

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 indagaban 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

Modalidad	Plantel	Alcaldía	Estudiantes	Docentes	Autoridades Educativas
CCH	Vallejo	Vallejo	0	0	2
IEMS	Salvador Allende	Gustavo A. Madero	2	2	1
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>			15	8	11

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_OPSF_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 sí 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 funguen 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 enorgullecen 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 afromexicanos 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 Afromexicanos (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 afromexicanos. 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

perfiles 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.