

# Juventudes indígenas en la educación media superior en la ZMCM: trayectorias, desafíos y perspectivas interculturales

## Indigenous Youth in Upper Secondary Education in the MCMA: Trajectories, Challenges, and Intercultural Perspectives

Alejandro Mira Tapia  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS  
AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO  
NACIONAL (CINVESTAV), DEPARTAMENTO  
DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, MÉXICO  
alejandro.mira@cinvestav.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-4189-0831>

Patricia Pamela Hernández Rodríguez  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD  
DE MÉXICO, MÉXICO  
pamty.dnrx@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2105-6383>

Marlene Peters Castilla  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD  
DE MÉXICO, MÉXICO  
marlenepeters22@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9879-0618>

Jennifer Vanessa Cabrera Peñalosa  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD  
DE MÉXICO, MÉXICO  
vanessa.cabrera241099@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0006-8347-1685>

### RESUMEN

Este artículo analiza, desde un enfoque cualitativo, las trayectorias y experiencias de jóvenes indígenas en educación media superior (EMS) de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), así como sus propuestas para políticas educativas interculturales. A partir de entrevistas a profundidad, se identifican cuatro aspectos clave: la falta de reconocimiento institucional, las dificultades económicas, la similitud parcial con otras trayectorias juveniles urbanas y la necesidad de enfoques en educación intercultural para la ciudad. El estudio forma parte de una investigación exploratoria más amplia.

Palabras clave: juventudes indígenas, educación media superior, políticas interculturales, contextos urbanos

### ABSTRACT

This article analyzes, from a qualitative approach, the trajectories and experiences of indigenous youth in upper secondary education (USE) in the Metropolitan Area of Mexico City (MCMA), as well as their proposals for intercultural educational policies. Based on in-depth interviews, four key aspects are identified: the lack of institutional recognition, economic difficulties, partial similarity with other urban youth trajectories, and the need for intercultural education approaches for the city. The study is part of a broader exploratory research.

Keywords: indigenous youth, upper secondary education, intercultural policies, urban contexts



## INTRODUCCIÓN

*El reconocimiento a la pluralidad lingüística y étnica de México, el incremento de los movimientos migratorios del campo a la ciudad, las reformas al artículo cuarto constitucional y los movimientos indígenas latinoamericanos que culminan, en últimas fechas, con el levantamiento zapatista chiapaneco plantean la necesidad de revisar las políticas educativas nacionales, tanto en los contextos rurales como urbanos*  
(Bertely, 2003, p. 340).

La presencia de juventudes indígenas en las zonas metropolitanas mexicanas es cada vez mayor (Pérez, 2008). Se advierte que uno de cada cuatro individuos de los 23.2 millones que se autoadscriben como indígenas en México tiene entre 15 y 29 años (CNDH, 2025) y alrededor de 30% de esta población reside en espacios urbanos (INEGI, 2020). Este fenómeno está estrechamente vinculado a procesos de migración interna, que han llevado a muchas comunidades indígenas a reconfigurar sus formas de vida en las ciudades desde hace varias décadas. Asimismo, se relaciona con la creciente visibilidad de los pueblos indígenas urbanos del Valle de México, quienes han permanecido históricamente en esta región multicultural. Tan solo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) se estima que los jóvenes de pueblos originarios –migrantes o nacidos en la ciudad– son casi 200 mil (CNDH, 2025), y es probable que muchos de ellos se están escolarizando en cientos de planteles de diferentes niveles educativos de esta área geográfica.

Si bien diversas investigaciones en América Latina y en México han abordado el tema de las trayectorias educativas de las juventudes indígenas en Instituciones de Educación Superior (IES) en contextos urbanos y rurales, poco se sabe sobre las trayectorias educativas de esta población en educación media superior (EMS) en las ciudades (Doncel y Sordo, 2020). Por lo anterior, resulta relevante profundizar cómo estos actores colectivos están experimentando su escolarización y su juventud en espacios urbanos caracterizados por la diversidad y la fricción sociocultural (Czarny, 2012; Pérez, 2002, 2008; Urteaga, 2008), así como para conocer sus propuestas para una trayectoria educativa óptima en clave de pertinencia cultural.

Particularmente en la ZMCM, la ausencia estructural de políticas educativas acordes al carácter pluricultural, étnico y lingüístico de esta zona ha sido señalada desde hace un par de décadas (Bertely,

2003), aunque existen algunas experiencias significativas. Un antecedente importante es el Proyecto de Atención Educativa a Niños Indígenas de la Ciudad, llevado a cabo en 1994 por la extinta Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal (Beciez y Pérez, 1994, en Bertely, 2003). Más recientemente, como parte de una iniciativa federal, en 2023 se creó la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM), y el gobierno de la Ciudad de México anunció la incorporación de cursos de lengua náhuatl como materia optativa en 78 planteles de educación secundaria, programados para implementarse en 2025 (Cruz, 2025).

En tal contexto, el objetivo de este artículo de carácter exploratorio es presentar algunas experiencias de las juventudes indígenas que estudian la EMS en la ZMCM para comprender, desde su perspectiva, sus experiencias y los retos que enfrentan en su tránsito educativo, así como conocer sus propuestas para una educación intercultural en este nivel educativo en la ZMCM.

Para ello, utilizamos datos provenientes de un estudio más amplio titulado “Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México” (SECTEI-INIDE, 2025), que generó información sobre jóvenes indígenas, autoadscritos o reconocidos como hijos de hablantes de lenguas indígenas, pero cuya presencia ha sido escasamente reconocida por los subsistemas de EMS y las autoridades educativas. Dado el carácter exploratorio de este texto, los hallazgos aquí expuestos ofrecen sólo un fragmento cualitativo de un fenómeno mucho más extenso y altamente complejo que deberá seguir estudiándose.

El artículo se estructura en cuatro secciones. La primera presenta una revisión de la literatura que aborda la categoría de juventudes indígenas urbanas. La segunda detalla la distribución de jóvenes hablantes de lenguas indígenas (HLI) en planteles de EMS de la ZMCM, basada en datos de una plataforma cartográfica digital desarrollada como parte del proyecto de investigación mencionado. La tercera sección expone la metodología utilizada, mientras que la cuarta muestra hallazgos parciales de la investigación. Por último, se concluye con reflexiones preliminares derivadas de este trabajo, que apuntan a futuras líneas de investigación.

## SER JOVEN INDÍGENA EN LAS ZONAS METROPOLITANAS DE MÉXICO

El número de jóvenes de pueblos originarios que radican en las principales zonas metropolitanas de México es incierto, aunque creciente (Pérez, 2008). La dificultad de medir la etnicidad mediante instrumentos estandarizados obedece a diferentes factores, entre los que se encuentran la autonegación, la subrepresentación, la asignación de la etnicidad por criterios exclusivamente lingüísticos, la delimitación de una residencia urbana fija para individuos que mantienen dinámicas de movilidad hacia un número cada vez mayor de ciudades debido a condiciones de trabajo precarias y temporales, y a procesos de desplazamiento en un contexto de violencia estructural (Pérez, 2008; Urteaga, 2007).

Datos recientes refieren que uno de cada cuatro individuos de los 23.2 millones que se autoadscriben como indígenas en México tiene entre 15 y 29 años (CNDH, 2025), y cerca de 30% de esta población reside en espacios urbanos (INEGI, 2020). Lo anterior, advierte una tendencia creciente que permite dimensionar el volumen de jóvenes de pueblos originarios que habitan hoy en día en entornos urbanos o que incluso nacieron en ellos. Por ejemplo, en ciudades como Guadalajara y Ciudad de México, donde la población indígena oscila entre 45 mil y 217 mil personas en el primer caso, y alcanza casi 825 mil en el segundo, las tendencias porcentuales permiten estimar un grupo total cercano a los 200 mil jóvenes (tan solo en estas dos zonas metropolitanas). En este contexto, resulta particularmente relevante conocer más acerca de estos sujetos sociales, sobre todo para saber cómo experimentan su juventud en estos espacios urbanos caracterizados por la diversidad y la fricción sociocultural (Pérez, 2002, 2008; Urteaga, 2008).

Cabe mencionar que, hasta hace apenas unas décadas, la simple idea de la juventud entre los pueblos indígenas estaba ausente como debate en el contexto latinoamericano (Urteaga, 2008). En cambio, se cuestionaba si existía como sujeto social o si, por el contrario, se trataba sólo de una construcción teórica carente de un referente empírico claro, producto de la imaginación antropológica (Pérez, 2002, p. 4). Por esta razón, representaba un espacio vacío en el campo de la investigación social (Feixa y González, 2006, p. 190).

En México, a finales de los noventa surgen las primeras investigaciones sobre la emergencia de un “periodo juvenil” dentro de la población indígena (Urteaga, 2008, p. 675), poniendo tempranamente en discusión su relación con los contextos urbanos. Frente a ello, diversos estudios (Pérez, 2002; Martínez y Rojas, 2005; Urteaga, 2007) comenzaron a explorar la existencia de una noción que permitiera identificar a un sector de la población indígena equiparable a la categoría de “jóvenes”, documentando de forma empírica, en distintos contextos socioculturales, a quienes comenzaron a denominar o autodenominarse como jóvenes de pueblos originarios. Esta primera oleada de investigaciones permitió refutar la idea de que la juventud era inexistente en los pueblos indígenas al señalar tres factores clave en su configuración: 1) la migración, 2) la expansión de la educación secundaria y 3) el impacto de los medios de comunicación (Urteaga, 2008), además de consolidar el reconocimiento de lo indígena en los espacios urbanos (Pérez, 2002).

En años recientes, nuevas indagaciones han propuesto vetas analíticas para comprender las juventudes indígenas en contextos urbanos, explorando dimensiones como la vida cotidiana, la socialización juvenil, la migración, el cambio generacional, los conflictos identitarios, la participación política, la lucha por derechos, la interculturalidad y la educación superior (Mira, 2020).

Por mencionar algunos ejemplos, García (2016) analiza cómo los jóvenes de tercera generación mixteca en Monterrey configuran “modos de estar juntos” en función del género y la edad. Por su parte, Meneses y López (2017) identifican los espacios de interacción y esparcimiento de jóvenes indígenas migrantes en la Ciudad de México, mientras que Oehmichen (2019) examina la migración de mujeres mazahuas adolescentes que huyen de la violencia de género.

Por otra parte, Romer (2008) estudia la formación de la identidad étnica entre las segundas y terceras generaciones de migrantes indígenas nacidos y educados en la Ciudad de México, la autora señala cómo la desvalorización de lo étnico y los conflictos identitarios resultan por la dificultad de adaptación tanto en el medio urbano como en el tradicional. Siguiendo la misma línea, Czarny (2012) documenta historias de procesos escolares en la Ciudad de México narradas por jóvenes de diferentes grupos étnicos que estudian en la Universidad Pedagógica Nacional UPN, ubicada en la

Ciudad de México. Desde una perspectiva autobiográfica, Bonilla *et al.* (2017) documentan las trayectorias de cinco jóvenes wixaritari y dos jóvenes mixtecas que estudian y trabajan en Nayarit, Guadalajara y la Ciudad de México. A su vez, Domínguez (2013) explora las tensiones identitarias de jóvenes zoques en la ciudad, destacando puntos de ruptura y continuidad en la reproducción de su lengua, cultura e identidad, así como el dilema de asumirse como indígenas o jóvenes urbanos.

En el ánimo de sintetizar, estos trabajos de investigación han permitido identificar algunas condiciones comunes que intervienen en las formas de ser joven indígena en las ciudades (Pérez y Valladares, 2014). Por lo general, quienes llegan por primera vez a entornos urbanos lo hacen en condiciones de desventaja respecto a sus pares mestizos, lo que se traduce en precariedad laboral, desigualdad educativa y exclusión de ciertos espacios urbanos. No obstante, sus redes de parentesco, paisanaje y recepción desempeñan un papel crucial en su experiencia urbana.

Por su parte, los jóvenes nacidos en ciudades, pertenecientes a segundas y hasta terceras generaciones de migrantes indígenas suelen habitar zonas marginadas, donde la convivencia cotidiana con diversas formas de violencia —como la delincuencia, la drogadicción, el alcoholismo, el machismo e incluso la falta de vivienda— marca sus experiencias diarias, condiciones similares a las de otros sectores juveniles urbanos. Por último, aquellos que crecen en barrios y colonias indígenas viven la ciudad según códigos urbanos incorporados a lo largo de generaciones, en territorios que combinan tradición y modernidad, aunque éstos siguen espacios jerarquizados y diferenciados dentro de las zonas metropolitanas mexicanas.

En función de estos enunciados, en el presente trabajo partimos del reconocimiento a las juventudes indígenas como colectividades heterogéneas inmersas en las sociedades urbanas mediante diversos —y a veces conflictivos— procesos de migración, de multiplicación de diásporas urbanas, así como del reconocimiento de nuevas territorialidades “originarias” en las ciudades. Consideramos que estos sectores específicos de los jóvenes en México están enfrentando determinados desafíos para incrementar su participación en espacios educativos, culturales, científicos y políticos dentro de las ciudades,

sin perder sus particularidades socioculturales. Esto resalta la importancia de analizar las estrategias con las que negocian, afirman o modulan su identidad étnica en entornos donde reconfiguran de manera constante sus múltiples pertenencias. Por tanto, comprender a los jóvenes indígenas que cursan la EMS en la ZMCM exige una perspectiva interseccional (Dietz y Mateos, 2024; Martínez, 2024; Reguillo, 2010; Santos *et al.*, 2020; Urteaga, 2007) y una escucha atenta a sus trayectorias de vida.

## ESTUDIANTES HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS EN LA EMS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

En 2023, la red de instituciones de EMS en la ZMCM estaba conformada por 290 planteles, distribuidos entre nueve instituciones públicas: el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, la Dirección General del Bachillerato, el Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Nacional Autónoma de México (Compimeps, 2024, en Rejón, 2025).

Hasta antes de una reciente reestructuración en 2025, el acceso a las preparatorias públicas en la ZMCM se realizaba a través de un examen único de selección denominado “Concurso de Asignación” (Hernández, 2016). Este examen, diseñado y administrado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), constaba de 128 preguntas y permitía a los aspirantes seleccionar hasta 20 opciones educativas (Mata, 2021). Dicho examen puede considerarse un sistema centralizado de asignación y control de regulación del ingreso a la EMS en la región, ya que, a diferencia de otros estados de México, este concurso unificó los procesos de admisión para la EMS tanto en la Ciudad de México como en el Estado de México, abarcando la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) (Hernández, 2016).

Según datos proporcionados por la propia Comipems, para 2024, se registraron 285 280 aspirantes, de los cuales sólo 29.2% lo-

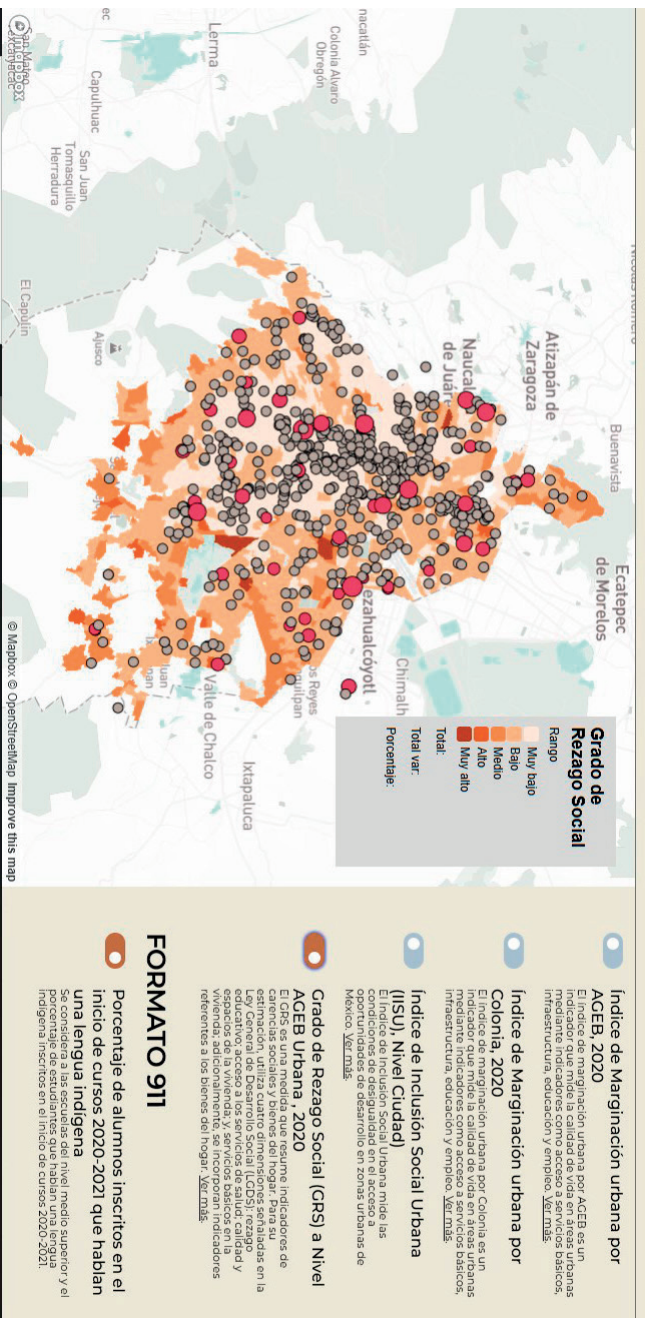
gró un lugar en su primera opción (dominada generalmente por los bachilleratos de la UNAM y el IPN), 72.6% ingresó a una de sus primeras cinco preferencias y 27.4% fue asignado a una opción posterior (Cruz, 2024, p. 17). Siguiendo a Mata (2021), este desequilibrio en el acceso a las mejores opciones educativas produce un fenómeno estructural de “segmentación educativa” en la EMS de la ZMVM, el cual no sólo condiciona y distribuye el ingreso a las escuelas y planteles, sino que también genera experiencias escolares altamente diversas debido a la complejidad de la red institucional y a la heterogeneidad de los jóvenes involucrados.

Dentro de este complejo mundo de la EMS en la ZMCM, identificamos la presencia de un actor social poco visible y cuyo impacto en las infraestructuras políticas de EMS en la Ciudad de México parece haber sido marginal hasta el momento. Nos referimos a las juventudes indígenas presentes en ZMCM y en la ZMVM.

Con el propósito de aportar datos sobre este fenómeno, en el marco del proyecto de investigación que sustenta este estudio, se desarrolló una plataforma digital-cartográfica<sup>1</sup> que permite identificar los planteles de EMS en la ZMCM con presencia de jóvenes hablantes de lenguas indígenas (HLI) y su número total por cada plantel durante el ciclo escolar 2020-2021 (Gómez, 2024). Para la elaboración de este mapeo (figura 1), se cruzaron los datos del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) con los registros del Formato 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual documenta el número de alumnos inscritos en EMS que declararon hablar una lengua indígena. Además, se incorporaron capas correspondientes a diversos índices: Pobreza urbana por área geoestadística básica (AGEB, 2015), Índice de desarrollo social (IDS) de la CDMX (2020), Índice de marginación urbana por AGEB (2020), Índice de marginación urbana por colonia (2020), Índice de inclusión social urbana (IISU) a nivel ciudad, y el Grado de rezago social (GRS) a nivel AGEB urbana (2020).

<sup>1</sup>Disponible en: <https://estudianteshlicdmxinide.webflow.io/mapa>

■ Figura 1. Plataforma digital-cartográfica. Jóvenes HLI en plantales de EMS en la ZMCM



Fuente: elaboración del equipo de investigación.

A partir de los datos integrados en la plataforma, se puede observar que los jóvenes HLI que cursan la EMS en la ZMCM están distribuidos principalmente al oriente, poniente y sur de la ciudad (tabla 1).

Llama la atención que los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM tienen las concentraciones más elevadas de estos jóvenes: en primer lugar, el CCH Oriente, ubicado en la alcaldía Iztapalapa, que tiene una población total de 11 733 estudiantes, de los cuales 366 son HLI, que representan 3.11% de su matrícula total. Le sigue el CCH Vallejo, en la alcaldía Gustavo A. Madero, con 11 655 estudiantes y 284 son HLI, lo que equivale a 2.44% de su población estudiantil. El CCH Azcapotzalco, en la alcaldía del mismo nombre, tiene una matrícula de 11 265 estudiantes, con 256 hablantes de lenguas indígenas, es decir, 2.27% de la población. Por último, el CCH Sur, ubicado en la alcaldía Coyoacán, tiene una población total de 11 564 estudiantes, de los cuales 250 son HLI, es decir, 2.16% de su matrícula.<sup>2</sup>

■ Tabla 1. Número y porcentaje de estudiantes de EMS en CDMX que hablan lengua indígena. 2020-2021

Modalidad	Plantel	Alcaldía	Población total	Población HLI	% de HLI en el plantel
PL-SEP	Virtual	A nivel nacional	1 549 883	8 902	0.57
CCH	Oriente	Iztapalapa	11 733	366	3.11
CCH	Vallejo	Gustavo A. Madero	11 655	284	2.44
CCH	Azcapotzalco	Azcapotzalco	11 265	256	2.27
CCH	Sur	Coyoacán	11 564	250	2.16
ENP	José Vasconcelos	Tlalpan	8 931	132	1.48
ENP	Castañeda y Mejía	Miguel Hidalgo	5 249	131	2.5
ENP	Ezequiel A. Chávez	Venustiano Carranza	5 663	116	2.05

\*PL: Preparatoria en línea. Fuente: elaboración propia.

<sup>2</sup> No consideramos aquí la información sobre la modalidad PL-SEP virtual, debido a la falta de datos sobre la residencia de la matrícula reportada.

La información presentada muestra que la presencia de estudiantes HLI en la EMS no es inexistente, aunque sí nos expresa la presencia de minorías étnicas, según la modalidad y el plantel, en la EMS de la ZMCM.

## METODOLOGÍA Y CONTEXTO DEL ESTUDIO

Los datos que presentamos en este artículo derivan del proyecto de investigación “Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México”,<sup>3</sup> que tuvo como propósito generar información para contribuir a la incorporación del enfoque intercultural en instituciones de EMS, a través del reconocimiento de las diferencias socioculturales, los saberes y el uso de lenguas indígenas de los jóvenes en este nivel educativo, integrando sus voces para comprender sus experiencias y recoger sus propuestas (Espinoza *et al.*, 2025). Se trata de una investigación de corte exploratorio.

El proyecto empleó una metodología mixta estructurada en diversas etapas que incluyeron una revisión bibliográfica para identificar literatura y experiencias previas sobre la atención educativa dirigida a jóvenes indígenas en el nivel de EMS en México. Se llevaron a cabo consultas con expertos en la temática, recabando las perspectivas de académicos, autoridades y organizaciones sobre la situación de la población indígena en la Ciudad de México. Asimismo, se realizaron entrevistas a autoridades y docentes de planteles de EMS con alta concentración de población indígena, complementadas con entrevistas, grupos focales e historias de vida de jóvenes indígenas, estudiantes activos y egresados de la EMS, para analizar sus experiencias educativas en este nivel.

Las entrevistas con estudiantes y egresados se llevaron a cabo de manera semiestructurada, lo que permitió a los participantes expresar libremente sus experiencias y percepciones. Se utilizó un guion de preguntas abiertas para abordar temas como la identidad étnica, el uso de la lengua materna y las experiencias educativas en sus respectivos planteles de EMS. Para recuperar las propuestas de los jó-

<sup>3</sup> Esta investigación contó con el apoyo de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (Sectei), bajo la convocatoria de Proyectos Científicos, Tecnológicos, de Innovación y Divulgación 2024. El responsable técnico es Diego Juárez Bolaños, colaborador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (diego.juarez@ibero.mx).

venes entrevistados acerca del desarrollo de iniciativas en educación intercultural para escuelas y planteles de EMS en la ZMCM, se adoptó un enfoque participativo que privilegia la voz juvenil. Lo anterior responde a la necesidad de reconocer que las ideas, visiones y puntos de vista de estos actores son fundamentales en la formulación de políticas educativas en esta materia, ya que son ellos y ellas quienes están involucrados de forma directa en su implementación y efectos.

Este marco metodológico proporciona una base sólida para la recopilación y análisis de los datos, asegurando la rigurosidad y validez del estudio con protección de la integridad de quienes participaron en esta investigación.

## Participantes

La selección de participantes se diseñó con el propósito de captar una amplia gama de perspectivas y experiencias relacionadas con su identidad cultural y su trayectoria educativa en EMS. Los participantes incluyen a hombres y mujeres que son estudiantes en activo y egresados de diferentes modalidades de EMS, cuyas edades oscilan entre 17 y 30 años. En este artículo nos centramos en el análisis de la información proporcionada por 15 personas, distribuidas en dos grupos (ver tabla 2).

El primer grupo está conformado por ocho estudiantes y egresados: cinco mujeres de origen náhuatl, otomí [*hñäbhñu*], mazahua y mixe; y tres hombres, dos originarios de Milpa Alta y uno autoadscrito como zapoteca. Estos jóvenes pertenecen a planteles de la EMS en la ZMCM, como el CCH Sur de la UNAM, el CETIS No. 32 en Venustiano Carranza, y dos planteles del IEMS: “Emiliano Zapata” en Milpa Alta y “Salvador Allende” en Gustavo A. Madero, todos ubicados en la CDMX.

El segundo grupo está integrado por siete egresados de distintas instituciones de EMS, tanto de la Ciudad de México como de otras entidades federativas. Estos jóvenes han cursado o se encuentran cursando estudios de licenciatura y, en algunos casos, de posgrado. Además, participan en espacios académicos y profesionales directamente relacionados con las infancias y juventudes indígenas en contextos urbanos. Dado su perfil y experiencia, con este grupo se

llevaron a cabo entrevistas con el propósito explícito de recabar sus puntos de vista sobre la posibilidad de desarrollar políticas interculturales.

En su conjunto, los participantes pertenecen a diferentes pueblos y comunidades indígenas de México, con autoadcripciones heterogéneas y una relación también diversa con alguna lengua indígena; son jóvenes nacidos en barrios y pueblos indígenas de la ZMVM, pertenecientes a segundas y terceras generaciones de migrantes indígenas, así como jóvenes originarios de otros estados que hoy residen en esta ciudad.

■ Tabla 2. Jóvenes entrevistados, diferenciados por pertenencia étnica o región de origen y plantel de EMS

Pertenencia étnica o región de origen	Plantel de EMS en el que estudian o egresaron
<b>Grupo 1</b>	
Joven mujer náhuatl	CCH sur, UNAM, Coyoacán
Joven mujer otomí [ahora autoidentificados como <i>hñāhñū</i> ]	CCH sur, UNAM, Coyoacán
Joven mujer mazahua	CCH sur, UNAM, Coyoacán
Joven mujer mixe	Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 32, Venustiano Carranza, CDMX
Joven hombre originario de Milpa Alta	IEMS "Emiliano Zapata", Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, CDMX
Joven hombre Zapoteca	IEMS "Salvador Allende", Gustavo A. Madero, CDMX
Joven hombre originario de Milpa Alta	IEMS "Emiliano Zapata", Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, CDMX
Joven mujer originaria de Milpa Alta	IEMS "Emiliano Zapata", Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, CDMX
<b>Grupo 2</b>	
Mujer cho'ol	Colegio de Bachilleres del Estado de Chiapas, Palenque, Chiapas.
Joven hombre totonaca	Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), Sierra Norte, Puebla
Joven hombre mixe	Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca, Oaxaca
Joven mujer tlapaneca	Escuela Nacional Preparatoria 1, UNAM, Tlalpan, CDMX
Joven hombre originario de Milpa Alta	CCH Sur, UNAM, Coyoacán, CDMX
Joven mujer originaria de Ixtapaluca	Egresada, Colegio de Bachilleres N°10. Venustiano Carranza, CDMX
Joven mujer de origen mazateco	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N°15 "Diodoro Antúnez Echegaray" IPN, Milpa Alta, CDMX

Fuente: datos de la investigación original.

Para el análisis de los datos, las respuestas de los participantes fueron transcritas y examinadas mediante un enfoque cualitativo, utilizando el método de análisis temático. Este enfoque permitió

identificar patrones y temas recurrentes en las narrativas de los jóvenes, lo que facilitó una comprensión profunda de sus experiencias individuales y colectivas en relación con su identidad cultural y su educación.<sup>4</sup> Proponemos que presentar información sobre las características y tensiones que atraviesan las trayectorias de estos actores posibilita una aproximación al análisis interseccional de las juventudes indígenas en contextos urbanos. Esta perspectiva parte de la heterogeneidad observada en sus perfiles –social, lingüístico, generacional, étnico y de género– y de las diversas formas en que los y las jóvenes asumen la educación y su relación con la ciudad.

En cuanto a las consideraciones éticas, se aseguró el consentimiento informado de todos los participantes, con garantía de su anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Los nombres utilizados en este estudio son alias para proteger la identidad de los entrevistados.

## RESULTADOS

### **Retos y experiencias de las juventudes indígenas en la EMS**

En primer lugar, al indagar en las trayectorias de los jóvenes entrevistados identificamos un conjunto de desafíos y experiencias comunes que reflejan la relación estructural que mantienen las poblaciones indígenas con los sistemas escolares y los entornos urbanos. Estas historias están marcadas por procesos migratorios individuales y colectivos, además de una relación actual, y en algunos casos autorreflexiva, con las lenguas indígenas, la discriminación y el tránsito por distintas modalidades de EMS en la ciudad. En ese sentido, este primer bloque de hallazgos aborda tres dimensiones clave: la falta de reconocimiento dentro de las instituciones educativas, las dificultades económicas que afectan sus trayectorias escolares, y cómo, en lo cotidiano, las experiencias escolares de los jóvenes indígenas se asemejan a las de otros estudiantes urbanos.

---

<sup>4</sup> En la sección de resultados utilizaremos la siguiente codificación para referirnos a los extractos de entrevistas realizadas: (E-joven género y pertenencia étnica o región de origen).

En primer lugar, observamos que la identidad indígena de los y las jóvenes estudiantes y egresados de la EMS está configurada por diversos “marcos de reconocimiento” (Butler, 2010), los cuales operan dentro de parámetros de visibilidad e invisibilidad que dependen de las relaciones específicas y contextuales que estos sujetos establecen con distintos actores en su vida escolar, tanto en el plano institucional como en la cotidianidad de los espacios educativos.

Aunque estos marcos varían según las interacciones y los niveles de relación, en términos generales, encontramos que las juventudes indígenas carecen de reconocimiento institucional, es decir, su presencia como sujetos individuales y colectivos portadores de diferencias socioculturales y étnicas tiende a ser invisibilizada en los planteles educativos. Son estos espacios de disputa en los que la visibilización o invisibilización de su identidad étnica se ve influida por las relaciones específicas que establecen con sus compañeros, compañeras, profesorado, directivos e incluso por el currículo.

Algunas juventudes relatan haber hablado sobre sus raíces, el lugar de origen de sus familias o su autoadscripción indígena con sus pares y amistades cercanas. Esta apertura favorece el reconocimiento de su etnicidad y fortalece su “sentido de pertenencia” (Romer, 2006). Otra estudiante expresa: “Mis amigos me dicen que es interesante, me preguntan algunas palabras”. Esta apertura también puede generar folclorización: “Si me pusiera la vestimenta que uso en Santa María, me pedirían muchas fotos” (E-joven mujer mixe), o estereotipos de “lo indígena”: “Mis amigos me preguntaron por qué no uso la vestimenta tradicional” (E- hombre originario de Milpa Alta), lo que refuerza estereotipos sobre los cuerpos de las juventudes (Cisternas, 2018) derivados del pensamiento colonial (Walsh, 2005).

Por otra parte, algunas juventudes reportan que su profesorado o directivos han mostrado poco interés por indagar sobre su origen étnico. Este mismo profesorado y directivos sostuvieron que en sus instituciones no existen “los indígenas” (Espinoza *et al.*, 2025). Sólo en una experiencia se reportó el caso de una directora con formación en educación intercultural, que promovió una actividad en la institución para compartir “la lengua” y “la experiencia como mu-

jer indígena”. Esta indiferencia institucional, entendida como un “silencio social” (Fanon, 2010), perpetúa esquemas de desigualdad en torno al reconocimiento social, lo que refuerza una percepción monocultural en la escuela. También es evidente que, bajo esta dinámica, se reproduzcan lógicas dicotómicas que asocian lo indígena con lo rural y lo pobre con lo tradicional, negando así la presencia de juventudes indígenas urbanas que no encajan en esos estereotipos.

En la misma línea, percibimos que el currículo rara vez aborda la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, ya que centra los contenidos sobre pueblos indígenas en el pasado, marginando su historia y, en cambio, privilegia narrativas eurocéntricas (Quijano, 2000; Walsh, 2005). Un caso notable fue una materia optativa de náhuatl en una preparatoria de Milpa Alta, en la que un entrevistado nos compartió que este tipo de actividades reforzaban su orgullo étnico y lo motivaban a involucrarse en actividades culturales similares.

Por otro lado, identificamos un espacio significativo en la cotidianidad de las juventudes que, si bien no forma parte del entorno escolar, sí está presente como entorno sociotécnico. Nos referimos a las redes sociales, que emergen como un espacio clave para visibilizar y fortalecer las identidades de las juventudes indígenas. Por ejemplo, el estudiantado más joven compartió que usaban *Instagram*, *Facebook* y *TikTok* para enseñar otomí (*hñähñu*) y compartir sus críticas a la homogeneidad del sistema educativo.

Fuera del espacio escolar, las juventudes reportaron dos ámbitos clave para el fortalecimiento identitario y la percepción de visibilidad o invisibilidad: la familia y los colectivos de jóvenes indígenas. La familia, como espacio nodal de socialización y reproducción cultural y lingüística (Salgado, 1999), puede desempeñar un papel tanto de invisibilización como de reafirmación identitaria. Algunos entrevistados relataron procesos de negación mediante comentarios que dificultan el autorreconocimiento, como expresa una estudiante: “Mi propia tía me decía como de ‘en tu pueblo son unos indios’”. (E-joven mujer náhuatl). En contraste, otros jóvenes señalaron el papel familiar en la reafirmación identitaria a través de la transmisión de conocimientos, la enseñanza de la lengua y la promoción de valores culturales. Así lo relata otra estudiante: “Mi hermana... me

incitó también a mí a identificarme como otomí (*hñāhñu*), porque antes yo pensaba que no lo era” (E-joven mujer *hñāhñu*).

Finalmente, percibimos que los colectivos activistas desempeñan un papel fundamental en la visibilización de los jóvenes indígenas, ya que promueven el reconocimiento de sus derechos y su identidad en contextos urbanos. Así lo señala una participante: “En el colectivo aprendí a incluirme dentro de la ciudad, a hacerme presente y reforzar quién soy” (E- joven mujer mazahua). Siguiendo a Santos *et al.* (2020), creemos que es importante continuar indagando en el papel que estas organizaciones juveniles desempeñan en la visibilización de las problemáticas que enfrentan las juventudes indígenas en los ámbitos educativos urbanos.

### *Retos económicos que enfrentan los estudiantes de EMS en CDMX*

Una segunda cuestión relevante que queremos apuntar es cómo los recursos financieros de las familias de los estudiantes se traducen en retos y decisiones que enfrentan durante su tránsito por la EMS. Dado que se trata de jóvenes cuyas trayectorias están atravesadas por distintos procesos migratorios –algunos migraron solos para cursar la EMS, otros lo hicieron junto con sus familias en etapas tempranas y aún viven con ellas, otros son originarios de la Ciudad de México, al igual que sus familias, mientras que otros nacieron en esta ciudad después de la migración de sus padres–, así como por condiciones de residencia en zonas periféricas, observamos cómo estas dimensiones materiales inciden directamente en sus modos y posibilidades de acceso y permanencia en la EMS.

Así, una estudiante náhuatl que migró de Puebla junto con su familia que asiste a un plantel del EMS ubicado en la delegación Milpa Alta, comentó lo siguiente al preguntarle cuáles eran los retos con los que se había enfrentado:

La economía, que porque luego que los útiles, los zapatos. Hubo un punto en el que mis papás no estuvieron bien económicamente. Entonces hubo como ahí como “sí estudias, pero sacrificamos esto, o te compramos esto, pero no vamos a comprar esto de la casa” y así

un poco de limitación, excursiones, cualquier cosita es como muy limitado en eso del recurso económico (E-joven mujer náhuatl).

En otros casos, podemos observar cómo las situaciones económicas de sus familias definieron directamente la preparatoria a la que ingresarían. El pago de transporte debido a la distancia de los planteles, así como el costo de la colegiatura fueron un factor decisivo para seleccionarla, dejando pasar la oportunidad de estudiar en instituciones de mayor exigencia. Un joven náhuatl que nació en Milpa Alta y vive con su familia originaria de la zona, lo expresó así:

Desde donde vivo, esas preparatorias están más alejadas, suelen estar más centralizadas en la ciudad, lo que me habría implicado mayor tiempo y gasto para trasladarme.... Ni siquiera apliqué para el examen de otras escuelas. Ya había decidido estudiar aquí... lo más practico era esta prepa (E-joven hombre náhuatl).

En esta misma línea, un adolescente que migró con sus padres de una comunidad indígena percibió la falta de recursos de su familia, lo que lo llevó a tomar la decisión de desertar de un modelo educativo e ingresar a uno gratuito como son los IEMS. Otro joven náhuatl, originario de Milpa Alta, quien estudia y trabaja y vive solo, comentó que tomó un año sabático al entender la falta de recursos de sus padres para solventar sus gastos educativos.

Anteriormente estaba estudiando en el CTIS 167 de San Salvador, pero la pandemia, lo del dinero, el Internet y lo de los teléfonos y todo eso, pues, se me complicaba mucho y, pues, le dije a mis papás que si va a estar así con rezagos en las escuelas, pues que mejor me dieran mi año sabático (E-joven hombre náhuatl).

Una alternativa para poder continuar los estudios de EMS y ayudar a sus padres con el gasto educativo es ingresar al mercado laboral, lo cual, potencialmente, incide de manera negativa en su rendimiento académico. Una joven otomí egresada del CCH que nació en la CDMX y vive con sus padres, quienes migraron del Estado de México, nos comentó “sí quiero entrar a trabajar y ganar mi

propio dinero porque ya me da pena pedirle a mis papás... Quiero conseguirme un trabajo de medio tiempo para poder estudiar” (E-joven mujer otomí).

Como hemos mencionando, el contexto familiar de los jóvenes incide de forma significativa en las decisiones que ellos toman. En algunos casos, las familias, al no poder solventar los gastos educativos de una preparatoria, aconsejan a sus hijos estudiar una carrera técnica, alterando sus decisiones. Sin embargo, en otros casos, los jóvenes exploran alternativas oponiéndose a los deseos de los padres o familiares como estudiar en el CCH, donde el pago de colegiatura es accesible y no se requieren uniformes. Además, algunos combinan trabajo por la mañana y estudio por la tarde y buscan apoyo financiero por parte del gobierno. Así lo expuso una estudiante náhuatl egresada del CCH sur, quien migró del estado de Puebla desde pequeña a casa de sus tíos y quien trabaja en una fonda para ayudar con los gastos del hogar: “siento que en esa parte siempre tuve que buscar la manera de ingeniármelas. De no gastar en libros, de no pedirles mucho dinero a mis tíos... siempre fue un gran reto” (E-joven mujer náhuatl).

En otros casos, hay jóvenes indígenas que migran a la ciudad para cursar la preparatoria sabiendo que no llegarán con familiares. Emigran buscando nuevas oportunidades, así como estudiar en una institución de baja colegiatura. Ante ello tienen que trabajar y estudiar, así como buscar la renta de un lugar cercano a la preparatoria en la que fueron aceptados.

Asimismo, algunos estudiantes buscan ingresar al plantel cercano al lugar en donde viven. Éste fue el caso de una joven mazahua, egresada del CCH sur, quien migró a los 14 años del estado de Hidalgo para estudiar la EMS y quien decidió ingresar a este plantel dado que vivía con una tía en esa zona:

justo como yo vivía en el sur de la ciudad. Bueno, trabajaba y vivía en el sur de la ciudad, me cambié al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur, que está aquí en Pedregal, atrás de Perisur (E-joven mujer mazahua).

Por otro lado, cabe mencionar que los estudiantes de EMS a nivel nacional cuentan con una beca universal (Beca Benito Juárez) a cargo del gobierno federal, que consiste en una transferencia de 970 pesos mensuales. A pesar de que la beca ha sido bien recibida por los estudiantes entrevistados, la mayoría advirtió que no es suficiente, o que deberían ser más focalizadas según las condiciones específicas de los estudiantes indígenas, considerando aspectos como la migración, la residencia en solitario o la vulnerabilidad económica familiar. Resulta significativo que, a pesar de la existencia de una beca específica para estudiantes indígenas, ninguno de los jóvenes entrevistados había aplicado a ella ni tenía conocimiento de su existencia.

Se puede observar que el factor económico es un elemento presente en las decisiones de las juventudes indígenas acerca del tipo de institución educativa a la que accederán. La cercanía al plantel para reducir los costos de transporte es importante, además del precio de la colegiatura. Algunos de ellos estudian y trabajan para ayudar con los gastos en el hogar sin importar el género, sin embargo, mujeres que viven con sus padres por lo general no lo hacen.

Nos planteamos hasta qué punto estos retos materiales en las trayectorias de jóvenes indígenas en la EMS se asemejan a los de jóvenes mestizos de zonas empobrecidas, si actúan como factores de abandono, si se sortean mediante lazos de solidaridad entre pares (Rejon, 2025), o bien, si forman parte de una transmisión intergeneracional relacionada a la migración en la ciudad que prepara subjetivamente a los jóvenes. Consideramos imprescindible seguir indagando al respecto.

### *Más allá de la discriminación: juventudes indígenas y su tránsito en la EMS*

En una escala relacional distinta de la del binomio estudiante indígena-sistema educativo, encontramos que las juventudes experimentan su tránsito escolar y juvenil de manera similar a otros jóvenes de la ciudad. Si bien sus trayectorias están marcadas por desafíos asociados a la afirmación de la etnicidad en contextos urbanos (Romer, 2006), la adaptación a estas dinámicas pudo haber sido asumida por generaciones anteriores o por ellos mismos durante la

infancia, salvo en el caso de aquellos jóvenes recién llegados a la ciudad, quienes representan una minoría de los casos identificados.

Lo anterior puede estar relacionado con el hecho de que, en muchos casos, los jóvenes indígenas no sienten la necesidad de identificarse explícitamente como tales dentro de los planteles, por las razones antes expuestas. Como señala un estudiante: “Pero si no te preguntan, creo que uno va por todos lados sin estar mencionándolo todo el tiempo” (E-joven mujer mazahua).

En consecuencia, observamos que suelen ser percibidos como cualquier otro estudiante, sin la necesidad de ser etiquetados o definidos por su origen cultural. Esta ausencia de presión para destacarse como “indígena” sugiere que la pertenencia a una comunidad indígena no se convierte en un rasgo determinante o visible en su interacción cotidiana al atravesar este nivel educativo. No obstante, esto no implica necesariamente un ocultamiento o negación de su identidad, sino más bien una vivencia privada de la etnicidad que coexiste con un *habitus* urbano, permitiendo la articulación de múltiples pertenencias socioculturales sin entrar en conflicto:

llega un punto en que ya ni siquiera dices “soy mazahua” o “soy indígena”. Terminas diciendo: “Soy mexicana”. Esas categorías políticas buscan encasillarte, pero es bien difícil aceptarlas. A mí siempre me ha costado. Cuando me preguntaban si me reconocía como indígena, yo siempre me reconocí como mazahua, pero más que eso, como una mujer del campo, una mujer rural. Y ahora lo reitero (E- joven mujer mazahua).

Como podemos notar, la joven mazahua hace una crítica a las categorías que buscan clasificar institucionalmente a las personas y homogeneizarlas, enfatizando que las categorías no definen quién es, pues están muy alejadas de sus vivencias y experiencias.

Lo anterior sugiere que los análisis centrados en la etnicidad de las juventudes indígenas deben intersectar también otros aspectos individuales y estructurales presentes en su cotidianidad. Mirar desde una sola arista reduce condiciones plurales de vida, sentires, actitudes, pensamientos y escenarios a los que estos actores se enfrentan tanto en la escuela como en la ciudad, elementos que les permiten construirse o reconstruirse en estos contextos.

En algunas entrevistas pudimos identificar que las experiencias de discriminación que los jóvenes indígenas han vivido se centran en la educación básica, en entornos laborales y, en algunos casos, dentro de sus propias familias. Los tipos de discriminación a los que han sido sometidos incluyen prejuicios relacionados con el color de su piel, su aspecto físico, su manera de aprender, su acento y, en general, diferencias que pueden existir frente a sus pares (Diario de campo, 2024). Estas vivencias nos llevan a reflexionar cómo la discriminación sufrida durante la niñez y, en ocasiones, en la adolescencia, repercute en la forma en que los jóvenes se perciben a sí mismos cuando llegan a la etapa juvenil. Muchos de ellos han experimentado un proceso de transformación en la manera en que se identifican en relación con su entorno.

A lo largo de este estudio exploratorio observamos que la discriminación y las prácticas racistas no fueron una constante en las experiencias de los jóvenes en los planteles de EMS a los que asisten, y en cambio, las y los entrevistados hablan de estos entornos como espacios de diversidad de culturas juveniles, aunque no necesariamente ausentes de fricciones o conflictos respecto a las diversidades. A diferencia de las experiencias de discriminación mencionadas por algunos jóvenes en la educación básica, los testimonios de jóvenes en EMS no reflejan situaciones de exclusión o estigmatización relacionadas con su origen indígena:

No, por el momento no, no, la verdad es que siento igual que tiene que ver mucho con el racismo, con el pueblo, hay muchas personas que son de un color más oscuro; esas personas, aunque no sean indígenas, son discriminadas más por su color, su forma de vestir igual influye mucho en esto; a mí realmente no me han dicho nada (E-joven hombre mixe).

Una joven mazahua agrega:

En la escuela no sufrí discriminación, no me sentí distinta, no me sentí fuera de lugar, este, no, o sea, al contrario, yo me sentía bien; fue en los trabajos, fue con la gente adulta, o sea, con los que, pues, ya me pagaban, no fue como de que “ay, tú de dónde eres, de Oa-

xaca” y yo, “no, soy del Estado de México, pero si fuera de Oaxaca, por qué me lo preguntan”, ¿no?, “ah, es que te ves como indígena”, ¿no?, y ni te dicen como indígena es como bueno, nunca me lo dijeron, pero ya los he escuchado “te veías como indio, india” (E-joven mujer mazahua).

Aunque la discriminación sigue siendo un tema importante en otros ámbitos, en este nivel educativo los jóvenes no han reportado, al menos en las entrevistas realizadas, experiencias significativas de discriminación por motivos étnicos. En este sentido, la EMS aparece como un espacio en el que potencialmente se están configurando nuevas formas de ser joven indígena y adolescente en la ZMCM, marcadas por la convivencia con múltiples pertenencias socioculturales.

### **¿Interculturalizar la educación media superior en la Ciudad de México?**

Además de conocer las experiencias de las juventudes indígenas en su trayectoria educativa en la EMS, este trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer su perspectiva sobre la posibilidad de pensar en políticas de educación intercultural, o interculturalizar la EMS, como una vía para fortalecer su presencia en las instituciones educativas urbanas. Entendemos este proceso como el conjunto de medidas orientadas a corregir las desigualdades estructurales que enfrentan estudiantes de minorías étnicas y culturales, junto con acciones destinadas a reconocer y valorar su diversidad en las escuelas (Dietz y Mendoza Zuany, 2008).

A partir de la tipología propuesta por Dietz y Mateos (2011, pp. 48-60) sobre los “enfoques y modelos de educación intercultural en el ámbito académico y pedagógico internacional”,<sup>5</sup> identificamos posicionamientos (más que sugerencias) de los y las jóvenes entrevistados que dialogan con estos planteamientos. Consideramos

<sup>5</sup> Dichos modelos de la educación intercultural se refieren a: “educar para asimilar y/o compensar, educar para la diferencia y/o biculturalizar, educar para tolerar y/o prevenir el racismo, educar para transformar, educar para interactuar y educar para empoderar” (Dietz y Mateos, 2011, pp. 48-60).

esencial subrayar que sus enunciados, que imaginan una educación intercultural en la ciudad, se construyen a partir de diversas experiencias escolares y procesos individuales de identificación con lo indígena, las lenguas, y las historias personales o familiares asociadas tanto a la migración como a la vida en la ciudad.

## **Políticas de identidad**

Un primer aspecto señalado por las juventudes es la necesidad de desarrollar o fortalecer las *políticas de identidad o de la diferencia* (Kymlicka, 1996) en la EMS en la ciudad, con el objetivo de fomentar el empoderamiento cultural de los estudiantes indígenas presentes, considerando en especial a aquellos que están en procesos de autorreconocimiento o que mantienen oculta su identidad en la escuela. Identificamos tres tendencias clave: el orgullo étnico, la afirmación de derechos lingüísticos y una política de identidades juveniles vinculada a una noción de interculturalidad urbana.

En cuanto al orgullo étnico, un entrevistado que trabaja con niños y niñas triquis en el centro de la Ciudad de México, hablante del totonaco y originario de la Sierra Norte de Puebla, destacó la necesidad de desarrollar un “modelo de educación” en los bachilleratos que sea acorde con la identidad y necesidades de jóvenes indígenas de una región común en planteles identificados. Este modelo sería relevante para abordar un fenómeno compartido entre migrantes indígenas y sus hijos: el arraigo sociocultural a un territorio más allá de la residencia actual y la discriminación en la ciudad. Según él, “aunque estés alejado del pueblo, hay una identidad... una extrañeza... siempre estás pensando en que tienes algo arraigado” (E-joven hombre totonaco). Por ello, este modelo debería reconocer esta condición, pero también hablar de las posibles experiencias de exclusión de los y las jóvenes o de sus familias en la ciudad, evitando que generen sentimientos de vergüenza en las escuelas.

En línea con lo anterior, otros entrevistados resaltaron la importancia de fortalecer la autopercepción étnica entre los jóvenes de segundas y terceras generaciones de migrantes indígenas que están en las preparatorias, con el fin de estimular procesos de autoadscripción y evitar el rechazo hacia sus orígenes o los de su familia. Preci-

samente, los jóvenes señalaron la “negación” y la “desindianización” (E-joven mujer originaria de Ixtapaluca) en sus historias familiares como factores que influyen en la construcción de la identidad indígena, destacando, además, cómo los sistemas educativos han perpetuado estos procesos mediante estigmas relacionados con rasgos fenotípicos y formas de hablar, como planteaba una joven de origen mazateca, quien es de la primera generación de su familia nacida en la ZMCM.

En relación con una política de identidad vinculada a las lenguas indígenas nacionales, una de las entrevistadas destacó la necesidad de abordar el tema de los “derechos lingüísticos” en las escuelas de las ciudades, incluidos los bachilleratos, con el objetivo de fomentar actitudes positivas entre infancias y adolescencias indígenas cuyas madres y padres son hablantes de alguna lengua nacional. No obstante, la joven hablante de ch’ol, quien salió de su comunidad a los 16 años y hoy es residente en la ZMCM, advirtió que el bachillerato podría ser un nivel tardío para generar sensibilización en este ámbito. Sin embargo, subrayó que “de que lo vean en preparatoria a que lo vean en licenciatura, si es que a alguien en la universidad se le ocurre incluir algo relacionado, pues ya es un pequeño avance” (E-joven mujer c’hol).

Por otra parte, algunos jóvenes entrevistados resaltaron la importancia de generar espacios de encuentro y reconocimiento de toda la diversidad juvenil presente en la ciudad en la EMS. Desde su experiencia, su identidad indígena no fue necesariamente objeto de discriminación y el estigma en sus bachilleratos estaba más relacionado con la pertenencia a zonas periféricas y estigmatizadas, o con actitudes clasistas en la comunidad estudiantil. En ese sentido, propusieron una interculturalidad que trascienda la simple visibilización (y su posible folclorización) de los estudiantes indígenas, promoviendo un reconocimiento plural en las escuelas de EMS. Como comentó un entrevistado: “yo creo que no siempre es necesario decir, ‘pues te vamos a visibilizar’, o sea, ‘tú, joven indígena, vístete de esta forma para que los otros te conozcan” (E-joven hombre mixe).

## Materias, contenidos y transversalización curricular

Movilizando la idea de que el currículo representa “aquello que valoramos colectivamente, pero también nuestros deseos para el futuro” (Dussel, 2020, p. 1), vale la pena detenerse en el punto de vista de los y las jóvenes entrevistados respecto a la relevancia de influir en el currículo desde una perspectiva de diversidad cultural, a fin de abordar contenidos que promuevan un entendimiento profundo y una valoración de la historia y cultura de los pueblos indígenas en las aulas:

Pues, yo creo que primero se tiene que establecer desde el currículo. Si se integra el enfoque intercultural desde el currículum, pues es más fácil, obviamente retador, pero es más fácil determinar los criterios que se tienen que abordar en temas de diversidad cultural y lingüística desde el currículum. O sea, porque si ya se establece algo en el currículum, eso es lo que se tiene que seguir, ¿no? (E-joven hombre mixe).

En este sentido, los entrevistados destacaron dos líneas principales relacionadas con la posibilidad de influir en la organización curricular: uno, creando materias específicas que aborden aspectos de diversidad cultural y pueblos indígenas, o dos, transversalizando contenidos en los planes de estudio que articulen saberes disciplinares con conocimientos o aspectos de la cultura e historia indígena nacional y local.

En relación con las materias específicas, los entrevistados propusieron implementar un curso o taller optativo, aunque “casi obligatorio”, o, según la opinión de otra joven, como una asignatura abierta, ya que “si es que tú no te identificas con algo, por qué la universidad te debe de imponer algo” (E-joven mujer tlapaneca). También plantearon la posibilidad de desarrollar una materia transversal que articule contenidos a lo largo de la malla curricular.

Respecto a los contenidos, destacaron la importancia de abordar aspectos políticos, económicos y culturales de los pueblos indígenas en México, con el objetivo de que los jóvenes no indígenas amplíen “ese pensamiento de que no solamente hay problemáticas aquí, en

la ciudad, sino que también hay alrededor del país”, como expresó un joven originario de Milpa Alta, quien pertenece a la segunda generación en su familia que ya no es hablante del náhuatl. Además, señalaron que estos cursos beneficiarían a los estudiantes indígenas al permitirles conocer los territorios originarios dentro de la Ciudad de México. Como mencionó el mismo joven, “muchos somos conscientes de que existen más pueblos, pero no sabemos dónde quedan, qué les ocurre o cuáles son sus crisis” (E-joven hombre originario de Milpa Alta).

Por otra parte, la incorporación transversal de contenidos sobre los saberes de los pueblos originarios en distintos espacios del currículo fue abordada desde dos perspectivas. En primer lugar, se planteó la posibilidad de integrar nociones y principios del enfoque intercultural en diversas asignaturas, en línea con la propuesta de “promoción de la interculturalidad” impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En segundo lugar, se consideró la opción de abordar estos contenidos de manera más específica en materias vinculadas a las humanidades y las ciencias sociales, como señaló una joven tlapaneca egresada de la ENP, número 1:

en este caso en las prepas se lleva mucho lo de estética, que es como muy enfocado a las artes de escultura, fotografía, pintura, música y que ahí mismo, pues, los alumnos tengan oportunidad de expresar, pues, no sé, algo en relación a sus comunidades, por ejemplo, en música, pues, alguna canción que sea originaria de tu comunidad y cosas así (E-joven mujer tlapaneca).

Otra joven agrega:

si hay materias de literatura, por ejemplo, pues... ya hay muchos escritores en lenguas indígenas. Entonces, hay que meter literatura en lenguas indígenas en las escuelas, en esa materia... porque hay experiencias de chicos, de chicas, de pueblos indígenas que es hasta en la preparatoria o en la universidad empiezan como a reflexionar sobre el tema, porque es hasta ese punto donde ven el tema. Y antes no, pero es porque no hay nada (E-joven mujer c’hol).

De manera similar, un joven egresado del CCH sur planteó la posibilidad de que los bachilleratos ubicados en barrios y colonias con presencia de pueblos indígenas en la Ciudad de México dediquen tiempo y espacio a articular el currículo o las actividades escolares con la cultura comunitaria local. Mencionó que esto ya ocurre en algunos planteles de la delegación Milpa Alta, donde “las tradiciones nunca se han perdido” y ciertos profesores, por iniciativa propia, incorporan estos temas en sus clases, aunque no de manera generalizada (E-joven hombre originario de Milpa Alta).

### **Formación docente**

Estudios recientes sobre las trayectorias de jóvenes de pueblos originarios en diferentes modalidades e IES han subrayado la necesidad de capacitar a los docentes universitarios en enfoques de atención a la diversidad y sensibilizarlos respecto a los perfiles y necesidades específicas de estos estudiantes, en especial aquellos que migran de entornos rurales a las ciudades (Dietz y Mateos, 2024; Sartorello *et al.*, 2024). De manera similar, algunos jóvenes consultados resaltaron la importancia de que el profesorado de EMS en la ciudad posea un sólido conocimiento sobre la diversidad cultural de México y cuenten con herramientas pedagógicas adecuadas para abordar en el aula aspectos como cultura, historia, tradiciones, memoria y territorialidades indígenas.

Además, considerando que los docentes desempeñan un papel fundamental en las trayectorias estudiantiles, pueden impactar significativamente en sus alumnos mediante mensajes que refuercen la confianza y el orgullo identitario. Como señala un egresado, “parte de sentirse en confianza fue gracias a los profesores”, quienes, mediante expresiones como “pues, siéntete bien, siéntete orgulloso” (E-joven hombre originario de Milpa Alta), lograron generar un impacto positivo en su percepción personal. Por lo tanto, es imprescindible contar con docentes capacitados en enfoques interculturales y con “disposición política” (E-joven hombre mixe) para acompañar y potenciar las trayectorias de los jóvenes indígenas en la EMS.

## Actividades artístico-culturales

El grupo de entrevistados sugirió talleres y actividades vinculadas al arte y la cultura en el contexto urbano, considerando “la modernidad” de la ciudad, pero planteados como acciones extracurriculares para fomentar procesos grupales, e incluso de transmisión de memorias intergeneracionales. A nuestro juicio, estas iniciativas representan el mayor potencial de innovación.

Por ejemplo, una de las actividades culturales que se nos sugirió, planteaba la realización de murales:

yo creo que se puede trabajar desde... a partir de murales... reúnes a grupos de jóvenes indígenas, que estén interesados en el arte y que puedan... plasmar sus conocimientos, sus prácticas artísticas en un mural, los jóvenes indígenas, pero también... jóvenes mestizos... A partir del mural, pues, están reflejando lo que es la diversidad cultural... o sea, que en el bachillerato hay jóvenes indígenas... Y al mismo tiempo los docentes, pues, al ver el mural pues, pueden integrarse, ¿no? Eso sería como por un lado... Y por el otro lado, también pueden reflejar, desde el arte o desde la pintura y plasmar las discriminaciones que han sufrido. O sea que, qué retos han enfrentado como jóvenes indígenas y tal vez los jóvenes no indígenas (E-joven hombre mixe).

De manera similar, otras jóvenes propusieron dar mayor protagonismo y visibilidad a las culturas de los pueblos originarios en los planteles, utilizando eventos como el Día de Muertos para resaltar la diversidad ritual y cultural de cada comunidad presente en la ciudad. Estas actividades incluirían la lectura de poesía y escritos, con el propósito, según una entrevistada, de “darle un espacio a las personas que venimos de pueblos originarios y brindarnos la oportunidad de expresar artísticamente lo que se hace en nuestras comunidades” (E-joven mujer tlapaneca).

A propósito de los talleres, uno de los entrevistados, mencionaba la pertinencia de este tipo de formato en función de “este tiempo actual”, en el “que hay que acercar mucho a los jóvenes a talleres de recreación y formación, quizás no solamente artística... creo que

hay jóvenes que les interesa la fotografía, la danza”, aunque también reconoce, desde su experiencia como promotor de talleres de la lengua y cultura totonaca en el centro de la ciudad, que existe un distanciamiento generacional de las infancias y juventudes nacidas en la ciudad respecto a los contextos socioculturales en los que sus padres aprendieron a hablar sus lenguas maternas, incluso, con aspectos materiales y simbólicos de las culturas indígenas y campesinas, ya que “ellos no están en contacto con la tierra”, o “con el maíz”, que a juicio de él, tiene un significado muy distinto para “ellos” (E-joven hombre totonaco).

Por otra parte, una de las jóvenes consultadas sugería como temática la recuperación y exploración de las historias y memorias intergeneracionales presentes en sus familias, con la intención de romper los procesos de autonegación y “desindianización” que apuntábamos líneas atrás:

Yo creo que sería recuperar las historias de su familia, principalmente, para que sepan justamente todas esas historias que hay detrás de que cada uno de los integrantes de su familia y que lo hablen, que ya no tengan miedo. O sea, yo, de verdad, qué más daría yo porque no se volviera a perder esa parte [identidad]. Entonces, yo veo que hay muchos jóvenes que todavía pueden hacerlo... es tener valor para hablarlo... porque es una riqueza cultural en su familia (E-joven mujer originaria de Ixtapaluca).

Finalmente, otra joven sugería la exploración de “estéticas alternativas” a las promovidas por “la cultura dominante”, en particular la cultura eurocentrada, con la intención de que los y las jóvenes de pueblos originarios “puedan decir que mi cultura es hermosa” y fortalecer sus procesos de autorreconocimiento (E-joven mujer origen mazateca).

## CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio no buscan ser generalizables, sino que pretenden aportar una aproximación exploratoria a la presencia de juventudes indígenas en la EMS en la ZMCM y a los procesos so-

cioeducativos en los que se ven involucrados. Si bien identificamos desafíos comunes entre los jóvenes entrevistados, en particular la falta de recursos económicos de sus familias y la invisibilidad institucional en sus planteles, aún falta esclarecer si estas dificultades se relacionan de forma unidimensional con su etnicidad o, más bien, responden a dinámicas socioescolares compartidas con otros jóvenes de sectores precarizados en la Ciudad de México.

Consideramos que desplegar un enfoque interseccional más robusto que el que planteamos en nuestra indagación, podría contribuir a comprender la complejidad y pluralidad de las experiencias y las tramas en las que las juventudes indígenas devienen como actores diversos e integrantes de las sociedades urbanas. Esto implica cuestionarse con mayor profundidad cómo se relacionan con sus lenguas maternas o cómo asumen la pérdida de ellas en sus familias; la manera en que están experimentando su género, la diversidad sexual o yendo en contracorriente de los estereotipos culturales; qué condiciones económicas han heredado y de cuáles se están emancipando; qué peso tiene la escolaridad de sus padres y su propia trayectoria escolar en la formación de nuevas oportunidades sociales; cómo se diferencian de otras juventudes indígenas, en especial las que viven en contextos rurales y, al mismo tiempo, preguntarse si la identidad étnica continúa siendo la categoría que les resulta más significativa. Finalmente, este enfoque permitiría explorar cómo las juventudes indígenas urbanas están planteando una tendencia estructural de cambio sociocultural al interior de las sociedades indígenas.

Asimismo, creemos que es crucial profundizar en por qué estos estudiantes se concentran en ciertos planteles y subsistemas y cómo estas condiciones configuran trayectorias diferenciadas en términos de deserción, permanencia y acceso a la educación superior o, por ejemplo, a empleos mejor remunerados en comparación con la generación de sus padres. Estudios focalizados en planteles específicos pueden permitir ampliar el conocimiento sobre este fenómeno escasamente investigado y comprender mejor la forma en que los jóvenes indígenas construyen sus trayectorias educativas e identidades particulares en los contextos urbanos.

Por otra parte, consideramos crucial reconocer las visiones en política educativa formuladas por los propios entrevistados, no

como propuestas técnicas, sino como ejercicios de imaginación política que abren nuevos horizontes interculturales para la ciudad. Estas iniciativas, lejos de ser meras recomendaciones, emergen desde la voz y agencia juvenil que cuestiona algunos marcos convencionales de inclusión/visibilización. Destacamos en particular aquéllas en forma de actividades extracurriculares y artístico-culturales, pues apelan a la colaboración entre estudiantes y docentes en contextos específicos, evitando enfoques homogeneizantes que diluyen la diversidad de la EMS. Además, promueven la interacción entre jóvenes indígenas y no indígenas, disputando las estructuras de exclusión, diferenciación. Siguiendo esas pistas, pensamos que el trabajo intergeneracional y la articulación con redes ya existentes de juventudes indígenas en la ciudad pueden ser plataformas clave para repensar la relación entre políticas educativas en la ZMCM y modelos más justos y críticos de atención a la diversidad cultural.

## REFERENCIAS

- Bertely, M. (2003). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 340-355). IIEPO.
- Bonilla, L., García, A., García, I., García, A., Carrillo, M., Carrillo, T., Muñoz, M., y Negrín, D. (2017). Voces Universitarias: trayectorias, logros y retos en el Occidente de México. En A. Olivera y L. Rangel (eds.), *Juventudes Indígenas: Estudios interdisciplinarios, saberes interculturales. Conexões entre Brasil e México* (pp. 224-249). e-papers.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cisternas, C. (2018). Desarrollo local e identidad indígena: Crítica a los discursos de la autenticidad. *Diálogos Latinoamericanos*, 27(94), 12-25. <https://doi.org/10.7146/dl.v19i27.111647>
- CNDH (2025). Necesario fortalecer el papel de las personas indígenas jóvenes como agentes de cambio. *Boletín 106/2023*. CNDH. <https://cdhcm.org.mx/2023/08/necesario-fortalecer-el-papel-de-las-personas-indigenas-jovenes-como-agentes-de-cambio/>

- Cristancho-Altuzarra, J. G. (2022). Visibilidad de lo indígena: Regímenes audiovisuales de la indianidad en la Latinoamérica contemporánea. *Diálogo Andino*, 69. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n69/0719-2681-rda-69-174.pdf>
- Cruz, A. (2025, 9 de julio). En 78 escuelas de la CDMX se impartirán clases de náhuatl. *Periódico La Jornada. Capital*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/02/22/capital/en-78-escuelas-de-la-cdmx-se-impartiran-clases-de-nahuatl-2873>
- Cruz, A. (2024, 24 de junio). Concluyen exámenes de ingreso a bachillerato. *Periódico La Jornada. Política*.
- Czarny, G. (Coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN-Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. UPN.
- Dietz, G., y Mateos, L. (2024). Interculturalidad crítica en la educación superior: hacia un análisis interseccional comparativo de experiencias estudiantiles de jóvenes indígenas. *Ichan Tecolotl*, 35(382). <https://ichan.ciesas.edu.mx/interculturalidad-critica-en-la-educacion-superiorhacia-un-analisis-interseccional-comparativo-de-experiencias-estudiantilesde-jovenes-indigenas/>
- Dietz, G., y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Dietz, G., y Mendoza, R. (2008). Prólogo. ¿ Interculturalizando la educación superior? *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 5-12. <https://journals.openedition.org/trace/374>
- Domínguez, F. (2013). *La comunidad trasgredida: los zoques en Guadalajara*. Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara.
- Doncel, J., y Sordo, J. (Eds.) (2020). *Jóvenes indígenas urbanos. Educación e identidad*. Gedisa.
- Dussel, I. (2020). El currículo escolar, o cómo ponernos en relación con el mundo. *La Escuela que viene*. <https://laescuelaqueviene.org/el-curriculo-escolar-o-como-ponernos-en-relacion-con-el-mundo/>
- Espinoza, D., Peters, M., Hernández, P., Cabrera, J., y Luis, J. (2025). Dimensiones que configuran las experiencias de jóvenes indígenas en educación media superior en la Ciudad de México. En D. Juárez

- (coord.), *Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México* (pp. 131-183). Nómada.
- Fanon, F. (2010). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Akal. <http://www.arquitecturadelastransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negrasmascaras-blancas.pdf>
- Feixa, C., y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers. Revista de Sociologia*, 79, 171-193. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.830>
- García, L. (2016). Juventudes indígenas y educación superior en el Área Metropolitana de Monterrey. *Tramas/Maepova*, 4(1), 153-173.
- Gómez, W. (2024). *Mapa*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. <https://estudianteshlicdmxinode.webflow.io/mapa>
- Hernández, J. (2016). La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior. *Sinéctica*, 47, 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/sinectica/article/view/674>
- INEGI (2020). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- Martínez, M. (2024). Juventudes indígenas universitarias frente a las violencias contra las mujeres en la Sierra de Zongolica, Veracruz. *Sinéctica*, 62, e1591. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-016)
- Martínez, R., y Rojas, A. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. *Antropologías y estudios de la ciudad*, 1(1), 105-122.
- Mata, L. (2021). *(Des)Encuentros entre jóvenes y escuela. Los jóvenes estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meneses, M., y López, J. (2017). Jóvenes indígenas migrantes: apropiación del espacio público en la Ciudad de México. En A. Oliveira, y L. Rangel (orgs.), *Juventudes Indígenas Estudios interdisciplinarios, saberes interculturais Conexões entre Brasil e México* (pp. 125-141). E-papers.
- Mira, A. (2020). *Jóvenes indígenas, urbanos y universitarios. Usos étnicos y políticos de la escolarización profesional en redes de militancia indígena en Ciudad de México y Río de Janeiro*. Protocolo de investigación de doctorado [no publicado]. DIE-Cinvestav.
- Oehmichen, C. (2019). Adolescentes mazahuas y solidaridad intergeneracional frente a la violencia de género. *Anuario Antropológico*, 44(2), 105-128.

- Pérez, M. (Coord.) (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. INAH.
- Pérez, M. (2002). Los jóvenes indígenas: un nuevo campo de investigación. *Diario de Campo*, (43), 44-48.
- Pérez, M., y Vadallares, L. (Coords.) (2014). *Juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*. INAH.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Clacso.
- Reguillo, R. (Coord.) (2010). *Los jóvenes en México*. FCE.
- Rejon, M. (2025). Entre pares. Tácticas para permanecer en un Colegio de Bachilleres. *Diálogos sobre Educación*, 16(32), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1522>
- Romer, M. (2008). Los hijos de migrantes indígenas en la ciudad de México. Problemas de identidad étnica. En M. Pérez (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (pp. 205- 218 ). INAH.
- Romer, M. (2006). Algunos enfoques teóricos para el estudio de la identidad étnica individual en el medio urbano. *Dimensión Antropológica*, 37, 127-150.
- Salgado, C. (1999). *¿Quiénes somos los peruanos? Una perspectiva psicológica de la Identidad Nacional*. Universidad de San Martín de Porres.
- Santos, R., Di Petro, N., Mira, A., Rodríguez, N., y Ossola, M. (2020). Experiencias jóvenes indígenas en la educación superior. Colectivos juveniles, trayectorias de mujeres y dilemas del acceso a medios digitales. En G. Czarny (coord.), *Educación en la diversidad: jóvenes indígenas, educación superior e interculturalidades* (pp. 7-18). Clacso. [https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1\\_Educacion-en-la-diversidad\\_N3.pdf](https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf)
- Sartorello, S., Gómez, M., Santana, Y., y Guajardo, C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica*, (62), e1578. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-002)
- SECTEI-INIDE (2025). *Atención educativa pertinente, contextualizada y con equidad a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México*. SECTEI-INIDE.
- Urteaga, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 667-70.

Urteaga, M. (2007). Jóvenes e indios en la ciudad. *Tramas*, 28, 85-120.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, UNESCO.