

Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México

Diego Juárez Bolaños
(coordinador)



inibe
Comprometidos con
la equidad educativa


EN
Editores Nómada

Proyecto apoyado por la Secretaría de Educación, Ciencia,
Tecnología e Innovación (SECTEI) de la Ciudad de México

Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México

Diego Juárez Bolaños
(coordinador)



Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México. Diego Juárez Bolaños, coordinador.
México: Editora Nómada, 1era edición, 2025.

D.R. © 2025, Autores
D.R. © 2025, Editora Nómada Sciolibris

ISBN: 978-607-8820-29-0
DOI: <https://doi.org/10.47377/9786078820290>

Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación llevado a cabo por un comité de evaluación integrado por tres expertos académicos en el área. Por ende, el dictamen de aceptación cumple con los criterios de calidad científica y de evaluación.

www.editoranomada.mx
contacto@editoranomada.mx

Queda prohibida la reproducción comercial por cualquier medio sin la autorización por escrito de los autores o el editor.

Índice

Introducción <i>Diego Juárez Bolaños</i>	7
Revisión de la literatura: jóvenes indígenas en Educación Media Superior <i>Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza</i> <i>y Brenda Vivian Rico Rios</i>	15
Un acercamiento al concepto de juventudes indígenas <i>Patricia Pamela Hernández Rodríguez</i>	43
Políticas de la Educación Media Superior: desafíos para los jóvenes indígenas en entornos urbanos <i>Mónica Lozano Medina</i>	49
Invisibilidad y desigualdad en la Educación Media Superior: el desafío de la desagregación de datos para la población juvenil indígena en la Ciudad de México <i>Mónica Gladis Pérez Miranda</i>	69
Estudiar desde lo propio, desde la cultura y la lengua. Una mirada al trabajo de docentes y estudiantes en dos escuelas de Educación Media Superior con población indígena en Oaxaca y Puebla <i>Tania Santos Cano</i>	95
Voces de especialistas en procesos educativos de juventudes indígenas urbanas <i>Filoteo Flores Pablo</i>	119

Dimensiones que configuran las experiencias escolares de jóvenes indígenas en Educación Media Superior en la Ciudad de México	131
<i>Daniela Rocío Espinoza Palomares, Marlene Peters Castilla, Patricia Pamela Hernández Rodríguez, Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza y Janet Lizet Luis García</i>	
Semblanzas	185

Introducción¹

Diego Juárez Bolaños²

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020), en la Ciudad de México viven 125 153 personas mayores de 3 años de edad que hablan alguna lengua indígena, siendo las más utilizadas el náhuatl, mazateco, tu'un savi (mixteco) y hñähñu (otomí). Sin embargo, esta cifra contrasta con la encuesta intercensal 2015 que levantó el mismo Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en la cual se señala que 8.8% de los pobladores de la Ciudad (785 mil personas) se auto adscriben como indígenas. Lo anterior nos señala la importancia de definir la pertenencia a pueblos originarios no solo por el uso o conocimiento de alguna lengua, sino por elementos identitarios y de autoidentificación.

La Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes de la Ciudad (SEPI) reporta que la mayoría de las poblaciones indígenas se concentran en las alcaldías Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Venustiano Carranza.

En materia educativa, la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) de la Secretaría de Educación Pública es la instancia responsable de normar la atención educativa dirigida a la población indígena. Sin embargo, su ámbito de actuación se circunscribe

¹ Una parte importante de este capítulo proviene del proyecto de investigación que sustenta a este libro, por lo cual, la autoría es compartida entre los siguientes miembros del equipo: Alejandro Mira (DIE Cinvestav), Brenda Rico (UNAM), Daniela Espinoza, Ibet Sosa, Jesús Aguilar Nery (IISUE-UNAM), Luz María Moreno (Ibero), Mónica Lozano (UPN Ajusco) y Tania Santos (Edarti AC).

² Académico de tiempo completo, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Responsable técnico del proyecto "Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México". diego.juarez@ibero.mx, <https://orcid.org/0000-0003-4221-0885>

a escuelas preescolares y primarias ubicadas en territorios rurales o en poblados urbanos con una fuerte presencia de comunidades y personas de pueblos originarios. Es decir, los estudiantes que asisten a centros educativos ubicados en lugares donde la presencia indígena es minoritaria, además de los alumnos de pueblos originarios de secundaria, media superior y superior, no tienen acceso a los siguientes derechos señalados en la Ley General de Educación (2019):

- Artículo 14. La Secretaría [de Educación Pública] (...) promoverá la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos para reconocer la composición pluricultural de la Nación.
- Artículo 30. Los contenidos de los planes y programas de estudio (...) [incluirán]: El conocimiento y, en su caso, el aprendizaje de lenguas indígenas de nuestro país, la importancia de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.
- Artículo 48. En el ámbito de su competencia, las autoridades educativas federal, de las entidades federativas y de los municipios concurrirán para garantizar la gratuidad de la educación en este tipo educativo de manera gradual, comenzando con el nivel de licenciatura y, progresivamente, con los demás niveles de este tipo educativo, en los términos que establezca la ley de la materia, priorizando la inclusión de los pueblos indígenas (...).
- Artículo 56. El Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento. La educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas.

El presente libro, fruto de la investigación titulada “Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México”,³ pretende abonar en el cumplimiento de lo señalado en el artículo 58 de la Ley antes mencionada: “Desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos indígenas y comunidades indígenas o afro mexicanas, y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías”. Nos interesa centrarnos en las poblaciones juveniles indígenas que estudian el nivel medio superior, ya que consideramos que están invisibilizados de las acciones educativas pertinentes y contextualizadas a sus culturas.

Apoyándonos en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2011, p. 6), definiremos estudios de nivel medio superior como “aquellos que se realizan con posterioridad a la educación secundaria y antes del nivel superior, y que pueda ser cualquiera de estas tres opciones: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico”.

A pesar de ciertos avances desarrollados en materia de inclusión educativa, existe un vacío frente a los procesos de escolarización y la atención de las juventudes indígenas que habitan la Ciudad de México. En otros Estados del país se han desarrollado proyectos de atención a este grupo etario a partir de diseños educativos adaptados a las necesidades y contextos. Pero ¿qué se hace desde los centros educativos del nivel medio superior en la Ciudad de México?

Uno de los problemas a enfrentar es la falta de acceso equitativo a una educación pertinente, situada y contextualizada desde etapas tempranas (educación básica), sumada a la marginación histórica y las condiciones socioeconómicas desfavorables, lo que contribuye a la ampliación de brechas educativas. Resultado de ello, las juventudes indígenas se enfrentan a desafíos específicos que pueden dificultar su ingreso, permanencia y egreso de las instituciones de nivel medio superior. La falta de programas y apoyos específicos para atender las necesidades educativas de las juventudes indígenas también agrava esta situación.

³ Proyecto encabezado por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, financiado por la Convocatoria 2023 Proyectos Científicos, Tecnológicos, de Innovación y Divulgación de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México folio 1674c23, durante el periodo septiembre de 2023 a marzo de 2025.

Es importante poner énfasis que el currículum educativo generalmente no considera las particularidades culturales y lingüísticas de los jóvenes indígenas, esta invisibilización puede dar origen a un desapego y menosprecio de sus culturas e idiomas originarios. Por lo que es necesario trabajar en la implementación de políticas y programas que brinden una atención educativa equitativa, garantizando el pleno desarrollo académico y personal de las juventudes indígenas que asisten a estos espacios escolares. En este sentido, no podemos dejar de lado que el profesorado de este nivel se encuentra poco capacitado en referencia a la educación intercultural y bilingüe, lo cual constituye un reto que enfrentan ante un aula étnicamente diversa, y a esto se suma a la ausencia de materiales didácticos adecuados y de recursos educativos contextualizados.

Es necesario reflexionar cómo las instituciones educativas tradicionalmente han adoptado modelos educativos homogéneos que no reflejan ni atienden las necesidades particulares de las juventudes en particular de las indígenas. La falta de un enfoque de intervención adecuado implica una limitada adaptación curricular, la cual no contempla los conocimientos, las cosmovisiones y las prácticas culturales propias de estas comunidades. Esto se traduce en un entorno poco inclusivo, en donde no se fomenta el respeto a la diversidad étnica y lingüística, y en donde incluso se perpetúan estereotipos y prejuicios.

Notas metodológicas

El objetivo general del proyecto investigativo que generó este libro fue generar información que contribuya a la incorporación del enfoque intercultural en instituciones de educación media superior en la Ciudad de México, a partir del reconocimiento de sus diferencias, así como el conocimiento de los saberes, prácticas culturales y la dinámica de uso de las lenguas indígenas.

El proyecto siguió una metodología cualitativa, a través de las siguientes etapas:

1. Revisión de la literatura existente sobre atención educativa a jóvenes indígenas urbanos del nivel medio, a nivel nacional e internacional. Además de la generada para definir qué son las juventudes indígenas. Como productos de esta etapa, se redactaron los dos primeros capítulos de este libro.

2. Análisis de la información estadística existente sobre la población indígena en la Ciudad de México, a partir de la cual, Wilfrido Gómez Arias (académico del Instituto de Investigación Aplicada y Tecnología –InIAT– de la Ibero) elaboró un mapa interactivo que ubica a estas poblaciones en las Áreas Geoestadísticas Básicas (AGEB), establecidas por el INEGI. Además, el mapa permite visualizar diversas variables como tasas de asistencia escolar, índices de marginación y de rezago social, entre otros. Uno de los principales aportes del mapa es identificar los planteles educativos de educación media superior en la CDMX a los cuales asisten mayor porcentaje de estudiantes indígenas. Otro producto de esta etapa es el cuarto capítulo de este libro, en el cual se explora la distribución geográfica de la población juvenil indígena en la ciudad y analiza los lugares donde asisten a su educación media superior.
3. Examinar la existencia o ausencia de políticas educativas inclusivas enfocadas en jóvenes indígenas en la educación media superior (EMS), específicamente en la Ciudad de México, lo cual se muestra en el tercer capítulo del libro.
4. Identificar y analizar y de experiencias existentes en otras entidades del país en torno a la atención educativa en el nivel medio superior para poblaciones indígenas. A partir de lo cual se elaboró el cuarto capítulo de este volumen
5. Consulta a expertos para conocer su visión del panorama de la población indígena en la Ciudad de México, lo cual se ve reflejado en el quinto capítulo.
6. Por último, trabajo de campo en centros educativos de media superior en la Ciudad, en el cual se entrevistaron a docentes y alumnado y se redactó el capítulo final de esta obra.

En relación a las consideraciones éticas del estudio, los testimonios obtenidos mediante diversas técnicas fueron grabados con el consentimiento de los informantes. Se elaboró un documento informativo el cual se entregó a los informantes en el cual se especificaron los propósitos y alcances de la investigación. Por cuestiones de confidencialidad de los participantes, en el libro se mantendrá su anonimato, al igual que el nombre de las escuelas incluidas en el estudio.

Con la finalidad de devolver los resultados obtenidos en la investigación, durante el mes de marzo de 2025 se organizó un foro virtual titulado *Atención Educativa a Jóvenes Indígenas en la CDMX*, con autoridades educativas y actores relacionados e interesados en las juventudes indígenas urbanas, donde se compartieron, discutieron y enriquecieron los resultados del estudio sobre todo en el ámbito de las propuestas de acciones y programas que podrían desarrollarse para el fortalecimiento en el acceso, permanencia del alumnado y pertinencia de contenidos educativos del nivel medio superior para poblaciones originarias en la CDMX.

Este libro se complementa con el mapa virtual e interactivo indicado en el punto 1, además de tres vídeos que intentan mostrar algunos resultados del estudio, los cuales se pueden consultar en el canal de YouTube de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (<http://rededucacionrural.mx>).

Como se ha señalado, el libro está organizado en siete capítulos. En el primero, Brenda Rico y Vanessa Cabrera muestran los resultados de la revisión de la literatura sobre jóvenes indígenas en educación media superior, enfatizando a las poblaciones que radican en zonas urbanas.

Patricia Hernández, en el capítulo titulado “Un acercamiento al concepto de juventudes indígenas”, muestra que no existe un significado homogéneo del concepto juventudes (indígenas), porque es multifacético y depende del contexto social, cultural y político de cada espacio o lugar en el que se define. Por lo anterior, se pretende mostrar las diferencias y similitudes que pueden existir al referirnos a las juventudes y juventudes indígenas, pues esta última construcción social invita a despojarnos del término indígena para comprender los procesos sociales, culturales y políticos a los que se enfrentan los jóvenes en su totalidad.

En el tercero, Mónica Lozano analiza las políticas educativas inclusivas enfocadas en jóvenes indígenas en la educación media superior (EMS), específicamente en la Ciudad de México (CDMX). Se construye un marco teórico que articula las políticas inclusivas, describe la estructura de los subsistemas de EMS y define quiénes son considerados jóvenes indígenas. A partir de este marco, se examinan los puntos críticos de las políticas y programas diseñados para atender a esta población. Igualmente se señalan la atención de la población indígena en la CDMX, lo que permite identificar de manera muy puntual que, de los 15 subsistemas de EMS, solo siete reportan atención a estudiantes hablantes de lenguas indígenas

(HLI), con porcentajes de inclusión significativamente bajos. Por ejemplo, Prepa en Línea-SEP tiene el porcentaje más alto (3.3%), mientras que subsistemas como los Bachilleratos Particulares o el IPN apenas registran atención (0.0%-0.1%). Esto evidencia desigualdades en el acceso y la atención hacia esta población. El análisis concluye que, a pesar de las políticas inclusivas promovidas por el gobierno federal, los jóvenes indígenas en la Ciudad de México permanecen invisibilizados dentro del sistema educativo. Esto refleja una desconexión entre las políticas propuestas y su implementación real, lo que limita el acceso, la permanencia y el éxito educativo de esta población en la EMS.

Mónica Gladis Pérez Miranda, en el capítulo titulado “Invisibilidad y desigualdad en la educación media superior: el desafío de la desagregación de datos para la población juvenil indígena en la Ciudad de México”, ofrece un análisis sobre la situación de la población juvenil indígena en la educación media superior de la Ciudad de México.

En el quinto capítulo, “Estudiar desde lo propio, desde la cultura y la lengua. Una mirada al trabajo de docentes y estudiantes en dos escuelas de Educación Media Superior con población indígena en Oaxaca y Puebla”, Tania Santos Cano desglosa el estudio realizado en dos escuelas de educación media superior ubicadas en los estados de Oaxaca y Puebla, con el propósito de analizar experiencias educativas implementadas en regiones rurales indígenas del país.

Posteriormente, Filoteo Flores Pablo, en “Voces de especialistas en procesos educativos de juventudes indígenas urbanas”, da cuenta de entrevistas realizadas a personas expertas en el tema, a partir de dos elementos fundamentales: diagnóstico y propuestas.

En el capítulo final titulado “Dimensiones que configuran las experiencias escolares de jóvenes indígenas en educación media superior en la Ciudad de México”, Daniela Rocío Espinoza Palomares, Marlene Peters Castilla, Patricia Pamela Hernández Rodríguez, Jennifer Vanessa Cabrera Peñalosa y Janet Lizet Luis García presentan los resultados del trabajo de campo realizado en centros educativos y con jóvenes estudiantes en Ciudad de México. El objetivo de este apartado es ubicar a jóvenes indígenas en planteles y escuelas de educación media superior en la Ciudad de México para conocer los retos y situaciones que enfrentan en el acceso y permanencia a la educación media superior; así como el lugar que tiene la lengua y la cultura en el abordaje de contenidos educativos, en sus

experiencias y formación en este nivel educativo. Se entrevistaron a estudiantes, docentes y autoridades educativas de dos modalidades: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM e Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México. Incorporamos durante el avance del estudio una sede de los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES) con alta presencia de población proveniente de pueblos originarios en sus programas de educación comunitaria, entre los que asisten jóvenes indígenas que estudian una modalidad a distancia: Prepa en Línea, de la Secretaría de Educación Pública (PL-SEP). Entre los resultados más relevantes están la diversidad de perfiles que se encontraron entre los jóvenes, la recuperación de experiencias del nivel previo (secundaria) que han impactado de manera significativa en su identidad; y cómo la modalidad educativa y el contexto donde se ubica el plantel a la que asisten influyen de manera importante en la posibilidad de expresar, compartir y desarrollar la lengua y cultura de origen. Es clara la ausencia de mecanismos al interior de los planteles educativos para identificar a esta población. Los jóvenes pasan desapercibidos entre la comunidad escolar, hasta que docentes y autoridades educativas con conocimiento previo de la diversidad lingüística y cultural asume por iniciativa personal dar voz a estos jóvenes y abrir espacios de participación dentro de la institución escolar. Las redes juveniles como espacios que contribuye resignifican su ser y su pertenencia a una comunidad indígena.

Entendemos que esta investigación tuvo un carácter exploratorio, debido a la ausencia de estudios previos sobre esta temática. Lo cual explica los resultados parciales y preliminares que se muestran en este volumen, el cual esperamos sea un insumo que coadyuve a visibilizar y sobre todo, para que el sistema educativo puede corregir estas omisiones, que son resultado de los procesos históricos, políticos, económicos, culturales y educativos que ha vivido nuestro país. La implementación de políticas, la capacitación docente y la producción de materiales educativos pertinentes son medidas clave para lograr una atención educativa equitativa y de calidad para estas comunidades. Es fundamental solventar la falta de un enfoque intercultural en las instituciones de nivel medio superior, la promoción de una educación inclusiva, respetuosa y contextualizada puede contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural de las juventudes indígenas, a su sentido de pertenencia y a su logro académico.

Revisión de la literatura: jóvenes indígenas en Educación Media Superior

Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza¹

Brenda Vivian Rico Rios²

Introducción

Una característica distintiva de la Ciudad de México es su diversidad cultural y étnica presente en cada una de sus delegaciones. Esta diversidad enriquece el tejido social y, a su vez, ha contribuido a la construcción de una identidad colectiva, visible en diversos espacios de convivencia compartidos por sus 9,209,944 habitantes (INEGI, 2020).

Es así que la configuración actual de la Ciudad de México ha sido el resultado de un flujo constante de migraciones provenientes de distintas regiones de la república, trayendo consigo un variado abanico de lenguas, tradiciones y cosmovisiones que han dado forma a su riqueza cultural.

No obstante, el reconocimiento de las distintas lenguas y formas de habitar el mundo desde una perspectiva étnica en la dinámica social ha enfrentado –y sigue enfrentando– una serie de valoraciones en las que persisten prácticas discriminatorias y racistas hacia quienes se identifican con la categoría de “indígena”. Este concepto ha sido fuertemente criticado por su carácter colonialista, aunque al mismo tiempo se ha reivindicado en diversos espacios de lucha como un medio para el reconocimiento de derechos y un legítimo reclamo de existencia frente a la invisibilidad y

¹ Alumna de la Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México: jennifer.cabrerap99@ucuenca.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0006-8347-1685>

² Asistente de investigación en la Universidad Iberoamericana y académica de la UNAM: vivian.ricor@comunidad.unam.mx, <https://orcid.org/0000-0002-3215-523X>

negación promovidas por ideologías que aún desconocen la presencia de los pueblos indígenas en México en plena era global.

Asimismo, se ha gestado una lucha desde distintos frentes para combatir los estereotipos que encasillan a quienes se identifican como indígenas. Al respecto, se ha abierto un debate en el que convergen diversas posturas: algunas buscan establecer una serie de atributos para definir a quién se puede considerar parte de un pueblo originario, mientras que otras defienden el derecho a la autoadscripción como un aspecto esencial de la identidad. Este derecho incluye a las generaciones que, aunque ya no son hablantes de lenguas indígenas o ya no habitan territorios tradicionales, como aquellas que migran a las ciudades, desean mantener su identidad cultural.

Ante esta situación el ámbito educativo tiene la responsabilidad de tomar en cuenta esta riqueza cultural, la cual no siempre se ve reflejada adecuadamente cuando hablamos de atención y apoyo a la niñez y juventud indígenas que habitan en sus aulas.

La educación *per se* requiere de un tratamiento humano y contextual, pero la diversidad étnica presenta desafíos particulares que requieren de la elaboración e implementación de enfoques pedagógicos y administrativos sensibles, pertinentes y equitativos que garanticen un debido acceso y acompañamiento para terminar sus estudios.

Partiendo de lo anterior, buscamos explorar el panorama actualizado de lo que se ha escrito sobre la atención educativa dirigida a jóvenes indígenas en instituciones de Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México. La relevancia que últimamente ha cobrado este tipo de temáticas radica en los desafíos del presente ante la inclusión y la equidad como objetivos prioritarios para consolidar y promover sociedades más justas.

En ese orden de ideas, para el desarrollo de este trabajo hemos partido de determinadas líneas de reflexión como lo son las barreras históricas y estructurales que enfrentan los estudiantes, la discriminación lingüística, los recursos económicos y de capital cultural que exige este nivel educativo; estos factores están presentes en los procesos de educación formal, por lo que requieren de un acercamiento con las personas implicadas para la construcción de un análisis que pueda sugerir acciones para la atención de problemáticas recurrentes.

Por lo tanto, en el estado del arte examinamos los abordajes de investigación que se han hecho en torno a juventudes indígenas y Educación Media Superior, esto con el fin de explorar las discusiones que se tejen sobre esta temática: identificamos las limitaciones, desafíos y vacíos con el objetivo de encontrar áreas de intervención para el mejoramiento en la atención de jóvenes indígenas en su ingreso y permanencia en la Educación Media Superior.

Observamos que el estudio de las poblaciones indígenas habitantes de las ciudades inició a mediados de los años ochenta (Urteaga, 2019) al abordar las migraciones, las formas organizativas, los vínculos territoriales, etcétera.

Desde la antropología, el acercamiento a los asentamientos urbanos va construyendo un entramado de comprensiones que superan las nociones de ubicar las lenguas y la cultura en territorios específicos. Estas nociones se fundan en la necesidad de un replanteamiento de la disciplina misma a través de metodologías que pudieran abordar la complejidad de las identidades y experiencias de los jóvenes indígenas en contextos urbanos, lo que implica reconocer que las narrativas y prácticas culturales no están estáticas ni limitadas a un espacio geográfico determinado, sino que se entrelazan y se transforman en los entornos urbanos donde residen estos jóvenes.

Por lo tanto, es crucial adoptar enfoques metodológicos flexibles y sensibles que permitan comprender la diversidad de trayectorias de vida y dinámicas de pertenencia en constante transformación; además, se requiere un diálogo interdisciplinario que integre perspectivas de la antropología, la educación y otros campos relevantes que se enfoquen de manera complementaria en las necesidades, desafíos y potencialidades de las juventudes indígenas con el objetivo de una equidad educativa y de justicia social en contextos urbanos contemporáneos. Adoptar un enfoque de esta índole puede contribuir no sólo a una comprensión más profunda de las realidades de los jóvenes, sino también a la generación de políticas y prácticas educativas más inclusivas y respetuosas de la diversidad cultural.

Partiendo de lo anterior, es crucial describir el camino que ha tomado la conformación de este texto: los estudios elegidos tienen la particularidad de responder al tema específico de las juventudes indígenas en Educación Media Superior de sectores rurales y urbanos. Para elaborar este trabajo

se revisaron 40 artículos y libros académicos nacionales e internacionales. Cabe destacar que las principales bases de datos usadas fueron Web of Science, Sistema de Información Científica (Redalyc), Scopus y Google Academic. En este material identificado se encontró que el tema ha sido tratado en países como México, Chile, Ecuador y Canadá.

Con base en esa información, este trabajo se organizó por medio de tres categorías que engloban los temas abordados por científicos sociales en torno a las juventudes indígenas en EMS. La primera categoría es Inclusión educativa, en donde se articulan las buenas prácticas educativas y apoyos a la educación de jóvenes indígenas, entre otras (Chakravarti, 2023; Auli, 2023; Ugsha y Yantalema, 2019; Olvera, Doncel, Muñiz y Trujillo, 2011; Miranda, 2018; Benveniste, Van Beek, McCalman, Kinchin, Langham y Bainbridge, 2020; Genge y Day, 2021).

La segunda categoría refiere las Necesidades educativas, en esta se encuentran los temas de pertinencia cultural, identidades, lingüística, discriminación, estigmatización, empoderamiento, entre otros (Horbath, 2013; Olvera *et al.*, 2011; Ramírez-Valverde y Suárez-Vallejos, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; De la Cruz, Sánchez y Herrera, 2022; Sordo, 2017; Lowe y Weuffen, 2023; Papp, 2020; Yoon y Daniels, 2021; Silver y Mallett, 2002; Tikoft, Craven, Yeung y Mooney, 2023; Tikoft, 2023).

Finalmente, la última categoría Educación y movilidad reúne las temáticas de oportunidades laborales, movilidad social y empoderamiento (Gutiérrez, Ramírez y Valladares, 2018; Ganter y Tornel, 2016; Briggs, 2017; Unda y Muñoz, 2011; Arguello, Guillén y Córdoba, 2020).

Por otra parte, es importante mencionar algunas nociones analíticas y teóricas sobre el tema de la educación y la etnia, pues es necesario aclarar conceptualmente los contenidos que se expondrán y conocer los posicionamientos teóricos que se tienen. También se abordarán algunas aproximaciones metodológicas del tema.

Algunas nociones analíticas

Cuando hablamos de la educación desde un punto de vista de reconocimiento de diversidades es importante partir de la configuración histórica de los conceptos con los que trabajamos. En este sentido, la vinculación

de identificación étnica y la categoría de juventud nos da una pauta para la comprensión del tema que vamos a abordar. El marco desde el que desarrollamos esta categoría se funda en el ámbito académico, el cual se ha configurado desde un capital simbólico que legitima los procesos de investigación y va conformando líneas de pensamiento en torno a ideas y conceptos:

Una de las dificultades al proponer una sistematización de la información sobre juventud indígena en Latinoamérica tiene que ver con que las categorías “juventud” e “indígena” no emergen como datos directos de la realidad, sino que son categorías construidas a partir de definiciones hegemónicas que resultan de la confluencia de diferentes agencias (Kropff-Causa y Stella, 2017, p. 15).

Dentro del ámbito académico ha surgido una discusión teórica en constante evolución en relación con los jóvenes indígenas, la cual se ha consolidado en diversas corrientes de pensamiento. Estas se han enfocado en comprender mejor a los distintos actores, escenarios, problemáticas y desafíos presentes en el contexto educativo. En esta línea encontramos el trabajo de Kropff-Causa y Stella (2017) y el de Urteaga Castro y Cruz Salazar (2020). A continuación profundizaremos en los puntos desarrollados por Kropff-Causa y Stella (2017), quienes nos presentan cuatro perspectivas de análisis que parten de la categoría de jóvenes indígenas:

1. Las que toman la condición etaria y la identidad étnica como puntos de partida para tratar, desde allí, problemas que afectan a los sujetos definidos desde esas categorías.
2. Las que plantean un conjunto de abordajes en los que se considera la juventud como dato biológico/cronológico y se construye la etnicidad como problema.
3. Las investigaciones basadas en la definición de la etnicidad como dato –fundado en contenidos culturales o en estadísticas nacionales/estatales– y en las que se problematiza la juventud.
4. Las investigaciones que incluyen aportes que analizan tanto edad, como etnicidad: abordajes, que parten de entender la edad y la etnicidad, como “clivajes”, es decir, como líneas que estructuran la organización social de identidades, subjetividades y agencias estableciendo dinámicas de agregación/desagregación. (Kropff-Causa y Stella, 2017, p. 17)

Con base en estas perspectivas de investigación encontramos un fundamento para definir puntos de partida: en México el tratamiento de las juventudes indígenas ha explorado las tres líneas. Desde la intencionalidad del proyecto, tenemos en cuenta la construcción etaria e identidad étnica como puntos de partida para hablar específicamente de la atención en la Educación Media Superior. Sin embargo, no podemos dejar de lado algunas reflexiones construidas desde los clivajes que definen la categoría de jóvenes indígenas frente a la Educación Media Superior, es decir, las dinámicas de estos reconocimientos en determinadas situaciones. Es importante reconocer que proponemos la edad y la etnicidad como coordenadas para abordar el tema de la atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad.

Para efectos de contextualización podríamos recuperar también la categoría de jóvenes indígenas urbanos (Pérez Ruiz, 2008), pues nos permite acotar desde el territorio urbano, como lo es la Ciudad de México, la comprensión de las dinámicas socioeducativas y las necesidades específicas de esta población. Esta categoría reconoce la complejidad de la identidad indígena en la ciudad y la importancia de considerar las interacciones entre lo rural y lo urbano en la experiencia de los estudiantes, brindando así un marco más completo para el diseño e implementación de políticas y programas educativos inclusivos y culturalmente pertinentes.

Por otra parte, existe la categoría de jóvenes indígenas migrantes (Urteaga, 2019), la cual añade una capa adicional de complejidad a la experiencia educativa de este grupo, puesto que la diferencia entre los jóvenes indígenas migrantes y los jóvenes indígenas urbanos podría radicar en que los segundos ya hayan tenido toda su formación en la ciudad y estén familiarizados con los procesos, pero siguen siendo parte de una tradición cultural a través de sus padres y sus comunidades.

Los jóvenes indígenas migrantes es una categoría que se puede abordar desde aquellos estudiantes que se trasladan a las urbes para continuar con sus estudios debido a que enfrentan desafíos particulares relacionados con la adaptación a nuevos entornos educativos, el aprendizaje de nuevos idiomas y la integración en comunidades urbanas diversas. Entender esas experiencias y necesidades específicas que viven estos jóvenes es fundamental para desarrollar políticas y programas educativos inclusivos que garanticen su trayecto académico.

Cuando pensamos en el corpus teórico vemos que existe un amplio bagaje de investigación en materia de juventudes indígenas y su acceso a la educación superior a partir de las dificultades que han representado el acceso y permanencia, así como el impacto que esto tiene en sus comunidades y las formas organizativas que construyen desde sus nuevos espacios como profesionales.

Del mismo modo, el tratamiento que se le ha dado a la niñez indígena que asiste a las escuelas convencionales ha sido documentado por distintas investigaciones (Moreno, 2019; Barriga Villanueva, 2008; Czarny, 2008; Bertely, 2000; Paradise, 1991). En éstas se exploran las diversas situaciones que enfrentan en entornos escolares tales como la invisibilización o el ocultamiento, el racismo, y también dan cuenta de los múltiples enfoques de análisis a partir de los cuales se puede construir un acercamiento. Sin embargo, aún existe una brecha significativa en la investigación centrada en el ámbito de la Educación Media Superior en contextos urbanos.

Este nivel educativo es crucial debido a que representa un punto de transición para los jóvenes indígenas que acceden a la educación formal, y su experiencia en estas instituciones puede tener un impacto significativo en sus trayectorias académicas y profesionales. Por lo tanto, es fundamental esta investigación para comprender mejor las necesidades y desafíos específicos que enfrentan estos jóvenes en su trayecto de escolarización, esto con el objetivo de implementar líneas de acción que puedan ser de utilidad para el ingreso, permanencia y egreso de las nuevas generaciones de jóvenes indígenas que han de pasar por la Educación Media Superior.

Aproximaciones metodológicas

A partir de lo que se ha desarrollado en la investigación social respecto a las nuevas formas de construir los procesos indagatorios es necesario afirmar que no partimos de una investigación sobre los jóvenes indígenas, sino desde y con las subjetividades que representan, la particularidad de sus historias y las construcciones identitarias que podamos encontrar (Soriano, 2023). En este sentido, es necesario problematizar qué estamos entendiendo como juventudes indígenas y su atención educativa correspondiente a la formación media superior. Para ello es necesario comprender que:

Los comportamientos de los jóvenes indígenas en la ciudad están evidenciando: que ni la edad, ni la etnicidad, pueden ser concebidos más como atributos de los sujetos, sino como disyunciones que organizan las prácticas de los sujetos siempre entramados con otras segmentaciones como el género, la clase, la generación, consumo, en donde alguno de éstos, y por la situación que el actor esté experimentando en el contexto específico de sus interacciones, emerja como preponderante (Urteaga, 2019, p. 72).

Por lo tanto, para el planteamiento metodológico es fundamental adoptar un enfoque reflexivo y etnográfico (Rockwell, 2009) que permita comprender profundamente qué está ocurriendo y dónde estamos interviniendo en el proceso investigativo, tal como señala Soriano (2023). Esto implica reconocer que la reflexividad y la etnografía no son procesos separados, sino que se entrelazan en un diálogo continuo con los interlocutores a lo largo del tiempo y del espacio.

En este contexto, la investigación no se realiza “sobre” los sujetos sociales, sino “con” y “junto a” ellos, lo que favorece una comprensión más completa y enriquecedora de una realidad de la que se pretende dar cuenta. Esto es fundamental al buscar superar el tratamiento de meros informantes y avanzar hacia una investigación participativa y colaborativa que reconozca la voz y la experiencia de las juventudes indígenas como elementos fundamentales en la construcción del conocimiento.

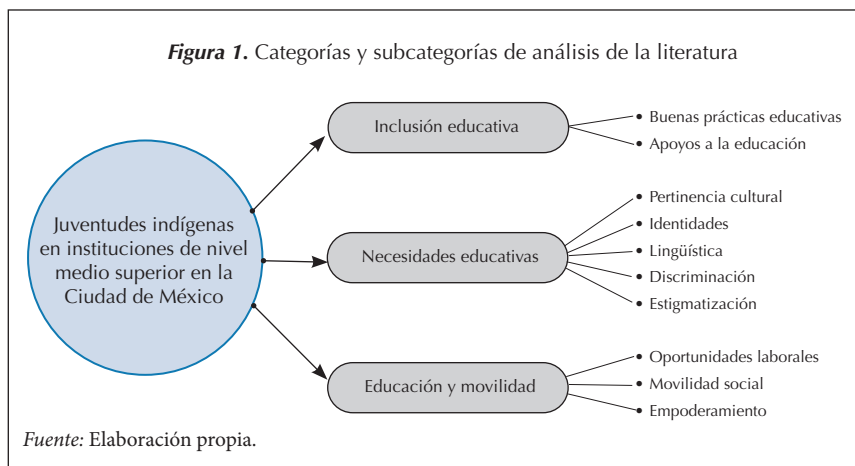
Dicho lo anterior, es necesario profundizar en las categorías matrices que se hallaron como aquellos hilos que guían las investigaciones en torno al tema de las juventudes indígenas urbanas y rurales en la escuela media superior.

Resultados

Los resultados se organizaron por categorías y subcategorías, las cuales se exponen en la Figura 1.

Categoría 1. Inclusión educativa

Por medio de esta categoría profundizamos en textos publicados entre los años 2014 y 2023, los cuales presentan resultados relacionados con las



prácticas pedagógicas que promueven la inclusión educativa (Chakravarti, 2023; Auli, 2023; Ugsha y Yantalema, 2019) y los apoyos educativos (Olvera *et al.*, 2011; Miranda, 2018; Benveniste *et al.*, 2020 y Genge y Day, 2021); estas temáticas han permitido facilitar el acceso de estudiantes indígenas al nivel medio superior en consonancia con su cultura y lengua.

Para el desarrollo de este apartado se identificaron dos subtemas: el primero corresponde a las prácticas educativas y el segundo aborda el tema de los programas gubernamentales y apoyos económicos dirigidos a este sector de la educación.

Prácticas educativas

En la revisión de literatura encontramos la relevancia de las experiencias pedagógicas en las que se promovieron procesos educativos con pertinencia cultural y lingüística en estudiantes indígenas de Educación Media Superior, además del impacto que tuvieron los programas educativos con respecto a temas de los ámbitos cultural, identitario y lingüístico (Chakravarti, 2023; Auli, 2023; Ugsha y Yantalema, 2019). Los autores Chakravarti (2023), Auli (2023) y Ugsha y Yantalema (2019) rescatan la importancia de generar espacios educativos que incluyan aprendizajes sobre la cultura de los jóvenes indígenas; espacios que permitan valorar su identidad étnica, revitalizar su lengua materna, conocer su historia, su territorio y reflexionar sobre su cultura al involucrarse activamente en su comunidad.

Los investigadores Chakravarti (2023) y Auli (2023) exploraron el impacto de la educación en la identidad étnica de los estudiantes. Ambos destacan que los procesos educativos promovieron una conciencia identitaria que fortaleció la identidad étnica y lingüística de los alumnos. Además, demostraron que la educación indígena tenía una fuerte vinculación con la comunidad.

Por otra parte, tanto el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK) –preparatoria totonaca ubicada en la Sierra Norte de Puebla– (Chakravarti, 2023), así como el Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca (BIC) (Auli, 2023) promovieron la participación de los estudiantes en procesos comunitarios de transmisión cultural y en la reflexión sobre su cultura y territorio. Mientras que, Ugsha y Yantalema (2019) se centraron en la influencia de programas televisivos educativos en bachilleres, lo que difiere significativamente de las otras dos investigaciones (Chakravarti, 2023; Auli, 2023) que se enfocaron en la educación indígena dentro de instituciones educativas del medio rural. Ugsha y Yantalema (2019) destacan la influencia directa de la promoción de estos programas en la conciencia identitaria y lingüística de jóvenes indígenas de bachilleratos.

Estas investigaciones señalan que instaurar programas con pertinencia cultural y lingüística en Educación Media Superior de jóvenes indígenas ha ayudado a reforzar las identidades culturales y las lenguas nativas de los jóvenes, además les ha permitido conocer sobre su cultura e incidir activamente en sus comunidades de origen.

Apoyos a la educación

En la literatura revisada se encontró el interés y desarrollo del tema de los apoyos gubernamentales y no gubernamentales dirigidos a fomentar el ingreso y la permanencia escolar de jóvenes indígenas en Educación Media Superior (Olvera *et al.*, 2011; Miranda, 2018; Benveniste *et al.*, 2020 y Genge y Day, 2021). Se observa que la importancia de proporcionar apoyos a los jóvenes que buscan acceder a este nivel educativo radica en la necesidad de eliminar barreras económicas, sociales y educativas que históricamente han limitado su acceso a procesos de educación escolarizada.

Las publicaciones coinciden en que los programas no sólo representan una inversión en el futuro de estos jóvenes, sino también un paso esencial

hacia la igualdad de oportunidades sociales. Además, los apoyos otorgados resultan ser un medio para combatir el abandono escolar.

En las investigaciones de Olvera *et al.* (2011) y Miranda (2018) se encontró que los apoyos económicos resultaron importantes para la permanencia de los estudiantes en la Educación Media Superior. También, los dos estudios resaltan que esos apoyos ayudan a cubrir gastos como colegiaturas, pasajes, libros y comida, lo que contribuye a que los jóvenes puedan continuar con sus estudios.

Aunado a los apoyos económicos, es relevante la orientación y guía pedagógica por parte de los docentes, pero también la capacitación variada, incluyendo educación religiosa y formación espiritual, que algunos estudiantes mencionan como apoyo importante dentro de su formación (Olvera *et al.*, 2011; Miranda, 2018).

En la misma línea, Genge y Day (2021) identificaron tres factores en los apoyos que financian la educación de los jóvenes indígenas en Canadá: prejuicio personal, creencias de suma cero grupal³ y conservadurismo político. pues explican que hay menos apoyo al programa para jóvenes indígenas, y específicamente la pertenencia al grupo mayoritario estaba relacionada de manera negativa con el apoyo, mientras que el estatus de grupo minoritario estaba positivamente relacionado.

Las investigaciones anteriores difieren en cuanto a los tipos de apoyos que se brindan. Por un lado, Olvera *et al.* (2011) se enfocan en los apoyos económicos, formación religiosa y formación educativa. Miranda (2018), por su parte, se centra en los apoyos económicos, socioemocionales y académicos. Mientras que Benveniste *et al.* (2020) destacan la importancia de fortalecer estrategias de resiliencia apropiadas para este sector de la población e impactos en el conocimiento, actitudes y comportamientos de los jóvenes indígenas. Y Miranda (2018) destaca la necesidad de identificar de manera más precisa a la población que necesita apoyo, especialmente los estudiantes de este nivel educativo.

Estas investigaciones revelan una falta de conocimiento por parte de los jóvenes indígenas sobre los posibles programas y apoyos gubernamentales y no gubernamentales a los que podrían acceder. También destacan

³ Se refiere a la idea de que los participantes creen que los recursos asignados a los estudiantes indígenas se percibe como una pérdida para otros grupos, lo que sugiere que influye en la falta de apoyo o falta de apoyo a la financiación educativa de los jóvenes indígenas.

que, además de los apoyos económicos, es importante considerar los espirituales, socioemocionales y académicos que influyen en la continuidad de su educación. Finalmente, se precisa que sería útil la existencia de evaluaciones individuales de los programas específicos que han recibido los jóvenes.

Categoría 2. Necesidades educativas

Con respecto a esta categoría encontramos una variedad de posturas y temáticas tales como el papel de la pertinencia cultural, las identidades, la lingüística y, por supuesto, temas relacionados con la discriminación y estigmatización que van acompañados de la deconstrucción y, por lo tanto, del empoderamiento.

Las publicaciones que presentan información relacionada con la pertinencia cultural, identidades y lingüística son del 2011 al 2022 (Olvera *et al.*, 2011; Valverde y Vallejo, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; De la Cruz *et al.*, 2022; Sordo, 2017; García *et al.*, 2018; Lowe y Weuffen, 2023; Papp, 2020; Yoon y Daniels, 2021). En cuanto a los temas de discriminación y estigmatización, estos se han tratado desde la contemporaneidad (Olvera *et al.*, 2011; De la Cruz *et al.*, 2022; Horbath, 2013; Silver y Mallett, 2002; Tikoft *et al.*, 2023; Yoon y Daniels, 2021; Tikoft, 2021) y el papel del empoderamiento con Arguello *et al.* (2020).

Partiendo de lo anterior, en este apartado se profundizará en las necesidades educativas relacionadas con la educación escolarizada de la población indígena que surgen como respuesta a la exclusión histórica de este sector de la población. Estas necesidades educativas comprometen a los gobiernos, a las instituciones educativas y a la sociedad en general a que trabajen en colaboración con las comunidades indígenas para identificar y abordar estas necesidades de manera efectiva.

Para buscar procesos de inclusión educativa es esencial comprender las necesidades educativas específicas de los jóvenes indígenas, especialmente en la etapa crucial de la Educación Media Superior. Las investigaciones sobre las necesidades educativas de este sector de la población que expondremos a continuación concluyen que estos factores son determinantes e influyen directamente en la deserción educativa, lo que provoca problemáticas al momento de intentar unirse al mundo laboral.

A continuación analizamos las necesidades educativas de jóvenes indígenas de Educación Media Superior. Éstas son aspectos claves para debatir los retos y oportunidades para la mejora de la calidad y la equidad que ayuden a fortalecer los lazos entre cultura, lengua y escuela (Olvera *et al.*, 2011; Valverde y Vallejo, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; De la Cruz, Sánchez y Herrera, 2022; Sordo, 2017; Lowe y Weuffen, 2023; Papp, 2020; Yoon y Daniels, 2021; Silver y Mallett, 2002; Tikoft, Craven, Yeung y Mooney, 2023; Tikoft, 2021).

Estos documentos los hemos catalogado en tres subtemas: el primero hace referencia a la pertinencia cultural, la identidad y la lingüística, asociados a las consecuencias sociales y académicas debido a que no se considera la cultura y la lengua del joven indígena. El segundo subtema es la discriminación y la estigmatización, factores que están relacionados directamente con estudios que demuestran el nivel de aceptación de su cultura y cómo esta aceptación influye en su vida académica y en el fortalecimiento de su cultura y su lengua. Finalmente, se tiene el tercer subtema: el empoderamiento, pues desde las perspectivas de jóvenes indígenas la educación es reconocida como el proceso de desarrollo integral que empodera culturalmente, fortalece las comunidades lingüísticas y contribuye a su progreso económico (Arguello, Guillén y Córdoba, 2020).

Identidades

Por último, debemos incluir el tema de las identidades, ya que suele ser una categoría esencial al momento de intentar comprender las necesidades de las juventudes en la inserción al bachillerato. Para ello, hacemos la revisión de un texto relevante de García Hernández, García Cortez y Sillas (2018), quienes hablan sobre estudiantes indígenas en zonas urbanas que se encuentran estudiando la universidad.

En su trabajo, García y colaboradores (2018), habiendo hecho una investigación cualitativa, entrevistan a profundidad a estudiantes y se percatan de que las reflexiones de los jóvenes indígenas están relacionadas con la identidad. Los jóvenes mencionaron los factores que influyen en su formación personal y profesional, por ejemplo, el de encontrar aceptación en un ambiente de escucha e identidad. Esto se hace evidente en la creación de un clima de confianza que permite la expresión libre de ideas.

Asimismo, otro factor importante que destacaron fue el fortalecimiento de la identidad como jóvenes indígenas universitarios (García *et al.*, 2018).

Por otra parte, en relación con las identidades encontramos la investigación de Doncel de la Colina (2016), quien analiza el uso y las significaciones que los estudiantes indígenas otorgan a los medios de comunicación de masas. Su análisis se enfoca principalmente en el cine, la televisión, el video y la radio. Señala que estos medios influyen en la construcción o reconstrucción de la identidad étnica y en las dinámicas interculturales entre los jóvenes indígenas emigrados y la sociedad a la que llegan.

También considera que el nivel de estudios, la edad, el grupo étnico de pertenencia y la comunidad de origen son factores importantes en la construcción de la identidad étnica y en el uso de los medios de comunicación. Además, se observa cómo los estudiantes indígenas adaptan sus prácticas mediáticas conforme se desarrollan las tecnologías de la información y comunicación, y cómo la radio comunitaria desempeña un papel en la transmisión de la lengua y la cultura indígena, así como en el fortalecimiento de la identidad étnica y comunitaria.

Por su parte, González Apodaca (2014) realiza un estudio con resultados parciales de una investigación que recopila las experiencias escolares de los egresados de un bachillerato comunitario en la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, México. El objetivo de su investigación es analizar la apropiación identitaria por parte de los estudiantes promovida por la escuela y los significados atribuidos a sus experiencias escolares.

El análisis etnográfico revela una diversidad de experiencias escolares entre los egresados tanto en términos de trayectorias de profesionalización, como de no profesionalización. Se identificaron elementos comunes y distintivos en su apropiación de la identidad etnocomunitaria transmitida por la escuela. El bachillerato comunitario se destacó como una experiencia pionera en el campo de los proyectos educativos comunitarios de corte étnico.

Su propuesta pedagógica se centra en la tematización de la identidad comunitaria, el desarrollo de la lengua ayuujk, la participación en actividades productivas y sociales de la comunidad y la formación crítica y propositiva en torno a los problemas locales. En términos generales, el estudio evidencia la importancia de la educación comunitaria en la fortaleza de la

identidad cultural y en la formación de futuros intermediarios en comunidades indígenas. También destaca la relevancia de la interacción entre la comunidad y la ciudad en las trayectorias de los egresados.

En otro documento González Apodaca (2013) menciona que los jóvenes indígenas ven al Bachillerato Intercultural Comunitario de Alta Precisión como una alternativa emancipatoria frente a una cultura escolar excluyente y desmovilizadora. Sin embargo, indica que no todas las críticas a la escuela como un sistema dominante se reinterpretan en términos étnicos, pero cuando se hace, estas reinterpretaciones suelen ser flexibles, inclusivas y críticas con respecto a la identidad comunitaria, la lengua, la cultura y el liderazgo de la comunidad ayujk, así como a la experiencia intercultural individual y colectiva.

El texto también sugiere que la zona de frontera juvenil, donde se encuentran las propuestas educativas interculturales comunitarias, es un espacio donde estas propuestas se reinterpretan de manera heterogénea y a menudo generan tensiones. La apropiación étnica de la escuela en este contexto se presenta como un proceso dinámico y contradictorio de resignificación. Los jóvenes, por lo tanto, están definiendo diversas formas de identificación étnica y tienen diferentes perspectivas del papel de la escuela intercultural en sus contextos de origen.

Pertinencia cultural, identidad y lingüística

En este punto desarrollamos los aportes que evidencian la necesidad educativa de tomar en cuenta la pertinencia cultural y lingüística de los estudiantes para contribuir tanto a su desarrollo académico, como también a su bienestar emocional y a la preservación de su herencia cultural (Olvera *et al.*, 2011; Valverde y Vallejo, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; De la Cruz *et al.*, 2022; Sordo, 2017; Lowe y Weuffen, 2023; Papp, 2020; Yoon y Daniels, 2021).

Los resultados de las investigaciones consultadas destacan la importancia del conocimiento y uso de la lengua indígena en la identidad de los jóvenes indígenas. En todas estas investigaciones se afirma que la lengua indígena es un componente fundamental de la identidad étnica (Olvera *et al.*, 2011; Valverde y Vallejo, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; Sordo, 2017; Papp, 2020). Los estudios coinciden en que los jóvenes indígenas que migran a zonas urbanas tienden a perder parte de su identidad cultural,

incluyendo la lengua y las tradiciones ancestrales (Olvera *et al.*, 2011; Valverde y Vallejo, 2016; Erazo y Sánchez, 2016). La migración a zonas urbanas puede tener un impacto significativo en la identidad indígena. Al respecto, Olvera *et al.* (2011) concluyen que existe una vinculación entre el origen familiar y la autoidentificación étnica de los jóvenes indígenas, y que el uso de la lengua de algunos de los padres resulta importante para que los estudiantes conozcan una lengua indígena. Por otro lado, la promoción de una educación monolingüe en español a la que los estudiantes indígenas se han insertado ha influido en ellos para folclorizar⁴ su cultura u ocultarla.

Por su parte, Lowe y Weuffen (2023) destacaron que en Canadá, a nivel estatal, se deslegitimizan las identidades aborígenes al ignorar los conocimientos de la comunidad y al incorporar discursos negativos dentro de la cotidianidad escolar, por lo tanto, sus manifestaciones culturales son ocultadas.

Por su lado, Xochihua (2021), de acuerdo con información obtenida en las bases de datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de 2017 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su estudio no halló diferencias en el récord académico entre los estudiantes indígenas y no indígenas de EMS, sin embargo, encontró que las instituciones educativas no son inclusivas para este sector poblacional, por lo tanto, subraya la importancia de mejorar las condiciones de las escuelas en términos de recursos, infraestructura y equipamiento, puesto que los planteles son relevantes para mejorar el rendimiento de los estudiantes en general y, específicamente, de los estudiantes indígenas.

Respecto a las políticas educativas, Ramírez (2010) encontró que en el entonces llamado Distrito Federal la perspectiva de las políticas educativas para la población indígena, enfocada en el multiculturalismo y la diversidad cultural, estaba influida por la presión de los organismos internacionales para implementar reformas educativas, lo que sugiere una universalización desde un particularismo que niega la diversidad real y políticamente significativa, por lo tanto, las políticas se vuelven difusas y tienden a homogeneizar los apoyos para este sector poblacional.

⁴ No se niega el valor del folclore en sí mismo, sino que resalta la necesidad de abordar estos problemas para una representación cultural más justa, auténtica y respetuosa.

En este sentido, González (2007) señala que las desigualdades sociales persisten en gran medida debido a la estandarización de la educación y la falta de reconocimiento de la diversidad multicultural del país. Por otra parte, encuentra que las políticas educativas no dan un reconocimiento a las comunidades históricamente constituidas y aboga por un modelo de educación que articule contenidos universales con conocimientos específicos regionales y comunitarios, promoviendo valores de equidad, justicia, libertad y tolerancia. Aunque en su investigación reconoce el papel limitado de la escuela como motor exclusivo del desarrollo comunitario, se destaca su potencial como catalizador de propuestas y organización comunitaria.

Las investigaciones varían en su enfoque, pues se tiene que Olvera *et al.* (2011) se centran en el conocimiento de la lengua y la identidad étnica de los estudiantes indígenas en un entorno urbano. Valverde y Vallejo (2016) se enfocan en la variabilidad entre bachilleratos urbanos y rurales en relación con el aprendizaje de lenguas indígenas. Por su parte, Erazo y Sánchez (2016) investigan la influencia de la migración en la identidad indígena. Mientras que Sordo (2017) analiza el conflicto lingüístico en jóvenes indígenas migrantes en zonas urbanas y De la Cruz *et al.* (2022) se centran en las experiencias académicas y en la identidad de estudiantes indígenas en Educación Media Superior en Durango y Chihuahua.

Observamos que los estudios mencionados con anterioridad dan cuenta de las experiencias de estudiantes indígenas en contextos urbanos y rurales, examinan la relación entre su lengua materna y la identidad indígena. Asimismo, identificamos que existe una preocupación común por el impacto de la migración a zonas urbanas en la preservación de la identidad y el idioma indígena entre la población de estudio. Además, aún resulta un desafío la falta de atención a la diversidad lingüística y cultural en las instituciones educativas

Por un lado, Erazo y Sánchez (2016) se centran en la influencia de agentes externos en la transformación de la identidad indígena, mientras que otros estudios se centran más en las experiencias educativas y lingüísticas de los estudiantes. Finalmente, resulta importante la promoción de un modelo educativo intercultural que brinde programas con los que se incentiven la preservación de la lengua materna y el fortalecimiento de la identidad cultural.

Discriminación y estigmatización

En este apartado encontramos trabajos que rescatan las experiencias de los estudiantes indígenas en cuanto al complejo desafío que es enfrentar la discriminación y la estigmatización y su influencia en el ámbito educativo y futuro profesional (Olvera *et al.*, 2011; De la Cruz *et al.*, 2022; Horbath, 2013; Silver y Mallett, 2002; Tikoft *et al.*, 2023; Yoon y Daniels, 2021).

Por su parte, Olvera *et al.* (2011) y De la Cruz *et al.* (2022) identifican la presencia de discriminación en el entorno educativo debido a la condición de indígenas. Olvera *et al.* (2011) se centran en la discriminación en el contexto escolar, donde se presentan burlas relacionadas con la lengua materna, rasgos físicos y vestimenta, así como insultos racistas. De la Cruz *et al.* (2022) exploran la relación de convivencia entre estudiantes indígenas y no indígenas, de ésta mencionan aspectos negativos como comentarios despectivos relacionados con la lengua y la vestimenta. Resaltan que la discriminación que sufren los estudiantes indígenas ha afectado su autoestima e influye en la percepción que tienen de sus derechos fundamentales (Horbath, 2013; De la Cruz *et al.*, 2022; Tikoft *et al.*, 2023; Silver y Mallett, 2002).

En cuanto al trabajo de Horbath (2013), destaca que esta discriminación arraigada puede llevar a los indígenas a discriminarse a sí mismos. Mientras que Lowe y Weuffen (2023) concluyen que los estudiantes reflejaron experiencias educativas que provocaron sentimientos de enojo, miedo, frustración y, a veces, la percepción de que las escuelas y los maestros mostraban indiferencia hacia sus aspiraciones educativas. Finalmente, Yoon y Daniels (2021) argumentan que la elección de secundarias en Canadá se ve afectada por el racismo que está conectado por el colonialismo europeo.

En resumen, estas investigaciones muestran que la discriminación y la estigmatización son problemas recurrentes para los estudiantes indígenas en diferentes contextos y regiones. Mientras algunas de las investigaciones se centran en la discriminación en la educación, otras se amplían para examinar la discriminación en la sociedad en general y su impacto en la autoestima y la percepción de derechos de los estudiantes indígenas. Estos hallazgos destacan la importancia de abordar estos problemas y promover entornos educativos y sociales inclusivos y respetuosos.

Categoría 3. Educación y movilidad

En relación con el tema de educación y movilidad –por lo tanto, el tema de migración– identificamos textos publicados entre los años 2011 y 2020. Sus resultados demuestran que la educación cumple un papel fundamental en el desarrollo de los individuos y las sociedades no sólo a nivel cognitivo, sino que también trasciende en factores sociales como lo son las oportunidades laborales (Gutiérrez, Ramírez y Valladares, 2018; Ganter y Tornel, 2016; Briggs, 2017) y movilidad social (Unda y Muñoz, 2011).

La educación desempeña un papel crucial en el ámbito laboral y en la movilidad social de los jóvenes indígenas que cursan la Educación Media Superior, pero también en la deserción educativa. Según Bertely Busquets (1998), a estos tres factores se enfrentan las juventudes indígenas al migrar a zonas urbanas, pues se tienen las circunstancias de la pobreza, las desventajas lingüísticas, culturales, la negación y el silenciamiento al que se ven sometidos.

Para las juventudes indígenas la educación no sólo representa el acceso a oportunidades laborales y económicas, sino también la posibilidad de romper barreras sociales y culturales arraigadas en sus entornos, además desafía las normas de género tradicionales, empoderando a las mujeres indígenas a alcanzar su máximo potencial.

Para este apartado encontramos investigaciones que dan cuenta de la importancia que tiene la educación escolarizada para los estudiantes indígenas en Educación Media Superior, pues resulta en un proceso catalizador para el desempeño laboral y la movilidad social (Gutiérrez *et al.*, 2018; Ganter y Tornel, 2016; Briggs, 2017; Unda y Muñoz, 2011).

Por lo tanto, podemos referirnos a tres temas: el primero aborda las oportunidades laborales, ya que se enfoca en la experiencia del estudiante de Educación Media Superior en relación con la generación de empleo. El segundo tema expone la movilidad social, la cual se relaciona con las expectativas que los estudiantes indígenas tienen respecto a mejores oportunidades económicas futuras; y el tercero es la deserción educativa.

Oportunidades laborales

En relación con el tema de las oportunidades laborales, Gutiérrez *et al.* (2018) y Ganter y Tornel (2016) ahondan en la experiencia de la

generación de empleo que los estudiantes indígenas tiene a partir del curso de Educación Media Superior.

Asimismo, Gutiérrez *et al.* (2018), Ganter y Tornel (2016) y Briggs (2017) destacan la importancia de la educación como un medio para mejorar el futuro laboral de los estudiantes. También exponen que los jóvenes consideran que la educación es fundamental para alcanzar una vida mejor y superar la pobreza o la vulnerabilidad social. A su vez, resaltan la importancia de la educación en la construcción de un futuro laboral y una vida mejor, subrayando el impacto positivo que la educación puede tener en la movilidad social y el empoderamiento de los jóvenes.

Ahora, respecto al tema del empoderamiento, Arguello *et al.* (2020) analizan la forma en que la población de estudio, en este caso mujeres indígenas de nivel medio superior, se perciben y construyen dentro del proceso de educación. En esta investigación, de corte cualitativo, se entrevistaron a 26 mujeres estudiantes de nivel medio superior, con una edad promedio de 17 años. Sus resultados reportaron que la educación escolarizada para las jóvenes indígenas permite el desarrollo de habilidades y competencias que generan sentido de superación; y también evidencia el sentimiento de exclusión generado por el machismo como parte de una cultura permanente en sus comunidades. A partir de lo anterior, concluimos que Arguello *et al.* (2020) y González (2011) enfatizan la importancia de la educación como medio de empoderamiento, aunque desde perspectivas y contextos diferentes.

Por su parte, Arguello *et al.* (2020) se enfocan en la experiencia específica de las mujeres indígenas y su exclusión por género en el sistema educativo formal, mientras que González (2011) amplía el enfoque para incluir la relación de las jóvenes con su etnia, lengua y comunidad en general. En este sentido, Arguello *et al.* (2020) encuentran que las jóvenes perciben la Educación Media Superior como una oportunidad de empoderamiento, reivindicación de género y superación personal; mientras que González (2011) afirma que perciben a la institución educativa un medio para recuperar su cultura, reivindicar sus roles de género (en el caso de las mujeres), empoderarse de sus saberes, etnia y cultura, pero también la perciben como un ente para resignificar, refuncionalizar y recrear la identidad y la cultura comunitaria en nuevos medios y contextos sociales.

Como se observa, los estudios coinciden en la importancia de la educación como un medio de empoderamiento y desarrollo personal, aunque también reconocen que el proceso educativo tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades y competencias que generan un sentido de superación en los individuos. Asimismo, destacan la importancia de la equidad tanto en términos de género, como de acceso a la educación, especialmente en comunidades indígenas, y enfatizan la necesidad de eliminar las desigualdades educativas y promover un enfoque inclusivo en los procesos educativos. A su vez, resaltan la capacidad de los jóvenes para adaptar y transformar su patrimonio cultural y el medio contextual en el que están inscritos.

Movilidad social

En este apartado incluimos los estudios de Unda y Muñoz (2011) y Ganter y Tornel (2016), los cuales describen que la movilidad social de los jóvenes indígenas en Educación Media Superior es un desafío crucial en muchas sociedades. A menudo, los estudiantes enfrentan obstáculos significativos para acceder a una educación de calidad y, una vez dentro del sistema, para avanzar y alcanzar niveles superiores de educación. Sin embargo, a pesar de las barreras, muchos jóvenes indígenas expresan una importante relevancia de la educación pues les aporta en su mejoramiento económico.

De los reportes investigativos resaltamos la importancia de la educación como un medio crucial para la movilidad social de los jóvenes indígenas, ya que consideran que la educación es esencial para salir de la pobreza y mejorar sus perspectivas económicas (Ganter y Tornel, 2016; Unda y Muñoz, 2011).

Asimismo, en estas investigaciones se reconoce que los jóvenes indígenas enfrentan obstáculos significativos para acceder a una educación de calidad y avanzar en el sistema educativo. Estos obstáculos pueden estar relacionados con la falta de recursos, barreras socioculturales o desafíos específicos en sus contextos geográficos.

Los resultados reportaron que aunque no existe una ayuda gubernamental para la superación de problemas económicos, los jóvenes indígenas consideran la educación como la única manera de salir de la pobreza. Además, concluyen que frente a los dispositivos del mercado que los sitúan como uno más de los segmentos de consumidores, lo que produce una

inédita condición de socialización juvenil indígena en la que se expresa una débil integración a un sistema educativo escolarizado precario.

Deserción educativa

En relación con el tema de la deserción educativa, encontramos investigaciones relevantes como la de Busquets, Saraví y Abrantes (2013), quienes señalan que existen deudas del sistema educativo con las juventudes indígenas, ya que los servicios educativos son más escasos a nivel de bachillerato, esto provoca que los índices de reprobación, rezago y deserción escolar sean más altos.

A su vez, resaltan el trabajo educativo del Bachillerato Intercultural Tateikí, que se encuentra en la comunidad huichol de la Sierra Norte de Jalisco, pues se basa en la creación y reivindicación de una educación adaptada a la cultura local y apropiada por la comunidad. Este bachillerato resulta un ejemplo aleccionador y alentador al mismo tiempo, que podría seguirse como modelo para el fortalecimiento de la oferta educativa en este tipo de escenarios.

Conclusiones

Este trabajo se ha enfocado en el análisis de las investigaciones sobre las juventudes indígenas en la Educación Media Superior, tanto en contextos urbanos como rurales. A través de esta revisión, identificamos las limitaciones y desafíos presentes en el sistema educativo, así como posibles áreas de intervención para mejorar la atención de esta población.

Además, exploramos diversas nociones analíticas y teóricas acerca de las juventudes indígenas, reconociendo la complejidad de su identidad y experiencia en entornos urbanos y migratorios. Partiendo de lo anterior, proponemos adoptar enfoques metodológicos flexibles y sensibles acompañados de un diálogo interdisciplinario entre diversos campos como lo es la antropología y la educación, de esta manera se puede comprender mejor las necesidades y desafíos específicos que enfrentan estos jóvenes en su trayectoria educativa.

Para organizar las investigaciones sobre juventudes indígenas en la Educación Media Superior establecimos tres categorías: Inclusión

educativa, Necesidades educativas y Educación y movilidad. Estas categorías buscan reconocer la diversidad de trayectorias de vida y las dinámicas de pertenencia en constante cambio.

Las investigaciones sobre *inclusión educativa* de jóvenes indígenas en la Educación Media Superior reflejan los desafíos y oportunidades dentro del sistema educativo. Aunque existen programas que promueven la pertinencia cultural y lingüística en la educación de estos jóvenes, la falta de acceso a dichos programas en zonas urbanas y la baja visibilidad de su existencia entre la población indígena representan problemas significativos. Para lograr una inclusión educativa efectiva es crucial abordar las barreras culturales, lingüísticas, sociales y económicas mediante políticas públicas que garanticen la educación inclusiva. Asimismo, las investigaciones destacan la importancia del apoyo gubernamental y no gubernamental que debe abordar tanto las necesidades económicas, así como las socioemocionales y académicas de estos jóvenes.

En cuanto a la segunda categoría, se subraya la importancia de comprender las *necesidades educativas* específicas de los jóvenes indígenas en el contexto de la Educación Media Superior. La pertinencia cultural y lingüística es fundamental para su desarrollo académico, bienestar emocional y preservación de su herencia cultural. Los estudios muestran que la pérdida de la lengua materna y de la identidad indígena puede ocurrir cuando los estudiantes se trasladan a zonas urbanas en busca de oportunidades educativas. Además, se resalta la importancia de una enseñanza bilingüe e intercultural desde la educación básica, promoviendo un modelo educativo que fomente la preservación de la lengua materna y la identidad cultural.

Por último, en relación con la categoría de *educación y movilidad*, las investigaciones resaltan la relevancia de la educación en el desarrollo laboral, la movilidad social y el empoderamiento de los jóvenes indígenas en la Educación Media Superior. Estos jóvenes ven la educación como una herramienta para superar la pobreza y mejorar sus perspectivas económicas. A pesar de las barreras socioeconómicas y culturales, consideran la educación como un elemento esencial para alcanzar una vida mejor y lograr mayor independencia.

Es importante mencionar que, al concluir el mapeo de investigaciones, no encontramos estudios que examinen la situación de los jóvenes

indígenas en la Educación Media Superior en la Ciudad de México. Esto reafirma la pertinencia del presente proyecto de investigación.

Referencias

- Arguello, V. T., Guillén, I. R., & Córdoba, S. F. (2020). Educación media superior: una vía de empoderamiento para la mujer indígena. *Revista Redipe*, 9(2), 163-172.
- Auli, I. (2023). La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 385-430.
- Barriga Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Benveniste, T. C., Van Beek, A., McCalman, J., Kinchin, I., Langham, E., & Bainbridge, R. (2020). Can it be done? An evaluation of staff perceptions and affordability of a school-based multi-component integrated intervention for improving the resilience of Aboriginal and Torres Strait Islander boarding students. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(1), 33-50.
- Bertely, M. (1998). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México. *RMIE*, 3(5),
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Briggs, A. (2017). Links between senior high school Indigenous attendance, retention and engagement: observations at two urban high schools. *Revista the Australian Journal of Indigenous Education*, 46(1), 34-43.
- Busquets, M., Saraví, G., & Abrantes, P. (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. CIESAS-UNICEF.
- Chakravarti, A. C. (2023). Para seguir siendo indígenas “ahora y después”: la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-500.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. UPN.
- De la Cruz, A. C. F., Sánchez, A. A., & Herrera, J. I. B. (2022). Experiencias académicas y sentido de identidad en estudiantes indígenas de educación primaria, media superior y superior. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo sostenible*, 18(1), 43-61.

- Doncel de la Colina, J. A. (2016). Significaciones de MASS media en preparatorios y universitarios indígenas emigrados a Monterrey. *Estudios Fronterizos*, 17(34), 137-158. <https://doi.org/10.21670/ref.2016.34.a08>
- Erazo, D. G. L., & Sánchez, M. V. (2016). *Ser joven en el mundo indígena, ¿un sujeto en movimiento? Un estudio de caso en Ecuador*. Abya-Yala.
- Ganter Solís, R., & Tornel Cifuentes, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén-Concepción. *Revista La Última Década*, 24(45), 55-73.
- García Hernández, I. M., García Cortez, A. L., & Sillas, J. C. (2018). Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 199-228.
- Genge, O. & Day, M. V. (2021). Explaining support for post-secondary educational funding for indigenous students. *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 53(3), 304.
- González Apodaca, É. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 65-83.
- González Apodaca, É. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- González, G. (2011). La reflexión de los profesores de ciencias sociales en formación sobre la evaluación. En Miralles, P., Molina, P. & Santisteban, A (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gutiérrez, S., Ramírez, D. F., & Valladares, C. E. (2018). El nivel de escolaridad y su incidencia en el futuro laboral de los jóvenes: opinión de estudiantes indígenas y no indígenas de nivel secundaria y bachillerato de Tenango de Doria, Hidalgo. *Revista Polis*, 14(2), 127-163.
- Horbath, J. E. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Revista Espiral (Guadalajara)*, 20(58), 135-169.
- INEGI. (2020). Información por entidad: Ciudad de México. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/default.aspx?tema=me&e=09>
- Kropff-Causa, L., & Stella, V. (2017). Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XV(1), 15-28.
- Lowe, K., & Weuffen, S. (2023). “You get to ‘feel’ your culture”: Aboriginal students speaking back to deficit discourses in Australian schooling. *The Australian Educational Researcher*, 50(1), 33-53.

- Moreno Medrano, L. M. (2019). Ethnic identity formation beyond language: reflexive identification of indigenous children in urban schools. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(1), 99-130.
- Olvera, J., Doncel, J., Muñoz, C., & Trujillo, B. (2011). Población indígena e instituciones de Educación Media Superior en Nuevo León. Panorama de inserción y políticas institucionales de acceso y permanencia. *Revista del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Regiomontana y CDI*.
- Papp, T. A. (2020). A Canadian study of coming full circle to traditional Aboriginal pedagogy: a pedagogy for the 21st century. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(1), 25-42.
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el salón de clases: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 55, 73-86.
- Pérez Ruiz, M.L. (2008). Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 187-193. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200008&lng=es&tlng=es
- Ramírez Rubio, B. (2010). Educación inclusiva: acceso a la escolarización de estudiantes indígenas en Educación Media Superior y Superior en el contexto urbano. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1-20.
- Ramírez-Valverde, B., & Suárez-Vallejos, P. F. (2016). Conocimiento y aprendizaje de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbanos del estado de Puebla, México. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo sostenible*, 12(6), 377-387. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.25.br>
- Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía en E. Rockwell (Ed.), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 17-40). Paidós.
- Silver, J., & Mallett, K. (2002). Aboriginal education in Winnipeg Inner City High Schools. *Canadian Centre for Policy Alternatives*.
- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1213-1237.
- Soriano, G. (2023). Etnografías educativas en el estudio de/con juventudes indígenas. *Revista IRICE*, 44, 21-36. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1617>
- Tikoft, C., Craven, R., Yeung, A. and Mooney, J. (2023). High-ability Aboriginal Australian students' reasoning about source of effort. *Cambridge Journal of Education*, 53(3), 375-396.
- Ugsha Toaquiza, C. G., & Yantalema Caín, A. B. (2019). La programación de contenido intercultural de TV MICC y su incidencia en el fortalecimiento de la identidad cultural de los jóvenes del pueblo panzaleo de la provincia de Cotopaxi, república del Ecuador, 2017-2018. *Ciencia e Interculturalidad*, 25(2), 121-132. <https://doi.org/10.5377/rci.v25i2.8551>

- Unda Lara, R., & Muñoz, G. (2011). La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual. *Revista Última Década*, 19(34), 33-50.
- Urteaga, M. (2019). Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo étnico contemporáneo en México. *Anuario Antropológico*, 44(2), 51-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599863766003>
- Urteaga Castro, M., & Cruz-Salazar, T. (2020). Estudios sobre las juventudes indígenas. Hacia una epistemología de lo juvenil étnico en M. Urteaga Castro, T. Cruz-Salazar y M. de la Cruz Lopez-Moya (Ed.), *Juventudes indígenas en México: estudios y escenarios socioculturales* (pp. 23-51). El Colegio de la Frontera Sur.
- Xochihua, T. (2021). *Factores asociados al logro educativo en estudiantes indígenas de nivel medio superior* [Tesis de licenciatura no publicada]. UNAM. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000810658/3/0810658.pdf>
- Yoon, E. S., & Daniels, L. D. (2021). At the margins of Canada: School choice practices of Aboriginal families in a settler-colonial city. *Educational Policy*, 35(7), 1288-1310.

Un acercamiento al concepto de juventudes indígenas

Patricia Pamela Hernández Rodríguez¹

¿Quiénes son los jóvenes?

Hablar de jóvenes, sobre todo de jóvenes indígenas, es hablar de un sinfín de formas, sentires, haceres, formas de pensar, de relacionarse, maneras de vivir, ser y estar que nos invitan a pensar de manera más abierta las juventudes y cuestionarnos cuáles son los retos a los que se enfrentan en su vida diaria, pero también en su tránsito educativo.

Al respecto, la literatura muestra investigaciones que abordan los términos “joven”, “jóvenes”, “juventud”, sin embargo, varios investigadores han logrado visibilizar que no se puede hablar de juventud de manera homogénea, porque existen diferentes formas de ser joven, por lo que se ha hecho hincapié en pluralizar el término “juventud” pues no existe sólo una forma de ser joven (Urteaga, 2019; Urteaga y Cruz-Salazar, 2020; Duarte, 2000; Villa, 2011).

Es por lo anterior que en este apartado se utilizará el término “juventudes” con la intención de no generalizar, sino de reconocer las diferencias que pueden existir al significar qué es ser joven en un lugar u otro.

El término juventudes es una “construcción cultural”, que es relativa en el tiempo y en el espacio (Soto, 2012; Margulis y Urresti, 1998), pues el significado que se le da a este grupo de personas depende de cada sociedad (Soto, 2012; Instituto de la Juventud [INJUVE], 2021; Feixa y Sánchez, 2015). Es un término que, por lo general, identifica el periodo de vida

¹ Alumna del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. panty.dnzx@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2105-6383>

de una persona que se encuentra entre la infancia y la adultez (INJUVE, 2021). Por su parte, la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) menciona que ser joven es estar entre los 12 y los 29 años (IMJUVE, 2024).

Sin embargo, cada país y cada contexto otorga diferentes significados a la juventud, por ejemplo en Colombia consideran que es la etapa de vida que comprende de los 14 a los 28 años de edad (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020), en el caso de Argentina y Brasil el rango de edad de los jóvenes se encuentra entre los 15 y 29 años de edad (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina [INDEC], 2025; Sistema Nacional de Juventudes [SINAJUVE], 2025), mientras que en Costa Rica los jóvenes son personas con edades de entre los 12 y los 35 años (Ley General de la Persona Joven, 2025). Con base en esas diferencias Pérez (2008) y Serrano (2016) mencionan que no sería posible llegar a un acuerdo sobre una definición única que explique qué es la juventud y quiénes son los jóvenes.

Como se puede observar, la etapa de juventud en algunos países de América Latina es conceptualizada a partir del rango de edades, sin embargo, esta investigación nos invita a mirar las juventudes más allá de categorías clasificatorias y cuantitativas (Maidana *et al.*, 2013), puesto que hablar de juventudes es hablar de vivencias, experiencias, sentires, modos de ser, maneras de percibirse, formas de actuar, donde las voces de las y los jóvenes muestran sus inquietudes, luchas, resistencias, demandas, propuestas, saberes, ideologías y autonomías, pero también nos invita a que miremos los diferentes retos (sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos e identitarios) a los que se enfrentan en esta etapa de su vida en los espacios donde se desarrollan e interactúan.

Partiendo de lo anterior, es oportuno que las juventudes se estudien y analicen desde los contextos específicos en los que se están construyendo (Maidana *et al.*, 2007), porque son estos contextos los que permean en la construcción de su identidad, donde las vivencias y aprendizajes que adquieren y desarrollan las y los jóvenes en cada espacio en el que interactúan les permite nombrarse y significarse de diversas formas pues, como señala Serrano (2016), los jóvenes no son todos iguales y los jóvenes indígenas tampoco lo son.

La representación de ser joven, desde mis experiencias, vivencias, relaciones y diálogos, me traslada a entender las juventudes a partir de

imágenes, voces, sentimientos, modas, haceres, pues a pesar de que las palabras ayudan a definir conceptos, los significados que les damos son abstractos y no engloban todos los procesos sociales, culturales, políticos a los que éstas se enfrentan.

El término juventudes, para mí, es una palabra polisémica, ya que trae consigo diferentes formas de explicar qué son desde diferentes actores, sin embargo, valdría la pena indagar qué significa para los mismos jóvenes ser joven, cómo viven su juventud, cómo la transitan, cuáles son los retos a los que se enfrentan, pues estoy segura de que las experiencias y vivencias en algunos casos coincidirán, pero en otros serán muy diferentes debido a diversos factores como la clase social, el contexto social y cultural, la época histórica en la que se encuentren repercutirá en sus respuestas y perspectivas.

¿Jóvenes indígenas?

Autores como Pérez (2011, 2008) y Czarny (2018) proponen “desnaturalizar” el concepto de joven indígena para encontrar el sentido y los significados históricos y contextuales de tal clasificación, esto permite adentrarse en las transformaciones de significados que se generan en torno a la definición y las prácticas del ser joven e indígena. Estos principios son importantes para los trabajos con población indígena, pues se sigue teniendo una visión empobrecida que enmarca a las juventudes indígenas como diferentes a los no indígenas (Czarny, 2018).

Los jóvenes son diferentes entre sí, no necesitan un término extra que los visibilice como diferentes, en este sentido, es importante visibilizar que los contextos en los que nos encontramos en la actualidad se caracterizan por ser interculturales y que México es un país pluricultural y plurilingüe (INALI, 2016) a nivel nacional, por lo que hay similitudes que nos unen y diferencias que nos enriquecen.

Partiendo de lo anterior, es importante reflexionar que es necesario que reconstruyamos la manera de nombrarnos jóvenes a partir de nuestras propias vivencias, experiencias, sentires, voces dejando por un momento a un lado los significados paternalistas, pues es denigrante significar estos periodos de vida solamente a partir de rangos de edad, cuando ser joven

es más que eso. Es imprescindible convivir con lo diferente, lo ajeno, lo otro, porque nos han hecho creer que lo diferente es ajeno a nosotros, siendo de que forma parte de nosotros.

Durante el trabajo de campo para el desarrollo de esta investigación surgieron interrogantes que como investigadores nos invitan a reflexionar: ¿Qué es ser un joven indígena? ¿Soy joven indígena sólo si hablo una lengua indígena? ¿Soy joven indígena si nací en una comunidad indígena? ¿Soy joven indígena si uso la vestimenta típica de mi comunidad? ¿Soy joven indígena si mis padres pertenecen a una comunidad indígena? ¿Soy joven indígena si me identifico como tal? ¿Ya no soy joven indígena si vivo en la ciudad? ¿Soy joven indígena si nací en la ciudad? Estas preguntas evidencian el trasfondo que hay al conceptualizar lo indígena como una marca de diferencia, perdiendo el foco de quiénes son las juventudes y, al mismo tiempo, se va folclorizando el término sin comprender los procesos que las y los jóvenes experimentan y viven.

Juventudes en Educación Media Superior

Las juventudes –que cursan la Educación Media Superior–, por lo regular, se encuentran en un proceso de construcción de su identidad, por lo que muchas de ellas y ellos no tienen la necesidad inmediata de responder las preguntas ya enunciadas. No obstante, si nos enfocamos en los niveles universitarios las miradas y perspectivas cambian, pues las y los jóvenes ya son capaces de defender sus posicionamientos políticos, culturales, pero también de reconocerse o no como indígenas. Sin embargo, las juventudes a las que ahora nos estamos acercando están perfilando su ser joven en nuevos espacios educativos; valdría la pena entender y comprender estas otras maneras con las que las juventudes se enuncian y viven su ser joven.

A manera de conclusión, el propósito de este trabajo es evidenciar que las juventudes, tanto en general como en particular, poseen características diversas que deben ser consideradas en los espacios educativos. Esto es fundamental, ya que necesitan una educación pertinente a sus contextos y que reconozca las relaciones interculturales que existen más allá de lo indígena. De esta manera, se valoran las singularidades que enriquecen y complementan los saberes de los demás.

Referencias

- Ávalos, S., Ramírez, B., Ramírez, J. y Escobedo, J. (2010). La configuración de culturas juveniles en comunidades rurales indígenas de la Sierra Norte de Puebla. *Culturales*, VI(12). NO ESTÁ en el texto
- Czarny, G. (2018). Juventudes indígenas: entre las marcas étnico-rurales y nuevas adscripciones urbanas en la universidad. *Ágora*, 5(10), 107-124. <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2018.5.10.4>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020). *Juventud en Colombia: ¿quiénes son, qué hacen y cómo se sienten en el contexto actual?* <https://www.dane.gov.co/index.php/actualidad-dane/5255-juventud-en-colombia-quiénes-son-que-hacen-y-como-se-sienten-en-el-contexto-actual>
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77. doi:10.4067/S0718-2236200000200004
- Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(II), 150-163. NO ESTÁ en el texto
- Feixa, C. y Sánchez, J. (2015). De las culturas juveniles a los estilos de vida: etnografía y metaetnografías en España, 1985-2015. *Revista de Estudios de juventud*, (110), 106-129.
- Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (2016). *México, nación pluricultural y plurilingüe, sustentada en sus pueblos originarios*. <https://www.inali.gob.mx/detalle/mexico-nacion-pluricultural-y-plurilinguee-sustentada-en-lsus-pueblos-originarios-inali>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República de Argentina (2025). *Encuesta Nacional de Jóvenes*. República Argentina. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-131>
- Instituto Mexicano de la Juventud (2021). *¿Qué es ser joven?* <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven>
- Instituto Mexicano de la Juventud (2024). <https://www.gob.mx/imjuve/prensa/el-imjuve-convoca-a-las-y-los-jovenes-de-mexico-a-transformar-sus-comunidades?idiom=es>
- Ley General de la Persona Joven y su Reglamento (2025). <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-06/ley-general-persona-joven-reglamento.pdf>
- Maidana, C. y Colangelo, M. y Tamagno, L. (2007). Ser joven y ser indígena. La identidad juvenil en nucleamientos tobas de la ciudad de La Plata. VII Reunión de Antropología del MERCOSUR. *Desafíos Antropológicos*, 1-15.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. Viviendo a toda. *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. 1, 3-21.

- Pérez, M. (2008). Jóvenes indígenas en América Latina: ¿globalizarse o morir? en M. Pérez (Coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pérez, M. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades*, 21(42), 65-75
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión en G. Medina Carrasco (Coord.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. El Colegio de México. NO ESTÁ en el texto
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto en Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación*. Grupo Editorial Norma. NO ESTÁ en el texto
- Serrano, M. (2016). "Soy de los dos lados, a la mitad me quedo". Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Cuicuilco*, 62, 149-173.
- Sistema Nacional de Juventudes (2025). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm
- Soto, A. (2012). ¿Jóvenes rurales? Una mirada a las construcciones identitarias en Bastián, A., Landázuri, G. y Comboni, S. (Coords), *Cultura e identidades rurales*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Urteaga, M. (2019). Adolescencia y juventud: reposicionamientos teóricos. *Investigaciones sociales*, 22(40), 59-72. <http://dx.doi.org/10.15381/is.v22i40.15883>
- Urteaga, M. y Cruz-Salazar, T. (2020). *Estudios sobre las juventudes indígenas. Hacia una epistemología de lo juvenil étnico* en Cruz-Salazar, T., Urteaga, M. y López Moya, M. (Coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*. El Colegio de la Frontera Sur; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Villa, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.

Políticas de la Educación Media Superior: desafíos para los jóvenes indígenas en entornos urbanos

Mónica Lozano Medina¹

Introducción

A lo largo de los últimos 30 años, las políticas educativas han transformado al Sistema Educativo Nacional (SNE), entre otras, para reconocer la diversidad cultural y las necesidades específicas de los grupos con mayor vulnerabilidad. Es así como el Subsistema de Educación Media Superior en México se ve trastocado por una serie de programas y acciones conducentes a visibilizar y dar condiciones a los más vulnerables, entre los que se encuentran las juventudes indígenas.

La obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) en 2008 trajo consigo una serie de programas orientados a aumentar la cobertura, fomentar la inclusión de grupos vulnerables, desarrollar programas interculturales y promover una conciencia social y sensibilización hacia la inclusión educativa.

Estudios como el de Avena (2017) han señalado que las barreras para acceder a la EMS son múltiples y complejas, entre ellas se encuentran los factores socioeconómicos, culturales, económicos y geográficos. De esta manera, el acceso a la Educación Media Superior es diferenciado en cuanto a sus modalidades, formas de atención, planteamientos curriculares y pedagógicos, de tal suerte que los jóvenes indígenas en contextos

¹ Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. mlozano@upn.mx; <https://orcid.org/0000-0002-6597-0740>

urbanos enfrentan desde discriminación, invisibilidad, hasta el desconocimiento de su cultura en el contexto escolar.

Este capítulo centra su análisis en explorar de manera sucinta algunos postulados importantes de las políticas educativas inclusivas, cuyo foco de atención son los jóvenes indígenas en el contexto de la Educación Media Superior, de manera particular en la Ciudad de México. Para ello, se establece un marco teórico contextual que integra la mirada de las políticas educativas inclusivas, un panorama general de la estructura del Subsistema de Educación Media Superior y a qué denominamos jóvenes indígenas. En un segundo momento se detallan los puntos de quiebre de las políticas y programas impulsados para atender a los jóvenes indígenas. Esto permite concluir cómo en estudiantes de Educación Media en la Ciudad de México se invisibilizan a pesar de las políticas inclusivas propuestas desde una mirada del Gobierno federal.

Breve panorama sobre los conceptos teórico contextual

El debate teórico contextual sobre las políticas educativas en relación con los jóvenes indígenas y la Educación Media Superior permiten analizar cómo las políticas de inclusión educativa se han diseñado e implementado para abordar particularidades y necesidades de los jóvenes indígenas, los cuales enfrentan múltiples desafíos en su acceso, permanencia y eficiencia terminal en la EMS.

Este análisis implica identificar la caracterización de las políticas de inclusión en nuestro país, que permita entender las tensiones y oportunidades presentes en la Educación Media Superior para los jóvenes indígenas.

Las políticas educativas inclusivas

Las políticas públicas y sociales constituyen el eje en donde se plasman las prioridades del desarrollo de una nación, con ellas se proponen y propician tanto la direccionalidad normativa y cultural, así como la capacidad de institucionalizar las relaciones sociales que deben seguirse.

En un sentido amplio, se entiende como política pública el arte de gobernar y legislar para conducir a un bien determinado. “Las políticas públicas desde su definición, se orientan a garantizar el orden interno, la

estabilidad y el acuerdo en torno a un determinado pacto social que, formalmente, representa el interés general” (Cano, 2006, p. 38).

Las políticas se constituyen y se interpretan a través de textos normativos, de los discursos de diversos agentes de la sociedad y del contexto en el que se implementan (Ball, 1993), dando un resignificado y un sentido a las acciones y estrategias que se impulsan de manera particular.

Es así como durante los últimos años las políticas de inclusión en el ámbito educativo se han centrado fundamentalmente en la justicia social, en donde el propósito es construir un sistema educativo equitativo y justo, capaz de adaptarse a las realidades cambiantes de la sociedad, garantizando que todos tengan oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente (Dubet, 2006 y 2012).

Pero, ¿qué significa que sea un sistema educativo equitativo y justo? En condiciones generales, las políticas inclusivas educativas son el conjunto de directrices, principios y prácticas que buscan garantizar de manera integral y sistemática el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar sus características individuales sociales o culturales, y que no se excluya por raza, género o cualquier vulnerabilidad, como el ser indígena. (Mendoza, 2018).

Asimismo, las políticas inclusivas tratan de dar igualdad de oportunidades que desde un modelo acumulativo se conciben a partir de cinco niveles de oportunidades: 1) matricularse en un primer año de la escuela; 2) la posibilidad de contar con experiencias y destrezas cognitivas y sociales para proseguir el aprendizaje escolar; 3) completar cada ciclo educativo; 4) lograr que al completar cada ciclo los individuos posean el mismo nivel de destrezas y conocimientos que los titulados con mayores ventajas sociales, económicas y educativas, y finalmente 5) que lo aprendido en el ciclo le abra al graduado otro tipo de oportunidades económicas y sociales (Reimers, 2002).

De esta forma, las desigualdades educativas bajo este modelo acumulativo conciben la igualdad de oportunidades como modificable según las circunstancias por las que atraviesen las personas durante su existencia. Por ejemplo, los ingresos del hogar y su relación con las necesidades varían a lo largo del tiempo, o bien las condiciones familiares son diferentes si se modifica su estructura y composición, y asimismo el apoyo de los padres en el desarrollo e involucramiento de las experiencias escolares

puede ser diferente incluso con respecto a cada uno de sus hijos. Por eso la igualdad de oportunidades puede entenderse como un proceso dinámico en el que se presentan desde modificaciones en el desarrollo cognitivo, social y emocional, hasta variantes en cuanto a los ingresos económicos y la estructura familiar.

Así, la igualdad de oportunidades parte de tres elementos esenciales: *a)* buscar la universalización de la educación; *b)* establecer al talento, la capacidad y la perseverancia como elementos nucleares para que todo individuo acceda y permanezca en el proceso educativo; y *c)* elaborar estrategias compensatorias para nivelar a los grupos menos favorecidos económica o socialmente, instaurando de esta forma políticas educativas para solventar determinadas carencias y para focalizar la atención hacia los sectores más desfavorecidos.

Diversidad de la oferta educativa en la Educación Media Superior

La Educación Media Superior en nuestro país es un subsistema intrincado y multifacético, el cual complejiza su estudio dado que se diferencia por las modalidades de formación, por la oferta educativa, tipos de sostenimiento, rezago, por su eficiencia terminal e infraestructura.

La EMS es el nivel educativo posterior a la secundaria y previo a los estudios de educación superior, dirigido a jóvenes con una edad idónea de los 15 a 18 años. El crecimiento de la eficiencia terminal de estudiantes de secundaria –nivel anterior a la EMS– provocó que poco a poco se fuera dando un mayor impulso a la creación de diversas instituciones, tendiendo como consecuencias una diversificación en las modalidades educativas que ofrece, multiplicidad de planes de estudio con los que cuenta y variadas formas de sostenimiento y dependencia institucional; esto ha provocado que este subsistema se desarrolle de manera contradictoria y compleja.

En 2012, por mandato constitucional, se decretó que la EMS fuera obligatoria, lo que conflictuó aún más su estructura. Ahora el Estado se compromete a garantizar que todas y todos los mexicanos tengan un acceso de excelencia y equidad bajo los principios de laicidad, universalidad, gratuidad, obligatoriedad, igualdad, democracia e integralidad que desarrolle armónicamente todas las facultades y habilidades del ser humano y que promueva logros intelectuales y afectivos para la vida en sociedad.

Los tres tipos de formación de este nivel educativo que existen en el país son el de bachillerato general, formación tecnológica y formación de profesional técnico, esta última formación tiene dos tipos de perfiles de egreso: el primero, formar a profesionales técnicos cuya función primordial es acceder al mundo laboral, y el segundo es el perfil de egreso de técnico bachiller, donde el estudiante puede adquirir competencias que le posibiliten adquirir competencias y acceder a la educación superior. A su vez, cada una de las formaciones “está conformada por diferentes tipos de instituciones y depende de diversos espacios administrativos” (Lozano, 2015, p. 112). De esta forma, el crecimiento y su diversidad, en cuanto a la oferta educativa, se pueden identificar por su orientación y por la modalidad en la que se imparte.

Respecto a la orientación y la diversidad curricular encontramos:

- Bachilleratos generales: Colegio de Bachillerato General (1970), Preparatorias estatales (1970), Colegio de Ciencias y Humanidades (1971) en la CDMX, Colegio de Bachilleres (COLBAH, 1973), Preparatoria Abierta (1978), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM, 1993), entre otros.
- Bachilleratos tecnológicos: Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (1971), Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS, 1972).
- Bachillerato técnico: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP, 1978).

En cuanto a la modalidad abierta y a distancia encontramos:

- Prepa en Línea-SEP (2014), Bachillerato a Distancia de la UNAM(B@UNAM) (2007), Telebachillerato Comunitario (2013), Bachillerato General Polivirtual del IPN.²

En relación con las opciones para acceder o acreditar este subsistema educativo estas se diversifican en:

- Bachilleratos escolarizados, como el general y el tecnológico, Bachilleratos no escolarizados, que pueden ser por certificación,

² Algunos de los textos que se revisaron para identificar las instituciones de Educación Superior fueron UNAM (s/f) y Bustamante (2014).

por evaluaciones parciales o virtual, Bachilleratos mixtos, que se caracterizan porque el estudiante puede combinar tiempo entre sus estudios y otras actividades como lo son labores o atención del hogar, Certificación de bachillerato por examen, orientado a personas mayores de 18 años y que no tuvieron acceso a este nivel educativo en la edad idónea (SEMS, 2019).

Si bien todas estas opciones son parte fundamental para el logro de la universalización de la EMS, en el caso de los jóvenes indígenas la Educación Media Superior se enfoca en la creación de instituciones diseñadas específicamente para ellos, pues consideran sus características culturales, sociales y lingüísticas, siendo estas en general con un sostenimiento federal o estatal.

Los jóvenes indígenas en el ámbito educativo

La población indígena en nuestro país muestra una heterogeneidad socio-demográfica, social, cultural, religiosa, entre otras, que profundiza en las formas de atención y de acceso a la escolarización, de manera particular en la Educación Media Superior.

Esta población puede clasificarse de diversas maneras. En este caso utilizaremos la clasificación según la lengua que hablan, ya que a partir de esta se diseñan programas de educación intercultural y bilingüe. Así, la población indígena se divide en tres grupos: aquellos que se identifican como indígenas, pero no hablan su lengua originaria, es decir, sólo hablan español; quienes son bilingües, esto es, hablan tanto una lengua indígena, como español; y quienes declaran hablar únicamente una lengua indígena sin conocimiento del español (monolingües).

Durante el ciclo escolar 2020-2021 la población de 15 a 17 años matriculada en la EMS mostró diferencias entre hombres y mujeres, especialmente en relación con su condición de hablante de lengua indígena (HLI). Las mujeres presentan un porcentaje mayor de monolingüismo en comparación con los hombres, con una diferencia de 14.4%. En contraste, en los casos de HLI bilingüe e indígenas que no hablan lengua indígena, las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres son mínimas, con valores de 0.6% y 1.0% respectivamente. El Cuadro 1 presenta los datos absolutos y relativos que permiten identificar estas diferencias porcentuales.

Cuadro 1. Estudiantes indígenas de Educación Media Superior.

	<i>Hablante o no de la Lengua Indígena (HLI)</i>							
	<i>HLI monolingüe</i>		<i>HLI bilingüe</i>		<i>Indígenas que no hablan lengua indígena</i>		<i>Población total indígena</i>	
	<i>Abs.</i>	<i>%</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>	<i>Abs.</i>	<i>%</i>
Hombres	7,108	42.8	176,260	50.3	175,608	50.5	358,976	50.2
Mujeres	9,512	57.2	174,462	49.7	172,222	49.5	356,196	49.8
<i>Total</i>	<i>16, 620</i>	<i>100.0</i>	<i>350, 722</i>	<i>100.0</i>	<i>34, 7830</i>	<i>100.0</i>	<i>715,172</i>	<i>100.0</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de MEJOREDU (2024, p. 61).

De esta población se identifica que 2.3% es monolingüe, 49.0% bilingües y 48.6% corresponde a indígenas que no hablan alguna lengua originaria. Esto pone de manifiesto las dificultades asociadas a la atención educativa de este grupo, ya que enfrentan no sólo diferencias culturales, sino también lingüísticas. Estas problemáticas se agravan considerando que, en general, el servicio educativo está diseñado para impartirse preferentemente en español.

Igualmente, el acceso a estos jóvenes es diferenciado en cuanto al tipo de institución educativa a la que ingresan.

En la EMS la matrícula más grande es la de los planteles estatales, entre los que se encuentran el Bachillerato Integral Comunitario, Telebachillerato, Bachillerato Intercultural y Telebachillerato Comunitario, ya que por su naturaleza podrían concentrar un porcentaje mayor de población indígena; a éstos asistió 49.4% del total de jóvenes matriculados en el país. En los municipios indígenas se atendió a 80.2% de los jóvenes, mientras que en los clasificados con presencia o población indígena dispersa se matriculó 47.2% del total (MEJOREDU, 2024).

Partiendo de la anterior, se ha identificado que la distribución territorial de la población indígena se centra en zonas como Chiapas, Oaxaca, Puebla, Veracruz, México, Yucatán, Hidalgo y Quintana Roo (MEJOREDU, 2024). Esto plantea que las acciones gubernamentales están dirigidas de manera contundente a fortalecer la escolarización desde las comunidades y zonas indígenas, dejando a las instituciones educativas en zonas suburbanas y urbanas que lleven acciones y estrategias para su atención a partir de sus proyectos institucionales.

Contexto histórico y las políticas de inclusión

Desde los años noventa del siglo pasado se implementaron diversas acciones gubernamentales con el fin de ampliar la tasa de cobertura a través del acceso a jóvenes que históricamente no se incorporaban a este nivel educativo –por razones de pobreza, género, etnia, raza, etcétera– y cerrar brechas geográficas. Para ello se implementaron diversos programas que atendieron la igualdad de oportunidades a partir de al menos tres modalidades compensatorias: creación de instituciones, programas de apoyo académico y programas de apoyo económico.

De esta manera, en casi tres décadas y media se han realizado esfuerzos significativos por parte de los gobiernos y organizaciones para mejorar la educación de los pueblos indígenas a través de enfoques interculturales y multiculturales, buscando con ello garantizar el acceso a la educación, pero también que se respeten sus identidades culturales.

El primer momento de quiebre se presenta en el gobierno salinista (1988-1994), cuando las comunidades indígenas generaron tensiones y movilizaciones dado que no sentían que sus derechos eran considerados adecuadamente, fue así que se realizaron importantes reformas y cambios constitucionales que impactaron los ámbitos educativos, la propiedad de la tierra y los derechos de los pueblos indígenas (García y Romero, 2019).

A raíz de lo anterior se empezó a reconocer la composición pluricultural sustentada en los pueblos originarios, así como a valorar sus aportaciones culturales, incluyendo la lengua, los usos y costumbres, entre otros aspectos, promoviendo con ello una incipiente política inclusiva (Solís del Moral y Tinajero, 2022). El enfoque propuesto en este sexenio, aunque facilitó un reconocimiento de los pueblos indígenas, estuvo acompañado de reformas principalmente constitucionales (artículos 4 y 27) que intentaron modernizar la educación y la propiedad de la tierra. Esto generó tensiones y resistencias, ya que las necesidades de los pueblos indígenas fueron desplazadas hacia un enfoque más neoliberal y de mercado.

El segundo momento de quiebre se da en los gobiernos de alternancia con Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012), cuando se implementaron varios programas educativos específicos bajo la perspectiva de las políticas de inclusión, cuyos objetivos eran mejorar la calidad de la educación y garantizar el acceso a la educación para todos los grupos

en situación de vulnerabilidad, como los pueblos indígenas. En ese sentido, se establecieron diversas acciones como fueron los programas para fortalecer la educación bilingüe e intercultural, pues promovían el respeto por la diversidad cultural y lingüística, buscando, a su vez, integrar contenidos educativos que reflejaran la cultura indígena; otro programa fue el de construcción y rehabilitación de escuelas en zonas rurales e indígenas, y otro fue la promoción de la continuidad educativa al ofrecer becas para estudiantes en riesgo de abandono escolar (Mendoza, 2018).

Este enfoque se concentró en incluir para asimilar, compensar, diferenciar y prevenir, promoviendo así una perspectiva de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en un contexto sociopolítico de grandes desigualdades estructurales y de dinámicas de resistencia, sumando la violencia que caracterizó especialmente el sexenio de Calderón, los resultados fueron diversos y limitados debido a las condiciones de inseguridad que enfrentaron muchas comunidades.

El tercer momento de quiebre se dio durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), cuando se buscó involucrar a las comunidades en la toma de decisiones educativas con el objetivo de empoderar a sus jóvenes para fomentar una participación. Su política de inclusión educativa se centró en garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación para todos los sectores de la población, especialmente para los más vulnerables. No obstante, su enfoque priorizó el mantenimiento de la matrícula y la eficiencia terminal dejando en un segundo plano el desarrollo de un sistema educativo intercultural (García y Romero, 2019), y pese a que se buscó preparar a los docentes para atender las necesidades del entorno de las comunidades y el diseño de materiales educativos en lenguas indígenas, la reforma educativa implementada y la política de evaluación que se impulsó desde un marco tecnocrático, permeó la educación promoviendo estándares universales que ignoraron la diversidad cultural.

El último momento de quiebre se da con el Gobierno federal (2018-2024), pues es cuando la política inclusión educativa presenta un mayor sustento normativo, ya que se señala como uno de los ejes articuladores de la reforma educativa, en donde se comprometen a impulsar, entre otras medidas, la atención de las desigualdades a partir de la promoción de acciones para mejorar la calidad de vida de los estudiantes de Educación

Básica que viven en comunidades de alta marginación, y asegurar el acceso, la permanencia y participación de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2020).

Este enfoque ha puesto énfasis en la inclusión educativa, pues prioriza a los más vulnerables. Para ello establece una universalidad en el servicio a través de acciones de mejora de infraestructura, de ampliación de becas y fortalecimiento de la educación intercultural, sin embargo, la pandemia del COVID-19 visibilizó las grandes deudas de infraestructura, materiales y de docentes en la atención de los más vulnerables, dejando en claro los retos estructurales y limitaciones en la implementación de las políticas.

Es así como se identifica que en estas últimas décadas las políticas inclusivas han experimentado transformaciones significativas que han dejado retos y tensiones tanto en el marco normativo, como en el discurso mismo.

De las estrategias para atender a la población indígena en la Educación Media Superior. El caso de la Ciudad de México

Las políticas de inclusión, a partir de la normativa establecida a lo largo de estas décadas, tal como se fue detallando, ofrecieron oportunidades a las comunidades indígenas por medio de las siguientes estrategias generales.

Universalización de la educación

Se realizaron cambios constitucionales y modificaciones a la Ley General de Educación (2019), esto con el objetivo de garantizar la universalización de la educación como un derecho. Inicialmente, se buscó visibilizar la interculturalidad y el reconocimiento de las lenguas indígenas, para después avanzar hacia su inclusión. Esto planteó al subsistema de Educación Media Superior (EMS) diversos retos, así como problemas de infraestructura, capacitación docente y la adecuación de planes y programas de estudio, con el propósito de atender las condiciones precarias de las comunidades de los pueblos originarios.

Creación de instituciones

La creación de instituciones educativas exprofeso para la atención de jóvenes indígenas en el subsistema de Educación Media Superior dio origen a

modelos que combinan la educación formal con la enseñanza de la cultura indígena, cuyo principio pedagógico es fomentar un aprendizaje inclusivo y respetuoso. Sin embargo, la infraestructura, los recursos y materiales todavía carecen de ser de excelencia.

Becas de apoyo financiero

Los programas y becas implementados desde 1997, como lo fueron el Programa de Educación, Salud y Alimentación-PROGRESA, Prospera y posteriormente Oportunidades, fueron emblemáticos de la política social educativa pues se diseñaron para combatir la pobreza mediante un enfoque integral que combinaba apoyos económicos, acceso a servicios básicos de educación, salud y alimentación que, si bien en un inicio se centraron en alumnos de Educación Básica, se fueron incorporando estudiantes de la EMS. La característica fundamental fue priorizar a estudiantes indígenas y población estudiantil en situación de vulnerabilidad.

Siguiendo esos modelos, en el periodo gubernamental de 2018 a la fecha se han promovido diversos apoyos económicos con el fin de reducir la deserción escolar, especialmente en zonas marginadas y rurales. Esos apoyos se traducen en programas de alimentación y transporte (comedores comunitarios o subsidios de transporte) que se implementaron en escuelas públicas de la EMS en algunas regiones.

Todos estos programas –y lo que se deja en el tintero– son programas que, si bien plantean atender y reducir las desigualdades –las becas, por ejemplo–, no abordan las desigualdades estructurales más profundas: desigualdad en la calidad de las instituciones educativas entre urbanas y rurales, falta de infraestructura, brechas culturales y lingüísticas.

Por otra parte, los programas propuestos tienen un impacto diferente según la región. En el caso de la Ciudad de México (CDMX) se identificó la presencia de jóvenes indígenas de entre 15 y 17 años distribuidos en diversas alcaldías. Según datos del INEGI (2021), la población total de este rango de edad asciende a 380 808 personas, de las cuales sólo 0.6% (2,13) habla lengua indígena (Cuadro 2).

Cuadro 2. Rango etario de 15 a 17 años que HLI y distribución porcentual entre las alcaldías de la Ciudad de México

<i>Alcaldía</i>	<i>Total</i>	<i>HLI</i>	<i>Porcentaje</i>
Álvaro Obregón	32,011	129	6.0
Azcapotzalco	16,351	36	1.7
Benito Juárez	10,787	38	1.8
Coyoacán	22,618	158	7.3
Cuajimalpa de Morelos	9,868	36	1.7
Cuauhtémoc	18,325	186	8.6
Gustavo A. Madero	49,290	248	11.5
Iztacalco	16,184	88	4.1
Iztapalapa	84,797	468	21.7
La Magdalena Contreras	11,154	54	2.5
Miguel Hidalgo	13,093	41	1.9
Milpa Alta	8,082	78	3.6
Tláhuac	19,240	70	3.3
Tlalpan	30,781	148	6.9
Venustiano Carranza	17,632	157	7.3
Xochimilco	20,595	218	10.1
<i>Total</i>	<i>380,808</i>	<i>2,153</i>	<i>100.0</i>

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021).

De igual manera, se puede identificar en el Cuadro 2 que el mayor porcentaje de población de habla indígena se concentra en Iztapalapa, la cual representa 21.7% de la población total. Por su parte, las poblaciones de habla indígena de las alcaldías Gustavo A. Madero y Xochimilco representan 11.5 y 10.1%, respectivamente.

A fin de proporcionar el alcance de las políticas de inclusión en la Ciudad de México, es importante ubicar de manera panorámica algunas consideraciones importantes con respecto al subsistema de la EMS: *a)* número de planteles y *b)* número de matriculados y hablante de lengua indígena.

De acuerdo con los datos de la Secretaría de Educación Pública (2024), existen 475 planteles ubicados en la Ciudad de México, de los cuales, según su sostenimiento, 163 son públicos y representan 31.4%, mientras que los privados suman 326, correspondientes a 68.6%. Esto evidencia que los planteles particulares superan la cantidad de los públicos, con más

del doble. Asimismo, 100% de los planteles ofrecen modalidades escolarizadas y/o mixtas, mientras que sólo 43 planteles cuentan con la modalidad no escolarizada, lo que evidencia que la modalidad escolarizada y/o mixta es predominante en la Ciudad de México.

En relación con la matrícula total atendida en los ciclos 2018-2019 a 2023-2024, se encontró que la población hablante de lengua indígena con respecto a la matrícula total oscila entre 0.6% (ciclo escolar 2018-2019) hasta 1.8% de la matrícula, como fue el caso del ciclo escolar 2020-2021, el cual presenta el mayor porcentaje de atención a este sector de población (Cuadro 3).

Cuadro 3. Matrícula total y atención a la población hablante indígena.
Ciclo 2018-2019 a 2023-2024

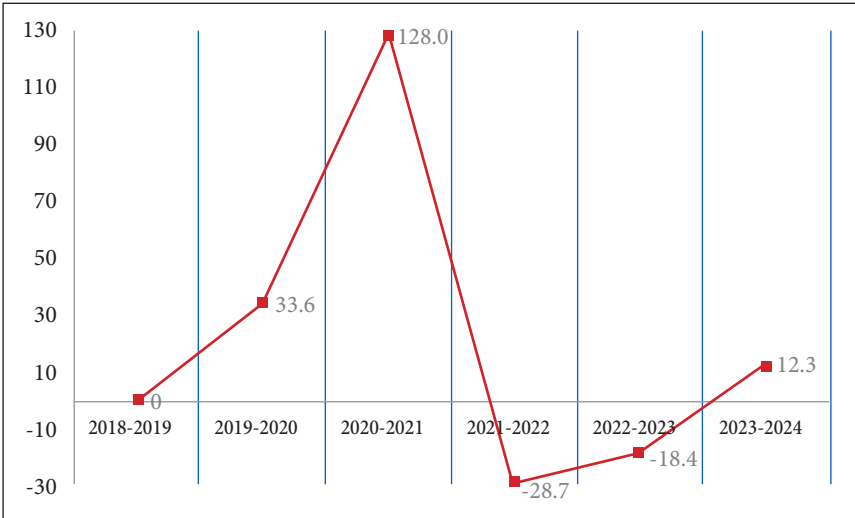
<i>Periodo</i>	<i>Matrícula total</i>	<i>HLI</i>	<i>Porcentaje anual</i>	<i>Porcentajes de incremento</i>
2018-2019	611,886	3,715	0.6	
2019-2020	637,117	4,962	0.8	33.6
2020-2021	624,127	11,315	1.8	128.0
2021-2022	657,543	8,071	1.2	-28.7
2022-2023	643,349	6,584	1.0	-18.4
2023-2024	636,213	7,396	1.2	12.3

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2024).

Para analizar cómo fluctúa el incremento en la atención a estudiantes hablantes de lengua indígena a partir del ciclo escolar 2018-2019, se pueden observar los porcentajes de incremento o decremento. Con base en esta distribución, se identifica que el ingreso y la permanencia de la población HLI presenta una tendencia fluctuante en relación con la matrícula total, como se muestra en la Gráfica 1.

Si bien hubo un incremento significativo en el ciclo escolar 2020-2021, con un aumento de 128% en comparación con el ciclo 2018-2019, durante los ciclos escolares afectados por la pandemia de COVID-19 (2021-2022 y 2022-2023) la atención a esta población disminuyó de manera considerable. No obstante, en el ciclo escolar 2023-2024 se observa una recuperación en el crecimiento de la atención a esta población.

Gráfica 1. Crecimiento porcentual anual de matrícula en EMS de población HLI. Ciclo 2018-2019 al 2023-2024



Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2024).

Para concluir, en relación con la atención de la población de 15 a 17 años matriculados en alguna opción educativa de EMS, los datos de la SEP (2024) nos indican que de los subsistemas o servicios educativos, de los 15 tipos de subsistemas o servicios educativos que conforman la EMS en la Ciudad de México,³ sólo siete reportan brindar atención a la población de HLI, como se detalla en la Cuadro 4.

³ Los subsistemas y servicios educativos que conforman el subsistema de EMS en la CDMX son: Prepa en Línea-SEP, Bachilleratos de Universidades Autónomas, Colegio Nacional de Educación Profesional, Bachillerato de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios, Instituto Politécnico Nacional, Bachillerato de Educación Tecnológica Agropecuaria, Bachillerato particular, Bachillerato general, Bachillerato Tecnológico de Educación y Promoción Deportiva, Colegio de Bachilleres, Escuela Nacional para Ciegos, Instituto de Educación Media Superior, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Otras Secretarías: Educación Militar Media Superior y Superior, y Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX.

Cuadro 4. Porcentaje de atención a población HLI, por subsistema o servicio educativo. Ciclo escolar 2023-2024

<i>Subsistema o servicio educativo EMS</i>	<i>Matrícula</i>	<i>HLI</i>	<i>Porcentaje de atención</i>
Prepa en Línea-SEP	174197	5788	3.3
Bachilleratos de Universidades Autónomas	94172	1252	1.3
Colegio Nacional de Educación Profesional	41144	316	0.8
Bachillerato de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (CBTIS)	70450	22	0.0
Instituto Politécnico Nacional	62378	16	0.0
Bachillerato de Educación Tecnológica Agropecuaria	1327	1	0.1
Bachillerato particular	68541	1	0.0

Fuente: Elaboración propia a partir de Subsecretaría de Educación Media Superior (2024).

La comparación entre estos subsistemas respecto a la atención de estudiantes HLI muestra una marcada desigualdad entre ellos. Si bien la Prepa en Línea-SEP atiende a 5 788 (3.3% de su población total), habría que identificar cuántos de estos estudiantes se ubican en el rango etario idóneo, cuando la atención de edad típica, según los datos reportados en este subsistema para el 2024, sólo representó 5.5% de la población matriculada (Prepa en Línea-SEP, 2025).

Por otro lado, y considerando la modalidad escolarizada, las instituciones de Bachilleratos autónomos (Sistema de Bachillerato UNAM, con sus 13 instituciones ubicadas en la Ciudad de México) ocupan el primer lugar, con un porcentaje de atención de 1.3%. Asimismo, el Colegio Nacional de educación Profesional Técnica (CONALEP) ocupa el segundo lugar de atención, si bien con un porcentaje de atención bajo (0.8%), presenta una inclusión mayor en comparación con el Bachillerato de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (CBTIS), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Bachillerato de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA) y el Bachillerato particular que tienen porcentajes de atención insignificantes (0.0%-0.1%), lo que indica una atención casi nula a esta población.

Partiendo de lo anterior, se observa que, aunque se encuentran subsistemas como el CBTIS, el IPN y los Bachilleratos particulares que tienen una matrícula alta, prácticamente no atienden a estudiantes hablantes de lengua indígena.

Igualmente es relevante señalar que las estadísticas mostradas proporcionan información de la población indígena que habla lengua indígena, ya sea monolingüe o bilingüe, sin embargo, falta detallar aún más a aquella población indígena que sólo habla español.

Algunas reflexiones finales

En las últimas tres décadas ha habido un esfuerzo significativo por parte de los gobiernos y organizaciones para mejorar la educación de los jóvenes indígenas a través de enfoques interculturales y de inclusión, los cuales buscan no sólo aumentar el acceso a la educación, sino también garantizar que esta sea relevante y respetuosa de sus identidades culturales.

Sin embargo, las políticas de inclusión educativa están pensadas para atender con mayor énfasis contextos vulnerables y el de las comunidades indígenas, dejando en una inclusión-exclusión a jóvenes indígenas que se encuentran en el entorno suburbano o urbano, como el de la Ciudad de México, y queda en manos de los subsistemas o servicios educativos específicos atender y apoyar a esta población estudiantil.

Si bien las políticas de inclusión educativa han marcado un hito en la atención a la población indígena, pero su poca atención en zonas urbanas, como se pudo identificar en las enormes desigualdades evidentes en los estudiantes hablantes de lengua indígena dentro de los diferentes subsistemas de la EMS, los datos nos sugieren la necesidad de fortalecer las políticas de inclusión en subsistemas con baja o nula representación de estudiantes HLI.

Por lo tanto, se requiere que la igualdad de las oportunidades que ofrece esta normativa política se lleve a cabo con mayor énfasis, considerando que hay que garantizar el acceso a todos los subsistemas y servicios educativos de la EMS, ya que su atención en la Ciudad de México todavía es precaria. Esto nos indica que las oportunidades de acceso no se alcanzan aun contradiciendo el principio de inclusión y por tanto de igualdad.

Con respecto a la igualdad en el proceso educativo, es necesario profundizar en los datos ya que este proceso, dentro de cada subsistema y la baja representación de estudiantes HLI en la mayoría de ellos, sugiere que las instituciones podrían no estar adaptadas para facilitar su inclusión y

permanencia pese a la universalización de los apoyos económicos implementados. Se requiere entonces de procesos educativos que consideren sus necesidades culturales y lingüísticas, como materiales en lenguas indígenas, docentes especializados y programas de acompañamiento.

La desigualdad en los porcentajes de atención también sugiere que la igualdad en los resultados y el impacto también pueden ser desiguales para los estudiantes hablantes de lengua indígena, pues al tener un acceso limitado podría traducirse en menores tasas de eficiencia terminal, aprendizaje o inserción laboral. Esto limita el potencial de la Educación Media Superior como una herramienta de movilidad social, entre otras.

Partiendo de lo anterior, las estrategias implementadas para atender las políticas de inclusión educativa requieren promoverse en todos los subsistemas, pues hay que considerar el contexto regional y local, atender igualmente las necesidades culturales y lingüísticas de esta población con el fin de promover un aprendizaje y adaptación de esta población para visibilizar sus culturas, sus costumbres, su cosmovisión.

Referencias

- Avena, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 176-198.
- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, trajectories, and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S., Maguirre, M. y Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bustamante, Y. (2014). La Educación Media Superior en México. *Innovación Educativa*, 14(64), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179430480002.pdf>
- Cano, J. G. (2006). Políticas públicas y Educación Superior en México. Introducción a la problemática de su relación. En J. Cano (Coord.), *Política y educación en México. Temas emergentes en el nivel superior*. Pomares.
- Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 691-717. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300691&lng=es&tlng=es

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Dubet, F. (2006). *Los lugares de la educación*. Morata.
- Dubet, F. (2012). *La educación como un bien común*. Ediciones Siglo XXI.
- García, S. y Romero, A. (2019). Claroscuro de la política educativa indígena y lingüística mexicana. *Plural. Antropologías desde América Latina y el Caribe*. 2(4), 79-107. <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/100/69>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Cuéntame de México. Población. Hablantes de lengua indígena. 2021*. https://beta.cuentame.inegi.org.mx/descubre/poblacion/hablantes_de_lengua_indigena/
- Lozano, A. (2015). La REIMS y la formación de los docentes de Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos, XXXVII*(número especial), 108-124. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-e-la-riems-y-la-formacion-de-los-docentes-de-la-educacion-media-superior-en-mexico-antecedentes-y-resultados-iniciales.pdf>
- Comisión para la Mejora Continua de la Educación (2024). *El derecho a la educación de la población indígena de México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. MEJOREDUC. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Poblacion-Indigena-24.pdf>
- Mendoza, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Reimers, F. (2002). Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica. En F. Reimers (Coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica* (pp. 117-194). La Muralla.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *¿Vas a elegir bachillerato? Decide bien informado*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2024). *Información estadística por subsistema y/o servicio de Educación Media Superior. Ciclo escolar 2023-2024*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS_en_cifras
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf
- Prepa en Línea-SEP (2025). *Transparencia. Estadísticas*. <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/transparencia/estadisticas/>
- Secretaría de Educación Pública y Colegio Nacional de educación Profesional Técnica (2024). *Cifras básicas. Ciclo escolar 2023-2024. SEP*. Dirección

- de Evaluación Institucional. https://inai.conalep.edu.mx/dei/Estadistica/Estad%20C3%ADstica/Cifras_basicas_2023_2024%20%281%29.pdf
- Solís del Moral, S. y Tinajero, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2024). *Coordinación Sectorial de Planeación y Administración-Área Estadística*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS_en_cifras
- Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.). *Hitos históricos de la Educación Media Superior en México*. <http://www.diplomadoems.unam.mx/sites/default/files/Folleto%20Hitos%20Historicos.pdf>

Invisibilidad y desigualdad en la Educación Media Superior: el desafío de la desagregación de datos para la población juvenil indígena en la Ciudad de México

Mónica Gladis Pérez Miranda¹

Introducción²

La inclusión y la equidad³ en la educación deben entenderse como principios fundamentales que sustentan la construcción de comunidades equitativas y cohesivas (UNESCO, 2017, p. 18). Sin embargo, un desafío significativo para alcanzar estos ideales en México es la adecuada captación y análisis de información sobre la población estudiantil, particularmente entre los jóvenes indígenas. Este grupo, cultural y lingüísticamente diverso, enfrenta obstáculos que no sólo se arraigan en desigualdades socioeconómicas y discriminación, sino también en la forma en que se

¹ Estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Socioeconomía, Estadística e Informática (PSEI) con orientación en Estudios del Desarrollo Rural del Colegio de Posgraduados, Campus Montecillo. mgpmiranda.m@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5806-3042>

² Este estudio se realizó durante una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, bajo la coordinación de Diego Juárez Bolaños. Agradecemos el apoyo y las facilidades proporcionadas por la institución y el coordinador durante el período de nuestra investigación.

³ De acuerdo con la UNESCO, un enfoque inclusivo de la educación implica que “se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos” (2023, párr. 3). Por otro lado, la equidad tiene que ver con el grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades de educación ofrecidas a los niños y los adultos. Lograr la equidad supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características (UNESCO, 2008, p. 432).

recolectan y utilizan las estadísticas educativas (Schmelkes, 2013), las cuales, a menudo, no capturan adecuadamente la matriculación, avance escolar y resultados educativos de los estudiantes indígenas. La invisibilización de estos estudiantes en las estadísticas educativas limita profundamente la capacidad del sistema educativo para responder a sus necesidades específicas, socavando su derecho a una educación inclusiva y de calidad.⁴

En la Ciudad de México, pese a la existencia de un marco normativo que promueve el derecho a la educación para todos los grupos poblacionales, incluidos los pueblos indígenas (Constitución Política de la Ciudad de México [CPCM], 2017, Artículo 8), la implementación práctica de políticas educativas inclusivas se podría ver obstaculizada por la falta de datos desagregados y específicos. Esta carencia de información detallada sobre la matriculación, la asistencia, el rendimiento escolar y necesidades de los jóvenes indígenas puede dificultar la identificación de brechas educativas, la formulación de intervenciones efectivas y la evaluación de progresos hacia la equidad educativa.

La invisibilidad de los jóvenes indígenas en las estadísticas educativas es un problema multifacético que refleja dificultades en la recolección de datos, pero también evidencia y perpetúa desigualdades estructurales profundas que afectan a estas comunidades. La falta de datos precisos y representativos restringe la capacidad de diseñar, implementar y evaluar eficazmente políticas educativas, además de limitar la apreciación de la diversidad cultural y lingüística, elementos cruciales para el desarrollo de programas educativos adecuados.

Este estudio explora la distribución geográfica de la población juvenil indígena en la Ciudad de México y analiza los lugares donde asisten a su Educación Media Superior. Esta aproximación permite comprender cómo se distribuyen estos jóvenes dentro de la ciudad y cuáles alcaldías

⁴ Calidad educativa se refiere a la efectividad con la que un sistema educativo logra proporcionar aprendizaje y entornos educativos que permitan a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial. Según la UNESCO (2017), la calidad en educación incluye aspectos como entornos de aprendizaje seguros y estimulantes, contenidos educativos relevantes y culturalmente apropiados, procesos pedagógicos eficientes y evaluaciones que promuevan el aprendizaje. Además, implica la capacitación adecuada de los docentes, la equidad en el acceso a recursos educativos y la garantía de resultados de aprendizaje relevantes y significativos para todos los estudiantes.

o instituciones⁵ de Educación Media Superior son más frecuentadas por estudiantes indígenas. Este enfoque ayuda a identificar áreas clave para intervenciones educativas y de políticas más efectivas.

Este capítulo está estructurado para ofrecer un análisis sobre la situación de la población juvenil indígena en la Educación Media Superior de la Ciudad de México. Se inicia con un marco conceptual que aborda el marco normativo internacional y nacional, destacando las leyes y tratados que promueven una educación libre de discriminación y adecuada culturalmente para los jóvenes indígenas. En este mismo apartado se examina la estructura de la Educación Media Superior, identificando los principales subsistemas educativos. Este segmento menciona la variedad de opciones disponibles que pretenden atender las diferentes necesidades y objetivos de los estudiantes, lo que refleja la diversidad de rutas educativas que conforman el sistema de la Educación Media Superior. En el apartado de la Metodología se detallan las técnicas utilizadas para el análisis de datos desagregados, diferenciando entre muestras y censos para clarificar cómo se estiman los indicadores relevantes, así como la identificación de patrones significativos. En el apartado de Desarrollo se presenta la situación actual de los jóvenes indígenas, centrándose en la asistencia escolar y las brechas educativas, y utiliza datos actuales para ilustrar los retos y desigualdades enfrentados por esta población. Finalmente se presentan las secciones de Discusión y Conclusiones: la primera reflexiona sobre las implicaciones de los hallazgos, mientras que la segunda ofrece recomendaciones para mejorar las políticas educativas y la recolección de datos, enfatizando la necesidad de un sistema educativo que sea genuinamente inclusivo y justo.

Marco conceptual

Marco normativo sobre el derecho a la educación de los pueblos indígenas

El marco normativo que regula el derecho a la educación de los jóvenes indígenas en México se estructura a través de disposiciones internacionales,

⁵ Es importante destacar que aunque algunas de estas instituciones educativas están ubicadas en ciertas alcaldías, no dependen directamente de las Administraciones locales, sino que pueden estar asociadas a universidades o a diferentes instituciones de Educación Media Superior.

nacionales y locales. Estos principios aseguran la educación sin discriminación por edad, raza, género o etnicidad e implican que los sistemas educativos deben adaptarse para incluir equitativamente a todos los estudiantes, y a los jóvenes indígenas también. México, como signatario de varios tratados internacionales de derechos humanos, tiene la obligación de cumplir con estas disposiciones, garantizando que la educación sea accesible y adecuada para todos los grupos, especialmente para los que se encuentran en condición de mayor vulnerabilidad.

Internacionalmente, documentos fundamentales como la Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948, Artículo 26), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989, Artículo 28) y la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1965, Artículo 5) establecen el derecho a la educación y la no discriminación. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989, Artículos 26 y 27), que es un tratado vinculante, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007, Artículos 14 y 21) especifican la necesidad de una educación accesible y culturalmente adecuada para los pueblos indígenas.

A nivel nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos refuerza el derecho a la educación en su Artículo 3 y prohíbe cualquier forma de discriminación en su Artículo 2 (CPEUM, 2022). Estos artículos son fundamentales para comprender la estructura legal sobre los derechos indígenas y la educación en México, destacando tanto los derechos culturales y sociales específicos de los pueblos indígenas, así como el acceso universal y la naturaleza de la educación en el país.

Respecto a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, esta articula este marco en sus Artículos 11 y 13, que protegen y promueven el uso de lenguas indígenas en el sistema educativo⁶ (LGDPLI, 2023). La Ley General de Educación (LGE) de México asegura una educación inclusiva, equitativa y culturalmente relevante para la población juvenil indígena, y que abarca desde la educación inicial hasta la media superior. Esta ley establece principios de interés superior de la niñez y juventud, equidad y eliminación de barreras al aprendizaje (Artículos 2,

⁶ Aunque no se menciona explícitamente, el Artículo 13 de la LGDPLI también puede tener implicaciones indirectas para la Educación Media Superior de la población indígena.

8 y 9), mientras promueve el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural (Artículos 13 y 14). En la Educación Media Superior (Artículos 44 a 46) existen opciones como el Bachillerato Intercultural y apoyos como becas y capacitaciones para ampliar las oportunidades educativas. Adicionalmente promueve la participación activa de las comunidades indígenas en la construcción de modelos educativos (Artículo 14, fracción V). Estas disposiciones buscan que los jóvenes indígenas disfruten de una educación que respete y enriquezca su identidad cultural (LGE, 2023).

Por su parte, la Constitución de la Ciudad de México en su Artículo 8 (CPCM, 2017) garantiza una educación inclusiva, intercultural y pertinente, y aboga por políticas que aseguren derechos culturales que incluyan la educación en contextos culturales y lingüísticos específicos.

Este marco normativo establece las bases legales para que los formuladores de políticas y los administradores educativos diseñen y apliquen soluciones que no sólo faciliten el acceso a la educación para todos los jóvenes, incluidos los indígenas, sino que también proporcionen una formación que valore y promueva su identidad cultural.

La efectividad de este marco, sin embargo, depende crucialmente de la implementación precisa de estas leyes y del desarrollo de políticas y programas que aborden de manera directa los desafíos específicos enfrentados por los jóvenes indígenas. Para garantizar que sus necesidades sean adecuadamente atendidas dentro del sistema educativo es esencial un compromiso sostenido para monitorear, evaluar y modificar continuamente las políticas educativas, asegurando que se cumplan los compromisos de México bajo los tratados internacionales de derechos humanos.

La estructura de la Educación Media Superior

La estructura de la Educación Media Superior (EMS) en México se presenta como amplia y variada. Sin embargo, existen desafíos en la respuesta a las necesidades y contextos diversos de la población estudiantil. La LGE (2024) proporciona un marco para una educación inclusiva y equitativa, pero la implementación de programas que aborden efectivamente la diversidad cultural, lingüística y social de todos los estudiantes aún necesita mejoras significativas. De acuerdo con la publicación *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023*, la EMS incluye una variedad de subsistemas tales como colegios de bachillerato

tecnológico, preparatorias oficiales y colegios de estudios científicos y tecnológicos gestionados bajo diferentes tipos de sostenimiento: federal, estatal y privado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2023).

Estos subsistemas están regulados y se encuentran en conformidad con la LGE (2024), cada uno con programas y enfoques específicos que buscan atender las necesidades del mercado laboral y de la sociedad. Además, la EMS opera en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (Artículo 35), lo que proporciona flexibilidad y accesibilidad a los estudiantes que requieren alternativas distintas a la formación tradicional en el aula (Miranda, 2018).

Los subsistemas de la EMS incluyen colegios de bachillerato tecnológico, preparatorias oficiales, colegios de estudios científicos y tecnológicos, entre otros, los cuales tratan de satisfacer diferentes demandas educativas y laborales del país (MEJOREDU, 2023). Además, para enfrentar el desafío de la coherencia y equidad educativa, el Artículo 44 de la misma ley establece un Marco Curricular Común⁷ (MCC) que busca asegurar la pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio, así como la movilidad de los estudiantes entre subsistemas y modalidades. Finalmente, en el Artículo 45 de la LGE (2024) se menciona el Bachillerato Intercultural, diseñado específicamente para atender a poblaciones indígenas y que intenta respetar su diversidad cultural y lingüística.

A pesar de estos esfuerzos, los resultados muestran que aún es necesario fortalecer las estrategias para mejorar la inclusión y el rendimiento académico de los estudiantes de comunidades vulnerables, especialmente los indígenas y aquellos en zonas rurales (MEJOREDU, 2023).

Metodología

En el estudio se llevó a cabo un análisis descriptivo a partir de datos muestrales y datos censales. Este procedimiento facilitó la comparación

⁷ Aunque el MCC es un instrumento importante que busca garantizar la coherencia y equidad educativa en la EMS, su implementación efectiva requiere de un esfuerzo continuo por parte de las autoridades educativas, las instituciones y los docentes para adaptarlo a los diferentes contextos y necesidades de los estudiantes, así como para asegurar la disponibilidad de los recursos y la infraestructura necesarios.

sistemática y permitió la identificación de patrones clave. Se emplearon técnicas estadísticas básicas para resaltar diferencias significativas, enfocando el análisis en factores que influyen en la educación de la población juvenil indígena.

En cuanto a las fuentes de información destacan dos recursos principales: el Censo de Población y Vivienda 2020 (CPyV2020) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Estadística Educativa del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI)

El Censo de Población y Vivienda 2020 (CPyV2020) realizado por el INEGI es una fuente primordial de datos demográficos y socioeconómicos. Se hace cada diez años y proporciona datos fundamentales sobre la población, características educativas y etnicidad, crucial para entender las necesidades de la población indígena juvenil en la Educación Media Superior. El Censo utiliza dos cuestionarios, el Básico y el Ampliado, para captar diferentes aspectos de la etnicidad. El primero que se aplica a toda la población da cuenta del total de personas de 3 años y más hablantes de lengua indígena, así como el nombre de la lengua indígena que hablan y si la persona habla español, y por otro lado, el Cuestionario Ampliado⁸ que se aplica a una muestra de la población y, además de la información anterior, da cuenta de la población que comprende alguna lengua indígena y si se autoadscribe como indígena.

Estadística Educativa del Formato 911⁹

La estadística educativa proporcionada por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la

⁸ Con esta última información es necesario verificar la confiabilidad de los datos, pues los errores estándar pueden ser muy elevados cuanto más pequeño es el nivel de desagregación en el dominio de estudio, por ejemplo, a nivel alcaldía, grupo de edad, etcétera.

⁹ Una fuente adicional de información la constituyen los registros de Control Escolar que administra cada una las instituciones de Educación Media Superior. A través de éstos se obtiene información sobre los aspectos administrativos y académicos de los estudiantes en este tipo educativo. Esta información es relevante para el seguimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes, incluyendo su inscripción, reinscripción, certificación y, en su caso, titulación o deserción del sistema educativo. Por tratarse de información a nivel individual esta debe ser reservada y confidencial, por lo que no es posible tener acceso de manera pública, situación que limita la posibilidad de poder realizar análisis detallados y específicos sobre el progreso y los desafíos enfrentados por los estudiantes indígenas en la EMS.

Secretaría de Educación Pública a través del Formato 911, es una de las fuentes de información más utilizada para realizar análisis sobre la situación educativa en el país. La SEP la define así:

formato en el cual se solicita información específica relacionada con el centro de trabajo; donde se incluyen variables relacionadas con la población estudiantil, el personal docente, el administrativo y los recursos existentes. El responsable de cada centro de trabajo es el encargado de captar todos los registros. (2024, p. 9)

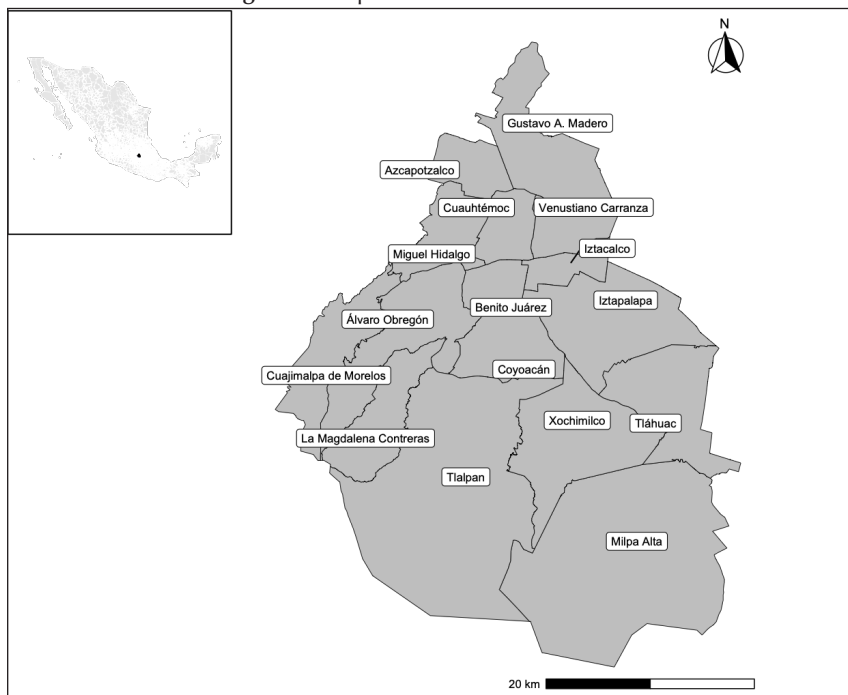
La desventaja de este sistema de información es que sólo capta el total de estudiantes que hablan alguna lengua indígena matriculados en el sistema educativo nacional, sin desagregar por edad, sexo o por grado, a diferencia de los no hablantes de lengua indígena. El Formato 911, en comparación con el CPyV2020, no brinda información sobre la pertenencia indígena.

La dificultad de contar con estadísticas desagregadas por edad en la población indígena limita la capacidad de conocer con precisión la distribución por edad de esta población en la Educación Media Superior. Para fines de este análisis, el grupo de edad de interés se centra en la población de 15 a 17 años debido a que es la edad típica para cursar este nivel educativo entre la población total.

Desarrollo

Contexto geográfico y demográfico de la Ciudad de México

La Ciudad de México (CDMX) es la capital de la República mexicana y una de las 32 entidades federativas que conforman al país. Está rodeada por el Estado de México al norte, este y oeste, y limita con el estado de Morelos al sur (ver Figura 1). Se organiza de manera administrativa en 16 alcaldías, equivalentes a los municipios en otras entidades del país. De acuerdo con el INEGI (2021) es el núcleo urbano con la mayor población de México, superando los 9 millones de habitantes.

Figura 1. Mapa de la Ciudad de México

Fuente: Elaboración propia con base en Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s.f.).

Además, la Ciudad de México es parte de una de las regiones metropolitanas más grandes y pobladas del mundo, la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), que se extiende más allá de los límites de la propia ciudad e incluye parte del Estado de México y el estado de Hidalgo, abarcando una extensa área urbana que cuenta con 22 millones de habitantes (Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano [SEDATU] *et al.*, 2024).

Los datos del Censo de Población y Vivienda 2020 revelan que la distribución de la población en la CDMX (ver Cuadro 1) mostró una base más estrecha en la pirámide de edades. Había una mayor cantidad de mujeres (4 805 017) en comparación con hombres (4 404 927) en la población total, lo cual es consistente en casi todos los grupos de edad, especialmente notable en el grupo de 25 años y más.

El grupo de edad de 15 a 17 años representa un segmento significativo de la población joven, con un total de 380 808 personas. La distribución

por sexo es relativamente equilibrada, ligeramente con más hombres (193 870) que mujeres (186 938). De acuerdo con la SEP (2022), las personas en este grupo de edad son las que típicamente asisten a la Educación Media Superior.

Cuadro 1. Población total en la Ciudad de México por grupo de edad y sexo, 2020

<i>Grupo de edad</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
<i>0 a 2 años</i>	267,151	135,431	131,720
<i>3 a 5 años</i>	324,942	164,605	160,337
<i>6 a 11 años</i>	692,726	352,139	340,587
<i>12 a 14 años</i>	367,954	186,122	181,832
<i>15 a 17 años</i>	380,808	193,870	186,938
<i>18 a 24 años</i>	984,186	496,288	487,898
<i>25 años y más</i>	6,192,177	2,876,472	3,315,705
<i>Total</i>	<i>9,209,944</i>	<i>4,404,927</i>	<i>4,805,017</i>

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI 2021).

Al comparar con grupos de edad más jóvenes se observa un aumento progresivo en el tamaño de la población hasta el grupo de 18 a 24 años, que es el más grande de los segmentos jóvenes analizados. La población de 25 años y más es significativamente mayor (6 192 177 personas), lo que refleja la estructura poblacional más amplia y posiblemente una menor tasa de mortalidad y/o mayores tasas de natalidad en generaciones anteriores.

Condición de habla de lengua indígena y autoadscripción de la población de 15 a 17 años

Esta sección presenta un análisis de la población juvenil indígena, explora su distribución geográfica, características lingüísticas y de autoadscripción. Los datos más recientes provenientes del CPV2020 (INEGI, 2021) muestran que en la Ciudad de México habitaban 125 153 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena (ver Cuadro 2) de los cuales 2,153 tenían entre 15 y 17 años.

Cuadro 2. Población de 3 años y más según condición de habla de lengua indígena por alcaldía, 2020

Alcaldía	Total	Total		15 a 17 años		
		Habla lengua indígena		Habla lengua indígena		
		Total	%	Total	%	
Álvaro Obregón	737,101	8,492	1.15	32,011	129	0.40
Azcapotzalco	420,056	3,208	0.76	16,351	36	0.22
Benito Juárez	424,796	3,540	0.83	10,787	38	0.35
Coyoacán	599,528	7,728	1.29	22,618	158	0.70
Cuajimalpa de Morelos	209,540	2,046	0.98	9,868	36	0.36
Cuauhtémoc	531,293	9,062	1.71	18,325	186	1.02
Gustavo A. Madero	1,137,856	14,196	1.25	49,290	248	0.50
Iztacalco	392,990	4,412	1.12	16,184	88	0.54
Iztapalapa	1,777,184	28,716	1.62	84,797	468	0.55
La Magdalena Contreras	240,358	2,890	1.20	11,154	54	0.48
Miguel Hidalgo	397,362	3,593	0.90	13,093	41	0.31
Milpa Alta	146,847	4,891	3.33	8,082	78	0.97
Tláhuac	378,960	4,862	1.28	19,240	70	0.36
Tlalpan	680,536	11,884	1.75	30,781	148	0.48
Venustiano Carranza	430,540	4,971	1.15	17,632	157	0.89
Xochimilco	428,220	10,662	2.49	20,595	218	1.06
<i>Total</i>	<i>8,933,167</i>	<i>125,153</i>	<i>1.40</i>	<i>380,808</i>	<i>2,153</i>	<i>0.47</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021)-

En la población de 15, 16 y 17 años que en 2020 habitaba en la Ciudad de México, las lenguas indígenas que mayormente se hablaban eran náhuatl (28.21, 28.36 y 29.15% respectivamente), mazateco (16.43, 17.40 y 19.25 respectivamente) y mixteco (9.11, 7.75 y 7.70% respectivamente), tal como se muestra en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Población de 3 años y más según condición de habla de lengua indígena y lengua indígena INALI, 2020

<i>Condición de habla de lengua indígena/ Lengua indígena</i>	<i>Total</i>	<i>15 Años</i>		<i>16 Años</i>		<i>17 Años</i>	
		<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
<i>Habla lengua indígena</i>	125,153	560	100.00	684	100.00	909	100.00
Náhuatl	39,475	158	28.21	194	28.36	265	29.15
Mazateco	14,944	92	16.43	119	17.40	175	19.25
Mixteco	13,919	51	9.11	53	7.75	70	7.70
Otomí	11,759	29	5.18	29	4.24	53	5.83
Zapoteco	9,392	13	2.32	23	3.36	27	2.97
Mazahua	7,891	19	3.39	27	3.95	25	2.75
Totonaco	6,158	30	5.36	35	5.12	38	4.18
Mixe	3,741	22	3.93	21	3.07	28	3.08
Chinanteco	3,615	22	3.93	37	5.41	59	6.49
Tseltal	2,192	35	6.25	63	9.21	60	6.60
Tlapaneco	1,996	8	1.43	13	1.90	20	2.20
Tarasco	1,639	25	4.46	17	2.49	19	2.09
Maya	1,564	1	0.18	6	0.88	6	0.66
No especificado	1,510	7	1.25	8	1.17	20	2.20
Triqui	1,032	20	3.57	16	2.34	17	1.87
Otras lenguas	4,326	28	5.00	23	3.36	27	2.97
<i>No habla lengua indígena</i>	8,800,395	126,697		121,657		130,041	
<i>No especificado</i>	7 619	83		74		103	
<i>Total</i>	8,933,167	127,340		122,415		131,053	

Fuente: Elaboración propia con base en Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021)

El CPV2020 también brinda información sobre la autoadscripción, es decir, si la población se considera o no indígena, sólo que esta información se recaba para una muestra de la población. Mientras que sólo 0.47% de la población de 15 a 17 años habla alguna lengua indígena, el porcentaje de quienes se consideran indígenas aumenta a 7.36%¹⁰ en ese mismo grupo de edad.

¹⁰ Las estimaciones son confiables pues muestran un coeficiente de variación (CV) menor a 4%.

El análisis de los datos para las diferentes alcaldías ofrece una perspectiva sobre la autoidentificación indígena dentro de la Ciudad de México. Estos datos, expresados en porcentajes, reflejan la proporción de individuos que se consideran a sí mismos indígenas frente a aquellos que no se identifican como tales en cada alcaldía (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Porcentaje estimado del total de población de 15 a 17 años según condición de autoadscripción indígena por alcaldía, 2020

Alcaldía	Condición de autoadscripción	
	Se considera indígena	No se considera indígena
Azcapotzalco	5.49	94.51
Coyoacán	5.1	94.75
Cuajimalpa	4.94	94.81
Gustavo A. Madero	7.61	92.27
Iztacalco	6.28	93.19
Iztapala	7.01	92.99
La Magdalena Contreras	6.04	93.96
Milpa Alta	29.04	70.96
Álvaro Obregón	8.5	91.5
Tláhuac	6.23	93.77
Tlalpan	5.44	94.42
Xochimilco	11.24	88.76
Benito Juárez	6.14	92.9
Cuauhtémoc	9.25	90.75
Miguel Hidalgo	4.88	94.2
Venustiano Carranza	5.1	94.9

Fuente: Elaboración propia con base en el Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda, 2020 (INEGI, 2021).

Nota: No se consideran los no especificados (NE), estos representan 0.13%. Las estimaciones tienen un coeficiente de variación (CV) menor a 20%, por lo que se considera que son confiables.

Claramente, Milpa Alta destaca con 29.04% de sus residentes de 15 a 17 años que se identifican como indígenas. Xochimilco y Cuauhtémoc también muestran porcentajes relativamente altos de autoidentificación indígena, con 11.24% y 9.25% respectivamente.

En contraste, alcaldías como Cuajimalpa, Miguel Hidalgo y Coyoacán presentan los porcentajes más bajos de autoidentificación indígena, todos por debajo de 6%.

La exploración de la condición de habla de lengua indígena y la autoadscripción entre la población juvenil en la Ciudad de México revela un patrón desigual y focalizado de distribución lingüística y de identidad. Aunque sólo una fracción pequeña de la población juvenil habla alguna lengua indígena, un porcentaje mayor se identifica como indígena, lo que sugiere una presencia cultural más amplia que la que se refleja en los hablantes de estas lenguas.

Brechas educativas y asistencia escolar

En esta sección se examinan las brechas educativas y la asistencia escolar en la población juvenil de 15 a 17 años en la Ciudad de México, centrándose en las diferencias entre los hablantes de lenguas indígenas y aquellos que no hablan estas lenguas, así como en su autoadscripción indígena.

Existen diferencias significativas en el grado de escolaridad alcanzado por la población de jóvenes de 15 a 17 años en la Ciudad de México. Se tiene que las hay entre aquellos que hablan alguna lengua indígena (HLI) y aquellos que no, así como por su autoadscripción indígena. En promedio, los jóvenes que hablan alguna lengua indígena alcanzan un grado de escolaridad correspondiente a primero de secundaria (7.56 años de escolaridad), mientras que aquellos que no hablan una lengua indígena llegan, en promedio, a tercero de secundaria (9.83 años de escolaridad). Además, la escolaridad promedio para aquellos que se autoadscriben como pertenecientes a un pueblo indígena es mayor (9.62 años¹¹) en comparación con los que hablan una lengua indígena.

Esta diferencia de más de dos años de escolaridad entre hablantes y no hablantes de lenguas indígenas es indicativa de brechas significativas en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, lo que podría reflejar diversos factores limitantes como barreras lingüísticas, discriminación, desigualdades socioeconómicas y falta de infraestructura educativa adecuada y culturalmente pertinente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019).

¹¹ Las estimaciones tienen un coeficiente de variación (CV) menor a 20%, por lo que se considera que son confiables.

La comparación con la tendencia nacional, donde se requirieron diez años para mejorar apenas 1.1 años la escolaridad promedio (INEGI, s.f.), pone de relieve la magnitud del reto que representa cerrar la brecha educativa para los jóvenes indígenas en la Ciudad de México. Esta brecha de más de dos años de escolaridad sugiere que, bajo las condiciones actuales y sin intervenciones específicas, la diferencia entre hablantes de lengua indígena y no hablantes podría representar, en términos de avances educativos, casi dos décadas de rezago.

La participación de los jóvenes en el sistema educativo es un indicador crucial del acceso y la equidad en la educación. En particular, la tasa de asistencia escolar de los jóvenes indígenas refleja las complejidades y los desafíos que enfrentan en el contexto educativo de la Ciudad de México. El Cuadro 5 ofrece información sobre la tasa de asistencia escolar, desglosada por edad y condición de habla de lengua indígena, así como por alcaldía, para el año 2020. Esta información resalta diferencias importantes en la asistencia escolar entre hablantes de lenguas indígenas (HLI) y aquellos que no las hablan (No HLI), mostrando variaciones significativas entre alcaldías.

Para ambos grupos, HLI y No HLI, las tasas de asistencia disminuyen con la edad, siendo más pronunciada esta disminución entre los hablantes de lenguas indígenas.

La tasa de asistencia varía significativamente entre las alcaldías, por ejemplo, Milpa Alta muestra una tasa relativamente alta de asistencia entre los HLI de 15 años (68.00%) en comparación con otras alcaldías, pero también muestra una de las tasas más bajas de asistencia para No HLI de 17 años (71.30%). Las alcaldías Benito Juárez y Miguel Hidalgo muestran tasas de asistencia relativamente altas para No HLI en todas las edades, mientras que Cuajimalpa de Morelos presenta tasas de asistencia particularmente bajas para HLI de 15 y 16 años (27.27% y 12.50% respectivamente).

El análisis de las brechas educativas y la asistencia escolar en la Ciudad de México subraya la persistencia de desigualdades significativas que afectan particularmente a los jóvenes indígenas. Estas desigualdades se manifiestan tanto en el nivel de escolaridad alcanzado, como en las tasas de asistencia escolar, donde se observa que los jóvenes que hablan lenguas

indígenas enfrentan obstáculos sustanciales que limitan su acceso a oportunidades educativas equitativas.

Cuadro 5. Tasa de asistencia escolar por edad, por condición de habla de lengua indígena y por alcaldía, 2020

	15 años		16 años		17 años	
	HLI	No HLI	HLI	No HLI	HLI	No HLI
Álvaro Obregón	35.00	83.32	28.95	80.71	26.76	76.61
Azcapotzalco	80.00	87.20	45.45	84.87	26.67	81.19
Benito Juárez	55.56	90.70	46.15	89.13	37.50	87.80
Coyoacán	60.53	87.11	33.33	85.15	29.33	82.37
Cuajimalpa de Morelos	27.27	84.88	12.50	82.82	29.41	76.01
Cuauhtémoc	61.90	85.58	46.27	82.23	46.75	78.06
Gustavo A. Madero	42.62	86.00	51.85	82.14	42.45	78.36
Iztacalco	57.14	86.69	27.27	83.64	24.44	81.45
Iztapalapa	47.58	83.19	29.61	78.36	28.13	74.07
La Magdalena Contreras	66.67	81.68	38.89	77.75	33.33	75.96
Miguel Hidalgo	66.67	88.65	80.00	85.51	29.17	82.97
Milpa Alta	68.00	80.67	34.78	75.10	53.33	71.30
Tláhuac	55.00	82.90	44.83	79.78	33.33	75.41
Tlalpan	57.78	83.57	50.98	79.22	42.31	77.51
Venustiano Carranza	43.90	85.28	30.65	82.40	20.37	77.05
Xochimilco	42.03	82.67	33.90	78.09	24.44	74.56
<i>Total</i>	<i>51.07</i>	<i>84.67</i>	<i>37.87</i>	<i>81.05</i>	<i>32.45</i>	<i>77.38</i>

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021).
Nota: En el cálculo de este indicador de asistencia escolar no se está considerando el nivel educativo de asistencia escolar, por lo que el nivel educativo puede ir desde Educación Básica hasta Educación Media Superior.

La oferta educativa de la Educación Media Superior en la Ciudad de México y su accesibilidad para la población juvenil indígena

La oferta educativa en la Ciudad de México, especialmente en el nivel de Educación Media Superior, desempeña un papel crucial en la formación de jóvenes, pues los prepara para los estudios superiores, pero también para el ingreso al mercado laboral. Sin embargo, el acceso a estas oportunidades educativas puede variar significativamente para la población

indígena, lo que plantea interrogantes sobre la equidad y la inclusión en el sistema educativo. A través del Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 se obtienen datos detallados sobre la asistencia escolar que revelan cómo diferentes alcaldías dentro de la metrópoli atraen a estudiantes indígenas, ofreciendo una perspectiva para analizar y mejorar la accesibilidad educativa para este grupo en condición de vulnerabilidad.

El CPyV2020, a través de su Cuestionario Ampliado, proporciona información detallada sobre la asistencia escolar incluyendo datos específicos sobre el municipio o alcaldía de asistencia. En el Cuadro 6 se considera sólo a los que se identifican con un grupo indígena. Las estimaciones relacionadas con los HLI presentan un mayor grado de variabilidad, que se refleja en un elevado coeficiente de variación, por lo que no se incluyen en este cuadro. La información presentada permite identificar cuáles alcaldías atraen una mayor proporción de la población joven que se considera indígena que asiste a la escuela, arrojando luz sobre patrones de asistencia escolar y potenciales áreas de enfoque para políticas educativas inclusivas.

Cuadro 6. Porcentaje de población de 15 a 17 años que se autoadscribe como indígena según alcaldía en la que se ubica la escuela a la que asiste, 2020

<i>Alcaldía a la que asiste</i>	<i>Total %</i>	<i>Autoadscripción %</i>	<i>Alcaldía a la que asiste</i>	<i>Total %</i>	<i>Autoadscripción %</i>
Azcapotzalco	5.41	4.5	Álvaro Obregón	7.01	6.8
Coyoacán	10.23	10.05	Tláhuac	3.42	3.07
Cuajimalpa de Morelos	2.47	2.59**	Tlalpan	7.23	5.62
Gustavo A. Madero	12.58	12.65	Xochimilco	5.13	7.79
Iztacalco	4.61	3.21**	Benito Juárez	3.79	2.8**
Iztapalapa	16.61	14.38	Cuauhtémoc	5.57	6.75
La Magdalena Contreras	2.17	1.55**	Miguel Hidalgo Venustiano Carranza	4.89	2.8**
Milpa Alta	1.89	6.87		3.61	3.69**

Fuente: Elaboración propia con base en el Cuestionario Ampliado del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021).

Notas: Las estimaciones para el total tienen coeficientes de variación menores a 20%. **Las estimaciones tienen un coeficiente de variación mayores a 20%, por lo que no son confiables.

Las alcaldías como Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Coyoacán son a donde más frecuentemente asisten los y las jóvenes que se autoadscriben como indígenas (14.38, 12.65 y 10.05% respectivamente).

En contraste, en alcaldías como Benito Juárez y Miguel Hidalgo el porcentaje de los que asisten a planteles ubicados en estas demarcaciones y se autoidentifican como indígenas es significativamente el más bajo (2.8%).

Participación de estudiantes indígenas en diferentes tipos de planteles

La distribución de estudiantes hablantes de lenguas indígenas en la Educación Media Superior en la Ciudad de México refleja la diversidad de la oferta educativa, pero también las disparidades en la accesibilidad de estos planteles para dicha población. En esta sección el análisis se enfoca en identificar los tipos de instituciones que más estudiantes indígenas matriculan, revelando patrones importantes que podrían indicar tanto oportunidades, como barreras específicas que enfrentan estos estudiantes.

En el ciclo escolar 2022-2023¹² la Secretaría de Educación Pública registró un poco más de 600 000 estudiantes en Educación Media Superior en la Ciudad de México, con 41 496 docentes en 647 escuelas (ver Cuadro 7).

Cuadro 7. Total de alumnos, docentes y escuelas en Educación Media Superior por nivel educativo y sostenimiento, Ciudad de México, ciclo escolar 2022-2023

<i>Nivel educativo y sostenimiento</i> ^{1/}	<i>Alumnos</i> ^{2/}			<i>Docentes</i>	<i>Escuelas</i>
	<i>Total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>		
<i>Educación Media Superior</i>	643,349	351,513	291,836	41,496	647
Bachillerato general	446,452	256,689	189,763	24,950	375
Bachillerato tecnológico	150,696	72,770	77,926	10,606	211
Profesional técnico bachiller	44,777	21,176	23,601	5,727	54
Profesional técnico	1,424	878	546	213	7
<i>Público</i>	576,202	316,207	259,995	32,535	289
<i>Privado</i>	67,147	35,306	31,841	8,961	358

Fuente: Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911, DGPPyEE, SEP (ciclo escolar 2022-2023).

Notas: ^{1/} Incluye profesional técnico bachiller. ^{2/} Incluye modalidad escolarizada y no escolarizada.

¹² En la medida de lo posible se incluye la información más reciente disponible (ciclo escolar 2022-2023), sin embargo, en algunos casos se presentará información de anteriores ciclos escolares.

De acuerdo con MEJOREDU (2022), en la Ciudad de México se registraron 2 413 estudiantes hablantes de lengua indígena en el nivel de Educación Media Superior.¹³ Esta población estudiantil indígena se encuentra predominantemente inscrita en instituciones federales y autónomas, lo que, lejos de reflejar una inclusión amplia y diversificada, señala una limitación en la capacidad del sistema para integrar de manera efectiva a los estudiantes indígenas en un espectro más amplio de opciones educativas.

El Cuadro 8 detalla la distribución de estos estudiantes según el tipo de sostenimiento, destacando una presencia significativa en el sector autónomo con 84.16% de los estudiantes indígenas, mientras que el sector federal alberga 15.80%. Por otro lado, los sectores estatal y privado no reportan inscripciones de estudiantes hablantes de lengua indígena para el ciclo escolar 2020-2021.

Cuadro 8. Estudiantes HLI en Educación Media Superior tipo de sostenimiento, Ciudad de México (2021-2022)

Tipo de sostenimiento	Total	Estudiantes	
		HLI	
		Total	%
Federal	457,020	378	84.16
Estatal	41,634	0	0.00
Autónomo	93,776	2,014	15.80
Privado	65,113	1	0.04
Total	657,543	2,393	100

Fuente: Elaboración propia con base en MEJOREDU (2022), ciclo escolar 2020-2021.

¿Qué tipo de planteles matriculan más a estudiantes de lengua indígena?

La distribución de estudiantes de habla de lenguas indígenas (HLI) en la Educación Media Superior en la Ciudad de México revela diferencias significativas por planteles. El Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria emergen como los principales destinos educativos para esta población, pues albergan 47.14% y 37.02% del total de estudiantes HLI, respectivamente. Además, el Colegio Nacional de

¹³ La SEP (2023), a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE), da cuenta del total de alumnos hablantes de lengua indígena en EMS, cifra que es obtenida a partir del Sistema de Captura del Formato 911 que recupera datos de cada centro escolar dentro del Sistema Educativo Nacional.

Educación Profesional Técnica (Conalep) de Ciudad de México y Oaxaca también muestran una proporción notable de matrícula HLI (14.83%), tal como se puede ver en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Estudiantes HLI en Educación Media Superior según tipo de plantel, Ciudad de México (2021-2022)

<i>Tipo de plantel</i>	<i>Matrícula total</i>	<i>HLI</i>	
		<i>Total</i>	<i>%</i>
Bachilleratos particulares	65,113	1	0.04
Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad	510	0	0.00
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario	601	0	0.00
Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios	71,653	2	0.08
Centro de Educación Artística	609	0	0.00
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos	68,666	21	0.88
Centro de Estudios de Bachillerato	4,335	0	0.00
Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales	1,055	0	0.00
Colegio de Bachilleres (CDMX y Estado de México)	79,163	0	0.00
Colegio de Ciencias y Humanidades	45,284	1,128	47.14
Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte	66	0	0.00
Conalep Ciudad de México y Oaxaca	46,483	355	14.83
Escuela Nacional para Ciegos	56	0	0.00
Escuela Nacional Preparatoria	48,492	886	37.02
Escuelas Superiores	873	0	0.00
Instituto de Educación Media Superior de la CDMX	29,536	0	0.00
Prepa en Línea-SEP	181,632	0	0.00
Preparatoria Abierta	1,318	0	0.00
Secretaría de Educación, Ciencia e Innovación de la CDMX	12,098	0	0.00
<i>Total general</i>	<i>657,543</i>	<i>2,393</i>	<i>100.00</i>

Fuente: Elaboración propia con base en MEJOREDU (2022), ciclo escolar 2021-2022.

Dentro de los tipos de planteles con mayor presencia de estudiantes HLI, los y las estudiantes hablantes de lengua indígena se concentran en ciertas alcaldías, tal como se puede ver en el Cuadro 10.

Cuadro 10. Estudiantes HLI en Educación Media Superior por tipo de plantel y alcaldía, Ciudad de México (2021-2022)

<i>Tipo de plantel/Alcaldía</i>	<i>Matrícula total</i>	<i>Estudiantes hablantes de lengua indígena</i>
<i>Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	45,284	1,128
Azcapotzalco	10,770	231
Coyoacán	11,638	248
Gustavo A. Madero	11,358	281
Iztapalapa	11,518	368
<i>Conalep Ciudad de México y Oaxaca</i>	46,483	355
Álvaro Obregón	3,224	38
Azcapotzalco	2,915	27
Coyoacán	2,580	10
Cuajimalpa de Morelos	1,880	16
Gustavo A. Madero	6,667	72
Iztacalco	1,703	8
Iztapalapa	9,150	63
La Magdalena Contreras	3,520	31
Milpa Alta	2,327	10
Tláhuac	1,933	11
Tlalpan	3,940	19
Venustiano Carranza	4,562	30
Xochimilco	2,082	20
<i>Escuela Nacional Preparatoria</i>	48,492	886
Álvaro Obregón	5,662	94
Coyoacán	5,156	59
Gustavo A. Madero	9,072	157
Iztacalco	5,135	70
Miguel Hidalgo	5,112	135
Tlalpan	8,597	157
Venustiano Carranza	5,624	103
Xochimilco	4,134	111
<i>Total general</i>	140,259	2,369

Fuente: Elaboración propia con base en MEJOREDU (2022), ciclo escolar 2021-2022.

Nota: *El total de estudiantes HLI en Educación Media Superior es de 2393, sin embargo, no se consideran los y las 24 estudiantes (1.00%) que están matriculados en otros tipos de plantel.

El análisis del Cuadro 10 muestra que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria son los planteles que atraen a mayor número de estudiantes hablantes de lengua indígena, distribuidos principalmente entre Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Tlalpan.

Discusión

Los datos expuestos en este capítulo muestran significativas brechas educativas y de asistencia escolar entre la población juvenil indígena en la Ciudad de México. La necesidad de contar con más y mejores indicadores es crucial para indagar más a fondo y tratar de cerrar las brechas identificadas. Las limitaciones actuales en los datos disponibles no sólo reflejan la “invisibilidad” de los jóvenes indígenas en las estadísticas educativas, sino que también subrayan las desigualdades estructurales profundas que persisten, las cuales son un obstáculo significativo para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Esta situación enfatiza la importancia de avanzar hacia sistemas de información más inclusivos y detallados, como han señalado Schmelkes (2013) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014). En estos estudios se ha recomendado, desde hace más de una década, una transformación en la manera en que se recopilan, analizan y utilizan los datos educativos sobre los pueblos indígenas, con el objetivo de desarrollar políticas que respondan efectivamente a las necesidades específicas de esta población.

Por otra parte, el análisis de la distribución de la población juvenil indígena en la Ciudad de México refleja patrones de concentración en ciertas alcaldías que deberían influir en la distribución de recursos y la implementación de programas educativos. No obstante, la falta de datos desagregados y específicos dificulta la creación de políticas adecuadas que aborden directamente las necesidades de estos jóvenes.

Con respecto al marco normativo existente, que incluye instrumentos internacionales y legislación nacional como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, proporciona un fundamento legal sólido para

la promoción de la educación inclusiva (CPEUM, 2024; LGDLPI, 2023). Sin embargo, la implementación de estas normativas, a menudo, es insuficiente debido a la falta de datos específicos y desagregados que puedan guiar la formulación de políticas y la asignación de recursos.

Bajo ese contexto, este documento resalta los desafíos enfrentados. Refleja la necesidad urgente de abordar la falta de visibilidad y la desigualdad a través de la mejora en la recolección y análisis de datos, lo cual es fundamental para diseñar intervenciones educativas que sean genuinamente inclusivas y efectivas.

Para superar estas limitaciones es esencial que las políticas y prácticas educativas sean diseñadas e implementadas con un enfoque que reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística como recursos enriquecedores en los procesos educativos, y no como barreras. Esto implica un compromiso para desarrollar indicadores de equidad e inclusión que reflejen de manera fidedigna la realidad de los jóvenes indígenas, facilitando así el camino hacia una educación que respete plenamente sus derechos y contribuya a su pleno desarrollo.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron los desafíos del sistema educativo de la Ciudad de México en su capacidad para atender adecuadamente a la población juvenil indígena, destacando la falta de datos desagregados para esta población. Esta deficiencia en la información puede complicar el diseño y aplicación efectiva de políticas educativas que deberían ser inclusivas y equitativas.

El estudio identifica brechas significativas en la asistencia escolar y los niveles educativos, lo que refleja desigualdades estructurales entre los jóvenes indígenas y no indígenas. Estas diferencias señalan barreras como lo son la discriminación y las restricciones lingüísticas, las cuales pueden impedir la participación equitativa en la Educación Media Superior. La concentración de estudiantes en determinadas instituciones subraya, además, la necesidad de mejorar tanto la accesibilidad, así como la pertinencia de la educación ofrecida.

Finalmente, se requiere un esfuerzo colectivo para eliminar las brechas existentes y avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y justo. Este trabajo recalca la urgencia de mejorar los sistemas de información educativa y demográfica, lo cual es fundamental para promover el progreso hacia una educación más inclusiva y justa para los jóvenes indígenas en la capital del país.

Referencias

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación [Capítulo III, Del tipo de educación media superior, Artículos 44-46]. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b1b631f7-30df-4668-9047-6e2060cb30a6/content>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Estadísticas por plantel en la educación media superior del Sistema Educativo Nacional. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. MEJOREDU.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México: Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. MEJOREDU.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada el 24 de enero de 2024. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política de la Ciudad de México (2017). *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*. https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/CONSTITUCION_POLITICA_DE_LA_CDMX_9.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Panorama educativo de México 2018: Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (.s.f.). *Escolaridad*. CuentaMe. <https://www.cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx#:~:text=En%20>

- México los habitantes de, más de la secundaria concluida
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (s.f.). *Marco Geoestadístico. Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463807469>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Última reforma 18 de octubre de 2023. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, Datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 5-13. <https://rde.inegi.org.mx/index.php/2013/01/10/educacion-y-pueblos-indigenas-problemas-de-medicion/>
- Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, Consejo Nacional de Población e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024). *Metrópolis de México 2020*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sedatu/documentos/metropolis-de-mexico-2020?state=published>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Informe de avance y resultados del Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/logros/2020_2024/informe_avance_y_resultados_2022_pse_2020_2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. SEP: México. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Sistema de Captura del Formato 911*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://www.f911.sep.gob.mx/2023-2024/Login.aspx>.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Organización Internacional del Trabajo.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Marco de Acción Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos, sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817/PDF/374817spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>

Estudiar desde lo propio, desde la cultura y la lengua. Una mirada al trabajo de docentes y estudiantes en dos escuelas de Educación Media Superior con población indígena en Oaxaca y Puebla¹

Tania Santos Cano²

Introducción

La atención educativa para jóvenes indígenas que cursan el nivel medio superior a lo largo del territorio mexicano se manifiesta, sobre todo, en diferentes modelos pedagógicos que ponen en el centro la condición étnica, cultural y lingüística de las y los estudiantes y sus contextos (Bachilleratos Interculturales, planteles del Bachillerato Integral Comunitario [BIC], BIT, y del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom [CESIK], entre otros).

Desde el planteamiento básico del proyecto *Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México, 2023-2025* uno de los intereses iniciales era indagar sobre las características y el hacer de estudiantes y docentes de algunos centros educativos de Educación Media Superior en diferentes entidades en México que tuvieran no sólo

¹ Este capítulo no sería posible sin la colaboración de Brenda Vivian Rico Rios, Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza y Janet Luis García, quienes participaron en las visitas a campo y también en la realización y organización de la sistematización de las experiencias educativas en los estados de Oaxaca y Puebla. Agradecemos de manera infinita al cuerpo docente y a las y los estudiantes de los planteles visitados en los estados de Oaxaca y Puebla.

² Educación y Arte para la Interculturalidad A.C., Ciudad de México. taniasc00@yahoo.com.mx

población indígena, sino que desde su creación tomaran como punto de partida las características de los estudiantes como jóvenes indígenas y la vinculación constante con sus entornos comunitarios.

Para tener una idea más completa y transitar hacia la investigación en campo en los diferentes espacios educativos, formales y no formales, en la Ciudad de México, primero nos interesaba visitar estas escuelas en diferentes entidades para así poder indagar, dialogar y conocer sobre los principales intereses y las acciones que los diferentes actores educativos tenían y realizaban en sus planteles. De manera específica, las actividades que guiaron esta etapa de la investigación y el trabajo de campo son:

Entrevistar a académicos, docentes, alumnos y responsables de programas educativos de media superior que existen en diversas entidades del país (fuera de la CDMX) y que tienen un carácter intercultural. Estas experiencias se han implementado en su mayoría en espacios rurales. Lo anterior, para conocer las estrategias que han desarrollado para incluir en sus programas a las poblaciones originarias (Protocolo, 2023, p. 5).

Pensamos que estas experiencias, en la voz de los propios actores educativos, servirían como un andamiaje a las diferentes etapas posteriores del proyecto, en tanto propuestas educativas que aportan y contribuyen al desarrollo y reivindicación de dos culturas y lenguas específicas (zapotecas y totonacas). Su aporte se determina también como una fuente de información importante que expone las bases fundantes de estas propuestas (lo epistémico) y cómo se articulan con los entornos actuales y la vida contemporánea de las juventudes indígenas.

Además, conocer la condición, las necesidades y los retos educativos que enfrentan estos modelos nos permitiría indagar sobre formas pertinentes para reconocer y trabajar con y desde lo propio a través de cómo proponer espacios genuinos de vinculación comunitaria, de fortalecimiento identitario, de desarrollo de las lenguas en contextos de desplazamiento, sobre cómo desarrollar un pensamiento crítico basado en una relación intercultural que cuestione las relaciones asimétricas entre las culturas o formas de percibir la vida, sobre cómo reconocer y llevar a la escuela los conocimientos de las culturas y sus prácticas de vida y cómo analizarlos desde el desarrollo de otras áreas de conocimiento occidentales.

Relatar estas experiencias y los resultados de la indagación constituyen el centro de este capítulo. Se trata de un espacio de reflexión y análisis que toma como elemento crucial y necesario la palabra y percepción de aquellos jóvenes y académicos (indígenas y no indígenas) que trabajan y aprenden juntos en estas instituciones educativas de Educación Media Superior. Este trabajo no pretende, por ningún motivo, establecer juicios y/o comparaciones entre la información recopilada tras la visita a los espacios educativos visitados y sus propuestas.

El trabajo de campo. Las escuelas participantes, sus características y sus contextos

Durante los meses de junio y julio de 2024 se visitaron dos escuelas de Educación Media Superior ubicadas en los estados de Oaxaca y Puebla, ambos modelos educativos centran su atención en la condición indígena de sus estudiantes. En el Cuadro 1 el lector puede conocer sus nombres y ubicación.

Cuadro 1. Centros escolares de Educación Media Superior incluidos en el estudio

<i>Centro escolar</i>	<i>Ubicación</i>
Bachillerato Integral Comunitario (BIC 29)	Teotitlán del Valle, Tlacolula, Oaxaca.
Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK)	Huehuetla, Puebla.

Fuente: Elaboración propia.

De manera específica se incorpora información sobre cada uno de estos centros escolares.

*Bachillerato Integral Comunitario de Teotitlán del Valle (BIC 29)*³

Ubicado en Teotitlán del Valle, en el municipio de Tlacolula en la región de Valles Centrales del estado de Oaxaca, el Bachillerato Integral Comunitario 29 (BIC 29) forma parte de los 48 Bachilleratos Integrales Interculturales que impulsa el Colegio Superior para la Educación Integral

³ Para la conformación de este apartado se revisó y tomó información del documento interno denominado *Búsqueda de datos de los modelos educativos interculturales de México*.

Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Según se asienta en su Plan Estratégico Institucional (PEI):

El CSEIIO es un organismo público descentralizado de carácter estatal con personalidad jurídica y patrimonio propios y sectorizado en la Coordinación de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología (CGEMSySCyT); de cobertura estatal; con fines de establecer y coordinar en el estado los planteles de educación integral comunitaria; realizar investigación para el desarrollo rural comunitario y el mejoramiento económico de los miembros de las comunidades rurales e indígenas de Oaxaca; además de impulsar actividades que promuevan el desarrollo integral de las poblaciones indígenas de Oaxaca, fomentando la educación y capacitación cultural y técnica. (2021, p. 4)

(...) El Colegio busca armonizar la Educación Media Superior con la vida de la vida natural y la sociedad están íntimamente vinculados, la naturaleza y la sociedad conservan una lógica y un orden común, este suceso se manifiesta entre otras formas, con su cultura. Este escenario permite que los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC's) puedan ser incorporados al modo de vida comunitario. En ese sentido incorporamos el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII); por ser, alternativo, abierto, flexible e integra elementos de la cosmovisión indígena con la visión global, a través de un plan del estudio que se caracteriza por la inclusión de los conocimientos universales y saberes comunitarios, que atiende desde la escuela las diferencias interculturales a través de la metodología del sistema modular. (2021, p. 5)

El Bachillerato Integral Comunitario Teotitlán del Valle (bachillerato general en tres años) cuenta con una matrícula de aproximadamente 160 estudiantes zapotecos (2024) y con una planta docente de 13 profesoras(as). Se ubica en una zona de alta marginación y desplazamiento lingüístico (poca transmisión de la lengua indígena de la localidad: zapoteco de Valles, del norte central), aunque se conservan y transmiten diversos conocimientos y saberes comunitarios (elaboración de productos textiles de lana). El plantel cuenta con 10 aulas, sanitarios, aula de medios, dirección, biblioteca, laboratorio múltiple, cancha de usos múltiples, plaza cívica y servicio de internet (CSEIIO, 2021, p. 11).

El BIC es una institución de Educación Media Superior que busca fortalecer la identidad lingüística, étnica y cultural de sus estudiantes. El plan de estudios se basa en el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) y se divide en seis módulos. A partir del quinto módulo, las y los estudiantes eligen algún componente para el trabajo, por ejemplo, Desarrollo

comunitario, Promoción en la salud comunitaria y Tecnologías de la información e innovación comunitaria (Desirena, 2014).

Según el CSEIIO (2021), algunos de los retos que enfrenta este centro educativo –y también los otros BIC– son:

- Pobreza extrema.
- Analfabetismo en padres de familia.
- Rezago educativo en la educación de nivel básico.
- Inestabilidad social en las comunidades.
- Alto índice de matrimonios en jóvenes adolescentes.
- Usos y costumbres rígidos en las comunidades.

Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK)⁴

El CESIK está ubicado en la localidad de Huehuetla, en la sierra nororiental en el estado de Puebla. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), hasta el año 2000 el municipio de Huehuetla contaba con un total de 17 082 habitantes. El totonakú es la lengua originaria con mayor presencia en el contexto (además del náhuatl y el mazateco en mucha menor proporción) con 13 560 hablantes de tres años y más, esto representa a más de 80% del total de la población (Censo de Población y Vivienda [Cuestionario ampliado], 2021).

Con base en el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2020), el municipio está considerado como un espacio de “muy alta marginación” en donde hay por lo menos 16 primarias bilingües, tres de ellas en la cabecera municipal. Con respecto a las escuelas secundarias que se ubican en el municipio, en su mayoría son telesecundarias, mientras que en el nivel medio superior se ubican cuatro escuelas en la cabecera municipal. Por otra parte, desde 2006 se estableció la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en la comunidad cercana de Lipuntahuaca.

En relación con el CESIK, este fue fundado en 1994 por la Organización Independiente Totonaca (OIT). Al respecto Chakravarti (2023) menciona lo siguiente:

El modelo educativo y la razón de ser del CESIK fueron impregnados por los valores de la lucha de la OIT por la autodeterminación, la transformación social

⁴ Para la conformación de este apartado se revisó y tomó información del documento interno denominado *Búsqueda de datos de los modelos educativos interculturales de México*.

y la reivindicación cultural totonaca, enfoque que el proyecto mantiene hasta la fecha, trazando un camino autónomo a pesar de enfrentar cambios en su organización interna, sus respaldos externos, y el entorno social y político a lo largo de casi tres décadas. (p. 467)

La preparatoria –alternativa a la oficial– tiene como objetivo brindar educación del nivel medio superior acorde con las necesidades y condiciones imperantes en el municipio de Huehuetla y la región para la revaloración, preservación y desarrollo de la comunidad. En el centro escolar confluyen estudiantes que provienen de comunidades cercanas y que su mayoría tiene como lengua materna el totonakú, aunque en varias generaciones ha habido presencia de estudiantes nahuas; en el ciclo escolar 2024-2025 se imparten clases de náhuatl como segunda lengua. Su modelo educativo considera como prioritarias las siguientes actividades (Kgoyomcesik, 2021):

- La preservación y desarrollo de la cultura, escritura y habla totonaca.
- La etnoagricultura, que comprende el aprendizaje de diferentes técnicas agrícolas aplicando la tecnología; la consolidación de microempresas educativas y comunitarias como unidades de trabajo productivo alternativo (Hernández García, 2012).
- El servicio comunitario, para la mejora y valoración del trabajo común.

Desde el año 2002, el CESIK mantiene un convenio con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) que permite que las y los estudiantes puedan obtener su certificación. El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom está organizado por un Consejo Directivo que toma decisiones a partir de la vinculación constante y directa con docentes, estudiantes y padres de familia.

La propuesta curricular de este centro de estudios integra materias de tipo oficial que forman parte del plan de estudios de preparatorias incorporadas a la BUAP. Por otra parte, también se incorporan materias vinculadas de manera directa con los saberes comunitarios, es decir, “con los conocimientos locales y propios de la cultura totonaca” (Chakravarti, 2023, p. 478).

Se trata de materias que “retoman directamente del contexto de vida en el municipio y sus comunidades, construyéndose a través de procesos pedagógicos enraizados en la cultural local” (Chakravarti, 2023, p. 479). De esta manera, en su mapa curricular podemos encontrar materias propias como Organización y acción comunitaria, Etnomatemáticas, Filosofía indígena, Derecho indígena, Medicina tradicional, Etnoagricultura, Lengua totonaca, Lengua náhuatl, entre otras opciones (Kgoyomcesik, 2021).

Ruta metodológica adoptada para las visitas

El trabajo a realizar en los centros educativos de Educación Media Superior tuvo, desde su construcción, un andamiaje cualitativo y también etnográfico (Blásquez Martínez, 2016). Pese a que se trataba de una indagación corta y limitada por el tiempo y la distancia, se retomaron algunos de los principios básicos de este enfoque y método que tienen cabida desde la antropología social y la etnología, estos incorporan:

diferentes técnicas han intentado aprehender las diversas dimensiones, tanto objetivas como subjetivas, de las realidades que viven las comunidades y los grupos sociales. Esto con la finalidad de conocer cómo son las personas, qué hacen y por qué lo hacen sin prejuicios o ideas preconcebidas. Esta forma de abordar los objetos de estudio permite tener una visión de proceso en donde los individuos se relacionan entre sí desde contextos específicos, expectativas y retos que se proyectan en diferentes dimensiones de tiempo. (Blásquez Martínez, 2016, p. 46)

De esta manera, la indagación sugerida debía permitir el diálogo, la reflexión, así como también la incorporación de descripciones de experiencias que marcan el hacer de las personas colaboradoras en este ejercicio de interacción.

Las actividades previas al trabajo de campo incorporaron la búsqueda y selección de los centros de Educación Media Superior que fueran factibles a visitar antes del final del primer semestre del año 2024. Se eligió la entrevista como técnica de indagación, para lo cual se llevó a cabo la revisión, análisis, reformulación y/o adaptación de los instrumentos (guías de entrevista semiestructuradas) que con antelación se habían construido.

Cada uno de estos instrumentos consideraba los siguientes ejes (Cuadro 2) para la indagación:

Cuadro 2. Ejes de indagación para entrevistas

<i>Tipo de instrumento para indagación</i>	<i>Guía de entrevista para directivos</i>	<i>Guía de entrevista para docentes</i>	<i>Guía de entrevista para estudiantes</i>
Ejes de indagación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Datos biográficos del entrevistado 2. Información de la matrícula 3. Vinculación con la comunidad 4. La planta del profesorado 5. Función directiva 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Datos biográficos del entrevistado 2. Opiniones sobre educación intercultural 3. Vinculación con la comunidad 4. Labor como docente 5. Trabajo en el aula 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Datos biográficos del entrevistado 2. Trayectorias familiares 3. Trayectorias escolares 4. Metodologías de aprendizaje 5. Participación y toma de decisiones 6. Apoyo y recursos en la institución educativa

Fuente: Elaboración propia.

Esta tarea requirió delimitar el alcance de las versiones disponibles y ampliar, modificar y/o reestructurar algunas de las preguntas propuestas. Dentro de los cambios realizados se incorporaron preguntas más específicas sobre el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua originaria en las trayectorias de vida de docentes y estudiantes, pero también como elemento presente en las experiencias educativas dentro de los planteles. Para que la plática pudiera considerar espacios de reflexión y descripción sobre el hacer con la lengua materna indígena en los diferentes ámbitos de interacción en la vida de docentes y estudiantes (en el hogar, en la escuela, en la comunidad), se optó por reforzar la dimensión lingüística e incorporar algunas preguntas que fueran más allá de la indagación de la lengua que se hablaba, es decir, ahondar también en su condición como sujeto bilingüe y su relación con la lengua materna indígena.

Se incorporaron y/o modificaron, entre otras, las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde aprendiste las lenguas que dominas? ¿Quién te enseñó?

2. ¿En relación con la lengua originaria, ¿cursaste el jardín de niños y/o la primaria en escuela bilingüe?, ¿en dónde?, ¿dónde cursaste la secundaria?, ¿cuándo utilizabas la lengua originaria?
3. ¿En dónde utilizas la lengua indígena?, ¿con quién?
4. ¿Sabes leer y escribir en la lengua indígena que dominas?, ¿quién te enseñó?
5. En las diferentes escuelas en donde has estado, ¿recuerdas si había estudiantes indígenas como tú o de otras culturas y que hablaran alguna otra lengua indígena?, ¿qué recuerdas, cómo era?

De igual manera, la reestructuración de las preguntas se realizó tomando en consideración el tipo de colaborador con el que se tuviera interacción. Ejemplo de lo anterior es que se ubicaron algunos términos muy técnicos o especializados que pudieran ser confusos para las y los estudiantes (estigmatización, trayectoria educativa, promoción de la interculturalidad, sólo por citar algunos). La idea era tener un instrumento confiable, que partiera de la condición y características de las y los jóvenes a los que se iba a entrevistar.

En el caso de los directivos y docentes, la reestructuración de los instrumentos dirigidos a estas personas tuvo que ver más con ajustes específicos que se ciñeran al entorno comunitario, a la no repetición de preguntas, así como en acotar preguntas en aras de contar con instrumentos más ligeros y claros para su utilización. Tras la visita a los bachilleratos se realizaron entrevistas sintetizadas que se exponen en el Cuadro 3.

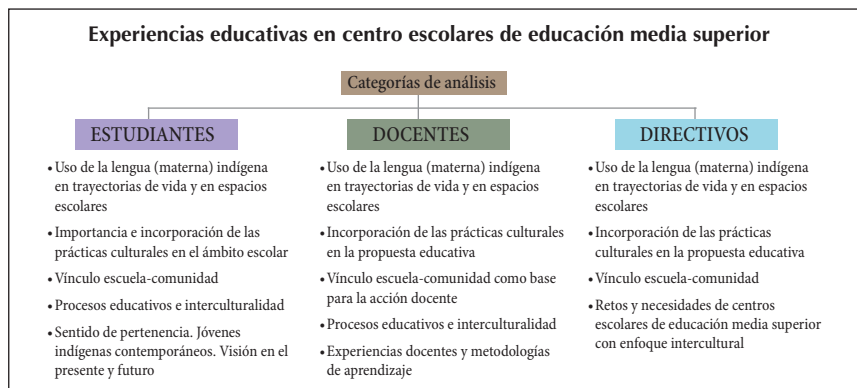
Cuadro 3. Entrevistas realizadas

<i>Bachillerato Integral Comunitario en Teotitlán del Valle, Oaxaca (BIC 29)</i>	<i>Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK), Huehuetla, Puebla</i>
Se realizaron 11 entrevistas:	Se realizaron 8 entrevistas:
1 directivo	1 Consejo directivo
2 docentes	2 docentes
8 estudiantes (3 entrevistas individuales, 5 en dos grupos focales)	5 estudiantes
El trabajo de campo incorporó observación participante	

Fuente: Elaboración propia.

La categorización y organización de los datos obtenidos contempló los rubros señalados en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Categorías para el análisis de la información



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías de análisis implicadas en este estudio se describen de la siguiente manera:

Para estudiantes,

- *Uso de la lengua (materna) indígena en trayectorias de vida y en espacios escolares.* Refiere a la condición de la lengua como elemento identitario primordial para el desarrollo de las juventudes; es decir, a cómo perciben y se perciben las y los estudiantes como sujetos bilingües y cuál es su sentir sobre procesos de desplazamiento y las acciones para reforzar, fortalecer, restituir e incluso revitalizar la lengua originaria en el marco de su paso por la Educación Media Superior, pero también en los contextos comunitarios. Atañe también a los procesos de transmisión, a lo que implica tomar la lengua originaria como vía de comunicación, pero también como objeto de estudio.
- *Importancia e incorporación de las prácticas culturales en el ámbito escolar.* Alude al reconocimiento que hacen las juventudes en torno a las prácticas culturales de sus comunidades de origen, a cómo perciben sus características, sus aportes y su valor. Atañe también a

una especie de transposición didáctica (Chevallard, 2002) experimentada por las juventudes para analizar, adaptar y transferir todo aquello que observan y aprenden en sus contextos.

- *Vínculo escuela-comunidad.* Toma como referente los estudios sobre educación comunitaria y comunalidad (Bertely *et al.*, 2011; Maldonado, 2016) que ponen de manifiesto la importancia y necesidad de reconocer e incorporar lo propio (lo que se sabe cómo colectivo, lo que se aprende en actividades comunitarias) como semillero para adquirir aprendizajes significativos. Hace referencia a las diferentes formas en que las y los estudiantes observan y establecen vínculos directos con el hacer escolar y lo que sucede en la vida cotidiana de las comunidades, refiere a las posibilidades de dialogar de manera permanente e involucrar a los diferentes miembros de las comunidades como portadores de conocimientos, de retomar los espacios comunitarios y situarlos como espacios de aprendizaje.
- *Procesos educativos e interculturalidad.* La categoría recoge las experiencias educativas vinculadas con la educación intercultural y el concepto de interculturalidad crítica. Refiere a la identificación, análisis, reflexión y, en algunos casos, la resolución de conflictos o tensiones que emanan de la relación entre culturas diferentes o sujetos con diferentes formas de concebir la vida, de concebir las relaciones sociales y los fenómenos que transcurren en los espacios comunitarios. Indaga sobre las opiniones que tienen las juventudes frente a visiones diferentes y la forma en que los estudiantes reaccionan ante las injusticias, la discriminación y el trato inequitativo.
- *Sentido de pertenencia. Jóvenes indígenas contemporáneos. Visión en el presente y futuro.* Indaga en la percepción de las y los estudiantes como sujetos indígenas modernos, su apreciación y lealtad cultural y lingüística, así como las expectativas de vida y desarrollo posteriores a sus estudios en la media superior. Hace referencia a la utilidad de la lengua, a la valoración de conocimientos y saberes propios y la forma en que pueden incidir en las decisiones que puedan tomar para su vida futura.

Para docentes,

- *Uso de la lengua (materna) indígena en trayectorias de vida y en espacios escolares.* Al igual que la categoría para estudiantes, se identifican experiencias vinculadas con los docentes ya sea como portadores de alguna lengua originaria, su vínculo con la lengua, las expectativas de desarrollo en la interacción escolar, los desafíos que se encuentran como docentes y como sujetos interesados en el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas originarias de las y los estudiantes, las acciones y expectativas que tienen en su condición de docentes frente a contextos de desplazamiento y de actitudes negativas frente a los hablantes y sus lenguas.
- *Incorporación de las prácticas culturales en la propuesta educativa.* Recoge las acciones docentes vinculadas con la identificación y análisis de las diferentes prácticas culturales que guían el hacer de la vida en las comunidades de las y los estudiantes. Retoma procesos de transposición didáctica (Chevallard, 2002) al tomar lo que se encuentra en la realidad y se lleva al contexto escolar.
- *Vínculo escuela-comunidad como base para la acción docente.* Hace referencia a las actividades sustanciales y al impacto que se observa en la educación de las juventudes al plantear el trabajo escolar vinculado de manera directa con lo que se hace en las comunidades y a través del contacto permanente y necesario de quienes portan conocimientos propios. Ataño a las diferentes formas de establecer vínculos entre las y los estudiantes y las familias de los entornos comunitarios.
- *Procesos educativos e interculturalidad.* Al igual que con los estudiantes, la categoría recoge las experiencias y percepciones de docentes en torno a las distintas formas en que se manifiestan, propician o analizan relaciones entre culturas o visiones diferentes frente a un mismo hecho o situación, sobre todo en centros escolares que desde su fundación establecen el enfoque intercultural como componente transversal en todas las actividades. Refiere a las distintas formas de trabajar con la interculturalidad y la interculturalidad crítica en las aulas, en las distintas maneras en las que se percibe el trabajo bajo este enfoque y se resignifica e interpreta.

- *Experiencias docentes y metodologías de aprendizaje.* Hace referencia a las experiencias y actividades que las y los docentes seleccionan. Evidencia las metodologías y técnicas para el aprendizaje situado y en el contexto escolar.

Para directivos,

- *Uso de la lengua (materna) indígena en trayectorias de vida y en espacios escolares.* Retoma las experiencias y percepciones sobre la condición multilingüe y multicultural del plantel; sobre el uso y desarrollo de las lenguas originarias conforme a lo planteado en los componentes de orden curricular y en vinculación con las acciones que realizan los docentes.
- *Incorporación de las prácticas culturales en la propuesta educativa.* Recoge la percepción y opinión sobre la importancia de la identificación y análisis de las prácticas socioculturales que definen a las comunidades de origen de las y los estudiantes.
- *Vínculo escuela-comunidad.* Atañe a la experiencia de las y los directivos en la organización de eventos académicos, culturales o actividades abiertas a la comunidad para establecer una participación constante y promover la circulación de saberes y conocimientos.
- *Retos y necesidades de centros escolares de Educación Media Superior con enfoque intercultural.* Hace referencia a aquellas acciones o experiencias que han surgido para poner en el centro la diversidad lingüística y cultural del entorno inmediato y de otros contextos permeados por el contacto entre lenguas y culturas. La categoría pone de manifiesto aquellas percepciones sobre el hacer de comunidad escolar para establecer diálogos justos cuando existen concepciones diferentes o encontradas, cuando hay injusticias o discriminación.

Algunos hallazgos: los datos de la indagación⁵

La revisión, organización y sistematización de la información obtenida en las visitas que se realizaron a las dos escuelas arrojó datos que ponen de

⁵ Parte de la información que aquí se plasma es retomada del trabajo de codificación y análisis de datos realizado por las compañeras becarias Jennifer Vanessa Cabrera Peñalosa y Janeth Luis García. Ellas realizaron informes precisos sobre la información obtenida.

manifiesto la presencia y condición de uso de las lenguas y culturas originarias en los contextos y en el espacio escolar. Las siguientes opiniones expresadas por estudiantes explicitan esta condición:

(...) Igual es importante aprender a hablar...porque mi abuela ya falleció y ella medio me enseñaba...pero en mi pueblo ya casi no lo hablan, sólo los abuelitos. (est1BIC)

(...) Sí, hablo la variante de mi pueblo. No es muy común que alguien fuera de la comunidad se la sepa, pero dentro de la comunidad pues yo hablo con mi familia y todo eso. (est2BIC)

(...) No me sale mucho el acento, pero lo entiendo y sé pronunciar algunas palabras. (est3BIC)

(...) Yo le entiendo, pero unas que otras palabras las hablo, no todo. (est4BIC)

(...) Mi abuelo hablaba zapoteco, pero nunca tuvo ese interés...yo tampoco tuve curiosidad, no me insistió en que lo aprendiera. (est5BIC)

(...) Mi mamá se mudó a Tlajolula y ya no había mucha gente que lo hablara, así que perdió el interés por enseñarme. (est6BIC)

(...) Es que yo siento que tiene mucho que ver con el gusto que uno tiene o la necesidad que se te presenta, por ejemplo, yo aquí ahorita, que estoy estudiando aquí, pues estoy viviendo con mis abuelos, mis abuelos paternos, entonces ellos no hablan español, ellos hablan cien por ciento totonaco, entonces es una necesidad que yo tengo de hablar con ellos antes y en el caso de ella (mi hermana) no, porque mis abuelos allá en casa ya saben hablar en español, entonces, incluso con ellos, ya se puede dirigir en español, por lo cual yo siento que ya no veo una necesidad de aprender. (est1CESIK)

Las opiniones vertidas por estudiantes en torno al uso y conocimiento de la lengua indígena dan cuenta de varios aspectos que pueden resultar reveladores. Por un lado, señalan el desplazamiento de la lengua originaria (en ambas lenguas, aun en contextos de alta vitalidad, como en Huehuetla), la lengua se está dejando de transmitir y para muchos miembros de las comunidades ya no es funcional y no hay interés por hablarla o comunicarse con otros, como se hacía antes. Por otro lado, vale la pena notar que, aun cuando las y los estudiantes se autoidentifican como jóvenes indígenas, permeadas(os) por una lengua diferente al español que

forma parte de su vida, tienen diferentes grados de dominio, incluso para algunos el español ya es su lengua materna y la originaria la aprenden como una segunda lengua.

Estas opiniones ponen en relieve la condición heterogénea en cuanto al dominio de las lenguas en los diferentes contextos mexicanos. La condición sociolingüística de las lenguas involucradas en este estudio (zapoteco y totonakú) determinan el hacer en los planteles, por ejemplo, en el CESIK se ofrecen clases diferenciadas de la lengua totonakú, de acuerdo con el dominio de la lengua originaria. La lengua originaria se utiliza como medio de comunicación, de interacción en el aula y también como objeto de estudio y aprendizaje.

Algunas de las situaciones de discriminación o burla hacia los hablantes de la lengua zapoteca se trabajan a partir de actividades de visualización, análisis y revaloración de las lenguas maternas de algunos de las y los jóvenes. A decir de una de las profesoras del BIC 29:

revaloramos esta parte de la cultura, sobre todo si es en el caso de la lengua, no es que se apropie, sino que se le da un valor, el valor que, si bien no va a determinar que el muchacho termine sabiendo zapoteco, pero sí va a considerar que tiene un valor su lengua, y que al final es bueno tenerla, para los que la tienen, reforzarla para los que la hablan, y los que la desconocen, empezar a involucrarse, a ver qué, qué es, qué es eso de la lengua, porque acá, al principio, cuando recién se integran los de nuevo ingreso, a veces causa ciertos conflictos, porque hasta cierto punto es como burlesco, se burlan de la lengua. Pero en el proceso van dándose cuenta de que no se trata de eso, de que al final tiene un valor el conocer y el hablar una lengua, y que ese valor no es transferible, ni mucho menos denigrante. (doc3BIC)

Una de las características coincidentes de los dos planteles visitados es que las materias o asignaturas que forma parte de su formación toman en consideración las prácticas socioculturales de los entornos familiares de las y los jóvenes. De hecho, no solamente se toman como objeto de estudio y vía de aprendizaje, sino que los estudiantes están activamente involucrados en las tradiciones de su comunidad. Por ejemplo, para una estudiante del BIC 29 la participación en la danza de la pluma es una práctica relevante. Ella describe la importancia de esta tradición: “Esta danza es muy significativa..., representa una promesa que se hace desde la infancia. Los padres deben reservar un lugar para sus hijos... Esta tradición es una

promesa que se debe cumplir durante un periodo específico de tres años” (est1BIC). La incorporación en las prácticas culturales es un componente que da pertinencia y significatividad a lo que las y los jóvenes aprenden, las y los docentes impulsan la interacción y análisis de dichas prácticas:

Siempre andamos buscando, por ejemplo, qué personas para entrevistar o también participamos en las mayordomías, recién fue la mayordomía de juzgado indígena, entonces tuvimos que asistir a ella y entonces es participar, involucrarse en la actividad. Lo importante aquí es la ayuda que das en esa parte en las mayordomías, entonces eso, también impulsamos a los jóvenes. Recuerdo que en esa mayordomía varias de las jóvenes decían a las señoras, las invitaban a moler a varias de ellas, pues sí, accedieron, entonces era como “ah, pues yo también como profesora tengo que ir” y pues más o menos aprender a tortear para que también las jóvenes se sientan motivadas en ese aspecto, si ven que el docente o la docente está haciendo esas actividades. (doc1CESIK)

Este tipo de actividades no sólo refuerzan el sentido de identidad, sino que también refuerzan los vínculos entre las juventudes y las generaciones mayores y con sus raíces, con lo que se hace y con lo que significa e importa en los entornos comunitarios.

El sentido de lo propio y lo colectivo es una de las constantes en el planteamiento de los modelos educativos implicados en esta indagación. En palabras de uno de los miembros del Consejo directivo del CESIK:

Entonces nosotros lo que buscamos es eso, la colectividad, siempre hemos trabajado en centrar al sujeto a la comunidad, pero siempre pensando en un colectivo. Entonces, al inicio de nuestro ciclo escolar sostenemos siempre una semana de propedéutico para conocer cuáles son las políticas que hay dentro de nuestra escuela, cuáles son los reglamentos, cómo debe ser la relación entre los compañeros con los maestros, cuáles son nuestras asignaturas, qué actividades se llevan a cabo, presentamos un plan de trabajo anual, qué actividades vamos a hacer y entonces eso es lo que yo considero que es lo valioso. (doc2CESIK)

El modelo educativo del CESIK implica pensar en procesos de aprendizaje pertinentes con la cultura y la lengua de manera integral:

No nos centramos solamente a revalorizar, a fortalecer, a rescatar la lengua, sino que estamos atendiendo otro tipo de saberes: la lengua, las tradiciones, las costumbres, la medicina tradicional, la filosofía, las normas propias, las formas de organización propias entre nuestras comunidades, las formas de economía de

nuestras comunidades, las etnomatemáticas. Tratamos de que todos esos saberes que han sido excluidos dentro del ejercicio de la educación aquí lo puedan estar conociendo nuestros estudiantes. (doc2CESIK)

Por su parte, los docentes entrevistados en el BIC de Teotitlán del Valle destacan el vínculo con la comunidad como una actividad crucial para las juventudes. Una de las profesoras menciona que la escuela se integra activamente en eventos sociales y comunitarios como son los censos de salud, y que existe una relación recíproca entre la institución y las autoridades locales, y añade que “Si la autoridad nos lo pide, sí nos involucramos, y es recíproco porque al final, cuando necesitamos algo nosotros, también hay apoyo por parte de la autoridad” (doc3BIC). Otro docente se refiere al vínculo con la comunidad enfatizando las posibilidades de encontrar aprendizajes a través de esta relación con los actores comunitarios:

pues más que la comunidad de venga a nosotros, nosotros vamos a la comunidad. Hace poco tiempo nos hicieron una pregunta que no nos pareció muy buena porque nos decían “¿de qué manera usas los conocimientos para beneficiar a la comunidad?”, nosotros le decimos: “no usamos los conocimientos”. Los conocimientos los estamos identificando en la comunidad y la comunidad misma es la que nos proporciona, más que nosotros, tener conocimientos. Nosotros vamos a la comunidad, intentamos ir a la comunidad. (doc2CESIK)

Este enfoque de vinculación comunitaria permite que la escuela se perciba como un espacio de encuentro entre diferentes actores locales, donde los proyectos educativos se alinean con las necesidades y preocupaciones de la comunidad. Una de las estudiantes del CESIK relaciona al vínculo con la comunidad, al vínculo con lo cercano:

Las asignaturas que llevamos, por ejemplo tenemos en este caso lo que es Derecho indígena, que de alguna manera nos ha ayudado a tener un acercamiento con nuestros abuelos, a tener esta plática por medio de entrevistas en donde precisamente ellos nos expresan cómo ha sido su educación, qué es lo que ellos saben, qué oportunidades tuvieron y qué oportunidades no tuvieron, o sea también qué perspectiva tienen sobre los problemas que se van presentando en la actualidad, porque ellos mencionan, pues, que la educación de antes no es la misma que la de ahora. (est1CESIK)

El concepto de interculturalidad como componente transversal en los modelos educativos sobre los que aquí se indaga es visto y reformulado de distintas formas. Una de las docentes manifiesta lo siguiente:

Puedo decir que, desde el conocimiento occidental, pero también el conocimiento indígena, que estamos como haciendo una balanza. Ahí es lo que realmente es la esencia del proyecto. Y eso es lo más importante porque nos brinda otro tipo de información. (doc1CESIK)

La cita, aunque breve, muestra la articulación entre el conocimiento indígena y el occidental al describir la relación como “hacer una balanza”, en su opinión el desafío es lograr equilibrar estos saberes y conocimientos dentro de una escuela: “creo que ese es el reto ahora de las escuelas que se nombran interculturales” (doc1CESIK).

Para una de las estudiantes la interculturalidad es percibida en el hacer educativo, a través de las experiencias que vinculan a otras personas:

Hemos participado en encuentros de mujeres totonacas que se han realizado en Zacatlán, en la comunidad...no recuerdo cómo se llama, pero es un fichero antes de llegar y pues ahí nos hemos reunido con mujeres de diferentes comunidades y cada quien ha platicado sobre la situación que se vive, qué hacer, las problemáticas de sus comunidades o la manera en que ellos llevan a cabo sus tradiciones porque explican, por ejemplo, cuál es su manera de hacer, de llevar a cabo estas tradiciones, entonces, pues, digamos que se ha promovido así, porque nosotros también hemos compartido con ellos lo que nosotros sabíamos y lo que nosotros nos enseña igual...Tanto que nos comparten, sus maneras y sus perspectivas de ver la cultura como nosotros como jóvenes podemos integrarnos ahí y aprender acerca de esos conocimientos que ellos nos están dando. (est5CESIK)

En realidad, la interculturalidad es vista como algo que sucede y que forma parte de las relaciones entre sujetos. La interculturalidad, para algunos estudiantes, se manifiesta a través del reconocimiento de las prácticas, de las costumbres, de lo que caracteriza a sus culturas. En palabras de una de las estudiantes:

Sí, realmente sí, porque esta institución hace que, a todos los alumnos, porque todos los alumnos, aparte de Teotitlán del Valle, vienen de otras comunidades vecinas, lo compartimos, hay una materia llamada Ética y valores, donde

nos implementan también mucho eso de estar presentes en el mundo, nuestras costumbres, nuestras tradiciones e incluso compañeros de segundo semestre a veces hacen exposiciones sobre su comunidad, entonces la difunden mucho. (est2BIC)

No hay indicios sobre las acciones que se llevan a cabo en los planteles para incorporar la reflexión en torno a la interculturalidad crítica y las acciones que se impulsan para su desarrollo, al menos no de manera explícita. El sentido de pertenencia de las y los jóvenes se manifiesta a través del reconocimiento y la valoración de lo propio y de los vínculos que se van fortaleciendo con el trabajo que se hace en la escuela, lo anterior se ejemplifica en las siguientes ideas de personas entrevistadas

Bueno, yo creo que ayuda mucho porque, pues, primero que nada es generar conciencia y reflexión de que esos conocimientos son importantes, porque se han mantenido en la comunidad, en la familia y creo que no deberíamos de perderlos. Lo que está sucediendo en la actualidad es que nosotros como jóvenes pues, poco a poco, nos vamos alejando de sus conocimientos. Sin embargo, yo creo que es muy importante en este caso, pues yo sigo hablando la lengua porque es la principal forma de comunicación con mis abuelos que, en este caso, pues seguir practicando esos conocimientos, permitir que nuestros abuelos nos sigan transmitiendo esos conocimientos que ellos tienen. (Comunicación personal)

Sí, la verdad es que no pienso vivir en otro, alejado, la verdad, porque me gusta mucho tanto mi comunidad como mi estado, realmente estoy muy orgullosa de todo eso y me gustaría promoverlo para que más personas conozcan toda la riqueza cultural que tenemos aquí. (Comunicación personal)

Pues la verdad al principio no lo tomaba muy bien porque yo sentía que a lo mejor era hacerse menos. Tomar experiencias aquí me hizo cambiar muchas cosas o sea digamos que me hizo ver la realidad de otra forma. Tal vez nos lo pintan diferente allá afuera, pero en realidad no es así y yo siento que ser indígena es muy importante o, más que importante, es muy esencial porque ya sabes tu identidad: quién eres, de dónde eres, y cada vez que a mí me preguntan siempre le digo yo “soy de aquí. Yo soy”. (Comunicación personal)

Yo, desde que tengo memoria, recuerdo ayudar a mi papá y a mi mamá a hacer los tamales y entonces yo creo que es importante seguir conservando eso, porque pues es parte de nosotros, es, como decía, con lo que hemos crecido y no podemos dejarlo así y decir simplemente “ya nos vamos a otra cosa” y ya no tenemos esas tradiciones porque pues...así que decimos y es como nos han

inculcado igual aquí, pues creo que seguimos practicando eso y es necesario y es importante para todos los que estamos aquí. (Comunicación personal)

Las aportaciones de las juventudes manifiestan el deseo de seguir conservando lo propio porque es parte de lo que somos, que ser indígena es esencial –dice otra estudiante– porque ya sabes tu identidad, porque eres y perteneces, porque estás orgullosa(o) de tu entorno y de lo que portas desde lo cultural y lo lingüístico, por que hablar la lengua originaria te permite comunicarte con aquellos que quieres. Los testimonios anteriores son expresiones que dan cuenta de un sentido de pertenencia vinculado con las múltiples identidades como jóvenes indígenas, jóvenes contemporáneos que viven –y gozan– su cultura y hablan sus lenguas aun en entornos complejos o adversos.

Las juventudes identifican los retos y deseos para sus vidas futuras, algunas manifiestan continuar estudiando, continuar en otros espacios, otras consideran incluso aprender o continuar con las actividades productivas de la familia o aprender otros oficios:

Con lo que quiero seguir estudiando, aquí no hay algo que me prepare como para eso (est1BIC).

Participé para el colegio militar, pero no quedé...voy a seguir intentándolo en la próxima convocatoria (est1BIC).

Voy a descansar y trabajar para luego estudiar mecánica automotriz (est1BIC).

Me gustaría después del bachillerato seguir haciendo tapetes como mis papás (est1BIC).

Quiero entrar en la universidad y estudiar medicina (est1BIC).

Quiero estudiar medicina (est1BIC).

Encontramos también reflexiones extensas que apuntan al futuro:

Pues realmente me he cuestionado mucho últimamente. Bueno, cuando salí de la secundaria tenía una meta muy planteada de lo que quería estudiar, si se daba la oportunidad, porque sé que surgen problemas a veces. Lo de los recursos es como que el mayor problema, pero ahora creo que han cambiado un poco mis intereses, o sea, sí me llama la atención lo que tiene que ver con el cuidado del

ambiente, pero también me gustan cosas como... apenas descubrí que hay una carrera que me parece que se llama cultura física y tiene que ver más con cómo especializarse en ser entrenador personal, lo que tiene que ver con los deportes y eso y también me gusta. Entonces estoy en esos dos ámbitos y esos dos ámbitos creo que son mis intereses actuales. (est4CESIK)

Las experiencias y opiniones de estudiantes y docentes, recogidas del trabajo de campo, hacen un mapeo no exhaustivo, debe decirse, de lo que acontece en dos escuelas de Educación Media Superior. Los puentes entre las categorías que permitieron organizar la información sirvieron de ejes articuladores para la reflexión y descripción de lo que caracteriza a esos centros educativos y lo que las juventudes indígenas y los docentes perciben en el hacer escolar.

Conclusiones

Como parte final de este capítulo se puntualizan algunos factores que, en el marco de la investigación, vale la pena puntualizar aquí a manera de conclusión.

- En conjunto, estos hallazgos subrayan la relevancia de una educación intercultural bilingüe (o comunitaria o indígena, según se adopte en los diferentes contextos) que no sólo fomente el desarrollo académico y personal de las y los estudiantes, sino que también fortalezca sus vínculos culturales y comunitarios y su desarrollo lingüístico.
- La lengua indígena sigue siendo un marcador importante de identidad cultural, pero su uso varía de acuerdo con las experiencias personales y contextos sociales de los hablantes. La preservación y desarrollo de las lenguas zapoteca y totonaca se percibe como parte central en el desarrollo de las y los jóvenes, tiene un espacio transversal que puede ir acompañado de estrategias diversificadas, según el tipo de contexto y condición de uso de las lenguas indígenas.
- La identificación y análisis de las prácticas culturales que caracterizan los entornos cercanos a las y los estudiantes continúa siendo

una de las principales fuentes para la adquisición de conocimientos y saberes propios que van más allá de la escuela y permiten, mediante la observación y reflexión colectiva, un acercamiento epistemológico que resulta significativo en el desarrollo integral de las juventudes indígenas.

- El vínculo con la comunidad es fundamental y tiene un papel de suma importancia en la formación de las juventudes indígenas. Los docentes guían su educación a partir de las necesidades de los estudiantes y aquello que podría beneficiarles en un futuro. Impulsar de manera permanente la relación directa y constante con los portadores de saberes comunitarios permite el rompimiento de la brecha generacional entre los estudiantes y otros miembros de las comunidades.
- Se concibe el desarrollo de proyectos comunitarios integrales como medio para el desarrollo de las lenguas y el desarrollo de las culturas originarias, así como actividad que puede beneficiar a las comunidades. Los proyectos atienden necesidades específicas de las propias comunidades a través de procesos de aprendizaje situados que retoman los conocimientos indígenas y también los considerados occidentales.
- Pensar que una educación eficaz no se da únicamente dentro de los muros escolares, sino en espacios situados de interacción entre diferentes participantes.
- Las metodologías y recursos para los docentes deben apuntar al establecimiento de espacios de observación, interacción, recopilación y documentación de saberes comunitarios a través de interacciones y experiencias educativas justas y horizontales, donde todas y todos, estudiantes, maestros y padres de familia tengan voz para proponer vías de aprendizaje basados en necesidades y saberes del entorno comunitario con la finalidad de generar en los estudiantes un sentido de pertenencia, identidad e interés por su entorno social.
- La interculturalidad crítica y el desarrollo de propuestas pedagógicas con una base intercultural requiere explicitarse, reflexionarse y concebirse como un intercambio que implica un diálogo que no siempre es cordial. Las inquietudes, situaciones de desigualdad o

discriminación deben situarse en los contextos multiculturales y multilingües y trabajarse en aras de la resolución pacífica de posibles conflictos.

Referencias

- Bertely, M. y Red de Educación Inductiva Intercultural (Coords.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS-UPN-IIAP-UNEM.
- Blásquez Martínez, L. (2016). La etnografía: una aproximación metodológica para la comprensión de los procesos sociales en R. Cuérecá (Coord.), *Guía para la investigación cualitativa: Etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chakravarti, A. C. (2023). Para seguir siendo indígenas “ahora y después”: la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-500.
- Chevallard, Y. (2002). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñando. Aique.
- Consejo Nacional de Población (2020). *Marginación por municipios*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/877922/Municipios__Marginaci_n.pdf
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2019). *Modelo Educativo Integral Indígena. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca*. México. <https://www.cseiio.edu.mx/cobertura>
- Cuérecá, R. (Coord.) (2016). *Guía para la investigación cualitativa: Etnografía, estudio de caso e historia de vida*. UAM. (no está en el capítulo)
- Desirena (2014). *Bachillerato Integral Comunitario N° 29*. *Blogspot.com*. <https://bic29.blogspot.com/>
- Hernández, G. (2012). *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*. Ediciones Navarra-CEDICAR Centro de Investigación y Capacitación Rural A.C.
- INALI (2018). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. INALI. <https://www.inali.gob.mx/clin-inali/>
- Kgoyomcesik (s.f.). <https://kgoyomcesik.blogspot.com/2021/07/triptico-del-cesik-actualizado-ciclo.html>

- Maldonado Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero, *LiminaR*, 14(1), 47-59.
- Ruiz, J. (2024). El Modelo Educativo Integral Indígena: reflexión del uso de las TIC en la educación comunitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V(5).

Voces de especialistas en procesos educativos de juventudes indígenas urbanas

Filoteo Flores Pablo¹

Introducción

México es un país con una gran riqueza cultural y lingüística que lo hace único y diferente frente a otros. Es así que “de las 68 lenguas indígenas que se hablan en México, las 10 con mayor población hablante son el náhuatl (24%), maya (13.7%), mixteco (6.8%), zapoteco (6.8%), tseltal (5.7%), paipai (5.5%), otomí (5.5%), tsotsil (5.1%), totonaco (3.6%) y mazahua (3.0%)” (López, 2021, p. 419).

Partiendo de lo anterior, la multiculturalidad que existe en las escuelas de México debe ser aprovechada por la comunidad escolar para generar herramientas necesarias y con ellas trabajar y atender a grupos diversos, además se deben establecer políticas educativas para la atención de las poblaciones indígenas que residen en las grandes urbes.

Asimismo, es importante generar acciones que ayuden a impulsar el enfoque intercultural en las escuelas tanto en zonas rurales, así como en contextos urbanos, ya que conviven poblaciones indígenas dentro de las ciudades. Por lo tanto, cobra relevancia abordar la diversidad y la interculturalidad en las instituciones educativas para una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

En el caso de la Ciudad de México, donde conviven pueblos originarios culturalmente diversos, “existen 50 pueblos originarios con un total de población 733,907 de las cuales [sic] 376,370 mujeres y 357,537 hombres,

¹ Estudiante del Doctorado en Historia y Teoría Crítica del Arte en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. floresfiloteo05@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0004-4346-2560>

ubicados en Álvaro Obregón, Cuajimalpa, Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tlalpan, Tláhuac y Xochimilco” (SEPI, 2024, p. 26).

El desafío para la Educación Media Superior (EMS) es atender de manera pertinente y contextualizada a las juventudes indígenas que asisten a este nivel educativo, además de establecer políticas educativas con un enfoque intercultural. Este capítulo tiene el objeto de reflexionar y generar propuestas alternativas para contribuir a una educación pertinente y contextualizada con juventudes indígenas urbanas que asisten al nivel medio superior de la Ciudad de México. Está integrado por tres partes: la metodología, en la que se describen los procesos que se llevaron a cabo para la realización del trabajo de campo; el desarrollo, donde se presentan los resultados obtenidos de entrevistas a expertos de juventudes indígenas urbanas. Los resultados están organizados en tres categorías: 1) causas que favorecen la invisibilización de las juventudes indígenas; 2) experiencias educativas dirigidas a la atención de juventudes indígenas en la EMS en contextos urbanos; y 3) propuestas para contribuir a una educación pertinente y contextualizada con juventudes indígenas urbanas en la EMS. Finalmente las reflexiones.

Metodología

La estrategia metodológica elegida para la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo. Para la recolección de la información con especialistas se utilizó la técnica entrevista, tanto de forma presencial, como en línea a través de plataformas de video sincrónico. El primer paso fue identificar a especialistas que hubiesen desarrollado investigaciones o políticas educativas relacionadas con la atención educativa a jóvenes indígenas de zonas urbanas.

Posteriormente se les fue contactando uno a uno vía correo electrónico en donde se realizaron acuerdos de fechas y medios de entrevista. La mayoría de las entrevistas se hicieron en formato virtual vía zoom debido a la imposibilidad de reunirse en persona porque su agenda les impedía una reunión presencial. Cabe resaltar que las personas entrevistadas recibieron de nuestra parte una carta de consentimiento en la que el

especialista acepta participar en el estudio y la información que se recabe será tratada y almacenada en términos del aviso de privacidad.

Los especialistas participantes en el estudio han colaborado en diversos sectores como lo son la academia, gobierno y consultorías. Todos cuentan con formación profesional de posgrado en áreas de educación, etnología, investigación educativa, ciencias de la comunicación, pedagogía, ciencias del lenguaje, sociología, estudios latinoamericanos, lingüística, antropología y ciencias sociales. En el Cuadro 1 se resumen los datos de las personas entrevistadas durante el periodo octubre a diciembre de 2024.

Cuadro 1. Información de las entrevistas realizadas

<i>Núm.</i>	<i>Medio de entrevista</i>	<i>Adscripción</i>
1	Virtual	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM
2	Virtual	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y UNAM
3	Presencial	INIDE, Universidad Iberoamericana (IBERO)
4	Presencial	Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) CINVESTAV
5	Virtual	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
6	Virtual	Universidad Veracruzana (UV)
7	Presencial	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Ciudad de México
8	Virtual-Zoom	Exfuncionaria de gobierno. Actual consultora independiente
9	Virtual-Zoom	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM
10	Virtual-Zoom	Coordinador de Inglés (en Dirección General), Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH)
11	Virtual-Zoom	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), UNAM
12	Virtual-Zoom	Docente de inglés en el CBTA 1. Torreón, Coahuila. Academia de Inglés Intercultural (nacional)
13	Virtual-Zoom	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Proyectos comunitarios/audiovisuales
14	Virtual-Zoom	Universidad Autónoma de México (UAM), UNAM
15	Virtual-Zoom	Universidad Iberoamericana (IBERO)
16	Virtual-Zoom	Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Racismo y Xenofobia (SURXE), UNAM

Fuente: Elaboración propia.

El diálogo con los entrevistados se dio a partir de ocho preguntas, los resultados se organizaron en tres ejes: *a)* causas que favorecen la invisibilización de las juventudes indígenas urbanas en la EMS; *b)* experiencias educativas dirigidas a la atención a juventudes indígenas en la EMS en contextos urbanos; y *c)* propuestas para contribuir a una educación pertinente y contextualizada con juventudes indígenas urbanas en la EMS. A continuación se mencionan los resultados obtenidos en el estudio.

Resultados

La presentación de los hallazgos se organiza a través de las tres categorías antes mencionadas.

Causas que favorecen la invisibilización de las juventudes indígenas urbanas en la EMS

Los especialistas entrevistados hicieron mención de que la invisibilización de las juventudes indígenas ha estado presente debido a una fuerte carga histórica de racismo, discriminación, exclusión y marginación que originó la colonialidad. Dichas categorías han estado presentes en el sistema estructural que ha limitado a las poblaciones indígenas a diversas oportunidades; en este caso, en el sistema educativo se refleja la invisibilización porque en el currículo no se enmarcan temáticas de diversidad cultural y pueblos originarios.

En ese sentido, parece que las poblaciones indígenas han enfrentado enormes desafíos frente a la cultura hegemónica generando diversas formas de exclusión, no solamente de las oportunidades educativas, sino también de oportunidades en general.

Algunos especialistas mencionaron que la discriminación y el racismo siguen presentes en la actualidad y que son uno de los factores que marcan la invisibilización de las juventudes indígenas urbanas debido a la desinformación y de las pocas acciones que se han generado para estas poblaciones. El desconocimiento de estos temas tanto para los docentes, así como para los directivos de este nivel educativo se traduce en una complejidad para atender y trabajar con grupos diversos.

Entonces, al no contar con políticas, programas e información necesaria para atender a grupos diversos dentro de la comunidad escolar, se seguirá impulsando una educación hegemónica sin considerar la diversidad como elemento que enriquece a todos, por lo tanto, es necesario tener los conocimientos necesarios para trabajar y aprovechar la diversidad de cada estudiante.

Por su parte, algunos especialistas hacen referencia a la importancia de realizar un diagnóstico inicial para conocer las trayectorias previas de los alumnos, ya que cada uno proviene de distintos contextos educativos y muchos enfrentaron ciertas desigualdades educativas, es así que para evitar que se sigan reproduciendo las desigualdades y la invisibilización es necesario conocer los antecedentes y a partir de ello generar alternativas de atención.

Otros expertos señalan que la formación pedagógica influye en la invisibilización de las juventudes indígenas, es decir, el profesor que tiene una formación en docencia o pedagogía se provee de las herramientas necesarias para trabajar con grupos diversificados, en comparación con un docente que carece de dicha formación y que sigue impulsando prácticas educativas tradicionales que excluyen a otros. Por otra parte, añaden que los docentes de este nivel educativo atienden a varias instituciones a la vez, lo que resulta una situación que se torna complicada para estudiantes que necesitan asesorías personales.

Por lo tanto, una formación diferente a la educación influye en el acompañamiento a los estudiantes, en el aprendizaje y en las estrategias para atender a alumnos provenientes de diversos contextos culturales. El docente de este nivel educativo tiene una tarea enorme de acompañamiento y de generar un ambiente favorable para el disfrute, la integración y el aprendizaje.

Otra de las características de invisibilización que hacen referencia los especialistas gira en torno a las experiencias históricas de racismo y discriminación que enfrentaron los padres de familia ante la cultura homogénea, esto ha contribuido a la autoinvisibilización de las juventudes dado que no quieren vivir las mismas experiencias de sufrimiento y optan por ocultar su identidad.

En ese sentido, las experiencias educativas y de vida de los padres de familia influyen en la educación de sus hijos. En un primer momento

depende de si continúan fomentando su lengua y su cultura como fortalezas o abandonarlas por considerarlas un problema que genera sufrimiento. A este respecto, uno de los especialistas hace referencia a que los jóvenes que hablan alguna lengua indígena han sido mayormente discriminados y excluidos por parte de sus compañeros y docentes, a esto lo acompañan expresiones lingüísticas ofensivas y de estigmatización; esto evidencia que la discriminación por condición lingüística en México es una de las más altas y es la más alta a nivel regional.

Finalmente, podemos entender que la invisibilización de las juventudes indígenas de Educación Media Superior se origina por diversos factores: la fuerte presencia de una estructura de poder que no ha considerado alternativas de inclusión; la educación hegemónica sigue presente para todos; la formación profesional de docentes y de directivos con un enfoque intercultural ha sido escasa; la discriminación y racismo por parte de compañeros y profesores; la educación en la familia; la falta de información; las experiencias de sufrimiento de los padres y de los propios jóvenes influyen en la autoinvisibilización y en el abandono de la identidad cultural para adaptarse a los sistemas económicos, políticos, sociales y culturales de la ciudad.

Cabe resaltar que los especialistas reconocieron que existe una discusión limitada desde la academia en torno al enfoque intercultural en el nivel medio superior urbano y es un factor que genera cierta invisibilización.

Experiencias educativas dirigidas a la atención de juventudes indígenas en la Educación Media Superior en contextos urbanos

Los especialistas entrevistados sobre juventudes indígenas en contextos urbanos resaltaron la necesidad de generar propuestas alternativas para contribuir a una educación contextualizada con un enfoque intercultural en el nivel medio superior de la Ciudad de México, debido a que existen escasas oportunidades educativas para la atención de juventudes indígenas urbanas.

En ese sentido, mencionaron que casi no existen experiencias educativas dirigidas a la atención de juventudes indígenas en la Educación Media Superior en contextos urbanos; específicamente en la Ciudad de México no existen. De acuerdo con las experiencias y trayectorias de los entrevistados, existen bachilleratos interculturales, comunitarios

y telebachilleratos que tienen una carga importante con la vinculación comunitaria en los contextos rurales de Oaxaca, Chiapas, Jalisco y Puebla. Algunos de ellos son el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Oaxaca, el Bachillerato Intercultural, San Miguel (Andrés) Cohamiata (en la región del pueblo wirárika en Jalisco), el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y el Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa de Asunción Ixtaltepec.

La mayoría de los bachilleratos interculturales y comunitarios estuvieron acompañados de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la cual estableció ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para las poblaciones indígenas en todos los niveles educativos desarrollando un modelo de educación intercultural y bilingüe para bachilleratos. A través de esta coordinación se realizó el trabajo de interculturalizar todas las asignaturas, es decir, desde las diversas materias como física, química, matemáticas se vinculaba con las epistemologías de las comunidades indígenas, haciendo énfasis en las aportaciones, aplicaciones y las relaciones de los diversos conocimientos.

Además, los estudiantes recibían alguna formación profesional técnica, por ejemplo, en aquella enfocada en la salud, como enfermería, aprendían saberes y medicinas comunitarios, mientras que en la carrera de informática hacían aplicaciones en el uso de la lengua, escritura de la lengua –si hablaban su lengua– y en ciencias experimentales realizaban la recolección de plantas de la localidad; cada una de las carreras técnicas se vinculaba con los conocimientos y necesidades de las comunidades.

Por otra parte, uno de los especialistas resaltó que aproximadamente en el 2010 la CGEIB implementó la inserción del enfoque intercultural en la EMS en el Estado de México haciendo adecuaciones desde la práctica, ya que es un enorme reto realizar adecuaciones desde el currículo. Además, se ofrecieron eventos de sensibilización y de formación con enfoque intercultural en la Ciudad de México con la intención de compartir las experiencias de bachilleratos interculturales.

Mientras que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) trabajó en el área de nivel medio superior a través de propuestas denominadas Intervenciones formativas, que son para

docentes de este nivel en cualquier contexto, principalmente para profesores en zonas urbanas que no se asumen como indígenas.

Otra experiencia significativa no formal que hace referencia una especialista es la de las redes de apoyo que las mismas juventudes organizan para convivir, socializar y organizar actividades deportivas en espacios como parques dentro de la Ciudad de México.

Otros especialistas mencionaron que dentro de las alcaldías Cuauhtémoc, Coyoacán y Tlalpan se realizaron algunos proyectos piloto de educación intercultural en educación básica que funcionaron, pero ya desaparecieron. Por su parte, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) existe el Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Racismo y Xenofobia creado en 2019.

Finalmente, una de las grandes experiencias que ha impulsado el enfoque intercultural en el nivel medio superior es la de la Academia Inglés-interculturalidad (DGETAyCM) CBTA Torreón, Coahuila, y de la Academia de Inglés del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (COBAEH).

Las acciones que realizan estas instituciones son la enseñanza del inglés, pero sus contenidos educativos tienen la base de una perspectiva intercultural, es decir, se abordan temáticas como las historias o saberes propios de las comunidades originarias y de la cultura mexicana.

Debido a las limitadas experiencias educativas de atención a poblaciones indígenas urbanas en la EMS, los especialistas recuperaron algunas experiencias, en apoyo a estas juventudes, que impulsan las diversas instituciones de educación superior como lo son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Chapingo (UACH), Universidad Iberoamericana (IBERO) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Propuestas para contribuir a una educación pertinente y contextualizada con juventudes indígenas urbanas en la EMS

A continuación se comparten algunas propuestas que pueden contribuir a la atención de juventudes indígenas en el nivel medio superior:

- Crear políticas de Estado, a largo plazo, con una perspectiva de equidad, inclusión y de pertinencia cultural a través de una instancia de atención a juventudes indígenas urbanas.

- Modelo educativo con un enfoque intercultural que genere transformaciones desde los contenidos curriculares que aborden las diversidades, las cosmovisiones de las comunidades indígenas y se fomente el pensamiento crítico sobre las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades.
- Crear apoyos de manera diferenciada desde diversos ámbitos como el cultural, idiomas, tutoría, tecnología, psicología y el económico que cubran el transporte, la alimentación y el hospedaje.
- Formación continua de docentes con enfoque intercultural que les proporcione herramientas para crear estrategias pertinentes y de transversalización de contenidos curriculares para la atención a la diversidad.
- Formación metodológica para docentes que les permita diagnosticar diversidades y que sepan distinguir qué es una diversidad y lo qué es una discapacidad. Además, que esté acompañada de una formación sobre métodos biográficos que ayuden a contar historias personales y a partir de ello se pueda conocer e identificar saberes y experiencias para generar estrategias incluyentes.
- A la planta docente le tiene que significar e interesar los conocimientos básicos sobre comunidades indígenas teniendo en cuenta la importancia de la recuperación y fortalecimiento de las raíces de identidad cultural indígena para generar confianza a los jóvenes.
- Los docentes deben diagnosticar para saber qué tipo de diversidades existen en el aula y establecer estrategias inclusivas.
- Reconocer las lenguas indígenas como primera lengua y que el español sea reconocido como segunda lengua de las juventudes indígenas.
- Crear asignaturas concretas en el currículo para enseñar lenguas originarias en las escuelas de media superior y que el curso no esté restringido para los hablantes de la lengua, sino que también sea dirigido para todos los estudiantes que quieran aprender.
- Establecer una asignatura desde el currículo donde se aborde la diversidad cultural de pueblos originarios. Además, sería relevante plantearla como un tema de actualización docente que reciban los maestros cada periodo de tiempo.
- Generar acompañamiento a los docentes debido al desconocimiento de la existencia de alumnos indígenas en la escuela. Es decir,

generar una formación docente para la interculturalidad a través de jornadas de sensibilización y diálogo epistemológico partiendo de sus diversas experiencias.

- El Estado debe ofrecer un año de especialidad en pedagogía, con didácticas específicas de lo que el docente impartirá en las diversas disciplinas.
- La contratación de docentes indígenas y bilingües preferentemente.
- Generar acciones que promuevan la sensibilización a toda la comunidad escolar sobre la diversidad cultural y lingüística de México.
- Abrir espacios públicos y crear acciones que promuevan la sensibilización a toda la comunidad escolar sobre la diversidad cultural y lingüística de México. Esto puede generar diálogos para compartir experiencias sobre las vivencias dentro de la comunidad escolar.
- Políticas antidiscriminatorias dentro del nivel educativo que generen mecanismos para denunciar y establecer consecuencias, de esta manera se puede fomentar la igualdad de oportunidades.
- Impulsar la vinculación comunitaria en donde los estudiantes generen lazo con su entorno por medio de actividades o proyectos de intervención en espacios urbanos marginados para contribuir en el cambio social y concientizar al alumnado de las diversas realidades. Asimismo, se pueda sistematizar y tener un acercamiento a la historia de las colonias o barrios.
- Valorar la importancia del involucramiento de los padres de familia en la educación de sus hijos, y que al mismo tiempo se pueda trabajar en la concientización de la relevancia de hablar la lengua y de preservar la identidad cultural.
- Generar espacios para el trabajo colaborativo entre alumnos y docentes que les permita crear ambientes favorables y de reconocimiento de la cultura y la lengua de los estudiantes.
- Becas de apoyo para estudiantes indígenas interesados en trabajar en el diseño didáctico con profesores a través de un curso de formación.
- Debe existir un enfoque integral desde las políticas públicas, prácticas pedagógicas transformadoras y la participación comunitaria.
- Diseñar y crear materiales didácticos educativos plurilingües que reconozcan y se practiquen las lenguas indígenas.

- Contratar a docentes bilingües y biculturales para asegurar una enseñanza más representativa y cercana a las realidades de los estudiantes indígenas y de otras minorías.
- Realizar una colaboración y participación con líderes comunitarios de la sociedad civil que están trabajando en favor de las comunidades indígenas en las zonas urbanas, reconociendo sus experiencias y trayectorias sobre las necesidades de las personas indígenas en las urbes.
- Ética lingüística cotidiana para aprender palabras (por ejemplo, un saludo) en otras lenguas originarias tanto para juventudes indígenas como para aquellos que no se adscriben como indígenas.
- Programas de apoyo académico extraescolar, de acompañamiento y que pueda empoderar a los jóvenes indígenas sobre su identidad cultural.
- Trabajar señaléticas plurilingües de las lenguas que existen en determinadas escuelas para así impulsar al estudiantado a involucrarse y conocer la diversidad de saberes.
- Campañas para el aprendizaje de lenguas originarias: además de hacer sus trabajos en español, también puedan expresarse en su lengua materna.
- Generar el diálogo intercultural por medio del cual se busquen otras formas de construcción de conocimiento para diferenciarlos y ubicar a ambos como valiosos.
- Programas de acompañamiento o de mentoría donde los estudiantes sean apoyados por jóvenes egresados.
- Establecer un espacio dentro de la escuela para la atención a pueblos originarios.
- Seguimiento para el monitoreo de políticas públicas o programas de atención a juventudes indígenas urbanas.

Reflexiones finales

Como se ha desarrollado con anterioridad, las juventudes indígenas de Educación Media Superior enfrentan enormes retos al integrarse a las grandes urbes, como lo es la Ciudad de México. La discriminación, el racismo y la exclusión que sufren las juventudes indígenas están marcadas

por una carga histórica de colonialidad que están presentes tanto dentro como fuera de la comunidad escolar, y para evitar este sufrimiento los jóvenes no permiten que sean reconocidos por su origen y optan por ocultar su identidad adaptándose a la cultura urbana.

En la Ciudad México existen instituciones de educación superior que han impulsado programas para el apoyo a jóvenes provenientes de comunidades indígenas. Sin embargo, en el sistema educativo de nivel medio superior no existe un enfoque intercultural en el currículo que reconozca y fomente la diversidad cultural y lingüística del país, a diferencia de los contextos rurales indígenas, donde sí se ha implementado una educación con perspectiva bilingüe e intercultural.

La escasa experiencia de atención a juventudes indígenas en media superior conlleva generar acciones que contribuyan a una educación intercultural que haga visible en el currículo la diversidad de prácticas y conocimientos de las comunidades originarias, creando políticas de atención, actualización y formación continua del cuerpo docente, acciones de sensibilización para la comunidad escolar, fomento del aprendizaje de las lenguas indígenas, entre otras.

Finalmente, debe de existir una disposición política para atender a esta población, pero también una disposición por parte de los docentes y directivos para impulsar acciones en favor de las minorías.

Referencias

- López Bárcenas, F. (2021). La pluralidad étnica, lingüística y cultural. En D. Prieto Hernández y A. Castilleja González (Coords.), *México, grandeza y diversidad* (pp. 416-435). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes de la Ciudad de México (2024). *Perfil estadístico. Población indígena en la Ciudad de México*. Gobierno de la Ciudad de México.

Dimensiones que configuran las experiencias escolares de jóvenes indígenas en Educación Media Superior en la Ciudad de México

Daniela Rocío Espinoza Palomares¹
Marlene Peters Castilla²
Patricia Pamela Hernández Rodríguez³
Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza⁴
Janet Lizet Luis García⁵

Introducción

Los estudios sobre experiencias y trayectorias escolares de jóvenes en Educación Media Superior en México han tenido un importante desarrollo en zonas urbanas (Hernández, 2022; Guerra, 2012; Guerra y Guerrero, 2012) y en contextos semiurbanos (Tapia y Weiss, 2012; Tapia, 2012; Grijalva, 2012; Olvera *et al.*, 2011; Doncel de la Colina, 2016; Ramírez-Valverde y Suárez-Vallejos, 2016; Ramírez, 2010). Destacan estudios que indagan en las experiencias de jóvenes en zonas rurales que asisten a escuelas cuyos modelos educativos, desde su creación, ponen en el centro la identidad, la lengua y la cultura de los jóvenes y sus contextos para diseñar

¹ Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. danielaespinoza@filos.unam.mx; <https://orcid.org/0000-0002-3981-4058>

² Universidad Iberoamericana Ciudad de México. marlenepeters22@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9879-0618>

³ Universidad Iberoamericana Ciudad de México. pamty.dnzx@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2105-6383>

⁴ Universidad Iberoamericana Ciudad de México. vanessa.cabrera241099@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0006-8347-1685>

⁵ Universidad Iberoamericana Ciudad de México. lizetlugar01@gmail.com

programas, contenidos y estrategias de formación, lo que muestra, en algunos casos, cómo esos factores influyen en las experiencias escolares de los jóvenes y en su formación (Auli y Weiss, 2024; Auli, 2023; Chakravarti, 2023; Fuentes y Espinoza, 2018; González-Apocada 2014 y 2004). Por otra parte, en franco desarrollo están los estudios que proponen analizar los significados en torno a la noción de jóvenes indígenas y sus prácticas (Pérez, 2012; Czarny, Macarena y Paladino 2018; Czarny, 2018).

No obstante, hasta ahora parecen ausentes los estudios que crucen ambos polos de la investigación: experiencias escolares de jóvenes indígenas que estudian la Educación Media Superior en centros urbanos. En particular, llama la atención la ausencia de investigaciones en este nivel educativo en la Ciudad de México, a pesar de la alta presencia de población hablante de lengua indígena o perteneciente a un pueblo originario.⁶ Los estudios sobre educación, experiencias y población indígena en la Ciudad de México se desarrollan principalmente en la Educación Básica (Alarcón *et al.*, 2020; Barriga Villanueva 2020, 2019 y 2008; Czarny, 1995) y en Educación Superior (Czarny, Macarena y Paladino, 2018; Martínez-Casas, 2005).

Frente a este vacío, sobre los procesos de escolarización y atención a jóvenes indígenas que habitan la Ciudad de México, surge el proyecto de investigación *Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México* del que forma parte este estudio.⁷ La pregunta central del proyecto consistía en saber qué iniciativas o estrategias hay para trabajar con estudiantes de pueblos indígenas en los centros educativos del nivel medio superior en la Ciudad de México.

El estudio que aquí presentamos responde a dos de los objetivos centrales del proyecto. El primero, identificar a jóvenes indígenas en planteles y escuelas de Educación Media Superior en la Ciudad de México para conocer los retos y situaciones que han enfrentado en el acceso y

⁶ El último Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) reportó que en la Ciudad de México viven 125 153 personas mayores de 3 años de edad que hablan una lengua indígena, siendo las más habladas náhuatl, mazateco, mixteco y otomí. Y la Encuesta Intercensal (INEGI, 201) señala que en promedio 785 mil personas se autodescriben como indígenas o como parte de algún pueblo originario. La mayor parte de esta población se concentra en las alcaldías Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Venustiano Carranza (SEPI, 2024).

⁷ Proyecto financiado por la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI) de la Ciudad de México (SECTEI 1674c23) (septiembre 2023 a marzo del 2025).

permanencia en el nivel medio superior, así como el lugar que ha tenido la lengua, la cultura y los conocimientos provenientes de sus lugares de origen en su experiencia y formación en este nivel educativo. El segundo, entrevistar a docentes y autoridades educativas de centros de Educación Media Superior a los que asisten jóvenes indígenas, esto para saber qué acciones llevan a cabo con la finalidad de ofrecer una educación pertinente a la diversidad presente en sus centros educativos. En este estudio mantenemos la noción de jóvenes indígenas como una categoría política que los propios jóvenes habitantes de la Ciudad de México utilizan como principio de organización.

Uno de los retos más importantes en el desarrollo de este estudio exploratorio fue lograr el acceso a los centros educativos y la ubicación de jóvenes que al conocer los objetivos del proyecto se animaran a participar.

Agradecemos a las autoridades educativas, docentes y jóvenes que nos abrieron las puertas de sus planteles y sus experiencias. Para reservar su identidad hemos asignado un código de identificación que busca resaltar únicamente su rol en esta investigación y el plantel de procedencia. Nada de lo que aquí presentamos hubiera sido posible sin su generosidad y colaboración. Todo lo aquí expuesto es responsabilidad de las autoras.

Se trata, así, de un estudio exploratorio realizado en seis meses. La conformación del equipo de investigación inició en agosto de 2024.⁸ Durante los meses de septiembre y octubre de ese mismo año iniciamos el proceso de gestión y acceso a planteles. Los resultados que aquí presentamos son producto de las visitas a los centros educativos entre octubre, noviembre y diciembre del 2024. La sistematización de las experiencias y la organización de los datos arrojados en las entrevistas la llevamos a cabo entre enero y febrero del 2025.⁹ Al ser parte de un estudio exploratorio consideramos que los resultados constituyen puntos de partida para nuevas indagaciones y profundización en temáticas identificadas.

El eje que articula la presentación de los principales hallazgos y, por tanto, del capítulo son las experiencias escolares de los jóvenes desde su propia voz, pero también desde cómo se construyen a partir de las características de la modalidad educativa, de los contextos donde se ubican los

⁸ Equipo conformado por todas las autoras del capítulo bajo la coordinación de la primera autora.

⁹ Agradecemos el apoyo final otorgado por Alejandro Mira Tapia, becario y colaborador del proyecto para la transcripción y codificación de algunas entrevistas.

planteles, de acciones concretas de docentes y autoridades educativas; y sus condiciones de residencia en la Ciudad de México. Al abordar las experiencias educativas de los jóvenes en más de una modalidad educativa los contrastes son inevitables.

Partiendo de lo anterior, no buscamos hacer juicios o comparaciones entre la información recopilada en los planteles o en sus propuestas educativas, pero sí mostrar las condiciones que existen en cada uno para explicar los retos y situaciones que han enfrentado los jóvenes en el acceso y permanencia en el nivel medio superior, así como el lugar que ha tenido la lengua, la cultura y los conocimientos provenientes de sus lugares de origen en su experiencia y formación en este nivel educativo.

Este capítulo está organizado en los siguientes apartados: “Modalidades educativas, planteles y sujetos” en el que presentamos la ruta metodológica que seguimos para elegir los espacios donde realizar entrevistas a docentes, estudiantes y autoridades educativas. En el apartado “Instrumentos y ámbitos de exploración en las entrevistas” describimos los focos principales de indagación en términos de ejes y ámbitos para cada uno de los perfiles entrevistados (estudiantes, docentes y autoridades educativas), así como los guiones de entrevista utilizados. Los hallazgos están organizados en el apartado “Dimensiones que configuran las experiencias escolares” y en el que agrupamos dos grandes dimensiones. La primera corresponde a dimensiones de los jóvenes: Contexto personal y familiar de los jóvenes; Trayectoria educativa: acceso, permanencia y condiciones; Autoadscripción e identidad como proceso de reflexión y Relaciones sociales y dinámicas de inclusión y exclusión. La segunda corresponde a dimensiones institucionales tales como Contextos en los que se encuentran los planteles; Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural (en los planteles) e Intersticios curriculares, que sirven de escenarios para visibilizar y trabajar con la diversidad lingüística y cultural. El capítulo cierra con “Prospectivas de estudio”.

Modalidades educativas, planteles y sujetos

Para la selección de las modalidades educativas y de los planteles en donde realizar la investigación tomamos en cuenta dos datos. El primero es sobre

las cifras emitidas por la Secretaría de Pueblos, Barrios y Comunidades Indígenas (SEPI, 2024) en las que se ubican a las alcaldías Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Venustiano Carranza, así como aquellas en las que se concentra la mayor parte de población indígena en la Ciudad de México. Esto nos ayudó a delimitar las alcaldías en las que buscaríamos trabajar.

El segundo dato fue un trabajo de mapeo producto del proyecto que permitió identificar las modalidades educativas y planteles con posible población foco de interés en el estudio.¹⁰ En él es posible identificar el número de estudiantes hablantes de una lengua indígena registrados en cada uno de los centros de Educación Media Superior de la Ciudad de México en 2020. Esto fue gracias al cruce de información entre los datos emitidos por el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) y los resultados del Formato 911 aplicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) al inicio y final de los ciclos escolares en todo el territorio mexicano.

A través de este formato o Sistema de Estadísticas Continuas se recopila información de los centros de trabajo que conforman el sistema educativo nacional, desde la educación preescolar hasta el nivel medio superior, que al inicio del ciclo escolar 2020-2021 declararon hablar una lengua indígena. El criterio de lengua fue el primer punto de partida para ubicar a los estudiantes pero, como veremos más adelante, no fue necesariamente la condición de los jóvenes entrevistados.

En el Cuadro 1 presentamos la selección inicial de modalidades y planteles de Educación Media Superior (EMS) en la Ciudad de México (CDMX) en los que se registró un mayor número de estudiantes hablantes de alguna lengua indígena (HLI).

Destacan los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y las Escuelas Nacionales Preparatorias (ENP), pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y algunos planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). De estas modalidades y planteles la Prepa en Línea de la SEP (PL-SEP) no estuvo contemplada en un inicio porque el número de estudiantes (total y de HLI) corresponde a la población ubicada en todo el país, sin embargo, la mantuvimos porque

¹⁰ El mapa interactivo es posible conocerlo en el portal del proyecto *Juventudes indígenas en la Ciudad de México* disponible en <https://estudianteshlicdmxinode.webflow.io/mapa>

Cuadro 1. Modalidad y planteles de EMS con mayor población de jóvenes HLI en la CDMX de acuerdo con el Formato 911 (inicio ciclo 2020-2021)

No.	Modalidad	Plantel	Delegación	Población total	Población HLI
< 100 estudiantes HLI					
1	PL-SEP	Virtual	Todo el territorio mexicano	1,549,883	8,902
2	CCH	Oriente	Iztapalapa	11,733	366
3	CCH	Vallejo	Gustavo A. Madero	11,655	284
4	CCH	Azcapotzalco	Azcapotzalco	11,265	256
5	CCH	Sur	Coyoacán	11,564	250
6	ENP	Plantel 5. José Vasconcelos	Tlalpan	8,931	132
7	ENP	Plantel 4. Vidal Castañeda y Mejía	Miguel Hidalgo	5,249	131
8	ENP	Plantel 7. Ezequiel A. Chávez	Venustiano Carranza	5,663	116
9	ENP	Plantel 1. Gabino Barreda	Xochimilco	4,402	102
10	ENP	Plantel 6. Antonio Caso	Coyoacán	5,067	54
11	ENP	Plantel 8. Miguel Schultz	Álvaro Obregón	5,634	102
>100, pero <20 estudiantes HLI					
12	ENP	Plantel 9. Pedro de Alba	Gustavo A. Madero	1,904	80
13	ENP	Plantel 3. Justo Sierra	Gustavo A. Madero	4,326	78
14	CONALEP	161. México-Canadá	Azcapotzalco	1,580	32
15	CONALEP	166 Magdalena Contreras	Magdalena Contreras	1,678	28
16	CONALEP	221 Álvaro Obregón II	Álvaro Obregón	1,678	25
17	CONALEP	002. Ticomán	Gustavo A. Madero	1,575	24
18	CONALEP	224. Gustavo A. Madero II	Gustavo A. Madero	1,881	22

Fuente: Elaboración propia.

constituye una población cautiva de los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES); en este espacio también se entrevistó a estudiantes, autoridades y educadores comunitarios.

Dada la diferencia de población (total y de HLI) entre los planteles identificados (Cuadro 1) distinguimos entre centros educativos con más de 100 estudiantes (<) y centros con menos de 100 pero mayor a 20 (>100 >20) estudiantes registrados como hablantes de una lengua indígena. Estos rangos tenían sólo la finalidad de priorizar la estrategia para buscar acceder a los planteles.

De estos planteles (Cuadro 1) logramos el acceso sólo al CCH Vallejo, a pesar de las comunicaciones entabladas con algunas autoridades educativas.¹¹ El siguiente paso fue ubicar centros educativos en las alcaldías con mayor presencia de población indígena de acuerdo con la SEPI (2024), en particular nos interesaban los Institutos de Educación Media Superior (IEMS) por las siguientes razones. Tienen el modelo educativo más reciente del nivel medio superior en la Ciudad de México, el cual fue creado específicamente para ofrecer educación media a la población de la Ciudad de México. En el diseño de su malla curricular el modelo incluyó una materia optativa de “Lengua y cultura indígena”.

Desde su creación en 2000,¹² los IEMS tienen como objetivo impartir e impulsar la educación de tipo medio superior en la Ciudad de México, especialmente en aquellas zonas en las que la demanda educativa de este nivel sea insuficiente (IEMS, 2000). Con la creación de los IEMS se establece también el Sistema de Bachillerato del Gobierno de la Ciudad de México (SBGOB-CDMX), cuyo diseño del plan de estudios contempla la atención personalizada de docentes titulados y especialistas de las asignaturas, en tutorías individuales que complementan la clase grupal y una evaluación cualitativa que permita configurar el perfil formativo progresivamente (DOF, 2000 y 2006).

Entre las finalidades académicas de los IEMS se encuentra “Desarrollar y actualizar un Modelo Educativo que responda de manera efectiva a las necesidades educativas y culturales de los jóvenes en la Ciudad de México” y “Desarrollar proyectos y programas de vinculación, extensión

¹¹ Siempre y en todos los casos se compartió el protocolo de investigación y las cartas de consentimiento que aseguraban el resguardo de la identidad de los participantes y el fin investigativo de la información.

¹² Decreto de publicación 30 de marzo de 2000. DOF.

y difusión, de carácter educativo, cultural y social que fortalezcan la vida académica del Sistema” (DOF, 2006), lo cual permitió que desde su creación en el IEMS se incorporara una asignatura de “Lengua y cultura náhuatl” por demanda de los barrios y pueblos originarios de Milpa Alta (D_HI_IEMS-MA).¹³ Con este antecedente de por medio logramos incorporarnos a un primer IEMS en la alcaldía Gustavo A. Madero y posteriormente a otro IEMS en la alcaldía Milpa Alta.

Finalmente nos acercamos a los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES) creados de manera oficial en 2018 para atender las necesidades educativas, principalmente, de jóvenes y adultos en las 16 alcaldías de la Ciudad de México, siendo uno de sus objetivos contribuir a la educación integral a través de sus programas de educación comunitaria. Entre la población prioritaria se encuentran jóvenes y población indígena (DOF, 2023). Concretamente visitamos la sede PILARES Monterrey ubicada en la alcaldía Cuauhtémoc.

Con la finalidad de dar voz a un mayor número de jóvenes buscamos espacios de encuentro cultural y organización de jóvenes indígenas en la Ciudad de México, es así que agradecemos al Colectivo Juvenil Intercultural Nuestras Voces conformado por jóvenes indígenas migrantes y residentes en la Ciudad de México, provenientes de diversas comunidades por permitirnos dialogar.¹⁴ Este colectivo creado en 2019 surge con la finalidad de intercambiar diversas perspectivas que enfrentan los y las jóvenes indígenas y con ello los retos urbanos que cada quien encuentra en la Ciudad de México. A su vez, busca visibilizar su presencia y apropiarse de los espacios públicos, intercambiar saberes y experiencias desde sus legados culturales (sitio web Nuestras voces). Este vínculo permitió generar redes con otros estudiantes a quienes también se entrevistó.

¹³ A partir de ahora los datos recabados en las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo se indicarán con un código. Para efectos de esta publicación importa desglosar las siguientes siglas: E = estudiante, D= Docente, A = Autoridad educativa y las siglas que corresponden a cada modalidad: CCH = Colegio de Ciencias y Humanidades, IEMS = Instituto de Educación Media Superior, PILARES = Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes. Así como la delegación: GAM = Gustavo A. Madero, MA= Milpa Alta y R= La Roma; y la fecha de entrevista a seis dígitos.

¹⁴ Para conocer más sobre el Colectivo se puede consultar su sitio web: <https://cinues-trasvoces.wixsite.com/mexico/quienes-somos-1>

En el Cuadro 2 presentamos los planteles visitados, así como el número de estudiantes (E), docentes (D) y autoridades educativas (A) entrevistadas en el orden en que pudimos acceder a los planteles.¹⁵

Cuadro 2. Estudiantes, docentes y autoridades educativas entrevistados por plantel y modalidad con datos de entrevistas fuera de los centros escolares

<i>Modalidad</i>	<i>Plantel</i>	<i>Alcaldía</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Docentes</i>	<i>Autoridades Educativas</i>
CCH	Vallejo	Vallejo	0	0	2
IEMS	Salvador	Gustavo A.	2	2	1
	Allende	Madero			
IEMS	Santa Ana Tlacotenco	Milpa Alta	5	3	1
PILARES	Monterrey	Cuauhtémoc	2	3	4
PUIC, UNAM	Oficinas centrales	Coyoacán	0	0	3
Nuestras Voces	Espacios públicos	En toda la CDMX	4	0	0
Otros espacios	Espacios públicos	Gustavo A. Madero	2	0	0
<i>Total:</i>			<i>15</i>	<i>8</i>	<i>11</i>

Fuente: Elaboración propia.

En cada plantel hicimos dos visitas, excepto en el CCH Vallejo donde sólo tuvimos un acceso. En la primera visita entrevistamos a autoridades educativas y docentes y en la segunda a estudiantes. La dificultad de encontrar y entrevistar a estudiantes en el CCH nos motivó a buscar jóvenes universitarios que hubieran estudiado su Educación Media Superior en los planteles del CCH o ENP de la UNAM (egresados). Algunos de los jóvenes entrevistados en el Colectivo y en otros espacios cumplen con esta condición. En total entrevistamos a 15 estudiantes, 8 docentes y 11 autoridades educativas. La cantidad de jóvenes indígenas es desde ya un hallazgo derivado del estudio exploratorio. Los jóvenes entrevistados fueron identificados como producto del trabajo de campo en los planteles y a partir del diálogo principalmente con docentes y otros jóvenes.

¹⁵ Establecimos contacto con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), un actor que puede contribuir de manera importante en una segunda parte del proyecto de investigación.

Instrumentos y ámbitos de exploración en las entrevistas

El proyecto que da cabida a este estudio se planteó desde el inicio como un estudio cualitativo que permitiera recuperar, a partir del diálogo y la reflexión, dos aspectos. Por un lado, las dimensiones que dieran cuenta de las experiencias escolares de los estudiantes indígenas y de su trayectoria por la Educación Media Superior, centrando la mirada en los retos y situaciones que han enfrentado en el acceso y permanencia en este nivel. Por otro lado, las experiencias de los agentes que acompañan los procesos escolares de estos estudiantes en el abordaje de contenidos educativos que recuperen lengua, cultura y sistemas de conocimientos.

Para el conjunto de los estudios derivados del proyecto elegimos la entrevista (semiestructurada) como técnica de indagación. Cada uno de estos instrumentos, diseñados de manera colectiva, consideraba los siguientes ejes para la indagación:¹⁶

Cuadro 3. Ejes de indagación para entrevistas

<i>Instrumento</i>	<i>Guía de entrevista para directivos</i>	<i>Guía de entrevista para docentes</i>	<i>Guía de entrevista para estudiantes</i>
Ejes de indagación	1. Datos biográficos del entrevistado	1. Datos biográficos del entrevistado	1. Datos biográficos del entrevistado
	2. Información de la matrícula	2. Opiniones sobre educación intercultural	2. Trayectorias familiares
	3. Vinculación con la comunidad	3. Vinculación con la comunidad	3. Trayectorias escolares
	4. La planta del profesorado	4. Labor como docente	4. Metodologías de aprendizaje
	5. Reformas educativas y curriculares	5. Trabajo en el aula	5. Participación y toma de decisiones
	6. Función directiva	6. Propuestas y acciones	6. Apoyo y recursos en la institución educativa

Fuente: Elaboración propia.

¹⁶ Estos mismos ejes aparecen en el capítulo titulado “Estudiar desde lo propio; desde la cultura y la lengua. Una mirada al trabajo de docentes y estudiantes en dos escuelas de educación media superior con población indígena en Oaxaca y Puebla”, autoría de Tania Santos Cano con la colaboración de Brenda Vivian Rico Ríos, Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza y Janeth Lizeth Luis García. Estas dos últimas autoras también son colaboradoras de este capítulo.

Las preguntas que guiaron el desarrollo de las entrevistas se mantuvieron en lo general, pero durante las primeras aproximaciones a los planteles fue necesario reformular algunas preguntas y enfocar aspectos vinculados con el contexto de la Ciudad de México y la movilidad de los jóvenes (historia de migración a la Ciudad de México). Los instrumentos que se adecuaron fueron los guiones de entrevista para docentes y estudiantes, mientras que el guion de autoridades educativas permaneció sin modificación.

En el guion de entrevistas a docentes se incorporó un eje sobre Propuestas y acciones (eje 6), derivado del rol fundamental que jugaron los docentes en la ubicación de los estudiantes indígenas o de pueblos originarios para ser entrevistados, debido al conocimiento que tenían de la población estudiantil. También fueron piezas clave para vincularnos con las autoridades educativas de los planteles, lo que posiciona a los docentes en este estudio exploratorio como actores claves. Este eje (6) incorporó las siguientes preguntas:

- ¿Qué propondría para trabajar con la diversidad lingüística y cultural de estudiantes en Educación Media Superior?
- ¿Considera importante trabajar interculturalmente con los estudiantes de Educación Media Superior, independientemente de su origen étnico? ¿Qué aportes haría esto a la formación integral de los estudiantes?
- ¿Tendría alguna propuesta para contribuir a que los estudiantes de pueblos originarios lleguen, se mantengan y egresen de este nivel?

Otras preguntas que se incorporaron al guion para docentes fueron las siguientes. En los Datos biográficos del entrevistado (eje 1): ¿Usted es originario de la Ciudad de México? y En su trayectoria docente, ¿ha trabajado con los planteamientos de la educación intercultural? Estas preguntas buscaban conocer también el origen de los docentes y saber si en su trayectoria profesional habían trabajado con los planteamientos de la educación intercultural. En contraste con el estudio hecho en Puebla y Oaxaca (Santos, 2025, en este libro), en los planteles en la Ciudad de México no incorporan *de facto* los planteamientos de la interculturalidad. Conocer la aproximación que los docentes en Educación Media

Superior tienen sobre la temática resultó relevante. Por otra parte, en el eje 3, que es Vinculación con la comunidad, fue necesario precisar el vínculo con pueblos originarios circundantes al plantel o padres de familia de los estudiantes y no con una comunidad indígena como tal.¹⁷ En Labor docente (eje 4) incorporamos las siguientes preguntas: ¿Sabe si en el plantel hay estudiantes hablantes de lenguas originarias o que pertenezcan a un pueblo originario?, ¿Cómo se da cuenta de la presencia de las y los estudiantes de pueblos originarios?, En sus grupos, ¿se ha dado cuenta si algún estudiante habla alguna lengua originaria?, ¿Cómo hizo para reconocerlo?, ¿Sabe qué lengua habla? No quisimos dar por hecho la presencia de esta población. Estas preguntas fueron claves para poder identificar estudiantes y entrevistarlos. Finalmente, en el eje 5 Trabajo en el aula incorporamos: ¿Sabe si se imparte actualmente alguna materia de lengua originaria en el plantel? Si es así, ¿qué lengua se imparte? y ¿por qué esa lengua y no otra?

El guion de entrevista a estudiantes fue el más adaptado. Entre las preguntas incorporadas que resultan relevantes para dar cuenta de los hallazgos están las siguientes: en Datos biográficos del entrevistado (eje 1) las preguntas ¿Dónde vives actualmente?, ¿Desde cuándo? y ¿Con quién vives? permitieron conocer si el estudiante migró a la ciudad sólo a estudiar la Educación Media Superior o si llegó a vivir con familiares o forma parte de los núcleos familiares asentados en la ciudad por más de una generación. En este mismo eje (1) precisar sobre el número de hermanos y si estudiaban o trabajaban permitió conocer si los jóvenes entrevistados eran los primeros en llegar a la Educación Media Superior.

Otras preguntas relacionadas con la lengua indígena estaban encaminadas a saber si la hablaba o la entendía y en qué contextos y con qué personas la usaba en la ciudad. En cuanto al eje Trayectorias familiares (eje 2) quisimos saber si sus familiares (padres, hermanos y/o abuelos) hablaban una lengua distinta al español y si algún otro familiar (no padres, ni hermanos, no abuelos) residente en la ciudad hablaba una lengua originaria, esto con la finalidad de indagar en la posible trayectoria de migración de las familias y la transmisión de las lenguas entre generaciones. Una última pregunta en este mismo eje fue: ¿Consideras que la(s) cultura(s),

¹⁷ Incorporamos la noción de pueblos originarios porque es la categoría política que se emplea en la Ciudad de México (SEPI, 2024).

las lengua(s) y práctica(s) de tu familia influyen en tu vida diaria y en tu experiencia educativa?, Si es así, ¿cómo y de qué manera? Al respecto, quisimos utilizar prácticas y no tradiciones para abrir el abanico de posibilidades entre la diversidad de familias de origen.

Finalmente, en el eje Trayectorias escolares (3) incorporamos varias preguntas, pero tres fueron centrales: ¿Dónde estudiaste la secundaria y la primaria?, en caso de que el estudiante expresara haber estudiado el nivel previo en la comunidad de origen fuera de la ciudad preguntamos: ¿Tus compañeros de secundaria del pueblo o comunidad siguen estudiando como tú? Estas preguntas estaban encaminadas a indagar en los retos a los que se enfrentaron los jóvenes y conocer qué fue lo que permitió que el estudiante llegara al nivel medio superior. Dos preguntas más se incorporaron al eje Trayectorias escolares (3): ¿Has estado en alguna otra escuela cursando el bachillerato?, esto para indagar durante la entrevista si el estudiante había cambiado de plantel o modalidad y las razones, así como su incorporación en el plantel actual por parte de docentes y compañeros. La última pregunta incorporada estaba encaminada a saber si en la escuela-plantel actual se sabía que el o la estudiante o su familia era de un pueblo originario.

La presencia cada vez más frecuente de colectivos juveniles en la Ciudad de México nos hizo incorporar en el eje de Participación y toma de decisiones (5) la siguiente pregunta: ¿Pertenece a alguna red de estudiantes de pueblos originarios en la Ciudad de México o colectivo? Y en caso de que los estudiantes recibieran algún apoyo económico por estudiar la Educación Media Superior (eje 6) preguntamos si el apoyo se lo otorgaban por ser parte de un pueblo originario o comunidad indígena. En el caso de que los estudiantes manifestaron ser de una comunidad indígena la entrevista concluía con la siguiente pregunta: ¿Consideras volver a tu comunidad cuando termines tus estudios académicos?

En los siguientes apartados, presentamos los principales hallazgos como lo son las dimensiones fuera del espacio escolar y al interior de él que influyen en las experiencias educativas de los jóvenes indígenas entrevistados.

Dimensiones que configuran las experiencias escolares

Los hallazgos están presentados en un conjunto de dos dimensiones. La primera dimensión personal está relacionada con acontecimientos y factores socioeconómicos, familiares y culturales que moldean la experiencia escolar de los jóvenes influyendo en sus oportunidades de acceso, permanencia y desempeño durante la trayectoria escolar en Educación Media Superior en la Ciudad de México. Presentamos desde la voz de los jóvenes esta dimensión que, entre otras cosas, devela la ausencia de reconocimiento pleno dentro del sistema educativo, así como las formas en que construyen resistencia y agencia en estos espacios.

Esta primera dimensión comienza por describir quiénes son los jóvenes indígenas entrevistados a partir de su contexto personal y familiar. Continúa dando cuenta de su trayectoria educativa en este nivel (acceso, permanencia y condiciones) y cierra con hallazgos sobre la autoadscripción e identidad indígena y el impacto de este proceso de autoreconocimiento en las relaciones sociales y dinámicas al interior de los planteles.

La segunda dimensión es la institucional. Principalmente a partir de la voz de los docentes y autoridades educativas mostramos diferentes aspectos institucionales que inciden en el trayecto de los jóvenes indígenas por la EMS, entre ellos están el modelo educativo del plantel, el contexto en el que se encuentra ubicado éste y el diseño curricular.

Contexto personal y familiar de los jóvenes

La Ciudad de México ha sido históricamente un espacio de movilidad y encuentro para diversas poblaciones indígenas, tanto por procesos migratorios recientes, como por su herencia prehispánica. Sin embargo, su presencia no puede entenderse sólo desde la migración, ya que la ciudad se asienta sobre el territorio habitado por pueblos prehispánicos durante siglos. Actualmente, estos pueblos, hoy denominados políticamente como pueblos indígenas/originarios, continúan residiendo y resistiendo en la ciudad (Montell, 2021).

Es así que la Ciudad de México alberga pueblos originarios reconocidos legalmente a partir de la reforma del 27 de mayo de 2010, con

la creación del Consejo de los Pueblos Indígenas.¹⁸ Posteriormente la Constitución Política de la Ciudad de México (2017) y la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas en la Ciudad de México (2019) consolidaron el reconocimiento de la diversidad lingüística, étnica y cultural de la capital, así como de los sistemas normativos indígenas. Actualmente se registran 154 pueblos y 56 barrios originarios distribuidos en las 16 alcaldías (Jefatura de Gobierno, 2019).

Considerando lo anterior, vale la pena preguntarnos ¿quiénes son los jóvenes indígenas que estudian la Educación Media Superior en la Ciudad de México? A partir de entrevistas a jóvenes, docentes y autoridades educativas identificamos por lo menos tres grandes perfiles:

- 1) Jóvenes que nacieron en la Ciudad de México, o que llegaron muy chicos con sus familias provenientes de alguna comunidad. La constante en estos casos es que ya no hablan la lengua originaria, algunos la entienden y en el menor de los casos la hablan con la familia nuclear con la que viven en la ciudad.
- 2) Jóvenes que migraron a estudiar la Educación Media Superior a la ciudad de México por razones diversas, pero vinculadas casi todas a situaciones económicas o familiares en la comunidad de origen. Estos casos son reducidos y se caracterizan por mantener la lengua de sus localidades.
- 3) Jóvenes de pueblos originarios, es decir, de familias nucleares y de varias generaciones atrás que pertenecen a las comunidades originarias de la Ciudad de México.

En Cuadro 4 se muestra la distribución de los jóvenes entrevistados en cada modalidad o espacio (IEMS, CCH, PILARES, Colectivo), la comunidad o pueblo originario al que pertenecen, situación de migración, lengua y género.

Doce de los 15 jóvenes se autoadscriben como mixe, náhuatl, ñañuh (otomí), mazahua, zapoteco, chinanteco y kichwa cayambeño (este último de Ecuador). Sólo tres no se adscriben a ningún grupo étnico en particular, pero mencionaron que provienen de pueblos originarios como Santa Fe Pueblo y Milpa Alta. Esto es relevante, ya que evidencia que la Ciudad

¹⁸ Antes de esta reforma la Ley de Participación Ciudadana del entonces Distrito Federal no contemplaba estos derechos.

Cuadro 4. Perfil de los estudiantes entrevistados

	<i>Participantes</i>	<i>Género</i>	<i>Autoadscripción</i>	<i>Comunidad o pueblo originario</i>	<i>Migración</i>	<i>Lengua</i>
<i>Cursan EMS</i>	E_H_OMA_IEMS Milpa Alta	H	No	Pueblo originario de Milpa Alta	No	español
	E_M_náhuatl_IEMS Milpa Alta	M	náhuatl	Pueblo originario de Puebla, Chilchotla	Sí	español
	E_H_OPSPF_IEMS Milpa Alta	H	No	Pueblo originario de Santa Fe Pueblo	No	español
	E_H_OMA_IEMS Milpa Alta	H	No	Pueblo originario de Milpa Alta	No	español/ entiende palabras en náhuatl
	E_M_náhuatl_IEMS Milpa Alta	M	náhuatl	Pueblo originario de Milpa Alta	No	español
	E_H_náhuatl_IEMS Milpa Alta	H	náhuatl	Pueblo originario de Milpa Alta (madre y abuelos de Chiapas y Guatemala)	No	español/ entiende palabras en náhuatl
	E_H_kichwa_IEMS Cuajimalpa	H	Kichwa cayambeño de Ecuador	Pueblo originario de Cuajimalpa	No	español/habla y entiende palabras en náhuatl y Kichwa
	E_M_chinanteca_IEMS Gustavo A. Madero	M	chinanteca	Gustavo A. Madero	No	español/ entiende chinanteco y habla ciertas palabras
	E_H_zapoteco_IEMS Gustavo A. Madero	H	zapoteco	Comunidad de San Blas, Oaxaca	Sí	español y zapoteco
	E_M_ñañuh_IEMS Cuajimalpa	M	ñañuh	Pueblo originario de Cuajimalpa	No	español
<i>Egresados</i>	E_M_mixe_CETIS 32	M	mixe	Comunidad de Santa María, Oaxaca	Sí	español y mixe
	E_M_náhuatl_CCHSur	M	náhuatl	Zaragoza, Puebla	Sí/sola	español
	E_M_ñañuh_CCHSur	M	ñañuh	Pueblo originario de Chilcuautla, Hidalgo	Sí/sola	español/ entiende ñañuh pero no lo habla
	E_M_mazahua_CCHSur	M	mazahua	Pueblo originario de San José del Rincón, Estado de México	Sí/sola	español
	E_M_zapoteca_CETIS	M	zapoteca	Pueblo originario de Cuajimalpa	No	español/ entiende, pero no habla zapoteco
	E_M_HM_PILARES	M	No	Ciudad de México (padres migrantes)	No	español
E_M_HM_PILARES	M	No	Estado de México (padres migrantes)	No	español	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Para las lenguas mexicanas y adscripciones utilizamos minúsculas como lo sugiere el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009) y en mayúsculas para la lengua y pueblo ecuatoriano.

de México no es sólo un destino de migración para poblaciones indígenas, sino que también es un territorio indígena en sí mismo. Este vínculo al origen indígena de la ciudad fue recuperado por algunos estudiantes que expresaron estar aquí (habitando la ciudad) porque sus antepasados también lo estuvieron.

En cuanto a la migración, las historias son diversas. Algunas mujeres decidieron desplazarse solas para continuar sus estudios, desafiando los roles de género tradicionales en sus comunidades. Otros llegaron a la ciudad desde pequeños con sus padres, quienes emigraron en busca de empleo y estabilidad. Para algunos la capital representa una alternativa más accesible en términos económicos para continuar estudiando, con menores costos en matrícula, transporte y materiales escolares en comparación con sus estados de origen. Para otros el traslado ha sido una estrategia de supervivencia ante situaciones de violencia que los orillaron a buscar otros lugares de residencia.

Las historias familiares reflejan una variedad de orígenes: hay quienes provienen de estados como Chiapas, Oaxaca, Puebla, Hidalgo, Michoacán y el Estado de México, y quienes tienen antecedentes migratorios aún más extensos, como familias que provienen de Guatemala y Ecuador y que se establecieron en la capital por temas de una mejora económica y estabilidad política.

Los estudiantes entrevistados provienen, en su mayoría, de familias cuyos padres trabajan en diversas ocupaciones, principalmente en el sector de la construcción, como ayudantes de obra, en servicios domésticos, restaurantes, en el comercio informal o en comedores comunitarios. En algunos casos las madres son amas de casa y desempeñan un papel central en el sostenimiento del hogar. Cinco de los 15 estudiantes entrevistados mencionaron vivir y mantenerse solos, los demás estudiantes viven con ambos padres, otros residen con uno de ellos, con sus abuelos o con otros familiares, tíos principalmente. En este contexto, ¿cómo ha sido la trayectoria educativa de estos jóvenes en la Educación Media Superior?

Trayectoria educativa: acceso, permanencia y condiciones

Las trayectorias educativas transitadas por el estudiantado en Educación Media Superior, desde su ingreso hasta su conclusión, pocas veces son lineales. Se trata de recorridos de carácter individual con virajes donde

la agencia de los jóvenes juega un papel crucial (Weiss, 2012). Estos recorridos están atravesados por múltiples factores y situaciones que influyen en la permanencia, el desempeño académico y la experiencia subjetiva de cada estudiante en el sistema educativo, y están marcados por dimensiones estructurales, como las condiciones socioeconómicas, las políticas educativas y la organización escolar (Cuconato, 2016; Guerra, 2008; Mendoza-González, 2017).

En el caso de los jóvenes indígenas entrevistados en este estudio exploratorio en la Ciudad de México, la EMS representa un requisito para el acceso a la educación superior y la posibilidad de obtener mejores condiciones salariales y acceder a empleos menos demandantes y precarios, un significado de la EMS reportado también en otras investigaciones (Guerra y Guerrero, 2012). Para muchos jóvenes, egresar de la EMS es la posibilidad de convertirse en la primera generación dentro de su núcleo familiar en alcanzar este logro académico, lo que refuerza su sentido de agencia, dato que también ha sido reportado en otros estudios (Tapia, 2012, Guerra, Irene, 2012 y Guerra y Guerrero, 2012), pero que en el caso de los jóvenes entrevistados es la constante.

Acceso. Los jóvenes indígenas perciben que las instituciones educativas en la Ciudad de México ofrecen mayor accesibilidad en relación con instituciones de EMS en las ciudades de los estados. Hace referencia a costos de examen y matrícula más bajos en la Ciudad de México, lo que facilita su permanencia en la escuela. Los gastos asociados al transporte y uniformes suelen ser más asequibles o están sujetos a apoyos gubernamentales o subsidios en el transporte público.

El logro es acceder a la EMS en alguna institución de la Ciudad de México. Hasta enero de 2025 el acceso general a las distintas modalidades de EMS era a través de un único examen denominado COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior). El puntaje obtenido en este examen determinaba la asignación de estudiantes a las preparatorias públicas de la zona metropolitana del Valle de México, entre ellas los CCH y las ENP de la UNAM.¹⁹ Otras

¹⁹ El 4 de febrero de 2025 se firmó un acuerdo entre la presidenta de México, la jefa de Gobierno de la Ciudad de México y autoridades educativas (rectores de las principales universidades públicas en la Zona Metropolitana: UNAM, IPN, UAM) a través de cual se elimina el examen único de acceso a la EMS, llamado COMIPEMS. Se establece así

modalidades de EMS permiten el ingreso con requisitos mínimos como comprobante de domicilio, número de contacto y certificado de estudios previos, este es el caso del IEMS.

Algunas de las opciones de EMS ofrecen también un acceso directo al nivel superior, como es el caso de la UNAM y sus planteles (CCH y ENP). Los estudiantes que cursan y aprueban satisfactoriamente su EMS en estos planteles tienen acceso directo a licenciaturas dentro de la UNAM, siempre que cumplan con los requisitos académicos establecidos por la institución. Esta es una de las razones que hace más atractivo para los jóvenes buscar el ingreso a la EMS en la Ciudad de México. Esta opción representa una ventaja significativa de las instituciones de EMS en la Ciudad de México respecto a los estados y la continuidad en la trayectoria educativa.

En los casos de los jóvenes entrevistados en el CCH fueron familiares quienes proporcionaron la información sobre estas opciones y procesos de ingreso. En el caso de quienes estudiaban en el IEMS el ingreso a esta modalidad no fue una opción, sino que se debió a la cercanía del plantel con el lugar de vivienda y/o a que no pudieron acceder a otra modalidad educativa.

Un último dato que deberá ser confirmado en una segunda parte del estudio es que, de acuerdo con los jóvenes, los trámites de inscripción a la EMS en la Ciudad de México suelen ser menos burocráticos en comparación con los institutos de EMS en los estados y el papeleo y la presentación de certificados es más sencilla, algunas instituciones incluso no exigen la legalización inmediata de documentos. Por lo anterior, las escuelas de EMS de la Ciudad de México suelen ser atractivas para acceder a este nivel educativo.

Permanencia. En las entrevistas los estudiantes manifiestan los retos para poder mantenerse estudiando, que son las cuestiones socioeconómicas, familiares, psicológicas e institucionales. En su mayoría se trata de

un nuevo sistema de asignación que tiene como primer criterio la cercanía de la institución de EMS al lugar de vivienda de los estudiantes. No obstante, la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) mantienen sus sistemas de ingreso por examen. Cabe señalar que la UNAM y el IPN tienen escuelas de EMS: CCH y ENP en el caso de la UNAM y Vocacionales en el caso del IPN con pase reglamentado a la educación superior. Se establece también la creación de un pase reglamentado para los estudiantes del Colegio de Bachilleres (COLBACH) a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (INJUVE, Boletín 4 de febrero).

jóvenes que estudian y trabajan para poder sostenerse y apoyar económicamente a la familia nuclear, colaborar con el gasto de la familia que los recibe en la Ciudad de México e incluso mantenerse solos. En muy pocos casos son estudiantes de tiempo completo, un perfil ya identificado en estudios previos sobre EMS (Tapia, 2012; Mariño Castro, 2020). Quienes son estudiantes de tiempo completo enfatizan que la cercanía del plantel con su vivienda y los servicios de comida a bajo costo que ofrecen las instituciones les permite ser sólo estudiantes sin tener que viajar horas para llegar a su escuela o tener que trabajar para pagar gastos de alimentación y transporte:

Comer aquí no sólo es más económico, sino que también me permite optimizar mi tiempo. En lugar de salir a buscar un lugar donde comer o gastar más dinero, puedo aprovechar este espacio que la institución ofrece. Siendo estudiante, eso es invaluable, especialmente en una ciudad donde todo es tan caro. Y no es como que la comida, digamos de alguna manera, porque luego dicen es que es muy barata y es mala, la verdad, al menos a mí no me parece que sea mala, en la cuestión de los sabores no es para nada desagradable. (E_H_OMA_IEMS Milpa Alta)

Una de las estudiantes relata cómo gracias a que quedó en su primera opción pudo estudiar el bachillerato en la ciudad pues le quedaba cerca de donde vivían sus familiares. Las opciones de escuelas de EMS donde vivía estaban aún más retiradas de su hogar:

Me quedaba muy cerquita y de hecho fue como una de las principales, pues si como cosas o como criterios por las cuales yo me fui, porque, o sea, pues yo tenía 14 años y ahorita lo pensamos y dices “¡ay!, estaba bien chiquita”, y para llegar a la Ciudad de México y entonces como esa era la prepa que más cerca quedaba de la casa de mi tía, pues sí, dijeron, o sea, sí dijimos como pues no, solamente si me quedo en esa, y quizá en dos más, o sea, y las otras dos vemos, o sea, si no me tengo que trasladar tanto, pues sí, quizá me voy, no, o sea, pero, o sea, más bien como que el trato era de sólo si quedaba como en mi primera opción. (E_M_ñañuh_IEMS Cuajimalpa)

Otro estudiante comenta algo similar sobre el beneficio que tiene al vivir cerca de la institución educativa en la Ciudad de México:

Mi experiencia aquí, en esta institución, ha sido en general muy buena. Como te comentaba antes, yo vivo en una localidad que no queda muy lejos, así que, en términos de economía y tiempo, estudiar aquí ha sido bastante conveniente. La cercanía de la escuela me ayuda mucho. (E_H_OMA_IEMS Milpa Alta)

La necesidad de movilidad para estudiar la EMS en muchas comunidades indígenas ha sido reportada en estudios previos: “Para asistir al nivel medio superior los adolescentes deben desplazarse a otras localidades. Hay que añadir que las vialidades suelen estar muy degradadas y el transporte generalmente es escaso, irregular y caro” (Bertely, Gonzalo y Abrantes, 2013, p. 52).

Para quienes estudian y trabajan la permanencia en la escuela es un reto constante debido al tiempo de las tareas, el trasladarse de un lugar a otro, tener una vida más allá de la escuela y el trabajo, la vida social, tal y como lo narran algunos jóvenes:

Trabajaba en un comercio de comida y yo ayudaba en ese comercio. O sea, no era como de “Ay, yo me levanto y me voy a la prepa”. No, yo me levantaba, iba a ayudar al negocio de mi familia. Ya después de ahí –porque yo todo el tiempo fui en la tarde a la prepa, iba en el turno de la tarde– ya como a las once me regresaba a casa. Me bañaba, hacía tarea y como a la una y media, más o menos, ya me andaba alistando para irme a la prepa, porque entraba a las tres, y era de tres a nueve. (E_M_náhuatl_IEMS Milpa Alta)

“Suelo trabajar sobre todo en las vacaciones. Ahora que estoy en quinto semestre el tiempo es más limitado”. (E_H_OMA_IEMS Milpa Alta)

“Mis papás, pues, si bien siempre me apoyaron con su trabajo, era muy poco. Por eso yo también tuve que trabajar y estudiar” (E_M_zapoteca_IEMS Milpa Alta)

Como lo comenta el último joven (E_M_zapoteca_IEMS Milpa Alta), la mayoría de los estudiantes mencionaron tener el apoyo de su familia para el continuo de sus estudios. Sin embargo, encontramos casos de jóvenes que enfrentaron situaciones con la familia que los recibe en la Ciudad de México para estudiar su Educación Media Superior vinculadas al sostenimiento económico, como lo narran las siguientes estudiantes:

A mí sí me pasó algo bien, bien fuerte, que fue que cuando yo hice el examen para la prepa, cuando iba en secundaria, mi tía, más que mi tío, me dijo: “para qué quieres estudiar la prepa, mejor estudia una carrera técnica”. Y la verdad es que no, no me querían brindar el acceso como a estudiar la prepa, o sea, literal fue eso. (E_M_náhuatl_IEMS Milpa Alta)

A veces (a) mi tía, siento que no tenía este apoyo real, o sea, como de “toma”, sino que a veces le costaba. Y son cosas que tienen ya que ver más con mis temas personales, pero pues yo era como de “pues dame los veinticinco pesos”. Eso era lo que me daba, porque me daba veinticinco, a veces veinte y era solamente lo de los pasajes. A veces yo no tenía dinero ni para una sopa Maruchan, ni para nada. O sea, era como de “tengo veinte pesos y me gasto, no sé, trece en pasaje, me quedan ocho pesos, ¿qué voy a hacer con ocho pesos?”. (E_M_náhuatl_CCHSur)

Entonces fue complicado en esa parte, porque yo le decía: “oye, mamá –bueno, mi tía–, oye este libro que cuesta doscientos (pesos), y pues no me dan chance de sacar copias o de ir y leerlo a la biblioteca”, y sí era fuerte porque para empezar yo sentía que me ponía cara de “ya ves, porque no quería que fueras, carísimo, carísimo, carísimo, carísimo, no”. Y entonces la parte económica siempre fue el tema. (E_M_ñañuh_CCHSur)

Redes y apoyos. En este contexto crear redes de apoyo entre los jóvenes indígenas se vuelve un recurso para transitar en la EMS, así como también son importantes los apoyos institucionales, por ejemplo las becas, que son otorgadas a todos los estudiantes de EMS de cualquier preparatoria de la ciudad. Estas becas están principalmente dirigidas para la compra de libros, pasajes, comida y material educativo. Sin embargo, la forma en que estos apoyos son otorgados y administrados revela tensiones y limitaciones que merecen ser analizadas a la luz de la teoría sobre equidad educativa y justicia social.

Uno de los hallazgos más relevantes en las entrevistas es la percepción de que las becas en la Ciudad de México garantizan que todos los estudiantes cuenten con una base económica mínima para afrontar gastos relacionados con su educación. No obstante, la falta de un enfoque diferenciado genera desigualdades dentro de la misma población estudiantil. Al respecto, y siguiendo a Guimarães (2019), la equidad educativa no sólo implica la distribución de recursos, sino también el reconocimiento de diferencias estructurales que afectan a ciertos grupos de estudiantes. En

este sentido, los testimonios revelan que jóvenes provenientes de comunidades indígenas, migrantes o en situaciones de mayor precariedad económica experimentan dificultades adicionales que el diseño actual de las becas, por ejemplo, el costo de residencia en la Ciudad de México para los jóvenes indígenas que migran solos o con sus familias.

Con excepción del CCH y las ENP de la UNAM no existen becas para poblaciones originarias o indígenas en la Ciudad de México. La UNAM, a través de su Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), otorga becas para estudiantes indígenas y afrodescendientes, siendo el CCH-SUR el plantel con más estudiantes de EMS becados. De los cinco planteles del CCH, Vallejo ocupa el quinto lugar en materia de jóvenes indígenas o afrodescendientes becados (PUIC-UNAM, 2024). El criterio para obtener la beca no es la autoadscripción, sino la “pertenencia” a un pueblo originario o comunidad afrodescendiente que se evalúa a través de un cuestionario extensión centrado en prácticas culturales y vínculos familiares e individuales con las comunidades (Notas de campo de entrevista con autoridades del PUIC, enero 2025). Un dato importante es el bajo número de estudiantes en EMS que reciben este apoyo por parte del PUIC en relación con el número de estudiantes en nivel licenciatura.²⁰

Desde la perspectiva de las autoridades del PUIC esto se debe probablemente a dos cosas: al número reducido de becas que puede otorgar el PUIC y al proceso de evaluación y selección para acceder a la beca del PUIC que no se pide para recibir otras becas gubernamentales en Educación Media Superior,²¹ pues no es posible tener la beca del PUIC recibiendo otra del gobierno federal o de la Ciudad de México. En las entrevistas que realizamos con egresados del CCH durante su paso por este nivel identificamos otro factor posible, que es la difusión de la convocatoria y el acceso de los jóvenes de media superior a esta información; los jóvenes que estudiaron en algún CCH de la UNAM no supieron de la existencia de esta beca en su trayecto como estudiantes de dicha institución.

²⁰ Ver las estadísticas del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Afrodescendientes: https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becasC.html

²¹ La beca del PUIC asciende a \$3,087.00 mensuales para licenciatura y media superior, mientras que la beca Benito Juárez, que otorga el gobierno federal, es de \$2,800.00 mensuales para educación superior.

Pero los apoyos económicos no resuelven todo el problema del sustento. Varios jóvenes expresan que el monto otorgado es insuficiente para cubrir todos sus gastos. Un estudiante relata cómo parte de su beca debía destinarse a su familia, limitando su capacidad de invertir en materiales escolares o transporte:

En ese entonces, en ese año, había un apoyo gubernamental que era una prepa que se llamaba Prepa sí (beca). Entonces yo pude acceder a Prepa sí los tres años afortunadamente de prepa y me daban en ese entonces perfectamente seiscientos cincuenta pesos mensuales, que a mí me parecía un dineral, yo decía “¡wow! con esos seiscientos cincuenta pesos”. Pero no tuve el dinero era para mí, o sea, yo le tenía que dar dinero a mi tía. De esos seiscientos cincuenta pesos, o sea, le daba, no sé, trescientos a ella y me quedaban trescientos cincuenta para mí, o sea, yo era feliz con trescientos pesos mensuales porque era lo que, pues no sé, me parecía demasiado. En aquella época entonces la parte económica siempre fue complicada y más porque no había este apoyo total de parte de mis tíos. (E_M_náhuatl_CCHSur)

Aun con beca los estudiantes desarrollan estrategias de supervivencia, por ejemplo, aprovechar comedores comunitarios o buscar ingresos complementarios a través de trabajos de medio tiempo o durante los fines de semana. Este tipo de medidas responden a una concepción de justicia social redistributiva (Sen, 2000), en la que el acceso a recursos básicos, como alimentación y transporte, es clave para garantizar la equidad educativa.

El testimonio de varios estudiantes sugiere una percepción de injusticia respecto a la asignación de becas. Algunos consideran que la falta de criterios basados en el desempeño académico o en situaciones de mayor vulnerabilidad genera un uso ineficiente de los recursos. Esta crítica refuerza la necesidad de repensar las políticas de apoyo educativo bajo un esquema que no sólo garantice el acceso universal, sino que también atienda necesidades específicas, como lo plantea Young (1990) en su teoría de la justicia diferenciada.

La universalidad de las becas en ciertos subsistemas de EMS en la Ciudad de México es un avance significativo, pero su diseño homogeneizante invisibiliza las desigualdades estructurales que afectan a estudiantes indígenas, migrantes y en situaciones de extrema precariedad. Por lo tanto, es necesario avanzar hacia un modelo de apoyos diferenciados que

no sólo distribuya recursos de manera equitativa, sino que también reconozca las diversas trayectorias y condiciones de los estudiantes.

En este estudio exploratorio los retos de acceso, permanencia y condiciones para cursar la EMS encontrados en las entrevistas realizadas con jóvenes indígenas son similares a los identificados en otras poblaciones de jóvenes (Weiss, 2012; Tapia, 2012; Guerra, 2012; Guerra y Guerrero 2012). Partiendo de lo anterior, surge la pregunta: ¿qué hace entonces distinto el tránsito de la EMS siendo un joven indígena?

Autoadscripción e identidad como proceso de reflexión

La construcción de la identidad de jóvenes en Educación Media Superior es atravesada por procesos de socialización entre pares (Grijalva, 2012). En el caso de la identidad étnica este proceso involucra de manera importante factores externos e internos (Romer, 2008; Aguilar, 2017). Por un lado, el contexto social en el que se desarrollan los procesos de socialización e identificación étnica influye en la manera en que los individuos perciben y expresan su identidad. Por otro lado, los factores internos, como las relaciones familiares y el vínculo con la comunidad étnica, desempeñan un papel fundamental en el reconocimiento y desarrollo de esta identidad al proporcionar referentes culturales y simbólicos (Romer, 2008).

Así, la identidad se define como resultante de la identificación impuesta por otros (la identidad atribuida) y la que el joven estudiante afirma tener (la autodefinición identitaria). Al respecto, Giménez (1997) señala lo siguiente:

La identidad de un actor social se construye a través de un proceso dinámico de interacción entre el auto-reconocimiento y el reconocimiento por parte de los demás. Lejos de ser una esencia fija o una propiedad individual, la identidad adquiere un carácter relacional e intersubjetivo, configurándose a partir de la percepción que un sujeto tiene de sí mismo en relación con los otros. Esta identidad se consolida en el marco de las relaciones sociales, donde la confrontación con otras identidades es inevitable y, a menudo, atraviesa dinámicas de desigualdad, conflicto y negociación. (p. 14)

En los relatos de los estudiantes entrevistados emerge una narrativa que refleja la complejidad de la identidad en un contexto urbano marcado por factores sociales, culturales e históricos y el peso que tiene la

socialización entre pares. Varios de los estudiantes egresados de la EMS describieron que no se identificaban como pertenecientes a un pueblo originario durante su experiencia en este nivel educativo. Este hecho se debe a varias razones. Una estudiante, por ejemplo, compartió una historia en la que narra que su familia, al llegar a la ciudad, se había burlado de ella por venir de su pueblo. Al entrar al CCH decidió mantener su identidad oculta para protegerse de futuras burlas, tal como ya lo había vivido dentro de su familia:

Cuando yo llegué aquí –te digo que (llegué) chiquita para estudiar kinder y luego primaria– mi tía me decía que yo venía de un pueblo de indios, que los inditos nos vestíamos feo y no es que yo creara un rechazo hacia eso, no, no, no, para nada. Bueno, cuando eres niño pues lo único que haces es ocultarlo. (E_M_náhuatl_CCHSur)

Esta tendencia a mantener oculta una parte de su identidad y origen es una dimensión que marca significativamente las experiencias escolares de jóvenes indígenas en su trayecto por la Educación Media Superior, esto se reitera en las entrevistas con las y los estudiantes:

No recuerdo tener este proceso de identificarme y de nombrarme y de reflexionar y decir que soy una mujer ñañuh...O sea, algunas personas sabían que venía de Hidalgo, pero no recuerdo nombrarme o presentarme como una mujer ñañuh, creo que no...Esta reflexión ya vino mucho después, pero también, o sea, cuando tú no te nombras como una –bueno, en mi caso, no–, que cuando yo no me nombro o sí, cuando una persona no se nombra como perteneciente, que viene de un pueblo indígena, que viene de una comunidad indígena, muchas veces también tiene que ver con esto, después tratar de mimetizarse en el entorno en el que estás y entonces en tanto no nombro mi identidad pues en ese sentido tampoco me voy a sentir exclusión...Pues entonces como que borras esta identidad para estar en ese espacio. (E_M_ñañuh_CCHSur)

Otra estudiante relató que durante la preparatoria ocultó su origen zapoteco por temor al rechazo de sus compañeros. Aunque su madre siempre la animó a sentirse orgullosa, ella tenía miedo de que sus compañeros dejaran de hablarle. Sin embargo, al ingresar a la universidad y, en particular, gracias a una docente y una materia específica comenzó a reconciliarse con parte de su historia, la historia de sus padres y su identidad. Hoy en día se reconoce y se enuncia como una mujer zapoteca.

En estos casos, fue una decisión ocultar su identidad para evitar experimentar situaciones violentas por parte de otros (compañeros, docentes, directivos, familiares) dentro de los contextos escolares en la Ciudad de México. La identidad indígena también se configura a partir de factores externos impuestos por “los otros”, quienes la perciben como una condición social inferiorizada y estigmatizada. Esto genera comportamientos y actitudes específicos tanto en jóvenes indígenas, portadores del estigma, como en quienes los rodean (Romer, 2006).

Según Romer (2006) esta interacción crea una “cultura de contacto” caracterizada por prejuicios y estereotipos que afectan a ambos grupos y que puede llevar a los individuos del grupo minoritario a ocultar su identidad para evitar la discriminación. Este hecho muestra cómo el estigma y la discriminación internalizada pueden llevar a la negación o invisibilización de la identidad cultural.

Un hallazgo importante en este estudio exploratorio fue la ausencia de reflexión sobre la identidad lingüística y cultural en el trayecto de la EMS. En algunas ocasiones esta ausencia se debe a que en la “prepa”, desde el punto de vista de los jóvenes, hay una gran diversidad de estudiantes respecto al nivel precedente (secundaria); en la EMS todos provenientes de distintos lugares, por lo que la diferencia es la regla. En el caso de los estudiantes entrevistados egresados relataron que fue después de concluir la EMS que comenzaron a reflexionar sobre su identidad y a reivindicarla, concretamente al ingresar a la universidad: “(en la universidad) conocí a otras chicas de comunidades indígenas”, explicó, “y eso me hizo sentir que no estaba sola” (E_M_náhuatl_CCHSur). En el estudio del náhuatl encontró una forma de reconectar con sus raíces y de honrar a sus antepasados: “Quiero aprender la lengua”, dijo con determinación, “para que no se pierda” (E_M_náhuatl_CCHSur).

Esta reflexión es inusual en el paso por la EMS, sin embargo, existen casos de jóvenes que se reconocen como ñañuh, zapoteco y chinanteco. Dicha autoidentificación lo lograron por tres vías: 1) mediante procesos de reflexión personal al informarse a través de voces de activistas por los derechos indígenas en medios digitales; 2) a través de materias del plan de estudio referentes a las comunidades indígenas, como lo es el aprendizaje de la lengua y la historia; y 3) por medio de la interacción con otros jóvenes indígenas en actividades escolares y colectivos, al mismo tiempo que

sus familiares (padres y hermanos mayores) reforzaban la importancia de sentirse orgullosos de sus orígenes.

La enunciación de su pertenencia a un pueblo indígena fue un proceso que, en su mayoría, compartieron con sus grupos de amigos o compañeros más cercanos. En algunos casos sus compañeros expresan admiración, sorpresa o curiosidad a través de preguntas sobre el idioma que hablan y sobre las costumbres y tradiciones que practican.

Mis amigos siempre me preguntan palabras en ayuujk, sobre algunas cosas que hago en vacaciones, porque en vacaciones voy a ver a mi familia y amigos en Santa María. Sobre todo, me suelen preguntar malas palabras. Ellos me dicen que es bonito que yo preserve la cultura y que me debo sentir orgullosa. (E_M_mixe_CETIS 32)

En otros casos, el hecho de mencionar que provienen de alguna comunidad o familia con raíces indígena o de un pueblo originario venía acompañado de cuestionamientos que esencializan la identidad indígena mediante marcadores étnicos específicos tales como prácticas culturales, creencias religiosas y la pertenencia a ciertos territorios, vestimenta y lengua (Cisternas, 2018):

Después de que supieran que mi papá, por su cultura, se deja crecer el cabello, todos me cuestionaron por qué yo no me dejaba crecer el cabello. Es entonces cuando yo me puse como inseguro, y entonces dije: “pues yo no me parezco nada a mi papá. No uso su ropa, no uso su peinado, no uso su lengua”. Entonces, pues, tal vez yo no era indígena. Pero, bueno, mi papá dice que sí porque llevo su sangre. Y, pues, yo también creo que sí, porque la sangre es lo más importante y yo llevo su sangre. Por eso yo también soy un indígena. Y no sólo eso, o sea, también tengo otras costumbres y también, pues, como decirlo, yo llevo algunas palabras, todo yo criado soy alguien como mis papás. (E_H_kichwa_IEMS Cuajimalpa)

Esta esencialización da lugar en el imaginario de algunos estudiantes y docentes a una noción de “indígena auténtico”, con la que sólo aquellos que preservan prácticas ancestrales son reconocidos como legítimos, mientras que quienes no se ajustan a esta imagen quedan en una posición de miembros “incompletos” del grupo (De la Cadena y Starn, 2009). De esta manera, la identidad indígena es reducida a un conjunto de

características visibles y normativas, ignorando la multiplicidad de experiencias y la fluidez de las identidades culturales.

Otros jóvenes náhuatl describen que el proceso de reflexión sobre su identidad tuvo lugar en el momento en que tomaron la materia optativa “Lengua y cultura” y la asignatura obligatoria de “Historia entretejida” ofertadas en los Institutos de Educación Media Superior de Ciudad de México (IEMS), concretamente a partir de la historia del territorio, las lenguas que se hablan o hablaban ahí y las costumbres con las que habían estado familiarizados:

¿Cómo decirlo? La maestra nos enseñó sobre varias culturas y nos explicó que cualquiera podía sentirse identificado con alguna de ellas. Pero más que nada ella se identificaba con los pueblos que estaban aquí durante la conquista de México, en tiempos de Moctezuma. En lo personal, yo también siento algo parecido, porque muchas de nuestras tradiciones vienen de ahí. Por ejemplo, las fiestas y peregrinaciones que realizamos hoy en día son parte del legado de la antigua Tenochtitlán. (E_H_OPSF_IEMS Milpa Alta)

Otro joven entrevistado añade:

La verdad yo sí me identifico como parte del pueblo de Tenochtitlán, es decir, sí me considero indígena. Me gusta hablar la lengua, intento mejorarla y también disfruto de nuestras tradiciones, especialmente en la cocina. Antes de que falleciera mi tío, él hablaba náhuatl y nos llevaba al campo a recolectar hongos para preparar comida de manera tradicional. A mí me gustaba acompañarlo. Hasta la fecha sigo saliendo al bosque, caminando lo más lejos posible para buscar plantas y recolectar lo que él me enseñó. (E_M_náhuatl_IEMS Milpa Alta)

Estas experiencias demuestran que la autoidentificación se construye a partir de experiencias familiares, prácticas culturales y la interacción con el entorno (Romer, 2008). También revela la influencia del sistema educativo en la percepción de lo indígena y las dificultades para enunciar la identidad en espacios donde no es común discutirla.

En el caso concreto de los IEMS, fue en estos espacios curriculares que algunos jóvenes se reconocen pertenecientes a pueblos originarios (Santa Fe y Milpa Alta), tener abuelos y bisabuelos que fundaron sus territorios y que además hablaban una lengua indígena, aunque no necesariamente se autoadscriban como indígenas:

La verdad, si dijera que sí, estaría mintiendo. Lo más importante es que el estilo de vida que llevo actualmente no corresponde al de una persona náhuatl tradicional. Esto incluye aspectos como mi vestimenta y los enfoques que he adoptado a lo largo de mi vida. Por ejemplo, si me ves, no visto como las personas náhuatl que he conocido. Ellos suelen llevar prendas características, muchas de ellas hechas de algodón y con combinaciones de colores vivos y llamativos. No suelen usar colores opacos. En cuanto al calzado, prefieren huaraches o incluso andar descalzos, ya que están acostumbrados y se sienten incómodos al usar zapatos modernos...también no se comunican igual que nosotros...usan palabras y conceptos que no existen en español. Incluso cuando hablan español, su forma de expresarse es única. (E_H_OMA_IEMS Milpa Alta)

Este y otros relatos muestran que el arraigo indígena desde el punto de vista de algunos jóvenes está aún puesto en marcadores étnicos, tal como lo señala Cisternas (2018), y no en las prácticas que los configuran como miembros de una comunidad o grupo.

La percepción de desvalorización de su cultura y estereotipos esencialistas afectan la manera en que estos jóvenes reconocen y resignifican su identidad étnica al vivir en la Ciudad de México, tanto si son migrantes, como si han crecido en la urbe. Esta tensión se observa en el hecho de que los jóvenes evitan autoidentificarse para protegerse de la discriminación, esto revela las complejas negociaciones identitarias que atraviesan en un entorno que a menudo invisibiliza o estigmatiza la diversidad cultural indígena. En nuestro estudio exploratorio se observa que este es el mayor reto que tienen los jóvenes pertenecientes a pueblos o comunidades indígenas en su paso por la Educación Media Superior y que distingue su trayectoria escolar de otros estudiantes en este nivel, lo cual se ve reflejado en sus relaciones sociales y dinámicas al interior de los planteles.

Relaciones sociales y dinámicas de inclusión y exclusión

Dentro del espacio escolar existen múltiples interacciones sociales que cumplen un papel fundamental en la experiencia educativa de las y los jóvenes indígenas. Más allá del rendimiento académico, la forma en que se establecen vínculos con compañeros, docentes y otros actores educativos influye en la trayectoria escolar. Estas interacciones fungen un papel importante en la creación de redes de apoyo.

Un hallazgo importante es el papel que juegan algunos docentes “aliados” como apoyo al interior de los planteles y colectivos estudiantiles o

relaciones con pares-compañeros con quienes comparten experiencias similares. Estos espacios de solidaridad les permiten generar estrategias de resistencia y reafirmación identitaria. La posibilidad de conectar con otros estudiantes indígenas dentro y fuera de la escuela se convierte en un factor clave para la permanencia escolar y el fortalecimiento de su identidad. Estas redes de apoyo resultan indispensables para que los estudiantes formen parte activa de la institución.

En uno de los IEMS, una de las jóvenes relató cómo dio a conocer su identidad étnica. La coordinadora (directora) del plantel llamó a su madre por un tema de violencia en el que estaba involucrada la joven, en esa interacción la coordinadora mostró interés en el entorno social de la familia, sospechó que la madre hablaba una lengua indígena. Las experiencias previas de la coordinadora con la diversidad lingüística y cultural en otros trabajos antes de su incorporación al IEMS le permitió identificar el origen familiar de la joven.

En vísperas de una Feria de Lectura la coordinadora solicitó al maestro encargado del evento abrir un espacio donde la estudiante pudiera expresar algunas palabras en chinanteco y reflexionar sobre la importancia de las lenguas originarias. Este encuentro inspiró al maestro a abrir un nuevo espacio dentro del programa escolar, donde él mismo recitó un poema en náhuatl:

Todo comenzó cuando mi mamá fue citada por un problema que tuve. Entonces, mientras hablaban, mi mamá empezó a platicar sobre nuestro idioma y, de repente, le habló en su lengua a la maestra... A la maestra le gustó mucho. Inclusive le dijo a mi mamá que estaría bien que hablara un poco más en su lengua. Incluso le pidió que le enseñara algunas palabras... Pues la maestra al conocer esto le pidió a mi otro maestro que me invitara a un espacio del día de la lectura, en la que yo pueda platicar de la lengua que habla mi mamá y que pues yo hablara unas palabras que conozco. (E_M_chinanteco_IEMS Gustavo A. Madero)

Repensando a Bourdieu (1991) podemos interpretar que el papel que cumplió la directora y el docente fue la legitimación de un capital cultural generalmente invisibilizado en la escuela: la lengua indígena. En un contexto donde el español y las formas dominantes de conocimiento son privilegiadas, la apertura de estos espacios rompe con la lógica de la

violencia simbólica al otorgarle valor a una expresión lingüística históricamente marginada.

Iniciativas como la Feria de Lectura son ejemplos de cómo estos espacios favorecen la visibilización y el reconocimiento de la diversidad cultural dentro de la escuela tanto para quienes tienen un vínculo directo con un grupo o comunidad indígena como para el resto del estudiantado en los planteles. En una entrevista posterior esta joven mencionó que su participación generó un efecto dominó e incentivó a otros compañeros a conversar con ella sobre el origen de sus familias e incluso a declarar abiertamente hablar otra lengua.

Por su parte, los colectivos estudiantiles no sólo funcionan como espacios de apoyo, sino también como foros de reflexión sobre las problemáticas estructurales que afectan a las comunidades indígenas en la actualidad, permitiendo que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre su realidad y posibles formas de transformación.

El objetivo del colectivo *Nuestras voces*, al que se acompañó durante este estudio exploratorio, fue crear espacios de encuentro, discusión y acción para visibilizar su presencia, apropiarse de los espacios públicos e intercambiar saberes y experiencias desde sus legados culturales. Los jóvenes entrevistados expresaron que dentro del colectivo aprendieron a dejar de normalizar ciertas actitudes discriminatorias, estigmatizantes e incluso extractivistas, visibilizar su presencia en los espacios de trabajo o educativos y a discutir sobre retos urbanos que encuentran en la gran urbe. También son espacios en donde pudieron compartir saberes ancestrales y conocimientos culinarios. Sin embargo, estos espacios aún son poco accesibles para los jóvenes que estudian la Educación Media Superior. A estos colectivos acuden jóvenes indígenas universitarios, de ahí la relevancia que tiene abrir en las instituciones de Educación Media Superior estos espacios para que los estudiantes (jóvenes indígenas) tengan encuentros y discusión, como lo mencionaron algunos estudiantes del IEMS respecto a la materia de “Historia entretrejida”, materia obligatoria en estos institutos:

Aquí te enseñan sobre quién eres y aprendes a valorar a los que han vivido aquí, que nuestro abuelos...Estamos a veces aprendiendo sobre culturas de otras partes y aquí mismo también tenemos historia y cultura...para mí la optativa me hizo darme cuenta que hay mucha discriminación y que también hay que luchar contra eso...Aquí conocí a unos amigos que me llevo muy bien con ellos

y siempre me hablan de lo que hacen en sus casas con sus familias porque, incluso dentro de Milpa Alta, también hay muchas costumbres que son diferentes y pues eso también te hace conocer más. (E_H_náhuatl_IEMS Milpa Alta)

A través de esta asignatura pudieron seguir el hilo de su árbol genealógico, practicar el náhuatl –un idioma que había dejado de hablarse en su familia– y reconocer ciertas prácticas discriminatorias. Sobre esta materia abordaremos más en las dimensiones institucionales.

Desafortunadamente estos espacios y apoyos al interior de los centros educativos de nivel medio superior no son la constante. Cuando se les preguntó a los estudiantes si sus docentes o directivos conocían o habían indagado sobre su origen étnico, la mayoría respondió que nunca se les había preguntado al respecto. Algunos atribuyen esta falta de interés a la sobrecarga laboral de los docentes, mientras que otros señalaron que el gran número de estudiantes en la institución hacía que esta información no fuera considerada relevante. Pero la ausencia de reconocimiento no es una simple omisión, pues pensamos que la invisibilización de la identidad indígena no es casual, sino que responde a una jerarquización donde lo mestizo y lo urbano son considerados la norma, mientras que las culturas indígenas son vistas como ajenas al entorno escolar.

En el testimonio de los jóvenes indígenas encontramos experiencias de discriminación en múltiples espacios sociales, desde la infancia hasta la educación media superior que contribuyeron a ocultar su identidad desde mucho antes de entrar a este nivel educativo:

En la primaria me molestaban en el recreo por ser morenita, incluso me llegaron a golpear, pero no sabían que yo era más fuerte...Los que me molestaba eran los de aquí de la Colonia Roma. (E_PILARES)

“Me decían que yo venía de un pueblo de indios, que los inditos vestíamos feo”. (E_M_ñañuh_CCHsur)

“Me empezaron a decir que cómo pueden ser estos indios, que ya llegaron, que aquello, y yo, sí, la verdad, entendí, en ese tiempo tenía 15 años, y sí lo resentí, obviamente le contesté en náhuatl”. (E_M_náhuatl_IEMS)

Los relatos muestran que las prácticas discriminatorias no sólo provienen de pares, sino también de adultos ajenos al espacio escolar. La

discriminación lingüística aparece como otra dimensión importante de prácticas discriminatorias profundamente internalizadas que en este estudio no pudimos profundizar por el perfil de los estudiantes entrevistados, pero que aparecen como indicios en algunas entrevistas.

Contextos en los que se encuentran los planteles

Una de las cosas que advertimos durante las entrevistas con autoridades educativas y con docentes es que los contextos donde están ubicados los planteles influyen de manera importante en las oportunidades que pueden tener los jóvenes para trabajar con la lengua y cultura propia o de sus familias de origen; incluso para desarrollar plenamente su identidad.

El CCH Vallejo y el IEMS Salvador Allende forman parte de la zona metropolitana, mientras que el IEMS Santa Ana Tlacotenco está ubicado en una región semirural dentro de la Ciudad de México dedicada al cultivo del nopal, es así que la mayoría de los estudiantes que acuden al IEMS Santa Ana son hijos de agricultores que se dedican a la siembra del nopal y que son oriundos del lugar o migrantes que llegaron alrededor de 20 años atrás provenientes de Morelos, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, entre otros estados. Esto permite que docentes, autoridades y estudiantes se conozcan y convivan dentro y fuera del plantel. El IEMS de Santa Ana cuenta con 54 profesores, la mayoría son del lugar y un par de ellos habla náhuatl. La mayoría de los estudiantes y docentes comparten tradiciones y la cultura, tal como lo señala una docente: “aquí así, porque este sí está muy arraigado, aquí sí hay mucha tradición, mucha cultura” (D_IEMS SA).

Hay un sentido de pertenencia y arraigo que también pudimos encontrar a través de las entrevistas con los estudiantes, así como una participación con la comunidad a partir de actividades que realizan los estudiantes en algunas asignaturas (Biología, Artes e Historia), una situación que no encontramos en el CCH Vallejo y el IEMS de Gustavo A. Madero, este último a pesar de pertenecer al mismo modelo de Educación Media Superior.

El CCH Vallejo y el IEMS Gustavo A. Madero se encuentran ubicados en la zona metropolitana, sus contextos son más próximos entre sí, pero presentan problemáticas distintas. Al CCH acuden estudiantes de algunos municipios del Estado de México como lo son Ecatepec, Tecámac o

Cuautitlán, también de las distintas colonias de la alcaldía Cuauhtémoc y hasta de Tepito, en la colonia Morelos, y de Venustiano Carranza. Mientras que al IEMS Salvador Allende asisten estudiantes principalmente de colonias marginadas, marcadas por la violencia, de la delegación Gustavo A. Madero (GAM) y del municipio Nezahualcóyotl en Estado de México. En el caso del CCH Vallejo los estudiantes tienen que viajar largas distancias para llegar al plantel. El IEMS Salvador Allende se ubica en una zona de alta violencia. Estas dos condiciones dificultan el arraigo de los estudiantes al plantel, el vínculo entre docentes y estudiantes, y entre los planteles y la comunidad en la que se localizan.

Desde el punto de vista de las autoridades educativas del IEMS Salvador Allende GAM-2 la violencia es un factor más para que los jóvenes indígenas no se sienten en confianza de expresar su identidad:

Sí, incluso yo algo que veo en este plantel es que hay mucha violencia, mucha. Y yo creo que también una parte de esa violencia tiene que ver también con los pueblos originarios. Entonces, yo entiendo que una de las líneas que yo tengo que trabajar para combatir esta violencia justamente es visibilizar, darle voz a ellos. (A_IEMS Salvador Allende)

La manera en cómo el contexto influye, incluso en la relación que establecen docentes y estudiantes, fue claramente descrita por el coordinador del IEMS de Santa Ana, quien trabajó años atrás en el IEMS Salvador Allende:

Conozco bien el GAM-2, estuve muchos años, es un plantel que, pues, su mayor población es la Nueva Coatzacoalcos, Felipe de Jesús, la Villa, son jóvenes demasiado inquietos, aquí nuestros jóvenes tienen otro tipo de inquietudes (IEMS Santa Ana). Físicamente estamos retirados de la Ciudad de México y llegar desde aquí a la Ciudad de México son dos horas mínimo, si no es que más, en transporte público, porque nos enfrentamos con todo el tráfico de pasar Xochimilco, Tlalpan, Coyoacán. Entonces eso ha permitido que nuestros jóvenes aun así estén un tanto aislados, conservan cierto respeto y arraigo. A diferencia que, por ejemplo, insisto con el GAM, los jóvenes te confrontan mucho, son chicos que tienen, pues, a lo mejor esa virtud de poderte confrontar, de poderte cuestionar. (A_IEMS SA)

En el IEMS de Santa Ana los estudiantes son hijos de los habitantes de la población que habita la zona, y tienen una interacción cercana con los docentes. A través de la materia optativa de “Lengua y cultura náhuatl” algunos docentes, hablantes de la lengua náhuatl, comienzan a reivindicar

su uso entre los jóvenes cuyas familias dejaron de enseñarla, siendo los abuelos los familiares hablantes de náhuatl más próximos a los jóvenes. Las autoridades y docentes están en constante búsqueda de elementos para lograr que sus alumnos se enorgullezcan de sus orígenes, que son también los suyos. Es así que los docentes establecen vínculos con los estudiantes que traspasan las fronteras del plantel:

Entre otro de los vicios de la docencia es que tengo un trabajo con ellos, que se llama Ex-X-IEMS en Facebook, entonces cuando ellos ya se fueron, yo les pido que regresen para que enamoren a mis chicos desde lo que hacen, para que los estudiantes actuales sepan cuáles son los diferentes caminos que hay. Lo trabajo más para quinto y sexto semestre. Con eso sí tengo un seguimiento, no total, pero sí sé dónde están, los veo, me acuerdo. Algo es que sí me acuerdo de mis estudiantes por nombre, o sea lo puedo ver y si le digo apellido o nombre. (D_IEMS SA)

Partiendo de lo anterior, tuvimos noticia del impacto que tuvo el paso de algunos jóvenes por el IEMS en relación con su identidad, como miembros de un pueblo originario, tal como lo explica la docente de la materia de “Lengua y cultura náhuatl”:

Tengo a una chica...Ella trabajó la asignatura de Lengua y cultura náhuatl, como otros chicos, le gustó, hizo un proyecto que se llama Picnic Inaltepec. Altepec es el cerro y en ese picnic ella ofrecía citas de campo y la contactabas y ella te ponía todo: el petate, los cojines, las velitas y así. Picnic Inaltepec es un proyecto que nació un poco entre lo que su padre era, que hacía reforestación y hacía apagado de incendios y de eso fue su problema eje y con la optativa se le cruzaron todas las cosas que pudo haber aprendido en el IEMS y genera un proyecto que se llama Picnic Inaltepec y empieza a vivir de ese proyecto. Luego estudió Comunicación y cultura o Arte y patrimonio, Arte y patrimonio en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y le genera su logo a su proyecto y camina con ese proyecto, después se empieza a interesar por las cuestiones de lengua y cultura indígena. Exactamente no sé cómo hace un cuadernillo que es sobre lengua y cultura náhuatl, creo que es un cuento. La conocen en un proyecto en la Embajada de Rusia y se la llevan este año a Rusia a un encuentro de estudiantes. Entonces ella sí, regresó así: “Ana, te tengo que ver, te tengo que contar, porque me llevé el cuadernillo y lo que les conté”. Ella salió de la optativa y de todo el IEMS, pero sí se fue ya metiendo (a) cuestiones de lengua y cultura náhuatl con más interés. (D_Cultura y Lengua Náhuatl IEMS SA)

El relato nos muestra cómo la formación que los jóvenes reciben en esta modalidad educativa (IEMS) les permite abrir panoramas diversos en sus trayectorias personales, académicas y laborales. Algunos jóvenes, al conocer la importancia de las lenguas indígenas, de la diversidad cultural e ideológica que existe en su entorno y en el país, generan nuevos espacios que les permiten construirse y reconstruirse a partir de su identidad familiar y comunitaria.

Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural

En ninguno de los planteles visitados (CCH Vallejo, IEMS Santa Ana y Gustavo A. Madero) existe registro para saber si la población estudiantil pertenece a una comunidad indígena o pueblo originario. En el IEMS Milpa Alta se da por hecho que todos son oriundos de la localidad, pero se desconoce quiénes hablan náhuatl o alguna otra lengua, incluso quienes tienen orígenes en otros pueblos o comunidades. Como veremos en este apartado son los docentes quienes tienen el pulso más cercano de la diversidad lingüística y cultural en los planteles a partir del contacto más cercano con los estudiantes, tal como lo narró el profesor de Biología del IEMS Santa Ana:

antes de pandemia sí se podía oír a los estudiantes hablar en su lengua, yo supongo que era náhuatl, porque aquí también hay estudiantes de otros lugares, yo digo que sí era náhuatl porque hablaban entre ellos en los pasillos o con las personas de intendencia que son de aquí de Santa Ana. (D_Biología_IEMS SA)

Y también a partir de las estrategias que implementan en sus clases, como nos explicó la maestra de “Lengua y cultura náhuatl” en el IEMS de Santa Ana, quien también imparte la materia de “Historia entretejida I”:

En Historia uno nosotros tenemos un proyecto que se llama historia viva y esta historia viva es un trabajo final en el que el estudiante se asume como sujeto histórico y tiene que hacer su biografía y tiene que rastrear a sus padres, a sus abuelos, sus bisabuelos, lo más que pueda y tiene que preguntar cómo se conocieron. Eso hace que el joven tenga una idea de dónde viene y cómo llegó aquí. Esa historia viva (se) me hace un combo muy interesante con la optativa, eso lo hago en Historia uno, y cuando estos chicos llegan a Historia cuatro, tú tienes un *background*, lo que llamarían bagaje cultural importantísimo. Y entonces respondiendo esta parte, muchos chicos son hijos de migrantes, aunque ya

viven y nacieron en Milpa Alta. Ellos tienen una conexión con las culturas, de dónde nacieron, entonces son chicos que hablan otomí, que sus padres hablan mazahua, etcétera, e incluso con los de aquí hacerles ver que la lengua que ellos han escuchado pues es la lengua de sus abuelos y de sus padres, el náhuatl. (D_IEMS SA)

A partir de esta estrategia la docente logró identificar a estudiantes que vienen de otras comunidades fuera de la Ciudad de México con las que mantienen vínculos, principalmente en vacaciones y en Día de Muertos, incluso lograr que los jóvenes expresen ser hablantes de otras lenguas que utilizan sólo con sus familias de origen: “Hay chicos que me dicen ‘cuando voy a mi pueblo mi abuela sólo habla, ¿eh? otomí y entonces no tengo de otra más que hablarlo porque es la única manera’” (D_IEMS SA).

En el caso del IEMS de Gustavo A. Madero fueron dos docentes de “Lengua y literatura” quienes en sus clases o grupos de tutoría identificaban a los estudiantes por el uso particular que hacían del español o, bien, por el silencio de los estudiantes en las clases:

En mis clases de tutoría tengo la función de enseñarles habilidades académicas, entonces los pongo a leer y a escribir, así es como me doy cuenta por las interferencias que hacen con el español –porque también impartí la clase de Lengua y cultura náhuatl aquí en el GAM, estudié un poco de náhuatl clásico. Entonces les pregunto: “¿tú hablas otra lengua?”, algunos responden que sí y de ahí empezamos a conversar y los empiezo a apoyar...Tuve un chico retraído, casi no hablaba, le costaba mucho la materia de tal forma que reprobó, anda todavía por ahí, ya después me enteré de que acababa de llegar a la ciudad, habla zapoteco, ya no está conmigo pero empezamos a ponerle más atención entre los profesores de Letras. (D_Literatura_IEMS GAM)

Como muestran los relatos anteriores el trabajo de tutoría que ejercen los docentes del IEMS es una condición que les permite comenzar a identificar a los jóvenes que participaron en este estudio exploratorio. No nos es posible afirmarlo, pero sí podemos sugerir que la organización del modelo en EMS influye en las posibilidades de trabajar con la identidad, lengua y cultura de los estudiantes, tanto como la densidad de población en los planteles. Menos de 30 estudiantes por grupo.

En contraste con los dos planteles visitados del IEMS, en el CCH Vallejo no tuvimos la posibilidad de entrevistar a los docentes. Por los

datos proporcionados por las autoridades educativas sabemos que a nivel de plantel no se cuenta con esta información:

Como les comentaba, nosotros no tenemos una población de pueblos originarios detectada. El chico hace su examen, ya pasó el examen, realiza todo el proceso de inscripción y se integra a la comunidad estudiantil... Hay un cuestionario que se hace socioeconómico, se le pregunta sobre sus papás, cuánto ganan, etcétera, pero en ningún momento, que yo sepa, se le pregunta si viene de algún pueblo originario. (A_CCH Vallejo)

A pesar de que se reconoce la presencia de estudiantes de otros estados, la diversidad lingüística y cultural no está en el horizonte:

Hemos tenido casos de chicos que nos mencionan que vienen, no sé, de Guerrero o de cualquier otro lado, pero hasta ahí, pero no hay un padrón exacto que, digamos, hay tantos chicos de pueblos originarios, no existen... Incluso antes de que ustedes vinieran fui a preguntar al área de Becas si tenían este dato y no, no tienen el dato... No porque se piensa sobre todo en una población estandarizada el porcentaje de los chicos que vienen, a la mejor de los estados, es mínimo, más bien son de la zona conurbada y de la Ciudad de México. (A_CCH Vallejo)

Este registro tampoco existe en un cuestionario interno que implementa el área de Tutoría en el plantel:

De hecho, manejamos un cuestionario de inicio en una plataforma de Ecología y no es una pregunta que venga tampoco ahí, como para conocerlos e identificarlos, pues es como: cuántos años tienes, si eres soltero, trabajas, cuánto tiempo haces de tu casa al colegio con las principales dificultades que podrían presentarse para no llegar a las clases a tiempo, pero nada más, pero no se les pregunta si son de algún pueblo originario, si son migrantes, no se les preguntan en absoluto... Hay también que considerar que son datos sensibles. (A_CCH Vallejo)

El mecanismo para identificar a jóvenes indígenas o de pueblos originarios no parece ser sólo el problema, sino también los *marcadores étnicos* (Cisternas, 2018) como indicador de la diversidad lingüística y cultural de la población estudiantil presentes entre algunas autoridades educativas:

Mi hipótesis es que a lo mejor migraron de muy chiquitos y ellos ya son más hechos a la ciudad. En su forma de vestir, su forma de hablar, no hay diferencia. Sí, es que es bien difícil, bien difícil...Ahorita, si quiere, que salgamos a dar un recorrido rápido se va a dar cuenta que es muy difícil porque son muy homogéneos en forma de vestir, de hablar. Sí hay, hay tribus urbanas, no como los punketos, los Skype, no se ven chicos que vistan con sus ropas. (A_CCH Vallejo)

A su vez, está la prioridad por otras problemáticas que vive la población estudiantil:

Aquí se trata al alumno pues como alumno, no hay una diferenciación si viene de un lado o del otro. No es que no tenemos problemáticas en este sentido porque sean de otro tipo de comunidades, los problemas que más nos pegan aquí son esta cuestión que tiene que ver con la salud mental (depresión, esquizofrenia o ansiedad). (A_CCH Vallejo)

En ninguno de los centros educativos visitados (CCH Vallejo, IEMS Santa Ana y Gustavo A. Madero) existe un procedimiento oficial para conocer el número de jóvenes indígenas o de pueblos originarios a nivel de plantel. La coordinadora del IEMS Salvador Allende comenta que, al ingresar al plantel, los estudiantes llenan un cuestionario en donde se les pregunta su origen étnico o si hablan una lengua indígena:

Al principio de cuando se inscriben nuestros estudiantes llenan una encuesta –la adaptamos del Formato 911. En esa encuesta se les pregunta si son originarios, si tienen una lengua, lamentablemente no se les da seguimiento, pues se pierden, se pierden. Solamente, pues, si podemos rescatar de alguna manera cuando los profesores se acercan con nosotros, nos platican, atendemos esta situación. (A_IEMS Salvador Allende)

Sin embargo, no se cuenta con la información en el plantel ya que ésta se queda en las oficinas centrales de los IEMS y sólo les dan a conocer datos generales:

Solamente vienen las gráficas de manera general en el IEMS, tenemos tantos estudiantes, ingresaron tantos estudiantes, tantos tienen estas condiciones, tantos son hombres, tantas mujeres y demás, pero de manera general. Ni siquiera si hay hablantes o no, nada de eso. Nada de eso. (A_IEMS Salvador Allende)

El rol del docente es central, no sólo en el reconocimiento de esta diversidad, sino también en el trabajo que desencadena en los planteles, tal como lo comenta la coordinadora:

Alguien tan empático como la maestra Carla pues hace su programa, los incluye, entonces ahí es cuando se retoman este tipo de circunstancias, pero como tal no tenemos un programa. Sería maravilloso que tuviéramos, que empezáramos a detectar, que empezáramos a darle seguimiento, pero no ahorita, ahorita todavía no tenemos esto. La manera de poderlos identificar es a través de eventos fortuitos o “chispazos” que los visibiliza. (A_IEMS Salvador Allende)

A partir de estas breves declaraciones de docentes y autoridades educativas sobre el rol tan importante que juegan los docentes en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cómo esto influye en las trayectorias de los estudiantes se reiteró en las entrevistas con los jóvenes, de lo cual dimos cuenta en apartados previos.

La ausencia de mecanismos o procesos para identificar el perfil de jóvenes provenientes de comunidades indígenas concuerda con una constante identificada en los diagnósticos de política educativa en Educación Media Superior centrados en temas de deserción, cobertura, rezago, reprobación, entre otros temas (MEJOREDU, 2024), donde se visualiza a los estudiantes en su totalidad como parte de la matrícula escolar y no como señala Weiss (2012): en una doble condición de ser “joven” y “estudiante”, considerando que estas poblaciones no son homogéneas. Es necesario seguir ampliando estudios que den cuenta particularmente de los jóvenes indígenas y/o de pueblos originarios a partir de sus experiencias como sujetos jóvenes, estudiantes y miembros de un colectivo cultural y lingüístico.

Intersticios curriculares

A través de las entrevistas con docentes y estudiantes identificamos espacios en el currículum del CCH, del IEMS y de la Prepa en línea SEP a partir de los cuales se asoma la diversidad lingüística y cultural de los jóvenes que asisten a estos planteles y la posibilidad de trabajar con conocimientos y saberes culturalmente distintos a las mallas curriculares, y en algunos casos, saber cómo estos espacios han impactado en las trayectorias educativas de los jóvenes en su paso por la EMS.

El plan de estudios vigente en el CCH Vallejo data de 1971, se planea con un enfoque inclusivo, pero no contempla una materia obligatoria u optativa para abordar la diversidad lingüística y cultural. La educación sigue estando centrada en el modelo educativo de 1971 en el que el tema de interculturalidad no estaba nombrado aún. Con respecto a los conocimientos que provienen de otras lenguas y culturas en los contenidos curriculares estos son limitados y suelen estar presentes gracias a la iniciativa de los propios estudiantes o de algunos profesores que abordan estos temas de manera transversal. Si vamos al mapa curricular del plan de estudios del CCH podemos percatarnos de que no existe una materia relacionada con el tema de interculturalidad, lengua, cultura, o que hable de pueblos originarios.²²

Dicho trabajo se realiza a través del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM) creado en 2014 con cuatro objetivos principales: 1) generar, desarrollar y difundir el conocimiento sobre la diversidad cultural y la interculturalidad en México y en otras regiones, bajo perspectivas teóricas y metodológicas en constante actualización; 2) vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de personas y grupos que trabajan estos temas ya sea dentro o fuera de la UNAM; 3) fomentar la calidad académica y contribuir a la formación de investigadores, con especial atención en promover una actitud de respeto hacia la diversidad cultural y la interculturalidad entre los estudiantes de nuestra Universidad, y 4) apuntalar la formación profesional de estudiantes indígenas y afroamericanos en la UNAM, y apoyar la dignificación de sus identidades, lenguas y culturas, tanto en el país como en Latinoamérica y otras partes del mundo (Sánchez, 2023).

Estos objetivos los desarrolla a través de la investigación, la oferta de becas para estudiantes de Educación Media Superior, superior y posgrado pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México y cursos dirigidos a toda la comunidad de esta universidad.

Desde el PUIC se organizan encuentros con los becarios del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas y Afroamericanos (SBEIA).²³ Además de las bienvenidas a los nuevos becarios se organizan dos encuentros: Voces

²² <https://cch.unam.mx/programasestudio2024>

²³ El SBEIA funciona desde 2005 (incluyendo media superior). A partir de 2015 se incorporaron las becas para estudiantes afroamericanos. Se otorga exclusivamente a estudiantes del sistema escolarizado.

de los/as Alumnos Indígenas y Afromexicanos del SBEIA y Encuentro de las Diversidades Culturales. El impacto a nivel medio superior ha sido poco, tal como nos comentaron las propias autoridades del PUIC: “existen muy pocos solicitantes de la beca en media superior...quien solicita pertenecen a segundas y terceras generaciones nacidas en la ciudad”. De igual forma, la asistencia a los eventos es baja por parte de los estudiantes de Educación Media Superior: “Acuden más estudiantes de licenciatura que de nivel preparatoria” (notas de entrevista con autoridades del PUIC, enero 2025).²⁴

Es por ello que a partir del 2014 el PUIC empezó a ampliar la oferta de la materia extracurricular México, nación multicultural a los planteles de EMS de la UNAM. La materia se imparte desde el año 2002 en las facultades de Derecho, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales. En 2025 se está impartiendo en 14 planteles o facultades de la UNAM y en los Colegios de Ciencias y Humanidades Planteles Sur y Oriente. No cuenta con validez curricular para los estudiantes. En 2024 se ofertó por primera vez a docentes y estudiantes del CCH Naucalpan y Vallejo. Durante el trabajo de campo tuvimos noticias de la materia por carteles que circulaban en el plantel y a partir de la entrevista con las autoridades del plantel:

Lo que sí han hecho aquí dentro del colegio es impulsar, por ejemplo, en algunos años ha habido talleres de náhuatl, de algunas lenguas, pero como talleres para aprenderlo...Las materias enfocadas sobre todo a la parte de la diversidad son las del PUIC. El PUIC, por ejemplo, lo que ha estado haciendo; tenemos cursos que está haciendo el PUIC en este sentido. Hay uno que se llama México, nación multicultural. (A_CCH Vallejo)

Se están haciendo gestiones para que se imparta en el CCH Azcapotzalco y los otros nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria. Se espera que para el 2025 el curso haya llegado a los cinco planteles del CCH y las nueve ENP (Notas de entrevista con autoridades del PUIC, enero 2025). En prospectiva, lo que podría derivar de este estudio exploratorio será conocer a nivel de planteles el impacto que este curso podrá tener. El PUIC, como señala Villegas (2025), permite reflexionar y hacer hincapié en la diversidad cultural de las sociedades humanas y en las relaciones

²⁴ Agradecemos a Alejandro Tapia Mira, becario y colaborador del proyecto, por concretar el encuentro con las autoridades del PUIC-UNAM.

interculturales, ceñidos a un enfoque crítico, emancipador y de diálogo. Pensamos que podríamos ser así, ya que durante el trabajo de campo se identificaron varios eventos culturales y académicos para abordar la diversidad lingüística y cultural impulsados desde el CCH Sur, uno de los primeros planteles de nivel medio de la UNAM donde se implementó la materia del PUIC y uno de los planteles con mayor número de jóvenes becados.²⁵

A pesar de ello, el acceso a la beca y a la materia ofertada por el PUIC aún es reducido entre los estudiantes de Educación Media (CCH y ENP). La información no parece llegar a nivel de los jóvenes a pesar de la variedad de medios por los que se difunden las convocatorias: *Gaceta UNAM*, *Gaceta CCH*, *Órgano Informativo General*, en los planteles, carteles y redes, como señala un estudiante: “No, fíjate que en la prepa no llevé una materia que hablara de pueblos originarios, creo que nunca escuché hablar, no, creo que no” (E_ñañuh_CCHSur). Esta declaración aparece incluso en entrevistas con autoridades de PILARES que estudiaron su Educación Media Superior en alguno de los cinco planteles del CCH-UNAM.

La historia reciente de los Institutos de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), 24 años desde su creación en 2000, les permitió surgir como una modalidad de Educación Media Superior más inclusiva en su visión educativa, pues ofrece una educación basada en la diversidad, la equidad y la justicia social. A nivel curricular esto se ve reflejado en la oferta de materias optativas tales como “Lengua y cultura náhuatl” y obligatorias como “Historia entretejida I y II” que buscan acercar a los estudiantes con sus realidades socioculturales.

Previamente dimos cuenta cómo estas dos materias han impactado significativamente en las experiencias escolares de los jóvenes de pueblos originarios. En esta sección queremos resaltar la existencia del espacio curricular de “Lengua y cultura náhuatl” como resultado de una demanda de la comunidad de Santa Ana Tlacotenco en 2000 y, por tanto, la influencia de la comunidad o pueblo originario en la conformación del naciente modelo educativo:

A petición de la población dicen “pues sí queremos a un profesor nahua hablante”, y entonces este David, que es el que había estado trabajando, que también estudió la maestría en Lingüística, le dicen a él, bueno, ya tú que estás

²⁵ Ver numeralia Becarios apoyados por plantel https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becasC.html

trabajando y le has dado todo el seguimiento apóyanos en los planes de estudio de acá del instituto y entonces él genera los planes de estudio de acá. Se implementa como materia, Náhuatl 1 y Náhuatl 2 y él se queda aquí trabajando en esa parte. Cuando se enteran en el plantel de Tlalpan, Topilejo, de que se está enseñando náhuatl acá, la misma población también demanda que se les enseñe, pero no hay quien la imparta, por eso es que sólo en Topilejo y aquí se da la materia de Lengua y cultura náhuatl, solamente Topilejo y acá, somos los dos únicos planteles que se están generando. (D_Historia y Cultura y Lengua náhuatl_IEMS SA)²⁶

La estructura de la materia de “Lengua y cultura náhuatl” impartida en el IEMS Tlacotenco, en palabras de una docente que la imparte, es la siguiente:

La asignatura de Lengua y cultura náhuatl se divide en dos semestres, casi al ser optativa la mayoría de los estudiantes sólo toman un semestre, porque lo que ellos necesitan son tres asignaturas optativas en este bachillerato, de suerte que casi todos pasan solamente por un semestre. Son raros los que aplican para dos semestres, eso hace que el aprovechamiento se tenga que dar en un solo semestre y ahora sí, en relación al enfoque es Lengua y cultura náhuatl, entonces tienen que llevar ejes paralelos, en los dos sentidos. Es una asignatura que no tiene el mismo número de horas que el resto de las materias, tiene menos, tiene dos clases de hora y media, mientras que las otras, por ejemplo en Historia tenemos cuatro horas, y esta optativa hace que los chicos como que pasan rapidito, pero hemos tenido buenos números en términos de aceptación en el sistema IEMS, no solamente aquí en Milpa Alta, aunque en Milpa Alta pega bastante bien. (D_Cultura y Lengua náhuatl IEMS Tlacotenco)²⁷

Con esta asignatura se busca generar interés en los estudiantes sobre la importancia de la lengua y la cultura náhuatl dentro del corpus general de lenguas indígenas en el país. De los dos planteles del IEMS visitados la materia de “Lengua y cultura náhuatl” se imparte sólo en Santa Ana, en el IEMS Salvador Allende se perdió por falta de docente con posibilidades de impartir:

²⁶ No es motivo de este estudio explicar las razones por las que al día de hoy la materia desapareció en varios planteles del IEMS, baste señalar que se debe a una situación laboral de contratos por hora de los docentes. La asignatura contaba con docentes hasta antes de la pandemia.

²⁷ En el IEMS de Santa Ana los docentes que imparten “Lengua y cultura náhuatl” son los mismos que imparten “Historia entretejida I y II”.

Ahorita ya no se están dando las clases de Lengua porque se establecieron ya academias. Entonces era una academia de Lengua y cultura náhuatl o la de Lengua y literatura. Entonces a mí pues me convenía más la de Literatura. (D_IEMS Salvador Allende)

Antes de la pandemia sí se estaba dando, en todos los planteles se estaba dando Lengua y cultura, que siempre fue una materia optativa. Llamaba la atención, pero después fui teniendo pocos (alumnos). En los otros planteles J.G. la daba, y me dejó a mí aquí. (D_IEMS GAM)

El impacto que hay en los modelos educativos de EMS más recientes en torno a la diversidad lingüística y cultural la encontramos también en los relatos de estudiantes que cursaron su Educación Media en el sistema abierto de Prepa en Línea SEP (PL-SEP), creado en 2014.

La estructura curricular de la Prepa en Línea SEP²⁸ consta de 23 módulos, 21 de los cuales abarcan competencias genéricas de cinco áreas disciplinares (Comunicación, Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales y humanidades) establecidas en el plan curricular común de Educación Media Superior que permiten la continuidad a estudios superiores, los dos módulos restantes están enfocados en el desarrollo de competencias profesionales para que los estudiantes puedan incursionar en el campo laboral (Prepa en Línea SEP, 2025).

La Prepa en Línea-SEP se caracteriza por ser un servicio educativo comprometido con el respeto a la interculturalidad, la dignidad humana, la naturaleza y el medio ambiente (PL-SEP, 2023). Existe incluso registro de los estudiantes que hablan una lengua indígena en PL-SEP hasta el 2023: de un total de 10 367 estudiantes, 3 507 se consideran indígenas (PL-SEP, 2023). En la estructura curricular no es visible una materia destinada al tema de interculturalidad, sin embargo, una joven entrevistada en PILARES comentó que “en un módulo en Prepa en Línea-SEP nos hablan sobre la multiculturalidad” (E_PILARES). Prepa en Línea-SEP parece ser una modalidad en la que se están haciendo intentos por trabajar con la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes sin que esto se vea aún reflejado en los cambios curriculares vigentes.

²⁸ <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/nuestro-programa/plan-de-estudios/>

Prospectivas de estudios

Por tratarse de un estudio exploratorio quisimos cerrar el capítulo dejando algunos temas que merecen ser profundizados o explorados. El primero está relacionado con la noción de interculturalidad que tienen autoridades educativas, docentes y estudiantes. Durante el trabajo de campo identificamos concepciones sobre la interculturalidad ricas en profundidad y otras todavía centradas en marcadores étnicos:

Los profesores que dan Antropología de repente el Día de Muertos hacen como tradición oaxaqueña, lo hacen aquí, entonces se visten con huipil...Fuera de que ahorita tenemos este evento, viene la festividad del Día de Muertos y vamos a ver cómo se realiza esta actividad, no hay muchas cosas en donde estamos llevando a esta cuestión de la interculturalidad. (A_CCH Vallejo)

Hay nociones que van dirigidas a generar relaciones distintas entre los estudiantes principalmente a partir de las diferencias culturales y lingüísticas:

La interculturalidad es la lengua, la cultura, es cómo pensamos todos, cómo vivimos y que en este mundo nos tocó vivir, yo les digo a ellos: “es súper valioso el lugar que les tocó como jóvenes 2024 mexicanos”, porque el bagaje cultural, el arraigo, no lo va a encontrar en un joven de otra latitud y yo lo que peleo desde las trincheras de la docencia es que los chavos hagan intercambios de alumnos entre institutos de Educación Media Superior a lo largo del país...Los chavos tienen que valorar, que es otro de los grandes compromisos de la asignatura de Lengua y cultura náhuatl, valorar la cultura que ellos tienen desde las líneas de Lengua y cultura, pero abordando que hay muchas culturas en México y que todas se hermanan entre sí...Es un combo donde todos nos necesitamos. (D_IEMS SA)

Esta convivencia que tiene que haber entre todos, primero para que nos conozcamos y nos respetemos y después podamos construir en la medida de lo posible una sociedad distinta a la que tenemos hoy, ¿no? Eso es lo que entiendo por interculturalidad. (A_IEMS GAM)

Nociones que van en el sentido de que la interculturalidad, señala Schmelkes (2009), es un concepto que se refiere a la interacción entre grupos y personas que pertenecen a culturas distintas y que empiezan a

perfiar una educación intercultural en la práctica para toda la población y no sólo para las poblaciones indígenas. En las nociones que se distancian de los marcadores étnicos hay cierta noción de que las relaciones interculturales deben basarse en el respeto, darse desde posiciones de igualdad y resultar mutuamente enriquecedoras. Esto implica que uno acepta que el otro, diferente, tiene derecho a su diferencia. También implica aceptar que todas las culturas, así como todas las personas son, al menos a priori, igualmente dignas y valiosas (Schmelkes, 2009).

A pesar de que el modelo educativo del IEMS hace posible trabajar en una educación intercultural, la realidad es que esto depende del esfuerzo individual de docentes o bien docentes que se congregan para trabajar juntos, pero no es un esfuerzo a nivel de plantel o modalidad, aun cuando algunos contextos son más propicios, como el de Santa Ana Tlacotenco. En el IEMS Salvador Allende hay esfuerzos aislados por comenzar a identificar la diversidad lingüística y cultural. Desde la visión de algunas autoridades educativas este tema es un vacío importante en la EMS, particularmente entre docentes y autoridades, tal como lo explicó la coordinadora del IEMS Salvador Allende:

Los docentes no están preparados para fomentar la interculturalidad en el plantel ni para impartir alguna lengua... Tampoco se tiene esa experiencia, como la identificación, cómo trabajar con ellos. No, y mucho menos trabajar con ellos en lengua originaria tampoco. Más bien los docentes a lo mejor ni saben siquiera la lengua, alguna lengua. (A_IEMS GAM)

El primer paso para una formación intercultural es, como señala la coordinadora del IEMS Salvador Allende: “visibilizarla, primero visibilizar por qué no está visibilizada. Entonces hay que escuchar en esta parte de los recorridos que hacemos en los pasillos con los chicos... escuchar quiénes son, quiénes son nuestros estudiantes”(A_IEMS_GAM), para tratar de llegar, tal como señala Walsh (1998), a una educación intercultural que considera no sólo un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.

Y además de ser una meta por alcanzar, es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir

y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Es necesario generar información que contribuya a la incorporación del enfoque intercultural en instituciones de Educación Media Superior en la Ciudad de México, a partir de las concepciones de sus actores: autoridades educativas, docentes y estudiantes.

El segundo tema que debe ser observado con mayor profundidad es el papel que tienen los docentes en el trabajo respecto a la diversidad lingüística y cultural en planteles de EMS, acciones que van desde reconocer a la población de jóvenes indígenas hasta generar espacios de reflexión y expresión sobre la identidad, lengua y cultura de los estudiantes en sus asignaturas y entre la comunidad escolar; es preciso saber qué condiciones les permitieron abordar así la diversidad. En este estudio se apuntalan por lo menos dos condiciones: una personal, relacionada con su formación, las experiencias laborales o docentes previas y su propio origen cultural y lingüístico; y una institucional, el modelo de EMS al que pertenecen.

El tercer y último tema que proponemos para seguir indagando son las relaciones entre grupos de pares que los jóvenes de comunidades indígenas o pueblos originarios tejen entre ellos a nivel de planteles o en los espacios donde se congregan para estudiar, convivir y dialogar. Estas relaciones, además de ayudar a transitar dificultades personales y confrontarse, son relaciones donde los jóvenes resignifican su ser joven y su pertenencia a una comunidad indígena. En el mejor de los casos generan procesos de reivindicación y resistencia en contextos escolares que los invisibilizan.

Referencias

- Aguilar, Y. E. (2017). Ëëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. *Revista de la Universidad de México*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>
- Alarcón, L., Flores, I., Parra, M., Martínez, E., Moreno, L. M., Barriga, R. y Guerrero, G. (2020). Las disputas del español en algunas escuelas urbanas con población migrante: diálogos a siete voces. *Otros diálogos*, (12), 1-11.

- Auli, I. (2023). La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 385-430. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.586>
- Auli, I. y Weiss, E. (2024). Significado del bachillerato en familias rurales de México. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5), 21-60.
- Barriga Villanueva, R. (2019). Bilingüismo y escritura, una compleja díada para niños indígenas en escuelas urbanas. *Del polifacético bilingüismo. Número especial. Lingüística Mexicana. Nueva Época*, 1(2), 17-40.
- Barriga Villanueva, R. (2020a). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Barriga Villanueva, R. (2020b). On Being Bilingual: A Look at Mexico's Urban Schools (Reflexiones sobre el bilingüismo en las escuelas urbanas de México). *ReVista Harvard Review of Latin America*, (1).
- Bertely, M., Saraví, G. y Abrantes, P. (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. UNICEF-CIESAS.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Czarny, G. (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México* [Tesis de maestría]. DIE-CINVESTAV.
- Czarny, G. (2018). *Juventudes indígenas: entre las marcas étnico-rurales y nuevas adscripciones urbanas en la universidad*. *Ágora*, 5(10), 107-124. <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2018.5.10.4>
- Czarny, G., Macarena, M. y Paladino, M. (2018). Jóvenes indígenas y universidad en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina*, (3).
- Cisternas, C. (2018). Desarrollo local e identidad indígena: crítica a los discursos de la autenticidad. *Diálogos Latinoamericanos*, 27(94), 12-25.
- Cuconato, M. (2016). Algunas reflexiones sobre las trayectorias educativas del alumnado inmigrante en los sistemas escolares europeos. *Forum Sociológico*, 28(2), 19-25.
- Chakravarti, A. (2023). Para seguir siendo indígenas “ahora y después”: la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(53), 461-500.
- De la Cadena, M. y Starn, O. (2009.) Indigeneidad: problemáticas, experiencias y agendas en el nuevo milenio. *Revista Tabula Rasa*, 10(1), 191-223.
- Doncel, J. A. (2016). Significaciones de MASS media en preparatorianos y universitarios indígenas emigrados a Monterrey. *Estudios Fronterizos*, 34(17), 137-158.

- Gaceta Oficial del Distrito Federal* (2000). Decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior, Órgano del Gobierno del Distrito Federal. <http://www.iems.edu.mx/descargar-f7b370ce1e8e41cbe09bf6ff60dc3d57.pdf>
- Gaceta Oficial del Distrito Federal* (2006). Estatuto Orgánico del Instituto de Educación Media Superior, Órgano del Gobierno del Distrito Federal. <http://www.iems.edu.mx/descargar-51acd3d37fb223caa74632bf5acc68de.pdf>
- Fuentes, A. y Espinoza, D. (2018). La formación de jóvenes indígenas bilingües como intérpretes de lenguas nacionales en Oaxaca. En Muñoz, Morelli y De Luise (Eds), *Mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y formación* (197-236). Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa /Tirant Humanidades.
- Grijalva, O. (2012). Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (211-242). ANUIES.
- Guerra, Irene (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (243-266). ANUIES.
- Guerra, I. y Guerrero, E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (33-62). ANUIES.
- González-Apodaca, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: CGEIB-SEP.
- González-Apodaca, E. (2014). Identidad étnico-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuuik. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.
- Guimarães, M. De O. (2019). La teoría de la justicia de Nancy Fraser como una contribución al análisis de las políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11(4), 22-38.
- Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (2006). *Programas de estudio*. IEMS.
- Instituto Nacional de la Juventud (2024). *Boletín 4 de febrero. Instituto Nacional de la Juventud*. <https://www.injuve.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/presidenta-sheinbaum-y-jefa-de-gobierno-clara-brugada-anuncian-la-eliminacion-del-examen-comipems-partir-de-2025>
- Jefatura de Gobierno (2019). *Instala el Gobierno de la Ciudad de México la Comisión Interinstitucional de los pueblos originarios*. <https://www.sepi.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/post-2>
- Martínez-Casas, R. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios escolares. *Antropología y estudios de la ciudad*, 105-122.

- Comisión para la Mejora Continua de la Educación (2024). *El proceso de desafiación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior. Experiencias, subjetividades y desencuentros. Informe ejecutivo*. https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/el-proceso-de-desafiacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes-en-la-educacion-media-superior?fbclid=IwY2xjawIbDSVleHRuA2FlbQIxMAABHRd87P3gjVdhriM-ClnQMfunLLDoA1HAq8Wl0EK6CW8SHuz1VjpBpdRTXnA_aem_5cG-FrR23_F6X-nqSA5jaUg
- Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y Universidad Iberoamericana Ciudad de México (2024). *Mapa Interactivo. Proyecto Educación. Juventudes Indígenas en la Ciudad de México*. <https://estudiantes-hlicdmxinide.webflow.io/mapa>
- Mendoza-González, J. (2017). Conceptualización de las “trayectorias escolares” como vectores. *Revista de Artes y Humanidades*, 6(3).
- Montell, J. P. (2021). *En nuestra herencia hay una red de agujeros*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Olvera, J., Doncel, J. A., Muñoz, C. y Trujillo, B. (2011). Poblaciones indígenas e instituciones de Educación Media Superior en Nuevo León: panorama de inserción y políticas institucionales de acceso y permanencia. *Revista del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Regiomontana y CDI*.
- Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad-Universidad Nacional Autónoma de México (2024). *Sistema de becas*. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/educacion_docencia/sistema_becasC.html
- Ramírez, B. (2010). *La educación inclusiva: acceso a la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en el contexto urbano*. Congreso Iberoamericano de Educación.
- Ramírez-Valverde, B. y Suárez-Vallejos (2016). Conocimiento y aprendizaje de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbanos del estado de Puebla, México. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 377-387. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.25.br>
- Romer, M. (2006). Algunos enfoques teóricos para el estudio de la identidad étnica individual en el medio urbano. *Dimensión Antropológica*, 37, 127-150.
- Romer, M. (2008). Los hijos de migrantes indígenas en la Ciudad de México. Problemas de identidad étnica. En M. L. Pérez Ruiz (Coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (206-219). INAH.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Anchor Books.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10.
- Young, I. M.n (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

- Tapia, G. (2012). Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato* (63-96). ANUIES, http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf
- Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1165-1188.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2025). *Plan de estudios Colegio de Ciencias y Humanidades*. UNAM. <https://www.cch.unam.mx/plandeestudios>
- Weiss, E. (2012). Jóvenes y bachillerato. En E. Weiss (Coord.). *Jóvenes y bachillerato* (7-32). ANUIES. http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural/Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

Semblanzas



Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza

vanessa.cabrera241099@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8347-1685>

Licenciada en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad de Cuenca en Ecuador. Diplomado en “Mujeres Líderes y su Poder de Decisión”. Estudiante de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. He trabajado como asistente de investigación en proyectos sobre Influencia de Factores Cognitivos y Contextuales en el Desempeño de Patrones Matemáticos a Temprana Edad, Talleres de Integración Universitario, Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México. Maestra frente a grupo de primaria en instituciones privadas y rurales. Entre los temas de interés están la educación rural, multigrado e interculturalidad.



Daniela Rocío Espinoza Palomares

danielaespinoza@filos.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3981-4058>

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV). Candidata al Sistema Nacional de Investigadores y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su línea de trabajo es la psicolingüística de la escritura en lenguas indígenas y español; y la traducción como una de las habilidades metalingüísticas de niños, adolescentes y jóvenes bilingües. Forma parte del Red Latinoamericana de Alfabetización,

Núcleo México, de la Universidad Federal de Bahía, Brasil; y de la Red Temática de Investigación en Educación Rural, Capítulo Sureste de la Universidad Iberoamericana. Es Coordinadora en la Ciudad de México de la Comunidad Multigrado Nacional y colaboradora de la Fundación García & Ferreiro. Por varios años trabajó en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y en proyectos de educación bilingüe con la Secretaría de Educación Pública en México. Ha impartido clases en las siguientes instituciones: Escuela Nacional de Antropología e Historia, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos y Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Entre sus publicaciones vinculadas con jóvenes indígenas y educación media superior se encuentran: *La formación de jóvenes bilingües como intérpretes de lenguas indígenas en los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca: hacia un enfoque de mediación intercultural y comunitaria* y *Transversalidad de las lenguas indígenas en educación media superior: experiencia de actualización curricular y formación de asesores-investigadores bilingües, Oaxaca-México.*



Filoteo Flores Pablo

floresfiloteo05@gmail.com

ORCID: 0009-0004-4346-2560

Licenciado por el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y estudiante doctoral en esa misma institución. Ha tenido diversas experiencias laborales de voluntariado en organizaciones civiles, en instituciones de educación básica, media superior y superior, tales como: Alternativas y Procesos de Participación Social, Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca, Consejo Nacional de Fomento Educativo e Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Algunas de las investigaciones que ha desarrollado son: Diálogo de saberes en la vida de las familias Ayuuk, Asesoramiento Pedagógico en escuelas rurales multigrado y un estudio sobre arte y violencia.



Patricia Pamela Hernández Rodríguez

pamty.dnzx@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2105-6383

Licenciada en Lingüística por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, alumna del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana. Sus líneas de investigación son: agencia infantil, juventudes indígenas, trayectorias y experiencias educativas de jóvenes indígenas y rastreo de egresados. Autora del artículo *Agencia de niños y niñas hñöñhö en la Ciudad de México. Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización.*



Diego Juárez Bolaños

diego.juarez@ibero.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4221-0885>

Académico de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Con estudios doctorales en Ciencias Sociales en el Área de Estudios Rurales por El Colegio de Michoacán. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); coordinador del Área Temática *Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) y director de la Revista Iberoamericana de Educación Rural (RIbER). Sus líneas de investigación son la educación rural y el multigrado.



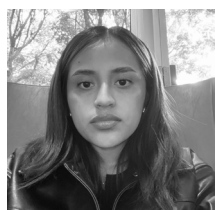
Mónica Lozano Medina

mlozano@upn.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6597-0740>

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Asociación Iberoamericana de Didáctica

Universitaria. Sus líneas de investigación son las políticas educativas, evaluación y exclusión educativa. Ha publicado capítulos y artículos en revistas en los que aborda la problemática del docente en educación media superior y superior, así como estudios sobre el estudiante universitario en el marco de la política educativa. Profesora de las licenciaturas de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) y Administración Educativa, Pedagogía y en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.



Janet Lizet Luis Garcia

lizetlugar01@gmail.com

Estudiante de Pedagogía en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, apasionada por la educación y su impacto en los problemas sociales. Creo firmemente que, a través de sus diversas formas, la educación puede transformar positivamente la sociedad. He desarrollado un acercamiento significativo a diversos contextos mediante la aplicación de proyectos educativos, lo que me ha permitido comprender realidades distintas. Actualmente, me enfoco en la investigación específicamente en juventudes indígenas, explorando sus desafíos y oportunidades dentro del ámbito educativo.



Mónica Gladis Pérez Miranda

mgpmiranda.m@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5806-3042>

Especialista en estadística aplicada a la evaluación de políticas públicas y el análisis sociodemográfico. Licenciada en Estadística por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y con Maestría en Probabilidad y Estadística por el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT), cursa el doctorado en Estudios del Desarrollo Rural en el Colegio de Posgraduados (ColPos). Su experiencia incluye diseño y análisis de encuestas, modelado estadístico, desarrollo de indicadores educativos y evaluación de políticas.

**Marlene Peters Castilla**

marlenepeters22@gmail.com

Docente e investigadora asistente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Doctora en Gestión Estratégica y Políticas de Desarrollo y Maestra en Economía y Gobierno por la Universidad Anáhuac, CDMX. Licenciada en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Tiene experiencia como investigadora en la evaluación de proyectos en el sector público y privado en temas vinculados a la educación, desarrollo económico y pobreza. Entre los principales proyectos en los que ha colaborado están “Análisis descriptivo y evaluación de consistencia de los Módulos Educativos Dondé” financiado por la Fundación Dondé, “Evaluación de procesos y de resultados del proyecto De la Mano con Prospera”, financiado por la Secretaría de Desarrollo Social, así como “Evaluación de Diseño de la Estrategia Nueva Ruta” financiado por la Secretaría de Inclusión e Igualdad del estado de Nuevo León del Estado de Nuevo León. Ha coordinado encuestas a nivel nacional (ENCOVID-19) e internacional y cuenta con 20 años de experiencia como docente en el nivel de licenciatura y maestría en la Universidad Iberoamericana CDMX. Sus áreas de interés de investigación son: la inequidad educativa, la inequidad social, la pobreza, el desarrollo económico y la interculturalidad.

**Brenda Vivian Rico Rios**

vivian.ricor@comunidad.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3215-523X>

Doctora en Antropología Social y Maestra en Sociología. Profesora del Posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha trabajado en el área de Educación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Sus áreas de interés se centran en el activismo, movilización social, género y educación.

**Tania Santos Cano**

taniasc05@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9546-0661>

Maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM y doctorante en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada en la Universidad Veracruzana. Su línea de investigación es la didáctica de las lenguas originarias. Desde hace años colabora con diversas instituciones en proyectos de investigación y propuestas de intervención vinculados con la educación intercultural en su dimensión lingüística. Forma parte del Seminario de Lingüística y Educación de El Colegio de México y es miembro de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER).

