseñado durante la administración estatal que concluyó en el año 2003. El establecimiento del nuevo período estatal en ese año significó también cambios importantes en materia presupuestal y, a consecuencia de ello, en la redefinición de estrategias de acuerdo con los recursos humanos disponibles.

Con la nueva administración cambió la jefatura del DEI y varios maestros que se desempeñaban como coordinadores sectoriales dejaron de realizar estas actividades. Seis de 12 profesores salieron, y esta tendencia a la baja siguió durante los tres años siguientes. La estructura del DEI Adelgazó a consecuencia de que desapareció la figura de coordinador sectorial. Los cuatro miembros de la mesa técnica coordinan ahora las siguientes áreas: formación docente, planeación, apoyos educativos y estadística y seguimiento.¹²

La pérdida de la figura del coordinador sectorial también repercutió en una baja del trabajo con los docentes en materia de capacitación y asesoría. Además, se acortó la duración del taller “Educar para la diversidad”, de 20 a cuatro horas, principalmente por dos razones: primera, porque varios docentes habían sido capacitados y ya no era necesario hacerlo de manera masiva; y segunda, por la poca disponibilidad de los maestros en tiempos extralaborales—doble plaza, hijos, etcétera— (véase la entrevista con el profesor Raúl). Así, entre disminución de recursos humanos y redefinición de las estrategias con los docentes, la labor del DEI fue reorientada hacia el trabajo con las lenguas indígenas, con el apoyo de los recién contratados maestros bilingües.

Es importante señalar, sin embargo, que si bien bajó el número de recursos humanos involucrados en la relación entre docentes, autoridades escolares y el DEI, fueron reclutados más maestros bilingües encargados de la relación directa con los alumnos, indígenas y no indígenas, hasta llegar a 15.

La justificación institucional actual para la intervención realizada por el DEI es la siguiente: a raíz de la migración indígena hacia Nuevo León, “[...] estos

¹²La *formación docente* se refiere al seguimiento del trabajo de los maestros bilingües—el cual se expone en el siguiente apartado— y a la organización de la Reunión Anual de Intercambio de Experiencias de Educación Intercultural. En *planeación* se hacen informes mensuales de las actividades. Por parte de *apoyos educativos* se realizan los talleres de “Educar para la diversidad” en las escuelas y se dota de material de apoyo a las escuelas. En cuanto al área de *estadística y seguimiento*, se registra el número de alumnos indígenas según la lengua, edad, género, etcétera, y en cada semestre se lleva un control de cuántos docentes fueron atendidos.

grupos se ven obligados a integrarse a una nueva cultura y en ese proceso corren el riesgo de ser asimilados por ella y perder poco a poco sus costumbres, lengua y tradiciones, debido al choque cultural, racismo, xenofobia y a la pérdida paulatina de su identidad como etnia” (SENL, 2006). De hecho, se considera que el racismo es un factor clave de la *descaracterización étnica*. Esto justifica una intervención educativa para fomentar el respeto a la diversidad cultural, en especial, en su dimensión lingüística.

AUTOESTIMA, ETNICIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

En 2004 se emprendió la enseñanza de lenguas indígenas en escuelas primarias. En ese entonces no existía mucha claridad acerca de la manera como se iban a llevar a cabo las clases de la lengua; lo que se buscaba era fomentar el respeto a la diversidad cultural a través de la enseñanza de los rudimentos de algunas lenguas indígenas habladas por alumnos que asistían a la escuela; es decir, no se trataba de enseñar esas lenguas, mucho menos de enseñar a los niños indígenas en su propia lengua; más bien se buscaba modificar la actitud que los alumnos indígenas y no indígenas tienen respecto del valor de estas lenguas y, de manera colateral, aumentar la *autoestima* de los niños indígenas.

A través de este programa sólo se interviene en las escuelas (eran 65 en el ciclo 2004-2005) donde se ha detectado la presencia de niños indígenas, quienes no son necesariamente hablantes de esta lengua, sino sus padres o abuelos.¹³ El curso se da sólo en los grupos que incluyen alumnos indígenas, haya uno o 20. Si en un salón hay niños nahuas, tenek y mestizos, lo visitarán los maestros de náhuatl y de tenek, de acuerdo con su calendarización. La frecuencia de su asistencia a un mismo salón es relativamente baja y los alumnos tienen, en promedio, una clase al mes de una misma lengua. Con la contratación de siete nuevos maestros para el ciclo 2006-2007 se espera que aumente la frecuencia.¹⁴

¹³Las autoridades son las que reportan, al inicio del ciclo, la presencia de niños indígenas, y con la visita de un maestro bilingüe se identifica su grupo étnico y la lengua hablada por sus miembros.

¹⁴Se reclutaron maestros hablantes de cuatro lenguas (náhuatl, ñhañhu, mixteco y tenek), de tal suerte que aún hace falta conseguir maestros que hablen otras lenguas (zapoteco, purépecha, mazahua, entre otras) y variantes, por ejemplo, la del mixteco, que hablan los oriundos de San Andrés Montaña, Oaxaca, instalados en Juárez, Nuevo León.

Los maestros bilingües, con el apoyo de un maestro de la mesa técnica, diseñan juntos sus clases en reuniones quincenales, planean sus actividades y elaboran el material. Los temas abordados en el ciclo escolar 2004-2005 fueron la presentación personal, las partes del cuerpo, los miembros de la familia y el alfabeto.

Cómo trabajan los maestros bilingües: Estilos de enseñanza

Con base en material etnográfico se presentan casos representativos de los estilos de enseñanza: apoyarse en dinámicas lúdicas y suscitar el interés de los alumnos en general, mas no dirigirse sólo hacia los niños indígenas sino tratar de apoyarse en los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.

Aprender divirtiéndose

Para trabajar la lengua, los maestros siempre recurren a dinámicas lúdicas. En las clases que yo presencié,¹⁵ los niños se divertían, tal vez por la dinámica o por la repentina libertad que tenían de ir y venir para pasar al pizarrón. Para enseñar los sustantivos relativos a las partes del cuerpo, una maestra recurrió a una dinámica en la que los niños pegaban etiquetas en un cuerpo dibujado en el pizarrón, gozando así de libertad de movimiento en el salón. Con la maestra de tenek, los niños cantaron y jugaron con su cuerpo. Les cantó primero la canción en tenek actuando acorde a la letra: “*U takal u wal / me toco los ojos, U takal u xut’sun / me toco los oídos, U takal u wi / me toco la boca, An u k’ubak jaye / y las manos también*”. Los niños fueron adivinando lo que significaba la letra, la cantaron en tenek y luego en español. Después formaron parejas y cantaron tocando los ojos, los oídos, la boca y las manos del compañero. Aumentó el gozo cuando se incluyeron nuevos sustantivos, entre ellos los glúteos y ¡un ligero movimiento de cadera para tocárselas! Los alumnos estaban muy divertidos.

¹⁵Asistí a 10 clases en distintos grados (cuatro clases de sexto, cuatro de quinto, una de tercero y una de cuarto) con tres maestros bilingües distintos: uno de tenek, uno de ñhañhu y el otro de náhuatl.

Una primera clase de ñhañhu: El interés de los niños no indígenas

Durante su intervención, los maestros bilingües buscaban la participación de los alumnos hablantes de la lengua; sin embargo, cuidaron no evidenciarlos para propiciar que éstos se adscribieran como hablantes de la lengua de manera voluntaria; de lo contrario, los niños se sentirían denunciados, pues afirmarse de ascendencia indígena debe ser una decisión propia.

A continuación se daba la primera clase de ñhañhu en un salón de sexto que cuenta con una sola alumna hablante de la lengua, pese a estar inmersa en un barrio donde viven congregadas decenas de familias originarias de Santiago Mexquititlán, Querétaro. Ese día, con la profesora Adriana, nos acercamos al salón de sexto B. Una maestra de edad avanzada reemplazaba a la titular. Adriana se presentó como profesora del DEI y su colega le preguntó si quería que le sacara algunos niños del salón, pues ésta era maestra ocasional, por lo que no conocía el programa. Adriana dijo que no, revisó su lista y preguntó si estaba Noemí. La maestra se volteó y preguntó por ella. Los alumnos contestaron que sí. Entonces entramos. Preguntó a los alumnos si se acordaban de ella (de la maestra). Dijeron que no, que nunca la habían visto. Adriana se extrañó y se presentó. “Soy maestra bilingüe, vengo del estado de Hidalgo y hablo una lengua indígena”. Explicó que era bilingüe no porque hablara inglés además del español, sino porque hablaba el otomí o ñhañhu. Preguntó si alguien era de aquella región. “Aquí hay un niño”, dijo, pero nadie contestó. “El presidente de la república, la SEP federal y estatal quieren que se conserve esa lengua”, dijo. A los que la hablan “les da penita” porque piensan que los demás se van a burlar; también porque los papás les dicen a los niños que no platiquen. Preguntó si alguien tiene familiares que hablan su lengua, porque éstos pueden aprovechar para aprender algunas frases. “No queremos que se hable el otomí al 100%, eso será una decisión que uno tomará más adelante. Hay muchas ofertas: inglés, francés, alemán. Vamos a intercambiar lo que conocemos. Si alguien sabe de otomí, que nos los enseñe; podemos revolver las lenguas”.

Adriana inició la clase. Nuevamente preguntó si alguien sabía de este idioma y nadie contestó. Empezó la dinámica: “*Jadi*, ¿qué es? También se dice *Kí hätsi* en Hidalgo”. La maestra frente a grupo se quedó en el salón y mostraba interés. De hecho, preguntó por el uso de la diéresis. Después de descubrir que

se trataba del saludo y de que los niños repitieran *jadi* con entusiasmo, les enseñó a saludar a la maestra: “*Jadi xanhäte*”. Les pidió que adivinaran lo que significaba ¿*Te ri thubu?* Y su respuesta fue: “*Nuga ma thubu*, Adriana”. Los niños se fueron presentando. Uno de ellos se llamaba Juan; “en ñhañhu tu nombre se dice Shuwe”, a lo que el niño contestó que “en inglés se dice John”. Al tocarle hablar a la única niña otomí del salón, ésta repitió la frase en voz muy baja. Entonces sus demás compañeros dijeron “Sí sabe”, y ésta se quedó callada. Luego de que todos habían hablado, Adriana dijo que “está bien para una primera vez”. Me preguntó si les podía compartir una palabra en francés. Les saludé “*Bonjour*”: Repitieron, y luego les saludé en wixárika (huichol): “*Kiakó*”. Se sorprendieron. Cuando Adriana dio por terminada la sesión, los niños dijeron: “No, aquí está su casa, quédese”. Ante el entusiasmo, Adriana aprovechó para enseñarles cómo despedirse: “*Ga nuhi*”, y un niño dijo: “*Good bye, teacher*”.

“¿Qué les pareció la clase?”, a lo que los niños contestaron: “¿Cuándo van a venir otra vez?”. Puesto que estaban en puerta las vacaciones de Semana Santa, sería un mes después. A los niños les pareció demasiado tiempo. Desde el fondo del salón un niño lanzó un “¡Cuéntenos un cuento otomí!”. Entonces Adriana sacó de su bolsa un texto, les advirtió que era largo, y leyó en español la historia *El traje de fiesta*. Mientras leía, los niños estaban atentos. Era la historia de un niño totonaco a quien sus compañeros de escuela dicen *naco*; le hacen bromas sobre su vestimenta (“Quítate tu taparrabo”), de tal manera que va integrando la idea de que ser totonaco está mal y se va avergonzando de sus papás. En una ocasión, el niño acompañó al Tajín a su padre, quien era un volador. Ese día estaba presente entre el público un compañero de escuela suyo, por lo que el niño tuvo miedo de que viera y criticara a su padre. Ya que un volador estaba enfermo, hacía falta un sustituto y el padre invitó a su hijo a unirse a los voladores. El niño aceptó subir al palo, vivió una gran experiencia al observar la lucha cósmica entre Quetzalcóatl y Tezcatlipoca, y el público estuvo maravillado. Al bajar, su compañero de escuela lo vino a felicitar y a partir de ahí todo cambió en la escuela. Una vez terminada la lectura, la cual me pareció larga, Adriana preguntó qué habían entendido. Las respuestas se desencadenaron: “Le daba vergüenza al niño vestir un taparrabo”; “Es que iba a la escuela en la ciudad”; “No estaba seguro de lo que quería”; “Un compañero fue a ver el espectáculo de los voladores, lo intentó, vio los dioses, el compañero lo felicitó, y eso lo ayudó”; “Fue más fácil regresar a clases”. Fue sorprendente la atención que pusieron los niños a la lectura y la

manera en que entendieron el texto pese a ser tan largo. Con ello se acabó la clase y salimos.

Este caso permite evidenciar el tacto que se requiere cuando se da una primera clase; la importancia de dejar que el alumno indígena decida si quiere o no afirmarse como tal, aunque sus compañeros tengan claro que es indígena. Éste es el mejor ejemplo del respeto que se busca fomentar. Luego de algunas clases, al ver que sus compañeros de clase tienen interés en saber más acerca de este idioma, los niños indígenas se van develando y afirmando por ellos mismos como nahuas, tenek, ñhañhu, etcétera. La curiosidad de sus compañeros es un gran aliado. Observé así una clase en que la maestra no se apoyó en la única niña ñhañhu del salón, sino que pidió que se hicieran grupos. Dentro de su grupo, la niña estuvo diciendo a sus demás compañeros cómo se decían los sustantivos, mientras en los otros grupos tenían el libro en ñhañhu para conseguir la información (diario de campo, 9 de marzo de 2005).

Apoyándose en los conocimientos de los alumnos: Los sistemas numéricos

En las clases se busca capitalizar los conocimientos lingüísticos de los niños indígenas y permitirles que se vuelvan actores de la construcción del conocimiento. Pero también se pueden capitalizar los conocimientos que se tienen en inglés, en historia, en matemáticas, etcétera. Éste es el caso de una clase que dio Roberto (diario de campo, 28 de noviembre de 2005) en un salón de sexto (multilingüe). Luego de enterarse de que 30 niños habían participado en un evento de la escuela, hizo una pregunta matemática: “¿Cuánto es treinta entre dos?”. “Quince”. “¿Cómo se cuenta hasta 15 en inglés?” Un niño contestó y, ¡oh, sorpresa!, los números más allá del 10 eran distintos a los que esperaba: “*Ten one, ten two, ten three, ten four y ten five*”. El maestro Roberto se quedó con los ojos cuadrados: “¡Te hicieron pasar un gato por un tigre!”, le dijo. Sin embargo, en un momento ulterior aprovechó esta manera de contar con base en 10. Apoyándose en una cartulina en la que venían inscritos los 15 primeros números en náhuatl, presentó la numeración nahua. Lo interesante fue que Roberto recaló que el número once se construía de la misma manera que *ten one*, pues se dice *matlaktili uan se*, donde *matlaktili* significa *diez* y *se* significa *uno*. Así se forman los números del 11 al 14, y el número 15 es *kaxtolli*. Un niño preguntó por qué cambia en 15, y Roberto le explicó que en náhuatl,

a diferencia del español, no se cuenta con base en 10. Una niña intervino y dijo que había visto en una visita al museo que para los mayas una barra valía cinco. Roberto no lo sabía y se quedó impresionado, así como la observadora, por el diálogo que se había logrado instalar en el aula.

CONCLUSIÓN: LENGUA Y ETNICIDAD

Los maestros bilingües son actores clave de este programa. Un ex coordinador sectorial consideraba que cumplía con el mismo papel que los maestros bilingües hoy en día, pues realizaba actividades en el aula apoyándose en alguna lengua indígena. Para acceder al léxico se apoyaba en los padres de familia y alumnos de más edad (entrevista con el profesor Raúl). Al contrario, considero que existe una diferencia fundamental entre ambas figuras, que radica en la ascendencia indígena de los maestros bilingües. El hecho de que éstos se afirmen frente a los alumnos como nahua o tenek tiene implicaciones cruciales en los procesos de construcción de la identidad social de los alumnos indígenas. Además, constituye una novedad inusitada en el sistema escolar y la sociedad mexicana: ser indígena se asocia a un rol tan prestigioso como el de docente en una escuela regular.¹⁶

La identificación entre función magisterial y lengua indígena contrarresta el desprestigio del que padecen las lenguas indígenas y modifica la *relación diglósica* con la lengua nacional. A su vez, posibilita la identificación del alumno indígena con una figura de autoridad: el maestro bilingüe es originario de una misma región, habla una lengua como la de sus padres y/o abuelos, y goza de reconocimiento por los compañeros y autoridades de la escuela. Esto repercute de manera positiva en la formación del *autoconcepto* del educando indígena y en la revaloración positiva de su ascendencia indígena, además de que fortalece su *autoestima* y actúa a favor de la revitalización lingüística y, de manera colateral, étnica.

Cuenta el maestro nahua Ramiro que “[...] una de las satisfacciones que tenemos nosotros como maestros bilingües es darnos cuenta de la aceptación que tienen ellos, aceptarme que yo soy igual que el maestro que está aquí enfrente de mí, que habla la misma lengua” (diario de campo, 30 de junio de

¹⁶Mas no del Subsistema de Educación Indígena, que no deja de ser compensatorio.

2006). Más jóvenes, los ahora maestros bilingües experimentaron las dificultades que conlleva estudiar en un idioma que no es propio. Pedro, tenek, se acuerda:

Cuando me mandaron a la escuela, pues yo ni sabía ni que decir, más que el sí y el no. Para mí era luchar contra el mundo, porque los maestros pues eran, pues nomás hablaban español y eran de Nuevo León, aquí de Monterrey. Era muy pesado para mí y entonces yo digo si los niños indígenas que andan aquí en Monterrey viven la misma situación que yo viví. Sí, sí me gustó [ser maestro bilingüe en Monterrey].

La lengua indígena, al entrar por la puerta grande en la escuela pública, genera un cambio profundo: ésta se vuelve riqueza en vez de un problema que habría que solucionar. A raíz de ello, los maestros bilingües han notado una actitud más positiva en los niños, una mayor confianza, así como una aceptación por parte de la comunidad. Éste es el caso de las maestras mixtecas, quienes en un inicio experimentaron cierto rechazo por hablar una variante dialectal distinta.¹⁷ Natalia comenta sobre los logros obtenidos en materia de aceptación: “He visto a los niños ya más, no sé, les doy confianza y ellos también me dan confianza. Porque al principio para ellos yo era como una extraña y ahora ya me siento bien con lo que estoy haciendo, porque digo, tengo una aceptación por parte de los niños y de los padres también. Eso es lo que más me gusta”.

Cuando las lenguas indígenas entran en el aula en boca de un maestro, lo hacen por la puerta grande, se vuelven riqueza, conocimiento que vale la pena ser compartido. “El presidente de la república quiere que no se pierdan estas lenguas”, dice la maestra de ñhañhu en la primera clase. Este juego de poder permite un cambio de actitud hacia las lenguas indígenas y en la escala de prestigio entre éstas y el castellano. Abrirles las puertas de las escuelas –estos templos del español y de la cultura hegemónica– permite que sea revitalizado su uso gracias a su revaloración: se aminora la *diglosia* entre lengua nacional y lenguas indígenas, al aumentar su prestigio y funciones sociales.

Por tratarse de un programa, no se puede calificar la educación como intercultural bilingüe y tampoco bilingüe bicultural. Sin embargo, es interesante observar que tiene cierto rasgo de la EBB al querer que no se pierdan las lenguas indígenas, a las cuales atribuye un carácter emblemático (Gigante,

¹⁷Los niños mixtecos que asisten a las escuelas en el municipio de Juárez proceden de San Andrés Montaña, Oaxaca, y las maestras mixtecas son originarias de otro municipio en el que se habla una variante distinta, que les impide entenderse.

2003:161). A su vez, de ninguna manera se trata de una atención bilingüe. Este programa educativo puede ser calificado de intercultural en el sentido de que considera la atención conjunta de los alumnos indígenas y no indígenas: actúa en el nivel de las relaciones interculturales. Éste es el punto fuerte de este programa, pues a diferencia de la educación indígena en zonas rurales, la atención no segrega, sino que es inclusiva. Recordemos que el principal obstáculo para los niños indígenas en la construcción de su identidad social es el racismo.

En este proceso de construcción de la identidad social, los maestros bilingües juegan un papel clave que descansa en la posibilidad de que los niños se identifiquen con ellos a través de compartir una lengua y origen común. Según Díaz-Couder (2003:131), para tratar la dimensión étnica de la diversidad sociocultural en la educación indígena, el problema radica en la autoadcripción, y lo que hay que fortalecer es la adscripción a un grupo que reconoce una tradición común. Por medio de la figura del maestro bilingüe se posibilita la identificación. Así se refuerzan los vínculos, mas no los elementos culturales, como proponía la EBB.

Ahora bien, de acuerdo con Gigante (2003), una *educación intercultural* requiere distinguir entre el potencial emblemático y pedagógico de las lenguas indígenas. Este aspecto no ha sido el objeto de una reflexión suficiente por los sucesivos equipos del DEI.

BIBLIOGRAFÍA

- Aubagne, Laurent, “La educación bilingüe bicultural ante la resistencia y la autogestión lingüística de los grupos étnicos de México”, en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP, El Colegio de México y Universidad de las Naciones Unidas, 1988, pp. 253-258.
- Barnach-Calbó, Ernesto, “La nueva educación indígena en Iberoamérica”, *Antología temática educación intercultural*, México, SEP, 2003, pp. 8-40.
- Bartolomé, Miguel, *Gente de costumbre, gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI Editores, 2004.
- Bertely, María, “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México”, *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 5, enero-junio, 1998a, pp. 39-51.

- , “Educación indígena del siglo xx en México”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, México, Fondo de Cultura Económica, 1998b, pp. 74-110.
- , “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, D. F., UNAM, 2002, en www.biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/. Consultado en diciembre de 2006.
- (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.
- Castellanos, Alicia, “Imágenes racistas en ciudades del sureste”, en Castellanos, Alicia (coord.), *Imágenes del racismo en México*, México, UAM y Plaza y Valdés, 2003, pp. 35-142.
- Coheto, Cándido, “De la educación rural a la educación indígena bilingüe-bicultural”, en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP, El Colegio de México y Universidad de las Naciones Unidas, 1988, pp. 227-232.
- CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), *Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005*, México, 2006.
- Díaz-Couder, Ernesto, “Diversidad sociocultural y educación en México”, *Antología temática cultura e identidad*, México, SEP, 2003, pp. 104-139.
- Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada, CIESAS, 2003.
- Durin, Séverine, “Indígenas urbanos en la zona metropolitana de Monterrey”, *Vetas*, núm. 15, septiembre-octubre de 2003, pp. 66-85.
- , “Indígenas en Monterrey. Redes sociales, capital social e inserción urbana”, *El triple desafío. Derecho, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del Distrito Federal, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006, pp. 163-197.
- y Angélica Rojas, “El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos”, *Relaciones*, núm. 101, 2005, pp. 149-190.
- Erickson, Frederick, *Qualitative Methods in Research on Teaching*, Michigan, The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1985.
- Gigante, Elba, “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”, *Antología temática educación intercultural*, México, SEP, 2003, pp. 158-164.
- INEGI, *XI Censo general de población y vivienda 1990*, Aguascalientes, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 1991.

- , *XII Censo general de población y vivienda 2000*, Aguascalientes, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2001.
- , *II Conteo de población y vivienda*, Aguascalientes, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2005.
- Lestage, Françoise y Tiburcio Pérez, “Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California”, *Las dinámicas de la población indígena*, México, IRD, CIESAS, Porrúa, 2003, pp. 249-263.
- Martínez, Regina *et al.*, “La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”, en Sarah Corona y Rebeca Barriga (coords.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Zapopan, Universidad de Guadalajara y UAM, 2004, pp. 182-207.
- Molina, Virginia, “La educación intercultural en México”, *América indígena*, vol. LIX, núm. 3, 2003, pp. 79-90.
- Muñoz Cruz, Héctor, “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, *Revista iberoamericana de educación*, núm. 17, 1998, pp. 31-50.
- Muñoz Sedano, Antonio, “Fundamentación teórica. La educación multicultural e intercultural”, *Antología temática educación intercultural*, México, SEP, 2003, pp. 62-99.
- Nery, Jesús, “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 9, núm. 20, 2004, pp. 39-59.
- Oehmichen, Cristina, “Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México”, *Papeles de población*, núm. 28, Universidad Autónoma del Estado de México, 2001a, pp. 181-197.
- , “La multiculturalidad de la ciudad de México y los derechos indígenas”, *Boletín antropológico*, año 20, vol. III, núm. 53, 2001b, pp. 249-268.
- Rosaldo, Renato, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, Conaculta y Grijalbo, 1991.
- Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social), *Primera encuesta nacional sobre discriminación en México*, México, Secretaría de Desarrollo Social, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005.
- SENL (Secretaría de Educación de Nuevo León), *Intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales de la zona metro-*

- politana de Monterrey*, Monterrey, Nuevo León, Secretaría de Educación de Nuevo León, 1998.
- , “Ley de educación para el estado de Nuevo León”, *Periódico oficial*, 1 de octubre de 2000.
- , *Programa Intervención Educativa con Niños y Niñas Indígenas que Asisten a Escuelas Primarias Generales* (distribuido en el VI Encuentro de Experiencias de Educación Intercultural, diciembre de 2006), Monterrey, Nuevo León, 2006.
- SEP (Secretaría de Educación Pública), *Plan nacional de educación 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 135.
- Viveros, Rubén, “Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México”, *Revista de educación 2001*, núm. 104, enero de 2004, pp. 25-28.

HEMEROGRAFÍA

- Molina, Aidée, “Orgullo de su origen le da premio nacional”, *El norte*, 1 de diciembre de 2001.
- , “Ganan alumnos indígenas al contar sus tradiciones”, *El norte*, 2 de diciembre de 2003.
- De la Fuente, Daniel, “Premian su don de narrar”, *El norte*, 5 de junio de 2002.
- La redacción, “Reconocen sus tradiciones”, *El norte*, 10 de enero de 2003.

ENTREVISTAS*

- Arturo Alemán, 4 de septiembre de 2004 y 1 de marzo de 2006.
- Luz Divina Tijerina, 9 y 23 de febrero de 2005, 3 de marzo de 2006.
- Entrevista grupal, DEI, 30 de junio de 2006.
- Profesor Raúl, 10 de julio de 2006.
- Socorro Reyna, 9 de octubre de 2006.
- Alejandra y su madre, 2 de mayo de 2005.

*Todas las entrevistas fueron realizadas por Séverine Durin. En el caso de la última, se llevó a cabo con la colaboración de Nydia Prieto Chávez.

