

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**

CIUDAD DE MÉXICO ®

**“ME DECÍAN QUE YO VENÍA DE UN PUEBLO DE INDIOS”:
EXPRESIONES DEL RACISMO EN LA TRAYECTORIA
ESCOLAR DE JUVENTUDES INDÍGENAS QUE TRANSITAN
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE
MÉXICO**

TESIS

Que para obtener el grado de

Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación

P r e s e n t a

Jennifer Vanessa Cabrera Peñaloza

Director: Dr. Diego Juárez Bolaños

Lectores: Dr. Jesús Aguilar Nery

Dra. Jimena Hernández Fernández

Ciudad de México, 2025

Resumen

¿Cómo se vive el racismo cuando no se nombra, pero se siente en cada rincón de la escuela? Esta investigación analiza las trayectorias escolares de diez juventudes indígenas que cursan o cursaron la Educación Media Superior en la Ciudad de México, para comprender cómo se expresa el racismo estructural en las interacciones con sus compañeros/as, profesorado, directivos y como protagonizan o resisten ante estas expresiones.

Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes indígenas de pueblos originarios como el zapoteco, náhuatl, ayuuk, kichwa, hñähñu, mazahua y chinanteco, provenientes de pueblos originarios de México y Ecuador que transitan la EMS en la Ciudad de México. En el caminar de la investigación, se encontró la dificultad para reconocerlos como indígenas, debido a mecanismos estructurales de silenciamiento sostenidos por el proyecto mestizante del Estado.

Las juventudes entrevistadas relataron múltiples formas de violencia racista: burlas, estigmatización del acento, memes, exclusión social y discursos que refuerzan ideales blancos, urbanos y eurocéntricos. Estas experiencias afectaron su autoestima, pertenencia y derecho a una educación digna, y se intensificaron con categorías como género, clase, edad o migración. En sus vínculos con el profesorado y directivos predominó la indiferencia o el desconocimiento, aunque también surgieron experiencias pedagógicas de reconocimiento cultural. A pesar de los entornos hostiles, las juventudes asumieron diversas formas de protagonizar y resistir, desde el activismo hasta el silencio estratégico. Así, la tesis propone una pedagogía de la incomodidad que abra espacios para debatir y nombrar estas violencias en las aulas urbanas de la Educación Media Superior.

Palabras clave: Educación Media Superior, Racismo, Estudiantes Indígenas, Educación Indígena, Interculturalidad.

Abstract

How is racism experienced when it is unnamed, yet felt in every corner of the school? This research analyzes the academic trajectories of ten Indigenous youth who are currently or have been enrolled in upper secondary education in Mexico City to understand how structural racism is expressed in their interactions with their peers, teachers, administrators, and the curriculum, and how they confront or resist these expressions.

Using a qualitative, critical, feminist, and intersectional approach, in-depth interviews were conducted with Indigenous students from indigenous communities such as Zapotec, Nahuatl, Ayuuk, Kichwa, Hñähñu, Mazahua, and Chinantec, some originally from Mexico City and others migrant from other states. During the course of the research, we encountered difficulties in recognizing them as Indigenous due to structural mechanisms of silencing sustained by the state's mestizo project.

Furthermore, the youth reported multiple forms of racist violence: teasing, accent stigmatization, memes, social exclusion, and discourses that reinforce white, urban, and Eurocentric ideals. These experiences affected their self-esteem, belonging, and right to a decent education, and were intensified by categories such as gender, class, age, and migration. Indifference or ignorance predominated in their relationships with teachers and administrators, although pedagogical experiences of cultural recognition also emerged. Despite the hostile environments, the youth displayed diverse forms of agency and resistance, from activism to strategic silence. Thus, the thesis proposes a pedagogy of discomfort that opens spaces for discussing and naming these forms of violence in upper secondary education classrooms.

Keywords: Higher Secondary Education, Racism, Indigenous Students, Indigenous Education, Interculturality.

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1: Marco contextual.....	7
1.1. Jóvenes Indígenas en EMS: Una revisión bibliográfica de investigaciones a nivel internacional y nacional	7
1.2. Panorama estadístico poblacional de la población indígena en la Ciudad de México19	
1.3. Racismo hacia población indígena en la Ciudad de México	27
1.4. Planteamiento del problema: desafíos alrededor de dinámicas escolares cotidianas de las juventudes de EMS en la Ciudad de México.....	30
Objetivo.....	32
Objetivos específicos.....	32
Justificación.....	32
Capítulo 2: Marco teórico.....	35
2.1. Hacia el concepto de la colonialidad del poder	35
2.2. Racismo y la colonialidad del Poder.....	44
2.3. Racismo y educación	52
Capítulo 3: Marco metodológico	56
3.1. Paradigma y enfoque.....	58
3.2. Técnica.....	61
3.3. Instrumentos.....	62
3.4. Los retos del trabajo de campo: ¿En dónde y cómo hubo un encuentro con las juventudes indígenas?	64
¿Cómo fue el encuentro con las juventudes de pueblos originarios?.....	65
3.5. ¿Quiénes son las juventudes indígenas participantes en la investigación?.....	65
3.6. Análisis de la información	70
Transcripción y revisión de las entrevistas y notas de campo.....	70
Codificación de los datos	70
Proceso de construcción y refinamiento del manual de códigos.....	71
Manual de Códigos.....	72
Alcances, limitaciones y consideraciones éticas	74
Capítulo 4: Racismo, Exclusión y la Lucha por la Identidad Indígena en la Escuela .	76

4.1. Identidad y estrategias de ocultamiento y revelación	77
4.2. Expresiones de racismo en la convivencia escolar	83
Experiencias con otros compañeros y compañeras	83
Experiencias con el profesorado	92
Experiencias con las y los directivos.....	95
4.3. Para concluir este capítulo... ..	97
Capítulo 5: Protagonismos y resistencias de las juventudes indígenas en la urbe	99
5.1. Protagonismo y resistencias desde el activismo y los espacios	100
Protagonismo colectivo, público y organizado	101
Protagonismo relacional: vínculos que abrazan	105
Protagonismo íntimo y cotidiano	106
5.2. Resistencias silenciosas	107
Conclusiones.....	111
Referencias	117

Dedicatoria

A las juventudes indígenas,
por enseñarme que la memoria también se construye andando,
que resistir no siempre es gritar, sino a veces trenzarse el alma en silencio.
Caminar con ustedes fue un acto de reencuentro conmigo misma,
con esa niña que también fue nombrada desde el margen.



Imagen propia

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la **Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI)** por el apoyo brindado para la culminación de mis estudios y la realización de esta tesis. Sin su respaldo, este trabajo no habría sido posible. Asimismo, al **Programa de Ayudantías de Investigación** es impulsado por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana, de cual fui beneficiaria durante dos años y que permitió la solventación de mi estadía en México y mi culminación a tiempo de mis estudios de posgrado.

Pues bien, gran parte de mi vida transcurrió en un mercado. Crecí entre los pasillos de aquella feria popular, entre olores, voces, trueques y afectos. Allí aprendí, desde muy pequeña, lo que significa hacer vecindad: tejer comunidad en lo cotidiano, en la solidaridad espontánea, en los gestos que salvan. Pero también fue en ese espacio donde pude observar, y vivir, de manera nítida las desigualdades estructurales que atravesaban nuestras vidas, especialmente las de quienes éramos hijas e hijos de comerciantes, muchas veces migrantes, muchas veces pobres, siempre luchando por sostener la vida.

Mis padres, ambos migrantes rurales en la ciudad de Cuenca, mi madre proveniente de la comunidad de Santa Ana y mi padre de Nabón, una comunidad aún más alejada, fueron piezas clave en mi formación. Aunque sus trayectorias educativas fueron truncadas por las condiciones de su tiempo, mi padre solo cursó la primaria, y mi madre no terminó la secundaria, supieron siempre que la educación podía ser una herramienta para transformar realidades. Lo creían con convicción profunda, nacida no del privilegio, sino de la experiencia cotidiana de la injusticia.

Por eso se esforzaron en garantizarme el acceso a la escuela, apostando por una educación que ellos no pudieron tener, pero que soñaban para mí. Fue desde esa esperanza compartida, tejida con amor y lucha, que comencé a construir mis propios intereses y a trazar un camino propio, entorno a la Educación. Un camino que no me alejó de sus raíces, sino que me llevó a mirarlas con más fuerza. La educación, para mí, no es una promesa vacía, es una apuesta ética y política que nace del reconocimiento de esas historias, de esos cuerpos, de esas memorias. Y es también desde el mercado, desde la vecindad, desde el cuerpo de mujer que soy y desde la herencia de mis padres que afirmo mi compromiso con la justicia

social. Porque sé, con cada fibra de mi historia, que la educación puede y debe ser un acto de reparación, de resistencia y de posibilidad.

Así fui trazando mi camino académico, guiada por la convicción de que la educación es una herramienta de justicia social. Con el paso de los años, y contra muchas probabilidades, me convertí en la primera mujer de todo mi extenso árbol genealógico en concluir la educación superior. Ese sueño que para muchas fue imposible, incluidas mis abuelas que hace no mucho aprendieron a leer y escribir, se convirtió en un pequeño triunfo compartido, abrazado con orgullo por ellas, por mi madre, por todas las que vinieron antes de mí.

El mercado donde crecí también fue el lugar donde sembré otros anhelos: los de conocer otros territorios, los de ir más allá de las fronteras que mi contexto parecía imponerme. A veces, al compartir mis sueños de estudiar en otro país, obtenía como respuesta la burla o la incredulidad. Recuerdo a algunos de mis tíos diciéndome, con una sonrisa burlona: "*Seguro tú vas a estudiar en otro país...*" Pero incluso en medio de esas risas, había quienes sí creyeron en mí sin dudarlo: mis taytas (padres en Kichwa), mis ñaños (hermanos en Kichwa) y Carlos, quienes abrazaron mis sueños como si fueran propios.

Fue gracias a los textos sobre educación rural del Dr. Diego Juárez que conocí la Universidad Iberoamericana. Me animé a postular y fui aceptada en una maestría que me ofreció mucho más que conocimiento, me dio trayectoria, me dio experiencias, me dio vínculos hermosos que se volvieron parte de mi historia.

Así, tomé la decisión de migrar a México, específicamente a su capital. Empaqué mi vida en una maleta desde Ecuador, llevando conmigo no solo ropa y unas ollas que mi madre insistió que me llevaré, sino los sueños de mi familia entera. Fue mi primera vez en un avión, llegué con la ingenuidad de pensar que la ciudad sería similar a Cuenca, pero me encontré con una inmensidad que me desbordó. Migrar es difícil. Es extrañar a los tuyos, a tu territorio, a esas cosas cotidianas que antes eran invisibles pero que ahora, desde la distancia, se vuelven esenciales.

Sin embargo, en ese tránsito duro y solitario, tuve la fortuna de encontrarme con personas que suavizaron el camino. Hablo de la familia Olvera-Portilla, y en particular, de Doña Lupe y Don Benjamín, quienes no solo me abrieron las puertas de su casa, sino también las de su corazón. Me abrigaron en días fríos, me acuerparon, compartieron conmigo su mesa,

y pasé junto a ellos mi primera Navidad lejos del hogar. En un país que no era el mío, ellos me ofrecieron un refugio cálido, un gesto de humanidad profunda que jamás olvidaré.

Poco después, en esta vida foránea, llegó Carlos. Con su compañía tejimos abrigo, y juntos fuimos construyendo un hogar, incluso lejos de todo lo conocido. Él no solo compartió el espacio y el tiempo, sino también las incertidumbres, los desvelos, las pequeñas alegrías cotidianas y las grandes preguntas que trae consigo la vida migrante. En los días de dudas, fue contención; en los momentos de logro, fue celebración. Su amor, su paciencia y su fe en mí han sido parte fundamental de este trayecto, de esta búsqueda por sostenerme y crecer en tierra ajena.

Estos dos años y la maestría tampoco fueron sencillos. Hubo retos, especialmente económicos, que me desafiaron desde los primeros meses de mi llegada a México. También atravesé procesos personales que, en más de una ocasión, pusieron en duda mi permanencia en este camino. Me preguntaba si realmente podría continuar. Y, sin embargo, seguí.

Fue en ese contexto de incertidumbre y búsqueda que llegué al proyecto liderado por el Dr. Diego Juárez, un esfuerzo comprometido con el acompañamiento a juventudes indígenas que cursan la Educación Media Superior en la Ciudad de México. En ese espacio me vinculé, aporté desde donde pude y, sobre todo, me encontré a mí misma. En el tránsito por ese proyecto, empecé a mirar mi propia historia con otros ojos. A hilar, poco a poco, los fragmentos de mi identidad, mis raíces, los estigmas y los racismos que había vivido. No es que antes no los hubiera visto: siempre estuvieron allí. En los saberes de mis abuelas, que leían la luna para sembrar en la chakra, lo que aquí llaman la milpa, en la forma de vivir lo comunitario, en las polleras que tejían memoria, en el kichwa que aún sobrevive entremezclado con el español. Siempre digo que no sé si fui yo quien se posicionó desde mi tesis, o si fue mi tesis la que me invitó a posicionarme. Quizá ambas cosas. Lo cierto es que ha sido un proceso de ruptura y de aprendizaje, de volver a nombrarme. Hoy me autoidentifico como una mujer kichwa cañari.

En fin, concluir este camino no habría sido posible sin quienes caminaron conmigo. Quiero expresar aquí mi más profundo agradecimiento a las juventudes que participaron en esta investigación, compartiéndome con valentía sus experiencias. Sé que no es fácil poner en palabras lo que duele, lo que marca, lo que aún sigue latiendo en silencio. Abrir conversación sobre lo que encarna nuestro sentir requiere fuerza y confianza, por eso valoro

profundamente cada relato, cada gesto de apertura, cada silencio compartido. Gracias por permitirme escucharlos, por confiar en este proceso y por ser parte esencial de este trabajo.

Quiero agradecer a mi director de tesis, el Dr. Diego Juárez, por su confianza, por permitirme colaborar en su investigación, y por su guía generosa, su paciencia y sus conocimientos compartidos. Su acompañamiento fortaleció mis habilidades, pero también mi confianza.

A mis lectores de tesis, la Dra. Luzma y el Dr. Jesús Aguilar, por su cercanía y acompañamiento en este proceso. Sus aportes y sugerencias enriquecieron mi trabajo y me sostuvieron en momentos clave.

A la Dra. Marisol Silva, quien me permitió participar en su investigación. De ella aprendí no solo sobre la academia, sino también desde la generosidad académica. Fue un pilar fundamental en mi formación. A la Dra. Arcelia Martínez, por invitarme a pensar, a dialogar, a hacer política desde múltiples miradas. Su perspectiva crítica dejó una huella en mi forma de investigar y de mirar el mundo. A mis queridos maestros de la maestría, el Dr. Luis, la Dra. Jime, la Dra. Xime, el Dr. Stefano, por su entrega, su sabiduría y por desafiarme siempre a pensar más allá de mis periferias.

A Carlos, por acompañarme en este viaje de ser mujer migrante. Su amor, su escucha y su sostén emocional fueron vitales en los momentos más difíciles.

A Mateo y Eri, mis amigos de siempre, que, aunque a la distancia, me abrazaron con su presencia constante, recordándome que nunca estoy sola.

A mis compañeres de maestría, Ame y Jime, por su escucha sensible, por los diálogos compartidos y por sostenerme en lo emocional. También a Andre y Pablito, por la risa, por los debates, por hacer de lo académico algo vivo y humano. Y, Andre y Marichuy, siempre aprendí mucho de ustedes.

Por supuesto, a mi familia, mi raíz más profunda. A mis abuelas y abuelo, que abrazan mis sueños. A mi tía Gloria, que siempre fue mi cómplice. A mi madre Rocío, que nunca dejó de mandarme un mensaje de aliento. A mi padre José, el hombre más inteligente que he conocido, quien siempre me enseñó a pensar más allá de las fronteras impuestas. Ambos me dieron la vida y me enseñaron, desde su historia de migrantes rurales e indígenas, aunque ya no se nombren así, que resistir también es amar. A mis hermanos, Danilo y Mateo, a quienes

amo profundamente. Quizás ellos son la principal razón por la que he llegado hasta aquí. Su amor y su apoyo incondicional han sido mi motor.

Finalmente, gracias a las personas que tomaron su tiempo en leerme.

Introducción

La Ciudad de México se erige como el corazón palpitante de un país herido por su historia colonial y aún no reconciliado con sus jerarquías raciales. Esta ciudad se alza como una de las grandes metrópolis donde convergen cuerpos y memorias provenientes de orígenes e historias de vida disímiles, muchas de ellas arrastradas por corrientes históricas de despojo, asimilación y resistencia. Esta realidad también se representa en el contexto educativo, aunque no de manera uniforme ni exclusiva, en donde las juventudes de poblaciones originarias experimentan un proyecto civilizatorio que, en nombre del conocimiento, reproduce los viejos dispositivos de exclusión y silenciamiento.

En México, en las aulas, textos escolares y en las palabras de quienes enseñan o compañeros/as, el racismo se podría estar manifestando en actos explícitos y ausencias sistemáticas. Por lo anterior, la presente tesis busca entender ¿Cómo se expresa el racismo en las interacciones escolares de juventudes de pueblos originarios que cursaron o cursan la Educación Media Superior en la Ciudad de México?

Ahora bien, el Capítulo 1 ofrece un encuadre contextual que permite comprender las condiciones estructurales, sociales y educativas que atraviesan las trayectorias escolares de las juventudes indígenas en la Educación Media Superior (EMS) de México. Además, se establece bases analíticas y empíricas para la construcción del problema de investigación, anclándolo en realidades históricamente invisibilizadas por el discurso hegemónico de la educación media urbana.

Este capítulo, se estructura en cuatro apartados fundamentales: Primero, *Juventudes indígenas en EMS: una revisión bibliográfica de investigaciones a nivel internacional y nacional*. Empezar esta tesis a partir de una revisión bibliográfica respondió a una decisión metodológica por contextualizar e identificar vacíos, tendencias y omisiones en la literatura nacional e internacional. Este ejercicio permitió situar el nicho de investigación dentro de un campo aún en construcción. Entre ellos, destacó la escasa producción académica centrada en las experiencias de las juventudes indígenas en contextos urbanos, particularmente en la Ciudad de México, donde su presencia suele ser invisibilizada bajo narrativas homogenizantes. Ahora bien, una vez situado el lugar en el que centraría la investigación, se

delimitó a un tema específico, *racismo*, que responde a la constatación de su impacto persistente y muchas veces silenciado en las trayectorias escolares de estas juventudes.

Segundo, una vez situado la investigación en la Ciudad de México, fue relevante incorporar datos demográficos recientes sobre las juventudes indígenas que cursan la EMS, con el objetivo de dimensionar cuantitativamente la presencia de estas juventudes. Por tanto, el segundo apartado de este capítulo es el *Panorama estadístico de las juventudes indígenas en la Ciudad de México*. Esta dimensión empírica es importante ya que evidencia a este sector poblacional, frecuentemente invisibilizado, tanto por la ausencia de políticas escolares que reconozcan la diversidad cultural y lingüística, como por el silenciamiento que las y los propios estudiantes adoptan, motivado por el temor al rechazo, al estigma o a formas de racialización que afectan especialmente en una etapa clave para la construcción de la identidad. Por tanto, la inclusión de estos datos permite no solo respaldar la existencia de una población juvenil indígena relevante en la capital del país, sino también poner en evidencia los mecanismos de invisibilización institucionales.

Tercero, una vez identificados los datos estadísticos en la Ciudad de México, el tercer apartado, enunciado como *Racismo indígena en la Ciudad de México*, se incorporó datos sobre la Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México (ENADIS) realizada el 2022 (INEGI, 2023) como insumo para analizar las dinámicas de exclusión y violencia simbólica que afectan a las comunidades indígenas en el entorno urbano. Aunque los datos disponibles se refieren a personas mayores de 19 años, su inclusión es metodológicamente relevante, ya que permite construir un contexto social más amplio que atraviesa y condiciona las experiencias escolares de las juventudes indígenas. La evidencia de que los pueblos indígenas constituyen el segundo grupo más discriminado en la ciudad refuerza el supuesto de que las juventudes indígenas enfrentan formas específicas de racismo en el espacio escolar, las cuales no pueden ser entendidas sin considerar las estructuras de poder, los prejuicios históricos y la negación de sus derechos culturales y lingüísticos.

Finalmente, una vez contextualizado y delimitado el tema, se expone la argumentación que sustenta su formulación como un problema de investigación. Asimismo, se plantea el objetivo que mueve la investigación, que es analizar cómo se expresa el racismo en las interacciones escolares de estudiantes de pueblos originarios que cursaron o cursan la Educación Media Superior en la Ciudad de México, considerando las relaciones que las

juventudes establecen con sus compañeros/as, profesorados y directivos. Asimismo, se plantearon tres objetivos específicos, (1) reconocer a estudiantes que se auto adscriban como indígenas y que hayan transitado por este nivel educativo en la capital del país (2) comprender sus experiencias cotidianas de interacción escolar, poniendo especial atención en cómo estos vínculos revelan dinámicas racistas (3) evidenciar las formas de protagonismo y resistencia que desarrollan frente a dichas situaciones de racismo, en un contexto donde la escuela opera muchas veces como dispositivo de asimilación y silenciamiento de las identidades indígenas.

En el Capítulo 2 se entreteje un andamiaje teórico del estudio, incorporando perspectivas críticas y decoloniales que permiten analizar las dinámicas de exclusión que viven los estudiantes indígenas en la EMS. El eje teórico se centra en la Colonialidad del Poder, concepto desarrollado por Aníbal Quijano, y contribuido por otros autores como Mignolo, Walsh, Moreno Figueroa, Wade, Segato, Stella Figueroa, entre otros, que permiten comprender cómo las estructuras coloniales de dominación se actualizan en la vida contemporánea, especialmente en las instituciones educativas, reproduciendo jerarquías raciales y epistémicas.

En el tercer capítulo se expone la ruta metodológica que orienta esta tesis, la cual se sustenta en un enfoque cualitativo, dado que se busca comprender las experiencias vividas desde la perspectiva de las y los participantes. La técnica empleada fue la entrevista en profundidad, utilizando como instrumento un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas, diseñado para explorar en profundidad las trayectorias y vivencias de las juventudes indígenas.

Participaron en la investigación diez jóvenes, algunos originarios de la Ciudad de México y otros migrantes de otros estados de la República. Dos de ellas son mujeres que se autoidentifican como Náhuatl y Zapoteca, ambas egresadas de la Educación Media Superior (EMS) hace dos y trece años, respectivamente. Los demás entrevistados se encuentran actualmente cursando la EMS e incluyen a un hombre Mazahua; un hombre y una mujer Ayuuk; una mujer Zapoteca; una mujer Chinanteca; un hombre Náhuatl y un hombre Kichwa Cayambe, perteneciente a una etnia del norte de la sierra ecuatoriana. También, se presenta un recuento de las características de las personas entrevistadas, considerando sus trayectorias, identidades, territorios y contextos de vida. Lejos de una descripción neutra, este apartado

busca visibilizar esas intersecciones y comprender cómo operan en la construcción del protagonismo juvenil indígena.

Se dialoga también sobre las complicaciones éticas y emocionales que implicó acercarse a experiencias marcadas por el racismo, el silenciamiento o la autoafirmación identitaria, así como sobre los vínculos que se fueron tejiendo en el campo desde una lógica de cuidado, escucha y reciprocidad. Este capítulo no solo da cuenta de “quiénes” hablaron, sino también desde dónde se escuchó, cómo se acompañó y con qué cuerpo se habitó el campo.

En el capítulo 5 y 6 se comparten los testimonios colectivos de las juventudes. Dentro del capítulo 5, se socializan las experiencias de interacción entre las juventudes indígenas y sus compañeros/as, profesorado y directivos, explorando cómo estos vínculos reflejan situaciones de racismo y exclusión. En un primer apartado enunciado como *Identidad y estrategias de ocultamiento y revelación*, se describe testimonios de autoidentificación de las juventudes, marcada por factores generacionales, contextos migratorios y dinámicas escolares. Algunas de las narrativas mostraron un ocultamiento de la identidad motivadas por contextos escolares donde lo indígena se asociaba a lo negativo y estereotipos que generaban vergüenza y silenciamiento. También se presentaron vivencias en las que enfrentan una fuerte presión por mimetizarse con la cultura dominante, lo que también deriva en el ocultamiento como estrategia de resistencia ante entornos hostiles. También, muchas y muchos son cuestionados por no cumplir con estereotipos indígenas o enfrentan reacciones que suelen ser condescendientes o paternalistas, reforzando jerarquías que minimizan el valor de estas identidades en lugar de reconocerlas desde un plano de igualdad.

En un segundo apartado, *expresiones de racismo en la convivencia escolar*, se presentan los resultados relacionados con las formas en que el racismo se manifiesta en la vida cotidiana de juventudes participantes. En este sentido, se expone cómo el racismo escolar se configura como un entramado de violencias múltiples que atraviesan los cuerpos, las lenguas, las apariencias y los vínculos afectivos de las juventudes, expresándose tanto en actos abiertos como en gestos sutiles y prácticas naturalizadas de exclusión. Entre las formas identificadas se encuentran burlas por el color de piel, estigmatización de las trenzas, silenciamiento de lenguas originarias y exclusión en espacios sociales. Además, en las interacciones con el profesorado y los directivos se reportó una falta generalizada de interés

por reconocer la identidad indígena del estudiantado, reforzada por estereotipos, comentarios condescendientes o incluso la negación explícita de su existencia. Aunque en algunos casos se identificaron esfuerzos individuales de docentes o autoridades escolares por abrir espacios de reconocimiento cultural, estos resultaron ser excepcionales frente a un patrón institucional de indiferencia.

En este último capítulo, *protagonismos y resistencias de las juventudes*, se reconstruyen aquellas prácticas de resistencia o protagonismo, ante situaciones de racismo que experimentan las juventudes indígenas dentro de la Ciudad de México, desde las más visibles, como el activismo en redes sociales o la organización colectiva, hasta las más sutiles, como la mimetización o el silencio estratégico. El propósito de ello es profundizar en la comprensión de cómo las juventudes indígenas experimentan, resisten y resignifican el racismo en entornos escolares urbanos, reconociendo al mismo tiempo la diversidad y el carácter no lineal de sus trayectorias educativas en el proceso de construcción identitaria.

En fin, esta tesis es un diagnóstico que nombra y visibiliza los discursos racistas que atraviesan las trayectorias educativas e la Educación Media Superior, también invita a reflexionar. Porque, en esta ciudad, aún hoy, ser joven e indígena en el sistema educativo implica transitar entre el reconocimiento superficial y el racismo estructural, entre la inclusión nominal y la exclusión cotidiana. Y en esa tensión, muchos y muchas resisten, hablando su lengua, afirmando su historia, sosteniéndose en redes tejidas por la memoria viva de sus pueblos.



Capítulo 1

Marco contextual

Imagen propia

Capítulo 1: Marco contextual

Este capítulo tiene como propósito describir un encuadre empírico, contextual y analítico para analizar y comprender las condiciones sociales y estructurales que atraviesan las trayectorias escolares de las juventudes indígenas en la Educación Media Superior (EMS) de la Ciudad de México, a fin de construir el problema de investigación centrado en el racismo.

En primer lugar, se presenta una revisión de la producción académica nacional e internacional sobre juventudes indígenas en la Educación Media Superior (EMS), con el objetivo de identificar los principales enfoques teóricos y hallazgos empíricos en torno a sus experiencias educativas. En segundo lugar, se expone un panorama estadístico que permite visibilizar la presencia de estas juventudes en contextos urbanos, particularmente en la Ciudad de México, lo cual ayuda a contextualizar cuantitativamente el fenómeno. En tercer lugar, se analizan los resultados del ENADIS 2022 (Encuesta sobre Discriminación en la Ciudad de México), con el fin de profundizar en las percepciones y experiencias de discriminación que enfrentan los pueblos indígenas en entornos urbanos. Finalmente, a partir de los elementos revisados, se construye el problema de investigación y se plantean los objetivos que guiarán el desarrollo del estudio, articulando así los antecedentes teóricos, empíricos y contextuales. Cada uno de los apartados serán desarrollados a continuación:

1.1. Jóvenes Indígenas en EMS: Una revisión bibliográfica de investigaciones a nivel internacional y nacional

Partir desde una revisión bibliográfica fue clave para reconocer aquello que se había documentado, en México como a nivel internacional, acerca de juventudes indígenas¹ dentro de la Educación Media Superior. Se encontraron 24 artículos científicos, nacionales e internacionales seleccionados de bases de datos de Web of Science, Sistema de Información Científica- Redalyc, Scopus y Google Academic. Se identificaron textos que abordan el tema en México (11), Chile (1), Ecuador (3), Australia (5) y Canadá (4).

De estas 24 investigaciones revisadas, 15 se realizaron en entornos rurales y 9 en entornos urbanos. Este desequilibrio entre lo rural y lo urbano evidencia una tendencia en la

¹ En esta tesis se refiere a un grupo específico que abarca a las juventudes que, a partir de su autoidentificación indígena, viven una serie de experiencias escolares en Educación Media Superior, que combinan su condición étnica, juvenil y urbana, lo cual influye en cómo enfrentan y perciben situaciones de racismo en su vida educativa.

producción académica por asociar a las comunidades indígenas exclusivamente con lo rural, reforzando un imaginario hegemónico que invisibiliza la presencia indígena en las ciudades. Esta asimetría, se hizo más fuerte cuando se evidenció que dentro de las investigaciones realizadas en México (11), solo cuatro se realizaron en entornos urbanos, lo cual no solo representa un vacío en la literatura respecto a las experiencias de juventudes indígenas en contextos urbanos, sino que también revela una limitación epistemológica que ignora que las zonas urbanas hayan estado pobladas con comunidades originarias, también los procesos de movilidad, urbanización y reconfiguración identitaria que perviven este sector poblacional.

Ahora bien, los estudios elegidos fueron clasificados en tres categorías. La primera fue *prácticas educativas interculturales*, en las que se articulan las buenas prácticas educativas y apoyos a la a las juventudes indígenas en EMS entre otros (Auli, 2023; Benveniste et al, 2020; Chakravarti, 2023; Genge y Day, 2021; Pérez y Pina, 2024; Olvera et al, 2014; Ugsha y Yantalema, 2019). En la segunda categoría se enuncian las *necesidades educativas en la trayectoria escolar de las juventudes*, abarca temáticas entorno a la pertinencia cultural y lingüística, racismo y estigmatización hacia estudiantes de EMS que se identifican como indígenas (De la Cruz et al, 2022; Erazo y Sánchez, 2016; Horbath, 2013; Lowe y Weuffen, 2023; Olvera et al., 2011; Papp, 2020; Ramírez-Valverde, y Suárez-Vallejos, 2016; Silver y Mallett, 2002; Sordo, 2017; Tikoft et al, 2023; Yoon y Daniels, 2021). Finalmente, *educación y movilidad*, que reúne las temáticas de oportunidades laborales, movilidad social y empoderamiento de estudiantes de EMS que se identifican como indígenas (Arguello et al, 2020; Brigs, 2017; Ganter y Tornel, 2016; Gutiérrez et al, 2018; Unda y Muñoz, 2011).

Prácticas educativas interculturales

En esta categoría se agruparon siete artículos científicos, desarrollados entre los años 2014 y 2023, que engloban todas las acciones, como programas educativos, apoyos pedagógicos, esfuerzos institucionales, ayudas gubernamentales, entre otros, que han permitido garantizar que el estudiantado de comunidades indígenas acceda, se mantenga y egrese de la Media Superior y que esta educación tenga consonancia a la cultura y lengua de la que se autoinscriben (Chakravart, 2023; Auli, 2023; Ugsha y Yantalema, 2019; Olvera, Doncel, Muñiz y Trujillo, 2014; Pérez y Pina, 2024; Benveniste, Van Beek, McCalman, Kinchin, Langham y Bainbridge, 2020; Genge y Day, 2021).

Ahora bien, se encontraron buenas prácticas educativas interculturales, definidas como acciones concretas encaminadas a la promoción de una educación inclusiva, críticas, respetuosas y de calidad, en el que se integraban los saberes, lenguas y cosmovisiones del estudiantado de comunidades indígenas de EMS. En este sentido se evidenció que la incorporación de aprendizajes asociados a la cultura o lengua de las juventudes indígenas es importante, ya que contribuyeron significativamente a la valorización de su identidad étnica, la revitalización de su lengua materna, el conocimiento de su historia y territorio, la reflexión crítica sobre su cultura y la participación activa en sus comunidades de origen (Chakravarti, 2023; Auli, 2023; Ugsha y Yantalema, 2019; González Apocada 2014).

En específico, Chakravarti (2023), Auli (2023) y Gonzales (2014) exploraron el impacto de la educación ofertada en EMS en la identidad étnica de los estudiantes. Es así que, se ejemplifican a tres instituciones educativas: Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), (Chakravarti, 2023) como el Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca (BIC) (Auli, 2023) y el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) (González, 2013; 2014). Estas instituciones no solo ofrecen contenidos académicos adaptados al contexto cultural y lingüístico, sino que también fomentan activamente la participación del estudiantado en proyectos académicos que se vinculan con la comunidad y que abordan temáticas de transmisión intergeneracional del conocimiento, uso y revitalización de su lengua materna, y procesos de reflexión colectiva sobre su historia, territorio y cultura.

Por su parte, Ugsha y Yantalema (2019) se centraron en la influencia de programas televisivos educativos en bachilleres, lo que difiere significativamente de las otras dos investigaciones (Auli, 2023; Chakravart, 2023; González, 2014) que se enfocaron en la educación indígena dentro de instituciones educativas del medio rural. Esta investigación resalta que, la instauración de programas con pertinencia cultural y lingüística jóvenes indígenas que cursan EMS, ha ayudado a reforzar identidades culturales y las lenguas nativas de los jóvenes, además han permitido conocer sobre su cultura e incidir activamente en sus comunidades de origen. Además, hay que destacar que la existencia de otros espacios fuera de las paredes escolares también funge como apoyo en el fortalecimiento de la cultura y lengua del estudiantado.

Por otra parte, se encontraron algunos apoyos educativos gubernamentales y no gubernamentales dirigidos a fomentar el ingreso, permanencia y egreso escolar de juventudes indígenas en Educación Media Superior (Olvera *et al.*, 2014; Pérez y Pina, 2024; Benveniste *et al.*, 2020 y Genge y Day, 2021). De acuerdo con las investigaciones presentadas, los apoyos son esas inversiones tanto pedagógicas, económicas, espirituales, etc., que posibilitan condiciones equitativas e igualitarias esenciales en la trayectoria escolar de las juventudes. En todos los casos, los apoyos otorgados resultaron ser una ayuda para combatir el abandono escolar del estudiantado.

Los apoyos mostraron múltiples características. Por su parte, Olvera *et al.* (2011) reportan apoyos económicos, formación religiosa y formación educativa, considerando una visión integral que abarca tanto las condiciones materiales como los aspectos espirituales y académicos de la trayectoria escolar. Pérez y Pina (2024) profundiza en tres tipos de apoyos prioritarios: económicos, socioemocionales y académicos, subrayando la relevancia de un acompañamiento que no solo atienda la subsistencia, sino también el bienestar emocional y el éxito escolar de los estudiantes, en todos los casos el apoyo emocional a través de asistencia psicológica, ayudó al estudiantado que había tenido situaciones de racismo, violencia de género y problemas de comportamiento dentro de la escuela. Además, los apoyos educativos descritos en este estudio fueron personalizados, es decir, el apoyo, ya sea económico o educativo, varía según las necesidades específicas de cada estudiante indígena. Por su lado, Benveniste *et al.* (2020) ponen el acento en el diseño e implementación de un curso de estrategias de resiliencia, mostrando cómo este tipo de intervención puede influir de forma positiva en los conocimientos, actitudes y comportamientos de los jóvenes indígenas, al fortalecer su sentido de identidad, autoestima y capacidad de agencia frente a contextos adversos.

En todas las investigaciones (Benveniste *et al.* 2020; Pérez y Pina, 2024; Olvera *et al.*, 2011) se encontró algo preocupante, la mayoría de apoyos dirigidos específicamente al estudiantado indígena, era desconocidos, lo que sugiere por un lado, que los mecanismos de comunicación y difusión institucional son insuficientes y por otro parte, podría deberse a que mucho del estudiantado indígena evita participar en programas de apoyo diseñados exclusivamente para ellos debido al temor a ser etiquetados, estigmatizados o reducidos a

estereotipos. Es decir, al miedo a la visibilización como "diferentes", que puede derivar en estereotipos o aislamiento social; la presión por integrarse en entornos escolares donde prevalece una cultura no indígena que desvaloriza su identidad, lo que los lleva a evitar situaciones que los expongan a entornos y situaciones violentas.

Las investigaciones de Olvera *et al.* (2011) y Pérez y Pina (2024) encontraron que los apoyos económicos resultaron importantes para la permanencia, ya que esas ayudas cubrieron gastos como colegiaturas, pasajes, libros y comida, lo que contribuye a que el estudiantado pueda continuar con sus estudios. Aparte de las ayudas económicas, también resulta importante la orientación y guía pedagógica por parte de los docentes, y capacitación variada, incluyendo educación religiosa, formación espiritual y resiliente que algunos estudiantes mencionan como apoyo importante dentro de su formación (Olvera *et al.*, 2011; Pérez y Pina, 2024). Por su parte, Genge y Day (2021) identificaron tres factores que influyen de forma negativa en los apoyos para financiar la educación de jóvenes indígenas en Canadá: (1) Sesgos individuales basados en estereotipos negativos hacia las comunidades indígenas. (2) La percepción errónea de que beneficiar a estudiantes indígenas implica "quitar recursos" a otros grupos. (3) Ideologías que resisten políticas focalizadas en equidad.

Los hallazgos encontrados por Genge y Day (2021) sugieren un patrón donde los miembros de grupo no indígenas, podría percibir como una amenaza las ayudas ofertadas al estudiantado indígena, por tanto, muestran menor respaldo a estas iniciativas. Estas diferencias reflejan tensiones estructurales, en el que las políticas redistributivas enfrentan resistencia no solo por factores económicos, sino por dinámicas de identidad grupal y sesgos internalizados que provienen muchas veces de un racismo estructural internalizado. Los resultados subrayan la necesidad de abordar estrategias comunicativas que desarmen percepciones de competencia y enfatizen beneficios colectivos.

Necesidades educativas en la trayectoria escolar de las juventudes

Este apartado expone las necesidades educativas identificadas en las trayectorias escolares del estudiantado indígena en la Educación Media Superior, las cuales emergen como respuesta a procesos históricos de exclusión y desigualdad estructural. Diversas investigaciones han documentado cómo estas trayectorias están marcadas por la falta de

reconocimiento de su identidad cultural y lingüística, evidenciando la necesidad urgente de construir una educación más pertinente, equitativa, inclusiva y respetuosa de sus contextos socioculturales. En este sentido, diversos estudios destacan como necesidad prioritaria el fortalecimiento de la pertinencia cultural y lingüística dentro de los espacios escolares, no solo como un medio para mejorar el rendimiento académico, sino como una condición esencial para promover el bienestar emocional, la autoestima, el sentido de pertenencia y la preservación de la herencia cultural de estos jóvenes (Olvera *et al.*, 2011; Bertely *et al.*, 2013; Ramírez-Valverde, y Suárez-Vallejos, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; De la Cruz *et al.*, 2022; Sordo, 2017; Lowe y Weuffen, 2023; Papp, 2020; Yoon y Daniels, 2021).

Asimismo, otras investigaciones señalan como una necesidad educativa urgente la atención al racismo y la estigmatización que enfrentan cotidianamente los estudiantes indígenas en sus entornos escolares, ya que estas experiencias afectan negativamente su desempeño académico, su bienestar emocional y su proyección profesional (Olvera *et al.*, 2011; De la Cruz *et al.*, 2022; Horbath, 2013; Silver y Mallett, 2002; Tikoft *et al.*, 2023; Yoon y Daniels, 2021).

Las investigaciones revisadas coinciden en señalar como una necesidad educativa fundamental el reconocimiento y la incorporación de la pertinencia cultural y lingüística en los procesos escolares. Esta necesidad no solo responde al derecho de los estudiantes indígenas a recibir una educación acorde con su identidad, sino que también es clave para favorecer su desarrollo académico, fortalecer su bienestar emocional y contribuir a la preservación de su herencia cultural. Los estudios analizados evidencian que, sin una educación que valore y respete sus saberes, lenguas y formas de vida, los estudiantes indígenas enfrentan mayores obstáculos para su permanencia y éxito escolar (Olvera *et al.*, 2011; Ramírez-Valverde, y Suárez-Vallejos, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; De la Cruz *et al.*, 2022; Sordo, 2017; Lowe y Weuffen, 2023; Papp, 2020; Yoon y Daniels, 2021; Xochihua, 2021).

En todas las investigaciones consultadas se reporta que, la lengua indígena es un componente fundamental de la identidad étnica (Olvera *et al.*, 2011; Ramírez-Valverde, y Suárez-Vallejos, 2016; Erazo y Sánchez, 2016; Sordo, 2017; Papp, 2020; Bertely *et al.*, 2013). Los estudios muestran que la migración hacia contextos urbanos suele estar

acompañada de procesos de desarraigo cultural que impactan negativamente en los jóvenes, al provocar la pérdida progresiva de su lengua originaria y de prácticas tradicionales que forman parte de su herencia cultural (Olvera *et al.*, 2011; Ramírez y Suárez, 2016; Erazo y Sánchez, 2016). Esta situación evidencia la urgencia de atender, desde el ámbito educativo, los efectos de la movilidad territorial en la construcción identitaria.

Estos hallazgos no deben ser interpretados solamente como una consecuencia inevitable de la urbanización, sino como un problema estructural que enraiza el sistema educativo que, al operar bajo una lógica monocultural y monolingüe, invisibiliza y deslegitima otros conocimientos, cosmovisiones, lenguas, etc. En este contexto, la pérdida de la lengua y la cultura no ocurre de forma natural, sino como resultado de políticas y prácticas educativas que omiten su inclusión en el currículo, que no fomentan su uso en el aula y que, en muchos casos, refuerzan estereotipos que hace que el estudiantado oculte su origen en forma de protección. La evidencia muestra que esta omisión institucional tiene efectos negativos no solo en el rendimiento académico, sino también en el bienestar socioemocional de los estudiantes, quienes enfrentan un conflicto constante entre adaptarse a un entorno escolar ajeno y preservar su identidad (Olvera *et al.*, 2011; Bertely *et al.*, 2013).

Por su parte, Olvera *et al.* (2011) sostienen que el uso de la lengua por parte de al menos uno de los padres influye significativamente en que los jóvenes conozcan y mantengan su lengua originaria, lo cual a su vez refuerza su autoidentificación étnica. Sin embargo, al migrar a espacios urbanos y escolarizarse en sistemas que operan bajo una lógica monolingüe en español, estos jóvenes enfrentan presiones que los llevan a ocultar, minimizar o folclorizar su cultura (Olvera *et al.*, 2011; Bertely *et al.*, 2013). Estos resultados sugieren que, las instituciones educativas, en lugar de promover un sistema intercultural, está reproduciendo dinámicas de exclusión simbólica, en las que las identidades indígenas son toleradas solo como elementos decorativos o folclóricos.

Esta desvalorización no es exclusiva del caso mexicano. En contextos como el canadiense, Lowe y Weuffen (2023) documentan cómo las políticas educativas estatales tienden a deslegitimar las identidades aborígenes al ignorar los saberes comunitarios e incorporar discursos negativos sobre las culturas indígenas en la vida cotidiana escolar. Como

consecuencia, las expresiones culturales de los estudiantes son frecuentemente silenciadas o invisibilizadas dentro del entorno educativo.

Desde las políticas educativas, Bertely (1998) encontró que en el Distrito Federal (en la actualidad Ciudad de México), el enfoque de las políticas educativas para la población indígena está enfocada en el multiculturalismo y la diversidad cultural, lo que sugiere un particularismo que niega la diversidad real y políticamente significativa, por lo que, las políticas se vuelven difusas y tienden a homogeneizar los apoyos para este sector poblacional. En este mismo sentido, González Apocada (2014) señala que las desigualdades sociales persisten en gran medida debido a la estandarización de la educación y la falta de reconocimiento de la diversidad multicultural del país. Aunque en su investigación reconoce el papel limitado de la escuela como motor exclusivo del desarrollo comunitario, se destaca su potencial como catalizador de propuestas y organización comunitaria.

Otra necesidad educativa que se ha documentado es la atención al racismo y la estigmatización que enfrentan los estudiantes indígenas en la Educación Media Superior. Por su parte, Olvera *et al.* (2011) identifican expresiones de racismo en el entorno escolar que incluyen burlas y comentarios ofensivos hacia la lengua materna, los rasgos físicos y la vestimenta tradicional, así como insultos racistas explícitos. Estos actos no son eventos aislados, sino manifestaciones cotidianas de una cultura escolar que no ha sido suficientemente sensibilizada ni preparada para la convivencia intercultural. Asimismo, De la Cruz *et al.* (2022) analizan la convivencia entre estudiantes indígenas y no indígenas, encontrando que los prejuicios y los estereotipos siguen presentes a través de comentarios despectivos, especialmente en torno a la lengua y a la forma de vestir de los estudiantes indígenas, lo que genera dinámicas de exclusión dentro de las aulas.

No se reportó en ninguna de las investigaciones las consecuencias tienen los comentarios racistas y discriminatorios, por lo que, se podría identificar una normalización o abstención a tratar estos temas dentro de las instituciones educativas. Atender esta necesidad implica no solo sancionar las expresiones discriminatorias, sino también formar al personal docente y directivo en enfoques interculturales, diseñar protocolos para la atención de la violencia racial y fomentar una pedagogía que valore la diversidad como un principio fundamental del quehacer educativo.

Así también, estas situaciones racistas hacia estudiantes indígenas han afectado su autoestima y ha influido en su percepción de sus derechos fundamentales (Horbart, 2013; De la Cruz, 2022; Tikoft et al., 2023; Silver y Mallett, 2002). En tanto, Horbath (2013) destaca que esta discriminación arraigada puede llevar a los indígenas. Por su lado, Lowe y Weuffen (2023) concluyen que, los estudiantes reflejaron experiencias educativas que provocaron sentimientos de enojo, miedo, frustración y a veces, la percepción de que las escuelas y los maestros mostraban indiferencia hacia sus aspiraciones educativas. Finalmente, Yoon y Daniels (2021) argumentan que la elección de secundarias en Canadá se ve afectada por el racismo que está conectado por el colonialismo europeo.

La Encuesta sobre Discriminación de la Ciudad de México de 2022 (INEGI, 2023), revela que, si bien existe una mayor percepción de discriminación por motivos raciales, especialmente hacia las personas de piel morena, la investigación aún no ha profundizado en comprender a fondo cómo se manifiesta y experimenta este fenómeno a nivel local. Se requieren estudios más exhaustivos que analicen las dinámicas, causas y consecuencias de la discriminación racial en la Ciudad de México, así como las perspectivas y voces de los grupos más afectados. Este vacío en la investigación local contrasta con los hallazgos críticos que la serie analizada logra visibilizar sobre el racismo en el país.

A partir de lo evidenciado, es posible identificar la existencia de necesidades educativas fundamentales relacionadas con la atención al racismo, la estigmatización y la falta de pertinencia cultural y lingüística en la educación de juventudes indígenas en EMS, sin embargo, persiste un vacío importante en el análisis situado de estas problemáticas en contextos urbanos específicos como la Ciudad de México. La mayoría de los estudios se han centrado en zonas rurales o en generalizaciones amplias sobre la población indígena, sin considerar las particularidades que enfrentan los estudiantes indígenas en entornos urbanos altamente mestizados, donde la discriminación puede operar de formas más sutiles, encubiertas o normalizadas.

Este vacío es relevante porque en ciudades como la capital del país, las juventudes indígenas viven procesos complejos de autoidentificación, invisibilización, resistencia, en algunos casos procesos migratorios, que se expresan tanto en la vida escolar cotidiana como en sus trayectorias educativas. Pese a ello, las políticas públicas y los enfoques pedagógicos

en estos espacios suelen estar diseñados desde una lógica homogénea, sin reconocer la diversidad étnica presente. En este sentido, resulta urgente indagar cómo se expresa el racismo en los espacios escolares de Educación Media Superior en la Ciudad de México, cómo lo vive el propio estudiantado indígena y qué efectos tiene en sus experiencias educativas. Abordar este vacío permitirá no solo visibilizar estas realidades, sino también contribuir a la construcción de una educación más justa, inclusiva y culturalmente pertinente.

Educación y movilidad

La educación desempeña un papel crucial en la movilidad laboral, social y el empoderamiento tanto de jóvenes indígenas hombres como mujeres que cursan la EMS. En este sentido, las investigaciones de Unda y Muñoz (2011), Ganter y Tornel (2016); Ramírez, y Valladares (2018); Argüello *et al.* (2020) y Chakravart, (2023), reportan la importancia que tiene la educación escolarizada para estudiantes indígenas de EMS, resultando un proceso catalizador para el desarrollo laboral, la movilidad social y el empoderamiento. Estas investigaciones se desarrollan en tres subtemas: oportunidad laboral, movilidad social y empoderamiento con perspectiva de género de las jóvenes indígenas.

En torno a la oportunidad laboral, se destacan las experiencias del estudiantado con respecto a la generación de empleo a partir del curso de Educación Media Superior. Gutiérrez *et al.* (2018), Ganter y Tornel (2016) y Briggs (2017) demuestran que las juventudes consideran que la educación es fundamental para alcanzar una vida mejor y superar la pobreza o la vulnerabilidad social. Con las investigaciones mencionadas, se resalta la importancia de la educación en la construcción de un futuro laboral y una vida mejor, subrayando el impacto positivo que la educación puede tener en la movilidad social y el empoderamiento de los jóvenes.

En cuanto a la movilidad social, en varias investigaciones se muestra como a pesar de las barreras educativas y sociales, los jóvenes indígenas consideran que la educación es esencial para salir de la pobreza y mejorar sus perspectivas económicas (Ganter y Tornel, 2016; Unda y Muñoz, 2011).

En estas investigaciones, un factor importante a considerar es la ayuda gubernamental que se ofrece a los jóvenes para la superación de problemas económicos. En este sentido, la educación para los jóvenes indígenas se percibe como el único camino viable para superar la pobreza y mejorar su situación económica. Sin embargo, al mismo tiempo, estos jóvenes son vistos por el sistema de mercado como un segmento de consumidores, lo que significa que su identidad y cultura tienden a ser adaptadas o incluso explotadas dentro de una lógica de consumo, en lugar de ser reconocidas y respetadas plenamente en su diversidad y especificidad cultural. Esta dualidad, por un lado, la educación como vía de progreso y, por otro, la presión del mercado genera una experiencia de socialización única en los jóvenes indígenas.

Esta situación da lugar a una integración débil en el sistema educativo, ya que, aunque buscan en la educación una herramienta para salir de la precariedad, este sistema muchas veces no responde a sus necesidades ni reconoce sus identidades. En consecuencia, los jóvenes indígenas enfrentan una experiencia educativa fragmentada y limitada, donde su pertenencia y compromiso con el sistema escolarizado se ven afectados por la falta de recursos adecuados y el enfoque estandarizado de la educación.

Los resultados que tiene la educación en Media Superior en el empoderamiento de los estudiantes indígenas hacia su etnia, lengua y su género. Tanto Arguello et al. (2020) como González Apocada (2014) enfatiza la importancia de la educación como medio de empoderamiento, aunque desde perspectivas y contextos diferentes. Arguello et al (2020) se enfocan en la experiencia específica de las mujeres indígenas y su exclusión por género en el sistema educativo formal, mientras González Apocada (2014) amplía el enfoque para incluir la relación de los jóvenes con su etnia, lengua y comunidad en general. En este sentido Arguello et al (2020) proponen que las jóvenes perciben la media superior, como una oportunidad de empoderamiento, reivindicación de género y superación personal. Mientras que, González Apocada (2014) percibe a su institución por un lado como un espacio para recuperar su cultura, reivindicar sus roles de género (en el caso de las mujeres), empoderarse de sus saberes, etnia y cultura, sino también la perciben como un ente para resignificar, refuncionalizar y recrear la identidad y la cultura comunitaria en nuevos medios y contextos sociales.

Ambos estudios coinciden en la importancia de la educación como medio de empoderamiento y desarrollo personal. Reconocen que el proceso educativo tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades y competencias que generan un sentido de superación en los individuos. Destacan la importancia de la equidad, tanto en términos de género como de acceso a la educación, especialmente en comunidades indígenas. Arguello et al (2020) y González Apocada (2014) subrayan la importancia de eliminar las desigualdades en el ámbito educativo y de fomentar un enfoque inclusivo que permita a todos los estudiantes participar en condiciones equitativas. Este enfoque inclusivo no solo implica brindar acceso a la educación, sino también asegurar que los contenidos, métodos y ambientes de aprendizaje respeten y valoren la diversidad cultural y las experiencias de vida de los estudiantes, especialmente aquellos de origen indígena o minoritario.

Además, Gutiérrez et al. (2018), Ganter y Tornel (2016) y Briggs (2017) destacan que los jóvenes no son meros receptores pasivos de su herencia cultural, sino agentes activos capaces de adaptarla, renovarla y reinterpretarla en función de sus propias experiencias y del contexto en el que viven. En este sentido, los jóvenes logran integrar elementos de su patrimonio cultural con las exigencias y oportunidades de su entorno actual, lo que demuestra su capacidad para transformar su identidad y sus prácticas culturales en respuesta a los desafíos que enfrentan. Este proceso de adaptación cultural es fundamental, ya que les permite fortalecer su sentido de pertenencia y su identidad, incluso en contextos educativos que pueden ser excluyentes o poco sensibles a sus necesidades culturales.

Para finalizar este apartado...

Empezar esta tesis a partir de una revisión bibliográfica fue importante en el sentido que dimensionó el estado actual de experiencias documentadas sobre juventudes indígenas en la EMS, tanto en México como en otros países. La revisión de 24 investigaciones ayudó a identificar líneas temáticas relevantes, tales como la inclusión educativa, las necesidades educativas y la relación entre educación y movilidad social. A través de este ejercicio permitió sintetizar, encontrar similitudes y también los vacíos persistentes en la producción académica.

Ahora bien, uno de los hallazgos más significativos fue el desequilibrio geográfico en los enfoques de investigación: de las 24 investigaciones analizadas, 15 se realizaron en

contextos rurales y 9 en entornos urbanos. Esta tendencia refleja una visión que reduce y estigmatiza, ya que aún se continúa asociando a las comunidades indígenas exclusivamente con lo rural, fuera de realidades urbanas. Lo anterior resulta problemático porque refuerza un imaginario hegemónico que invisibiliza sus presencias, luchas y reconfiguraciones identitarias en las ciudades. Este sesgo se acentúa al observar que, dentro de los estudios realizados en México, solo cuatro se enfocaron en contextos urbanos, lo cual revela una limitación epistemológica importante: se ha ignorado en gran medida que las zonas urbanas han sido históricamente habitadas por pueblos originarios y que, en la actualidad, son escenario de procesos complejos de movilidad, adaptación y resistencia cultural.

Por todo lo anterior, es de mi interés enfocar mi investigación en las experiencias de las juventudes indígenas que estudian la EMS en Ciudad de México, específicamente sobre situaciones de racismo que experimentan durante su tránsito escolar. Al centrarme en el racismo, pretendo aportar a un campo que requiere mayor atención en la realidad educativa de la Ciudad de México, donde aún persisten las desigualdades estructurales y las actitudes discriminatorias (INEGI, 2022). De esta manera, esta investigación no solo busca describir el fenómeno, sino también abrir un espacio para el análisis crítico y la formulación de propuestas que contribuyan a crear entornos educativos más inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural indígena en la EMS. Al estar esta tesis directamente vinculada a un macroproyecto también se espera se pueda impactar en las políticas educativas

1.2. Panorama estadístico poblacional de la población indígena en la Ciudad de México

La recopilación de la información para este apartado presentó ciertas dificultades, debido a la ausencia de datos institucionales específicos y desagregados sobre este sector poblacional. No existe una base oficial que registre de manera clara y detallada a las juventudes indígenas de entre 15 y 17 años en la Ciudad de México. Ante esta limitación, fue necesario realizar un cruce de datos entre el Formato 911 del Sistema Educativo Nacional² y

² La estadística educativa del Formato 911, proporcionada por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE), es una de las principales fuentes para analizar la situación educativa en México, al recopilar datos sobre estudiantes, docentes, personal administrativo y recursos en cada centro de trabajo. Sin embargo, presenta limitaciones importantes, como la falta de desagregación en variables clave (edad, sexo o grado escolar) para la población indígena, ya que solo reporta el total de estudiantes hablantes de lengua indígena, sin considerar a quienes se identifican como indígenas sin hablar una lengua originaria. Esta situación, sumada a los posibles errores estándar en niveles de desagregación pequeños (como alcaldías o grupos de edad), y a la confidencialidad de los registros individuales de Control Escolar que impide el acceso público a información detallada sobre trayectorias educativas, dificulta

los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, con el objetivo de aproximarse a una estimación de esta población.

La limitación de encontrar dicha información con facilidad no es fortuita, más bien representa una omisión estructural que contribuye a la invisibilidad estadística de las juventudes indígenas urbanas. Por tanto, reconocer esta carencia es fundamental no solo es un imperativo técnico o estadístico, sino una necesidad educativa, social y epistémica que debe ser atendida con mayor profundidad.

Hablar de juventudes indígenas en la Ciudad de México implica visibilizar una realidad históricamente ignorada por marcos normativos, estadísticos y culturales que han asociado la identidad indígena exclusivamente con lo rural. Esta asociación no solo simplifica la diversidad territorial y cultural de los pueblos indígenas, sino que también desconoce las trayectorias históricas y contemporáneas que han configurado a las ciudades como espacios de presencia indígena activa. La Ciudad de México, territorio que fue núcleo de la antigua Tenochtitlán, constituye un claro ejemplo de ello.

No obstante, su carácter fundacional como espacio originario ha sido sistemáticamente omitido en la producción institucional de conocimiento, que tiende a registrar a la población indígena únicamente desde una perspectiva de migración reciente, sin reconocer la permanencia histórica de pueblos originarios en este territorio. Este apartado tiene como objetivo presentar un panorama estadístico general sobre este sector poblacional, con el fin de ofrecer un punto de partida para su reconocimiento.

En México, de acuerdo con el Censo 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), se registró 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, lo que equivale al 19.4 % de la población total de ese rango de edad. Además, en el país había 11.9 millones de personas que habitaban en hogares indígenas (5.8 millones hombres y 6.0 millones mujeres). Además, 7 364 645 personas de

un análisis preciso sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas en la Educación Media Superior, particularmente en el grupo de edad de 15 a 17 años.

tres años y más eran hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas o de las 364 variantes, lo que representó 6.1 % de la población total del país en ese rango de edad.

Tabla 1. Población indígena en México

Indicador	Población	Porcentaje
Población indígena por autoadscripción	23,229,089	19.4%
Población indígena en hogares	11,979,483	9.5%
Hablantes de Lengua Indígena (HLI)	7,364,645	6.1%

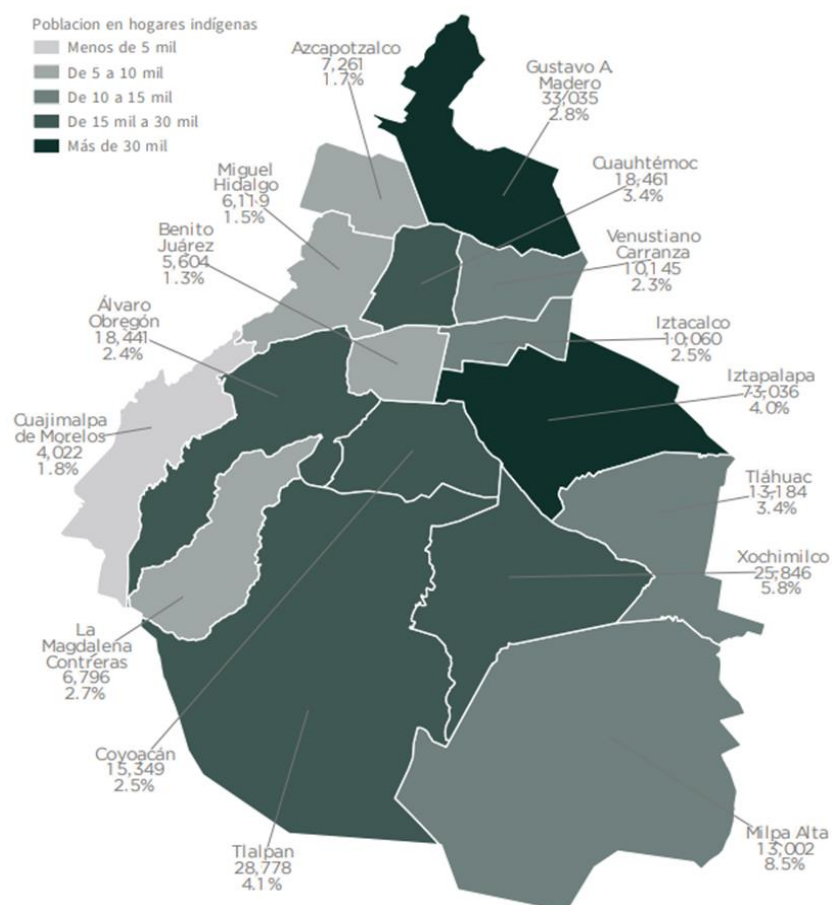
Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda, 2020 (INEGI, 2021).

La Ciudad de México (CDMX), capital del país y una de las 32 entidades federativas, se ubica en el centro del territorio nacional y limita con el Estado de México y Morelos. Está dividida en 16 alcaldías y es el núcleo urbano más poblado del país, con más de 9 millones de habitantes. Además, forma parte de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), una de las regiones metropolitanas más grandes del mundo, que abarca también zonas del Estado de México y de Hidalgo, con una población total de aproximadamente 22 millones de personas.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021), la distribución poblacional en la CDMX muestra una tendencia hacia el envejecimiento, con una base más estrecha en la pirámide de edades. Hay una mayoría de mujeres frente a hombres en casi todos los grupos etarios, especialmente a partir de los 25 años. El grupo de 15 a 17 años, que corresponde a la edad típica para cursar la Educación Media Superior según la SEP, suma 380,808 personas, con una distribución por sexo relativamente equilibrada: 193,870 hombres y 186,938 mujeres.

Así también, la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes de la Ciudad (SEPI) reporta que la mayoría de las poblaciones indígenas se concentran en las alcaldías Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Venustiano Carranza (INEGI, 2020; Senado de la República, 2023). A continuación, se presenta la distribución de la población en hogares indígenas por demarcación territorial.

Figura 1. Distribución de la población en hogares indígenas por demarcación territorial de la Ciudad de México



Fuente: Mapas censales con población indígena del INEGI, Censo de Población y Vivienda realizado en el 2020, Tomado de (INEGI, 2021).

En la Ciudad de México, de la población total, aproximadamente el 9.2% se autoadscribe como indígena. Así también, las personas que se consideran indígenas en hogares censales son 289,139 personas. Además, 125,153 (1,7 %) son HLI, siendo las lenguas más habladas el náhuatl, mazateco, mixteco y hñähñu (mal llamado “otomí”³)

³ El término “otomí” fue asignado por los mexicanos y posteriormente adoptado por los colonizadores españoles. Proviene del náhuatl *otómitl*, que tenía una carga negativa y despectiva asociada con “bárbaro” o “persona que no pertenece al centro del poder”. Estos pueblos se autoidentifican como hñähñu.

(INEGI, 2021). De la población total, es decir de los 125,153 personas, 2,153 tenían entre 15 y 17 años.

Tabla 2. Población de 3 años y más según condición de habla de lengua indígena por Alcaldía 2020.

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

Fuente: Elaboración de Pérez Miranda, 2025 con base en Censo de Población y Vivienda, 2020 (INEGI, 2021).

En cuanto a la población de 15, 16 y 17 años residente en la Ciudad de México en 2020, las lenguas indígenas más habladas fueron el náhuatl (28.21%, 28.36% y 29.15%, respectivamente), mazateco (16.43%, 17.40% y 19.25%) y mixteco (9.11%, 7.75% y 7.70%). Por otro lado, de acuerdo con el INEGI (2020), si bien solo el 0.47% de las personas entre 15 y 17 años habla alguna lengua indígena, el porcentaje de quienes se identifican como

indígenas en este grupo de edad sube al 7.36%. En la siguiente tabla se desarrolla más puntualmente por edades:

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

	Total	15 Años		16 Años		17 Años	
		Total	%	Total	%	Total	%
Habla lengua indígena	125,153	560	100	684	100	909	100
Náhuatl	39,475	158	28.21	194	28.36	265	29.15
Mazateco	14,944	92	16.43	119	17.40	175	19.25
Mixteco	13,919	51	9.11	53	7.75	70	7.70
hñähñu	11,759	29	5.18	29	4.24	53	5.83
Zapoteco	9,392	13	2.32	23	3.36	27	2.97
Mazahua	7,891	19	3.39	27	3.95	25	2.75
Totonaco	6,158	30	5.36	35	5.12	38	4.18
Mixe	3,741	22	3.93	21	3.07	28	3.08
Chinanteco	3,615	22	3.93	37	5.41	59	6.49
Tzeltal	2,192	35	6.25	63	9.21	60	6.60
Tlapaneco	1,996	8	1.43	13	1.90	20	2.20
Tarasco	1,639	25	4.46	17	2.49	19	2.09
Maya	1,564	1	0.18	6	0.88	6	0.66
No especificado	1,510	7	1.25	8	1.17	20	2.20
Triqui	1,032	20	3.57	16	2.34	17	1.87
Otras lenguas	4,326	28	5.00	23	3.36	27	2.97
No habla lengua indígena	8,800,395	126,697		121,657		130,041	
No especificado	7,619	83		74		103	
Total	8,933,167	127,340		122,415		131,053	

Fuente: Elaboración de Pérez Miranda, 2025 con base en Censo de Población y Vivienda, 2020 (INEGI, 2021).

Por otra parte, El Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2021) también brinda información de la autoidentificación como indígenas, aunque esta información se obtiene a partir de una muestra poblacional. En el grupo de edad de 15 a 17 años, solo el 0.47% habla alguna lengua indígena, pero el porcentaje de quienes se reconocen como indígenas asciende al 7.36%.

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

Autoadscripción indígena	Estimación	Error estándar	Intervalo de confianza (95%)
--------------------------	------------	----------------	------------------------------

Se considera indígena	7.36	0.29	6.82	7.95
No se considera indígena	92.51	0.29	91.92	93.06
No especificado	0.13	0.03	0.07	0.21

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

En cuanto a la asistencia escolar, a nivel nacional, las poblaciones indígenas y hablantes de lengua indígena fueron las que en menor medida asistieron de manera regular a la escuela, en comparación con el resto de la población. Conforme aumenta la edad o nivel escolar (medio y superior) los niveles de asistencia disminuían en un 33.9 % y 29% para los hablantes de lengua indígena y la autoadscripción indígena, mientras que en el resto de la población fue de 83.5% y 73.6%, respectivamente (INEGI, 2021). Para el 2020, del total de la población HLI (Habla de Lengua Indígena) en edad escolar en 2020, el 61.3% asiste a la escuela, equivalente a 1.2 millones de habitantes; el restante 38.7% no asiste a la escuela. Es decir, 4 de cada 10 personas indígenas en edad escolar no van a la escuela. A nivel primaria el 93.6% de las y los niños indígenas de 6 a 11 años asisten a la escuela. Para los adolescentes de 12 a 17 años, disminuye a 66.0% (secundaria y media superior).

En la Ciudad de México, existe brechas de acceso entre HLI y No HLI, Los No HLI tienden a tener tasas de asistencia más altas en comparación con los HLI (Tabla). En ambos grupos, hablantes de lengua indígena (HLI) y no hablantes de lengua indígena (No HLI), las tasas de asistencia escolar disminuyen con la edad, siendo esta disminución más acentuada entre los HLI. La asistencia escolar también varía notablemente según la alcaldía.

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

Aún sin profundizar en todos los datos, parece evidente que los jóvenes indígenas en la Ciudad de México enfrentan desafíos en términos de acceso educativo. Las barreras

lingüísticas, económicas y culturales podrían estar limitando su capacidad para aprovechar plenamente los recursos educativos disponibles.

Tabla 5. Tasa de asistencia escolar por edad y por Alcaldía, 2020.

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

Fuente: Elaboración de Pérez Miranda, 2025 con base en Censo de Población y Vivienda, 2020 (INEGI, 2021).

En el mismo sentido, a nivel nacional, la exclusión educativa de los jóvenes indígenas está influenciada por su lugar de residencia y su género. Según el criterio de auto-adscripción, el 50.2% de los jóvenes indígenas de 15 a 29 años que viven en áreas urbanas han completado 7 años o más de estudio. Sin embargo, en zonas rurales, este porcentaje se reduce significativamente a un 27.2%, casi la mitad (INEE-UNICEF, 2018). En cuanto al género, las mujeres indígenas enfrentan mayores desventajas que los hombres. En el grupo de 20 a 24 años, el 38.1% de los hombres ha logrado completar 7 años de educación, mientras que solo el 28.5% de las mujeres lo ha logrado. Es preocupante observar que esta brecha se mantiene con poca variación en el grupo de 15 a 19 años (48.5% frente a 38.6%), lo que sugiere que la desigualdad de género no muestra signos de reducción.

1.3. Racismo hacia población indígena en la Ciudad de México

La CDMX históricamente ha sido un espacio de encuentro y movilidad para diversos pueblos indígenas, no solo por procesos migratorios recientes, sino también por su herencia prehispánica. Por tanto, la presencia indígena en la ciudad no puede comprenderse únicamente desde la migración, ya que la capital se asienta sobre territorios habitados ancestralmente por pueblos originarios que, a pesar de las transformaciones urbanas, continúan residiendo y resistiendo en este territorio (Montell, 2021).

Para comprender la situación actual de México, especialmente de la Ciudad de México, es esencial recordar que antes de 1519, este territorio estaba compuesto por diversas regiones con asentamientos poblacionales diferenciados culturalmente por sus centros ceremoniales y ciudades. Se hablaban diferentes lenguas y sus expresiones estéticas, como la pintura y la arquitectura, tenían estilos propios, aunque a veces influenciados entre sí. A pesar de esto, la economía, la organización social y la religión tenían características similares en todo Mesoamérica, con particularidades regionales (Montell, 2021).

Pérez Miranda (2025) proponen que con la llegada de los españoles en 1519 inició una época de violencia y exclusión para los indígenas. Durante la colonización, los españoles impusieron sus creencias y estructuras sociales, y etiquetaron a todos los habitantes locales como "indios", a quienes consideraban paganos e inferiores. Esto justificó su evangelización forzada y explotación laboral.

Después de la independencia de México en 1821, las condiciones para los indígenas no mejoraron significativamente. A pesar de que el pasado prehispánico fue incorporado en los símbolos nacionales, los indígenas continuaron siendo marginados políticamente. La Revolución Mexicana (1910-1922) vio la participación indígena principalmente en movimientos más amplios, sin una agenda específicamente indígena.

A lo largo del tiempo, la política indigenista buscó integrar a los indígenas a la sociedad dominante, especialmente durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, quien promovió la educación y la castellanización. Sin embargo, esta política estaba basada en la asimilación, negando la identidad indígena para construir una nación homogénea (Pérez Miranda, 2025).

Cambios en el marco jurídico internacional, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y el movimiento zapatista, han sido importantes para los derechos indígenas. Sin embargo, estas mejoras legales no han eliminado la pobreza, exclusión y discriminación que enfrentan los pueblos indígenas (CONEVAL, 2022). El levantamiento zapatista en 1994 destacó la lucha por derechos como tierra, trabajo y justicia, revitalizando las demandas indígenas y señalando la necesidad de una nación inclusiva y diversa.

A pesar de la reciente Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano, aprobada en noviembre de 2024, la cual reconoce a los pueblos originarios como sujetos de derecho, las comunidades indígenas en contextos urbanos siguen enfrentando un sistema estructural que las invisibiliza y silencia su derecho a entornos más inclusivos, agravado por una sociedad atravesada por el racismo interiorizado. Las cifras de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) permiten observar que la discriminación en la Ciudad de México ha variado a lo largo del tiempo, y no siempre en beneficio de los pueblos indígenas.

En 2010, la ENADIS señalaba que un 20% de las personas indígenas a nivel nacional identificaba la discriminación por su origen étnico como su principal problema, evidenciando ya entonces su posición estructuralmente vulnerable (CONAPRED, 2011). En la edición de 2017, la Ciudad de México aparecía con 25.6% de su población de 18 años o más que declaró haber sido discriminada en los últimos doce meses (CONAPRED e INEGI, 2018). Para 2022, esa cifra bajó con 22.8%, colocándola en el cuarto lugar nacional (INEGI 2023).

Sin embargo, esta aparente mejora general no se refleja necesariamente en la situación de los grupos más discriminados. De hecho, en 2022 las personas indígenas fueron el segundo grupo más discriminado en la ciudad, con un 16.8% de quienes se identificaron como tales reportando haber sido víctimas de discriminación, solo por debajo de las personas con piel morena (18.7%) (INEGI, 2022). Esto sugiere que, aunque los niveles globales de discriminación han disminuido, la discriminación hacia grupos específicos como el indígena se ha mantenido alta, lo cual refleja una variación inversamente proporcional: mientras baja el promedio general, no hay mejoras sustantivas, e incluso puede haber retrocesos, en los sectores históricamente más vulnerables.

Tabla 6. Grupos más discriminados en la Ciudad de México

Grupo	Jun 2013	Jun 2017	Jun 2021
De piel morena	10.7%	12.0%	18.7%
Indígenas	24.0%	17.9%	16.8%
Mujeres	2.7%	4.3%	9.4%
Gays	12.2%	12.1%	9.3%
Pobres	5.8%	6.1%	5.2%
Adultas mayores	5.0%	4.4%	4.9%
Con discapacidad	4.1%	3.7%	3.9%
Personas enfermas de COVID-19	-	-	3.8%
Lesbianas	2.9%	3.0%	3.2%
Por venir de algún estado de la República	1.7%	1.9%	2.7%

Fuente: Tabla de los grupos más discriminados en la Ciudad de México (INEGI, 2022).

Aunque el porcentaje de discriminación hacia personas que se autoidentifican como indígenas ha disminuido en los últimos años, esto no debe interpretarse automáticamente como una mejora sustancial en sus condiciones de inclusión. Más bien, podría reflejar un proceso de invisibilización de estas identidades en el espacio urbano, así como una transformación en las formas que toma la discriminación. Es imprescindible reconocer que, se podría deber a que la denominación "indígena" se ha vuelto políticamente incorrecta sugiere que las expresiones de racismo no han desaparecido, sino que se han desplazado hacia el fenotipo, especialmente la piel morena, como marcador indirecto de lo indígena. Esto se ve reflejado en el hecho de que, en la ENADIS 2022, las personas con piel morena ocuparon el primer lugar entre los grupos más discriminados en la Ciudad de México (18.7 %), por encima de quienes se autoidentifican como indígenas (16.8 %). En contextos urbanos donde las identidades indígenas pueden diluirse, ocultarse o no ser reconocidas plenamente, el racismo fenotípico se convierte en una vía eficaz de reproducción de la discriminación étnico-racial, lo que dificulta su medición precisa y subestima su impacto real. Esta misma encuesta develó que en la Ciudad de México dentro de las formas en que se discrimina a las personas indígenas están:

Tabla 7. Formas discriminatorias en Ciudad de México

Formas de discriminación	Porcentaje
Lenguaje/expresión/dialecto	13.5%
Por su forma de vestir	10.1%
No les dan trabajo	7.1%

Donde vienen/origen/pueblo	5.5%
Por su apariencia/aspecto	5.4%

Fuente: Estadísticas porcentuales de la discriminación hacia grupos indígenas en Ciudad de México (INEGI, 2022).

Asimismo, existen cambios significativos entre los datos presentados en el Encuesta Nacional sobre Discriminación (EDIS) del 2017 y 2020. Por ejemplo, la discriminación por Lenguaje, expresión o dialecto se convirtió en el motivo principal de discriminación en 2020 con un 13.5%, un incremento significativo en comparación con 3.7% en 2017. La forma de discriminación en la que no se les da trabajo, aumentó como motivo de discriminación con 2.6% en 2017 a 7.1% en 2020. Así también, por su origen, subió de 3.6% en 2017 a 5.5% en 2020. Finalmente, en el EDIS 2021 se añadió una nueva forma de discriminación, por su apariencia, y representa con 5.4% de los motivos de discriminación. También, color de piel, se añadió como motivo de discriminación en 2020 con 2.8%, reflejando una mayor concienciación sobre el racismo basado en el tono de piel (INEGI, 2022).

No existen datos específicos de racismo del grupo etario en EMS de la Ciudad de México, sin embargo, los datos proporcionados por el EDIS 2021, dan foco contextual a la problemática, sin dejar de lado que los jóvenes indígenas de EMS podrían verse situados ante nuevos retos o desafíos en su entorno escolar.

1.4.Planteamiento del problema: desafíos alrededor de dinámicas escolares cotidianas de las juventudes de EMS en la Ciudad de México

En México, las personas pertenecientes a pueblos originarios enfrentan frecuentemente situaciones de violencia, exclusión, e inferiorización (Iturriaga y López, 2020). Las personas indígenas viven estas expresiones de racismo en su cotidianidad, a través de su interacción con las instituciones del Estado mexicano, así como en su vida privada y social. En estas interacciones, las comunidades originarias se enfrentan a estereotipos y prejuicios que se reproducen a través de múltiples medios, como la enseñanza, los medios de comunicación, el internet, la publicidad y las artes.

El racismo hacia los pueblos indígenas es una estructura social e histórica que se manifiesta a través de prácticas discriminatorias, actitudes prejuiciosas y representaciones estereotipadas hacia las comunidades, constituye un obstáculo significativo para su pleno

desarrollo y participación en la sociedad y sus consecuencias incluyen desigualdad en el acceso a derechos fundamentales como salud, empleo, vivienda, y fundamentalmente en la educación (Moreno y López, 2023). El racismo perpetúa la creencia de la existencia de seres humanos mejores que otros, y se basa en la existencia de “razas humanas”, dicha creencia que ha sido invalidada científicamente, puesto que, los seres humanos somos iguales en un 99.9 %, sin embargo, este pensamiento no ha desaparecido y ha contribuido a subyugar distintos grupos humanos, incluidos los indígenas.

En la Ciudad de México, de acuerdo con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (INEGI, 2022), las personas y comunidades indígenas aparecen en primer lugar entre los grupos más discriminados en la Ciudad de México y por alcaldías. Las principales manifestaciones del racismo que menciona son dos: por su forma de hablar, se burlan, por hablar su lengua, los ofenden, no les dan trabajo y los insultan.

Si bien el racismo afecta a toda la población indígena, los jóvenes de educación media superior en contextos urbanos suelen enfrentarlo con mayor intensidad, ya que se encuentran en una etapa de construcción identitaria y, a diferencia de otros grupos etarios, están expuestos a una amplia gama de interacciones sociales, escolares y digitales en las que circulan con fuerza los estereotipos y prácticas discriminatorias (Dietz, 2017; Rivera Cusicanqui, 2010).

Además, las dinámicas propias de las redes sociales amplifican estas experiencias, dado que las juventudes son quienes más participan en estos entornos virtuales. Ante este panorama, muchos recurren a procesos de autoexclusión o mimetización cultural, adoptando apariencias, lenguajes y comportamientos alejados de su cultura de origen, con el fin de ser aceptados, lo que conlleva una pérdida de identidad y la vulneración de su derecho a una educación pertinente a su cultura y lengua (Sartorello et al., 2024).

A razón de lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo se expresa el racismo en las interacciones escolares de estudiantes de pueblos originarios que cursaron o cursan la Educación Media Superior en la Ciudad de México?

En este sentido el objetivo planteado es:

Objetivo

Analizar las expresiones del racismo en interacciones escolares (alumnado, profesorado y directivos) de estudiantes de pueblos originarios que cursaron o cursan la Educación Media Superior en la Ciudad de México.

Asimismo, para dar cumplimiento al objetivo se planteó estos tres objetivos específicos:

Objetivos específicos

- Reconocer a juventudes que cursen o que hayan cursado la Educación Media Superior que se auto adscriban como indígenas dentro de la Ciudad de México.
- Comprender las experiencias de interacción entre las juventudes indígenas y sus compañeros, docentes y directivos, explorando cómo estos vínculos reflejan situaciones de racismo y exclusión.
- Evidenciar las prácticas de resistencia ante situaciones de racismo que experimentan las juventudes indígenas dentro de la Ciudad de México.

Es importante destacar que, si bien los objetivos y la pregunta de investigación aluden a la Ciudad de México, es fundamental aclarar que este estudio no pretende ofrecer una verdad generalizable o un panorama estadístico exhaustivo sobre la totalidad de las juventudes indígenas en la metrópoli. Por el contrario, en línea con la fortaleza de una aproximación cualitativa, esta tesis busca una aportación acotada pero profunda. Se parte de la hipótesis de que las experiencias de racismo aquí documentadas, aunque únicas para los diez jóvenes participantes, revelan mecanismos y patrones estructurales que probablemente operan en contextos más amplios. Así, en lugar de una afirmación categórica, este trabajo ofrece un análisis a profundidad que invita a reflexionar sobre dinámicas que merecen ser exploradas de manera más extensiva

Justificación

El Artículo primero de la Constitución, se establece que “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte”. Además, prohíbe toda discriminación “motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar

los derechos y libertades de las personas”. Analizar el racismo indígena es fundamental para asegurar que estos derechos se respeten y promuevan en el ámbito educativo (CEPEUM, 1917; 2021).

Asimismo, se reconoce la composición pluricultural de la Nación y establece los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Este artículo subraya el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación y, consecuentemente, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. Esta investigación contribuye a visibilizar las barreras que enfrentan los jóvenes indígenas, promoviendo un entendimiento más profundo de la temática, que como se visualizó en el estado de arte no existen investigaciones en las que se examinen cómo estas manifestaciones de racismo se reflejan en las interacciones cotidianas de los jóvenes indígenas en su contexto escolar en zonas urbanas, ni mucho menos de cómo se desenvuelven en contextos virtuales como lo son sus redes sociales.

Finalmente, la documentación y análisis de las experiencias de las juventudes indígenas en EMS, resulta ser una plataforma para escuchar y comprender sus vivencias y desafíos. Así también, la investigación proporciona nuevos datos y análisis sobre un tema poco explorado, enriqueciendo la literatura académica y proporcionando una base para futuras investigaciones.



Capítulo 2

Marco teórico

Imagen propia

Capítulo 2: Marco teórico

El concepto de colonialidad del poder, elaborado por Quijano y ampliado por autores como Grosfoguel, Segato, Walsh, entre otros, funciona como una lente indispensable para esta tesis. Este marco teórico nos equipa con herramientas conceptuales para interpretar las dinámicas racistas escolares no como incidentes aislados, sino como expresiones contemporáneas de un patrón estructural de dominación que sobrevive a la supuesta superación del colonialismo.

En este capítulo se explora esta teoría a través de tres bloques analíticos: (1) hacia el concepto de la colonialidad del poder, en el que se abordan las bases conceptuales de la colonialidad; (2) Colonialismo del poder y racismo, en el que se examina cómo el racismo opera como mecanismo de jerarquización social dentro del sistema-mundo moderno/colonial; (3) Racismo y educación, en la que se analiza cómo estas estructuras se reproducen específicamente en los espacios educativos. A continuación, se desarrollan los apartados.

2.1. Hacia el concepto de la colonialidad del poder

Durante la década de los noventa, surgen críticas dirigidas a la modernidad y se consolidan en la teoría de la colonialidad del poder. Aunque Aníbal Quijano ya había esbozado esta noción en escritos previos de 1988 y 1991 (Segato, 2013), es en su texto *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, publicado en 1992, donde profundiza de manera más sistemática en esta categoría analítica. Ese mismo año, colabora con Immanuel Wallerstein, quien incorporará el concepto para abordar la complejidad estructural del sistema-mundo desde una perspectiva crítica y global.

Pensar el sistema-mundo conlleva entender una configuración del poder en clave global. Es así que, la conquista de América inaugura un nuevo patrón de poder que, según Quijano, constituye el primero con alcance verdaderamente planetario, lo cual representa uno de los rasgos distintivos de la modernidad (Quijano, 2000). En este marco, el sociólogo peruano, en diálogo con Immanuel Wallerstein, reformula las tradicionales teorías del desarrollo al sostener que no se trata del desarrollo de naciones, sino del despliegue de un patrón de poder mundial (Quijano, 2000). Este patrón se estructura sobre dos ejes

fundamentales: por un lado, la clasificación social de la población a partir de la categoría de raza; y por otro, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de los recursos y de sus productos, bajo la lógica del capital y el mercado global. La noción de raza, en este sentido, opera como fundamento de las relaciones de dominación, en tanto se erige como un dispositivo de codificación de las diferencias entre colonizadores y colonizados mediante una “supuesta diferente estructura biológica” (Quijano, 2014), que pretendía justificar y naturalizar la subordinación de estos últimos.

Si bien desde Marx se ha planteado que el capitalismo europeo no podría haberse consolidado sin el proceso de acumulación originaria derivado del saqueo de América Latina, Quijano va más allá de esta afirmación al rechazar las lecturas lineales del desarrollo histórico en términos sucesivos de modos de producción (esclavismo, feudalismo, capitalismo). En lugar de ello, propone entender el capitalismo en América Latina como parte de una red compleja que “articula múltiples espacios-tiempos o contextos que son histórica y estructuralmente desiguales y heterogéneos y configura con todos ellos un mismo y único orden mundial” (Quijano, 2000, p. 39).

Dentro de ese orden, el control de las relaciones capital-salario se concentra en Europa occidental, mientras que en otras regiones del planeta predominan formas de trabajo no asalariado. Desde los años ochenta, Quijano comienza a interpelar críticamente las lecturas marxistas clásicas, al reconocer la existencia de una heterogeneidad estructural. Los dos ejes que configuran este nuevo patrón de poder se entrelazan en tanto que la clasificación racial de la población asocia a los sujetos colonizados con formas de trabajo forzado o no remunerado, como ejemplifica el uso de indígenas como mano de obra desechable durante las primeras etapas de la conquista, mientras que el trabajo asalariado queda reservado como un privilegio exclusivo de las poblaciones blancas.

Las tensiones entre América Latina y Europa permiten visibilizar la ambigüedad constitutiva del concepto de modernidad. Esta noción, en apariencia universal y progresista, alude por un lado a procesos como la desacralización de las jerarquías, el auge del liberalismo político y la ampliación de derechos, por ejemplo, la posibilidad de que los trabajadores europeos negociaran su fuerza de trabajo, y por otro, a escenarios coloniales marcados por la explotación, donde se establecieron instituciones liberales y se alcanzaron independencias formales, pero bajo el predominio de poderes conservadores. Tal paradoja se explica si se

adopta un marco de análisis más amplio que permita comprender las múltiples caras de la modernidad en relación con el poder y la colonialidad.

Ahora bien, la idea hegemónica de modernidad ha sido en su mayoría positiva y unilineal, y se articula de forma estrecha con dos pilares del eurocentrismo, que son el dualismo y el evolucionismo. Ambos son dispositivos epistemológicos que sustentan una clasificación racial global, en la cual Europa se ubica como referente superior frente a los pueblos no europeos. Esta lógica resulta peligrosa ya que genera una serie de oposiciones binarias (Oriente/Occidente, primitivo/civilizado, mágico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno) que se distinguen en última instancia entre “Europa y no-Europa” (Quijano, 2014).

Estas categorías estructuran una jerarquía de saberes y culturas y también inscriben en una temporalidad evolutiva, donde los pueblos no europeos son concebidos como estadios previos del desarrollo europeo. Por ejemplo, mientras que otros pensamientos no europeos son caracterizados como míticos o irracionales, el pensamiento europeo se asocia con la racionalidad científica. Así, el evolucionismo refuerza una visión lineal de la historia que legitima las teorías de la modernización, al ubicar a Europa como el horizonte deseable y a los otros como su pasado.

El dualismo y el evolucionismo son pilares fundamentales del eurocentrismo, que constituyen elementos centrales de la colonialidad del poder. Es importante señalar en este sentido, que, a diferencia del colonialismo, entendido como una forma de dominación directa, de tipo político, social y cultural ejercida por los europeos sobre los pueblos conquistados (Quijano, 1980), la colonialidad persiste más allá de las independencias formales. Es decir, el colonialismo fue en gran medida desagregado posterior a las guerras de independencia en América y los procesos de descolonización en África y Asia, la estructura de poder colonial sigue operando en la actualidad. La colonialidad se diferencia del colonialismo porque actúa desde el interior, y se manifiesta en primer lugar como una colonización del imaginario de los pueblos dominados (Quijano, 1980).

Este proceso comienza con la conquista, a través de la represión sistemática de las creencias, imágenes, símbolos y conocimientos que no fueran funcionales a la dominación colonial global (Quijano, 1980). En este proceso se reprimieron los contenidos culturales y los modos de producción del saber, las formas artísticas y las concepciones mítico-religiosas,

las cuales se sustituyeron por los patrones epistémicos de las élites colonizadoras. Esta imposición resultó en un doble efecto: Por un lado, el establecimiento de un control social efectivo y por otro, la desvalorización de las poblaciones originarias del continente americano. En este marco, los colonizadores construyeron una imagen idealizada de sí mismas como portadoras de una cultura única, verdadera, universal, capaz de dominar la naturaleza y de encarnar el desarrollo. En otros continentes esta forma de dominación se reflejó en otras formas, las culturas orientales fueron relegadas a un lugar de subalternidad como la alteridad incompleta de Europa, mientras que las africanas fueron representadas desde una mirada eurocéntrica que las deshumanizaba y convertía en objeto de fascinación colonial.

La construcción simbólica de la idealización de Europa como sinónimo de civilización y cultura continúa vigente. Estas lógicas se manifiestan de múltiples formas, como por ejemplo en la adopción acrítica de estándares europeos en políticas de modernización estatal y reformas institucionales, donde Europa es presentada como modelo universal de eficiencia y gobernanza democrática (Barriga, 2008). Otro ejemplo, son los medios de comunicación y la publicidad que reproducen una estética eurocéntrica que asocia la blanquitud (piel clara, ojos claros, estilos de vida europeos) con belleza, éxito y estatus, mientras que los rasgos indígenas o afrodescendientes son invisibilizados, estigmatizados o folcklorizados alimentando aspiraciones que refuerzan jerarquías raciales heredadas del colonialismo.

En este sentido, el eurocentrismo funciona como una perspectiva de conocimiento que “opera como un espejo que distorsiona lo que refleja” (Quijano, 2014, p. 807), atrapándonos en una lógica según la cual seguimos interpretando nuestras realidades y subjetividades desde parámetros impuestos por la experiencia europea.

Este proceso no fue resultado exclusivo de la dominación cultural ejercida por Europa sobre América Latina y el resto del mundo, sino también de la consolidación de una forma hegemónica de concebir tanto la producción del conocimiento como la relación general entre los seres humanos, la naturaleza y los demás seres. Esta perspectiva se organiza en torno a la relación sujeto-objeto y a lo que Quijano denomina “la racionalidad/modernidad europea” (Quijano, 1980, p. 14).

Diversas críticas contemporáneas a este paradigma destacan, por un lado, el solipsismo inherente al sujeto cartesiano, cuya autonomía radical niega el carácter intersubjetivo del conocimiento; y por otro, la concepción del “objeto” como una entidad fija, idéntica a sí misma, que puede ser abstraída de las relaciones que la constituyen. Para Quijano, esta afirmación del sujeto se inscribe en un proceso más amplio de emancipación individual característico del liberalismo político y de las sociedades capitalistas emergentes, las cuales promovieron la liberación del individuo frente a los roles sociales rígidos y predeterminados de las estructuras premodernas. No obstante, el autor advierte que esa propuesta es hoy inadmisibile en el campo actual del conocimiento. La subjetividad individual diferenciada es real, pero no existe ante sí o por sí (Quijano, 1980). En este sentido, subraya la naturaleza intersubjetiva del conocimiento, en tanto resultado de relaciones entre sujetos.

Asimismo, Quijano señala como problemática la transformación del conocimiento en una propiedad, lo cual refleja el modo en que la modernidad ha concebido la relación con el saber de manera similar a la lógica de apropiación característica del capitalismo. Esta analogía entre el paradigma moderno del conocimiento y la configuración socioeconómica de la modernidad no se detiene allí: la relación sujeto-objeto también se replica en el modo en que Europa se posiciona como la encarnación de la cultura en contraposición a las demás culturas del mundo. Esta diferenciación no es simplemente de grado, sino que es cualitativa y esencialista: Europa se autodefine como cultura por naturaleza, mientras que las otras culturas son concebidas como su alteridad, subordinada y carente de valor epistémico autónomo.

En el mismo sentido, el proyecto moderno e ilustrado de disipar la oscuridad del medioevo mediante el desencantamiento del mundo, impulsado desde la revolución científica y consolidada en el paradigma moderno de conocimiento, avanzó junto con la entronización del mundo europeo y la subordinación de las otras formas de conocimiento y producción cultural. Esta constatación es afín a la crítica formulada por Dussel (2000), quien señala la articulación entre el *ego conquiro* y el *ego cogito*, evidenciando que la conquista material del mundo no puede separarse de la instauración de una subjetividad eurocentrada. En este marco, la constitución del paradigma moderno de conocimiento requiere atender a otro elemento clave, que es la diferenciación cartesiana entre sujeto y objeto, que se había conceptualizado como la distinción entre *res cogitans* (cosa pensante) y *res extensa* (cosa

extensa), en este sentido, se evidenció un dualismo alma-cuerpo, en el que ambos elementos coexistían, para establecer una separación radical. Esta disociación implica una objetualización del cuerpo, lo cual posibilitó “argumentos” para sostener la teorización científica de la raza (Quijano, 2014, p. 805). No obstante, Quijano advierte que aunque la categoría de raza adquiere formalización teórica en el discurso científico del siglo XIX, su función clasificatoria en la organización global del poder se remonta al siglo XVI, en el contexto de la colonización.

A partir de la noción de colonialidad del poder, Quijano reconfigura aspectos centrales del concepto de modernidad. Se distancia de las perspectivas que entienden la modernidad como un proceso universal de secularización y avance técnico-científico, que podría haber ocurrido en cualquier cultura o época, como de lo que denomina “defensores de la patente europea de la modernidad” (Quijano, 2014, p. 791), quienes legitiman una narrativa histórica que sitúa a Europa como única heredera de la civilización, a través de un relato que solo se sostiene mediante distorsiones geográficas e históricas. Este tipo de interpretación, también denunciada por Dussel (2000), constituye una visión “provinciana” de la modernidad, típica del eurocentrismo. En contraposición, Quijano profundiza en que la modernidad debe comprenderse como la configuración del primer patrón de poder verdaderamente global, articulado en tanto logra coordinar todas las dimensiones de la vida social, económica, política, epistémica y cultural, bajo la hegemonía de una institucionalidad dominante, inseparable del proyecto colonial.

Ahora bien, la teoría de la colonialidad del poder, crítica al eurocentrismo como perspectiva epistemológica hegemónica, cuestiona las categorías analíticas tradicionales que han sido empleadas para interpretar tanto la realidad latinoamericana como la configuración del orden mundial. A diferencia de los enfoques poscoloniales, esta teoría subraya, por un lado, la persistencia del patrón de poder global instaurado en la modernidad colonial y, por otro, el papel central de América Latina en su constitución y consolidación.

Hacia finales de la década de los ochenta, Quijano comienza a destacar la densidad histórica y cultural del continente americano en el proceso de formación de la modernidad. Al complementar el análisis marxista de la acumulación originaria con el reconocimiento de la continuidad de formas sociales anteriores a la conquista, el autor propone una relectura geopolítica de la historia que antecede y prepara el terreno para una crítica sistemática del

eurocentrismo. Esta concepción de la heterogeneidad estructural, es decir, de la coexistencia de múltiples formas de organización social, económica y cultural, ya representaba una ruptura significativa con las teorías sociales dominantes.

Sin embargo, será en la década de los noventa cuando Quijano elabore con mayor claridad la teoría de la colonialidad del poder, evidenciando que la estructura desigual de las relaciones capital-trabajo, centralizada en Europa, está atravesada por la categoría de la raza. Esta última operó como principio organizador de las jerarquías globales, al permitir la naturalización de las diferencias entre colonizadores y colonizados. Así, la idea de raza funcionó como un mecanismo para codificar la dominación, aludiendo a supuestas diferencias de carácter biológico que justificaban la subordinación de los pueblos conquistados (Quijano, 2000).

En esta dirección, Segato (2013) considera que la teoría de Quijano, genera un cambio de paradigma que invita pensar la realidad social latinoamericana y mundial, desde otro marco teórico y epistemológico. Resalta que, esta teoría organiza y sistematiza múltiples aportes de las ciencias sociales y humanidades críticas del eurocentrismo. Además, permite un análisis más encarnado y contextual desde una perspectiva latinoamericana, reconociendo el papel central y fundante de Nuestra América en la conformación del sistema-mundo. Asimismo, se enfatiza como la colonialidad del poder junto con la teología de la liberación, la pedagogía del oprimido y la teoría de la marginalidad, son pocas de las teorías que han logrado impacto y permanencia en el pensamiento mundial, siendo provenientes del sur (Segato, 2013).

Por otra parte, Grosfoguel (2013) sostiene que la categoría de la colonialidad, si bien abre las posibilidades a conversaciones sobre el eurocentrismo, también es deudora de mencionar a otros aportes. Por ejemplo, las contribuciones de las teorías feministas chicanas como las de Gloria Anzaldúa, Cherríe Moraga o Chela Sandoval, quienes desarrollaron una crítica interseccional que articulaba raza, clase, género, sexualidad y colonialismo. Además, propusieron categorías como la “conciencia mestiza” o la “teoría de lo oprimido” para pensar identidades híbridas, fronterizas y en resistencia. Estas aportaciones fueron claves para descentrar las teorías universales y mostrar cómo la opresión se articula de manera compleja en los cuerpos racializados y feminizados.

Tampoco enuncia algunas de las ideas que ya habían sido planteadas anteriormente en las reflexiones del pensamiento africano (Kwame Nkrumah) y en el pensamiento negro de las Américas (Frantz Fanon, Aimé Césaire, W. E. B. Du Bois, Angela Davis, Sylvia Wynter, Abdias do Nascimento, Cédric Robinson, entre otros). Estos autores en conjunto recuperan que, el poder moderno no solo opera en lo económico o lo político, sino también en lo cultural, epistémico y existencial. De ahí que sus planteamientos anticiparan, desde distintos contextos y con otras terminologías, lo que más tarde sería sistematizado como la colonialidad del poder, del saber y del ser.

En suma, si bien la teoría de la colonialidad del poder representa una ruptura con las teorías sociales eurocéntricas predecesoras, también se nutre de tradiciones críticas previas que, desde las voces de los pueblos dominados, ya cuestionaban la relación entre modernidad y colonialidad. En este sentido, Grosfoguel (2013) señala que la obra de Quijano no reconoce de forma suficiente las contribuciones de otros pensamientos no eurocentrados. No obstante, aunque sus textos carecen a veces de referencias explícitas a dichas tradiciones, es evidente la influencia de autores como José Carlos Mariátegui y José María Arguedas. De hecho, el propio Quijano utiliza el concepto de nudo arguediano⁴ para describir la heterogeneidad estructural de América Latina y sus múltiples temporalidades, lo cual le permite pensar la utopía desde una racionalidad distinta a la moderna occidental.

En este sentido, el concepto de colonialidad del poder funciona como una articulación teórica que recoge y reorganiza aportes clave del pensamiento crítico latinoamericano y de corrientes no occidentales. A través de esta categoría, Quijano introduce un elemento que no estaba presente en sus trabajos anteriores, que es la clasificación racial de la población como eje central en la constitución de un nuevo patrón global de poder. Asimismo, reubica a América Latina no solo como una región periférica, sino como un espacio central para comprender el surgimiento de la modernidad; no como su “futuro” o destino, sino como parte constitutiva de su origen.

A pesar de estos desplazamientos conceptuales, Quijano mantiene una perspectiva política construida desde una racionalidad alternativa. Frente a la racionalidad neoliberal y a

⁴ Retomado por Quijano, es una categoría que aborda del pensamiento de José María Arguedas para dar cuenta de la heterogeneidad constitutiva de América Latina, es decir, de la coexistencia conflictiva, pero también creativa, de múltiples formas culturales, sociales, económicas y temporales dentro de una misma sociedad.

las propuestas posmodernas, insiste en la necesidad de “liberar la producción de conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea” (Quijano, 1980, p. 19). En momentos de crisis de los paradigmas políticos occidentales, plantea la posibilidad de configurar nuevas formas de lo público y lo privado, más allá del poder estatal centralizado y del individualismo característico de la modernidad tardía. Esta crítica constante al secuestro de las promesas liberadoras de la modernidad por la “hegemonía del eurocentrismo” y su racionalidad instrumental se expresa en su apuesta por la “socialización del poder”, desarrollada desde 1972. Esta propuesta no busca una nueva forma de autoridad vertical o burocrática, sino una transformación horizontal, democrática y relacional del poder. Inspirado en experiencias populares, como las de las barriadas en el Perú, Quijano propone que el poder no se concentre en élites o instituciones, sino que sea redistribuido cotidianamente entre las personas, permitiendo el control colectivo sobre las condiciones de la vida social (Quijano, 2000).

En el ámbito económico, hacia fines de los años ochenta, Quijano advertía que estas formas alternativas de ejercer el poder convivían de forma conflictiva con la lógica capitalista. En este contexto, las prácticas basadas en la reciprocidad y la solidaridad actúan como formas de resistencia frente a la precariedad y la informalidad impuestas por la racionalidad instrumental. Sin embargo, el “incesante asedio” del capital limita esas prácticas a la mera supervivencia, sin lograr una “real integración democrática de la sociedad” (Quijano, 1988, p. 29). Esta tensión se ha intensificado en décadas recientes, al punto que la crisis del capitalismo converge con una crisis climática global que amenaza no solo a la humanidad, sino a las propias “condiciones de vida en el planeta”. En este contexto, Quijano recupera en sus últimos escritos el horizonte del *Buen Vivir* como una crítica radical al “predatorio periodo” de la modernidad/colonialidad eurocentrada, proponiendo desde allí una forma alternativa de existencia social basada en el poder democrático, relacional y horizontal.

En este sentido, la noción de colonialidad del poder permite comprender cómo las jerarquías raciales forjadas en la época colonial se mantienen y actualizan en el presente a través de las instituciones, entre ellas la escuela. Es decir, usar esta perspectiva en esta tesis permitirá evidenciar cómo la invisibilización de las lenguas y culturas indígenas, así como las prácticas discriminatorias en la vida cotidiana escolar, no son hechos aislados, sino

expresiones de un entramado histórico que sitúa a los pueblos indígenas en posiciones de subordinación. En consecuencia, aplicar la noción de Quijano en el análisis contribuirá a mostrar que las experiencias de racismo vividas por los jóvenes indígenas en la educación media superior urbano no solo responden a interacciones inmediatas, sino que se inscriben en un sistema estructural de poder que condiciona sus trayectorias educativas y vulnera su derecho a una educación intercultural y pertinente.

2.2. Racismo y la colonialidad del Poder

Ahora bien, una vez desarrollado un marco en el que se presenta la construcción de la teoría de la colonialidad del poder es posible comprender cómo esta perspectiva permite analizar la persistencia de jerarquías sociales, género y raciales originadas en el colonialismo. Estas jerarquías no desaparecieron con los procesos de independencia, sino que se reconfiguraron y siguen organizando las relaciones de poder en las sociedades actuales.

Según Aníbal Quijano (2000), en la conquista de lo que hoy conocemos como América, los colonizadores se reconocieron a sí mismos blancos, aplicándose la noción de raza para diferenciarse de los otros, los diferentes, los indios y luego de los negros. Esto permitió una dominación mediante el establecimiento de jerarquías basadas en las características corporales.

En este sentido, la “raza” se instaure como un primer criterio para clasificar y distribuir a las poblaciones del mundo, mediante la construcción de identidades históricas, lo que a su vez generó una separación racial en la organización del trabajo. Esta jerarquización implica ubicar a los pueblos colonizados como “razas” inferiores, convirtiéndoles en mano de obra barata o esclava para producir mercancías para el mercado capitalista mundial. Las estructuras de dominación colonial se consolidaron como un modelo global del poder en el capitalismo, concepto que Quijano (1980) denominó colonialidad del poder. Dentro de la colonialidad, se impone el imaginario social en que se normaliza la jerarquización, dominación y hegemonía de los colonizadores. En este nuevo orden, los sujetos oprimidos, los “otros”, son vistos a partir de la mirada de los que dominan, en el que se configura una nueva colonialidad, la del sujeto, en que el racismo es una de sus variables.

En este marco, es importante también agregar lo expresado por Lugones (2011), Segato (2013) y Rivera Cusicanqui (2018), estas autoras señalan que la colonialidad del

poder también se inscribe en los cuerpos, particularmente a través de la raza y particularmente hablan también del género, como intersección importante. En este sentido coinciden con que, el sistema colonial no solo organizó el trabajo en función de una división racial, sino también resultó ser una forma de control sobre los cuerpos feminizados y racializados, lo que da lugar a formas específicas de violencia y exclusión que continúan en la actualidad.

Lugones (2010), Segato (2013) y Cusicanqui (2018) coinciden además en cuestionar los feminismos que son abordados desde la hegemonía, principalmente porque no reconocen que el género se entrecruza también con otras opresiones como la raza, la clase, la etnia, la edad, la orientación sexual o la discapacidad. Por tanto, para entender el racismo estructural que viven las juventudes indígenas en la CDMX es necesario atender a cómo se cruzan la raza, el género y la clase dentro del sistema colonial-capitalista.

Segato (2013) sostiene que la colonialidad se manifiesta como un patrón de poder integral que jerarquiza no solo a los sujetos, sino también los conocimientos, las memorias y las formas de vida. Por ello, recuperar las voces de los pueblos subalternizados, como las juventudes indígenas, es un paso clave para desestabilizar la narrativa dominante y construir una epistemología descolonial.

En la misma línea, Tijoux y Córdova (2015), proponen que el racismo responde a problemáticas estructurales de procesos provenientes a partir de la colonización y de consolidación de los Estados nacionales. En este orden social se implanta un imaginario civilizatorio desde la racialización de los pueblos originarios. México no es la excepción, pues estas jerarquías afectan hasta la actualidad a las poblaciones originarias, perpetuando un racismo estructural que se manifiesta en diversos ámbitos, incluyendo las trayectorias escolares de juventudes indígenas.

En primer lugar, el racismo se vincula con una serie de prácticas, actitudes e ideas que atribuyen un valor diferencial a las personas basándose en la creencia de distintas “razas humanas” (Moreno Figueroa, 2016). Este fenómeno se manifiesta de manera tangible en formas de odio, miedo, rechazo y exclusión hacia ciertos cuerpos estigmatizados, tomando como referencia su apariencia física, el color de su piel, su origen étnico y/o el uso de lenguas (no coloniales) (Gall *et al.*, 2021).

Estas perspectivas, al igual que muchas definiciones del racismo presentes se fundamentan en una supuesta diferencia biológica que, aunque histórica y socialmente construida (Quijano, 2000) y científicamente refutada, ha sido utilizada como justificación para establecer jerarquías sociales y culturales (Wade, 2022; Moreno Figueroa, 2016; Moreno Figueroa y Saldívar, 2015; Wade, 2002; Quijano, 2000).

De acuerdo con Aníbal Quijano (2000), la categoría de "raza", basada en el fenotipo, es una construcción relativamente reciente que se incorporó plenamente a las clasificaciones de las relaciones de poder hace aproximadamente quinientos años, con la colonización de América y la mundialización del patrón capitalista (Quijano, 2000). Asimismo, argumenta que, las diferencias fenotípicas entre los grupos vencedores y vencidos han sido utilizadas como argumento para crear la categoría de "raza". Sin embargo, esta construcción responde principalmente a la elaboración de relaciones de dominación.

La relevancia de esta categoría en el sistema de poder capitalista, eurocéntrico y colonial/moderno, no puede subestimarse. La asignación de nuevas identidades sociales derivadas de esta clasificación y su inserción en las dinámicas de poder del capitalismo global se establecieron como una forma central de organización social universal. Estas categorías raciales surgieron, se arraigaron y se difundieron junto con el modelo capitalista/moderno, lo que dio lugar a la configuración de nuevas identidades sociales (indígenas, negros, blancos, mestizos) y geoculturales (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa) (Quijano, 2000).

Además, se convirtió en el contexto para generar nuevas relaciones intersubjetivas de dominación y en la plataforma para imponer una perspectiva de conocimiento considerada como la única válida y racional a nivel mundial. La racialización de las relaciones de poder entre las nuevas identidades sociales y geoculturales se convirtió en el fundamento y la principal referencia legitimadora del carácter eurocéntrico del patrón de poder, tanto en lo material como en lo intersubjetivo. En otras palabras, fue un pilar esencial de su colonialidad. Este proceso llegó a ser el elemento más característico del sistema mundial de poder capitalista eurocéntrico y colonial/moderno, influyendo en todas las esferas de la existencia social dentro de este patrón de poder.

En el marco de lo que Quijano (2000) denominó la colonialidad del poder, América se convirtió en el núcleo del proyecto de consolidación del capitalismo, mientras que las razas se transformaron en nuevas categorías sociales que codificaron, y justificaron, fortalecieron y validaron las relaciones entre conquistadores y conquistados, superiores e inferiores, humanos y no-humanos. Es decir, la colonialidad del poder se entiende como un sistema que organiza las relaciones sociales mediante la imposición de clasificaciones raciales y étnicas, originadas en el colonialismo europeo y perpetuadas a través del modelo capitalista/moderno. Así se expone de la siguiente forma:

“Con la formación de América se establece una categoría mental nueva, la idea de raza. Desde el inicio de la conquista, los vencedores inician una discusión históricamente fundamental para las posteriores relaciones entre las gentes de este mundo, y en especial entre europeos y no-europeos, sobre si los aborígenes de América tienen alma o no; en definitiva, si tienen o no naturaleza humana[...]. Estas ideas han configurado profunda y duraderamente todo un complejo cultural, una matriz de ideas, de imágenes, de valores, de actitudes, de prácticas sociales, que no cesa de estar implicado en las relaciones entre las gentes, inclusive cuando las relaciones políticas coloniales ya han sido canceladas. Ese complejo es lo que conocemos como racismo (Quijano, 2000, p. 24).

Desde entonces, la categoría de "raza" se ha consolidado como uno de los instrumentos más eficaces y duraderos para la dominación social a nivel universal. Los pueblos conquistados y subordinados fueron ubicados en una posición naturalizada de inferioridad, lo que implicó también una devaluación de sus características fenotípicas, así como de sus logros intelectuales y culturales (Aguilar Nery, 2012; 2014). Así, la raza se estableció como el criterio principal para organizar a la población mundial en rangos, posiciones y funciones dentro de la estructura de poder de la nueva sociedad. En otras palabras, se convirtió en el modelo básico de clasificación social universal a nivel global.

Las identidades históricas emergentes, construidas sobre la base de la idea de raza, se vincularon estrechamente con los roles y posiciones asignados en la nueva estructura global de control del trabajo. Esto llevó a que la raza y la división del trabajo quedaran asociadas estructuralmente, reforzándose mutuamente, aunque no fueran dependientes entre sí para existir o transformarse (Moreno Figueroa, 2016). Este vínculo dio lugar a una división racial del trabajo sistemática.

En el ámbito hispano, la Corona de Castilla tomó la decisión de abolir la esclavitud de los pueblos indígenas para evitar su exterminio total. Sin embargo, estas poblaciones fueron relegadas a la servidumbre. Aquellas comunidades que permanecieron en sus territorios pudieron continuar ciertas prácticas tradicionales, como el intercambio de fuerza de trabajo y labores fuera del mercado, lo que les permitió sostener su capacidad laboral bajo la condición de siervos.

Quijano, al reflexionar sobre el concepto de racismo en el contexto inaugurado por la conquista de América en 1492, formula una hipótesis clave vinculada a la noción de raza. Según él, esta idea ha dado forma a un complejo cultural duradero que incluye ideas, imágenes, valores, actitudes y prácticas sociales, las cuales continúan influyendo en las relaciones humanas, incluso después del fin de las estructuras coloniales formales. Este complejo cultural es lo que denominamos "racismo". Quijano señala que el racismo, tal como lo conocemos, no existía antes de América, y menos aún la peculiar combinación de racismo y etnicismo que emergió desde entonces, convirtiéndose en un componente central del poder a nivel global, en lo que él denomina "la colonialidad del poder", particularmente en la relación entre lo europeo y lo no europeo (Quijano, 1980).

Para Quijano y otras corrientes críticas latinoamericanas, la experiencia colonial en América representa una lógica única, distinta de otros colonialismos. Por ejemplo, las experiencias coloniales en Japón e India no produjeron razas, sino "etnias" y "nacionalidades", ya que las jerarquías en esos contextos no se basaron en distinciones biológicas, sino en valoraciones sociales y culturales (Quijano, 1998; Restrepo y Rojas, 2010; Aparicio, 2012). Esto destaca la importancia del supuesto biológico en la construcción de la colonialidad del poder, ya que sobre esta representación se erige no solo el racismo como su mecanismo más efectivo, sino también la producción de subjetividades colonizadas y la deshistorización de sus memorias colectivas.

Así también, Quijano profundiza en estas ideas, reafirmando que la raza no es más que un constructo ideológico, desvinculado de cualquier base biológica en la especie humana. Su existencia está ligada a la historia de las relaciones de poder en el marco del capitalismo mundial, colonial, moderno y eurocéntrico (Quijano, 2000: 144). Desde esta perspectiva, entiende la raza como el instrumento más efectivo de dominación en los últimos cinco siglos,

el criterio fundamental para la clasificación social, así como una forma y resultado de la dominación colonial moderna (Quijano, 2000).

Raza y racismo no se refieren a una configuración natural preexistente, sino que representan una expresión histórica de las relaciones de poder. En un intento por desmontar la base biológica de estos conceptos y cuestionar la relación problemática entre raza y color, Quijano recurre al paralelismo entre las dicotomías sexo-género y color-raza. Por tanto, Quijano expresa que la raza debe considerarse como un constructo mental basado en las diferencias de color, de acuerdo a esta analogía, el sexo sería a género, lo que color es a raza. Sin embargo, entre ambas ecuaciones hay una diferencia insalvable: la primera tiene lugar en la realidad, mientras que la segunda no (Quijano, 2000).

De este modo, Quijano utiliza esta comparación para desafiar la idea de que existe algo real en el concepto de color que otorgue legitimidad a la noción de raza. Al introducir las categorías de sexo y género, persigue dos objetivos principales: (1) señalar que el sexo y las diferencias sexuales son realidades existentes, dado que derivan de funciones biológicas propias del cuerpo humano, y (2) refutar la idea errónea de que hay algo biológicamente inherente en el color que explique las funciones del organismo humano. En este sentido, Quijano argumenta que la construcción intersubjetiva de la idea de género parte de un fundamento biológico real, mientras que no hay evidencia de que el color tenga alguna relación en las estructuras o funciones del organismo humano (Quijano, 2000).

No obstante, la premisa de que el sexo es una realidad biológica, prediscursiva y ahistórica ha sido cuestionada por teorías feministas que exponen sus limitaciones conceptuales (Restrepo y Rojas, 2010). A pesar de estas críticas, el problema central planteado por Quijano persiste: si el color se relacionara con la raza del mismo modo que el sexo con el género, ¿cómo podría justificarse que ciertos colores fueran superiores a otros? Quijano concluye que la dicotomía color-raza no tiene fundamento en la realidad, ya que el color es, al igual que la raza, un constructo ideológico que refuerza las relaciones de dominación. Así, afirma que “color” es un término tardío y eufemístico para referirse a “raza”, que solo se impone globalmente a partir de finales del siglo XIX.

Aunque la perspectiva de la colonialidad del poder de Quijano ha sido objeto de críticas, su planteamiento resulta útil para comprender que, aunque las razas no existen como

categorías genéticas, son construcciones históricas, sociales y culturales. En este sentido, representan una realidad con impacto y poder. Es decir, aunque las razas no sean reales en términos biológicos, el racismo sí lo es (Wade, 2022; Wade, 2002). En los debates sobre el racismo, se identifican dos posturas principales: una que rechaza el uso del término "razas" argumentando que los conceptos y las palabras legitiman discursos y políticas públicas que perpetúan y agravan el racismo (Gilroy, 2004), y otra que aboga por analizar y desentrañar el origen y las consecuencias de la construcción de las razas para visibilizar el racismo profundo, y frecuentemente negado, con el fin de replantear las formas de convivencia (Wade, 2022; Fregoso, 2021; Navarrete, 2017; Moreno Figueroa y Saldívar, 2015). Para Hooks (1992), reconocer la existencia del racismo es esencial y constituye un paso necesario para transformar las condiciones que lo perpetúan.

En México, el racismo ha sido históricamente negado (Moreno Figueroa y Saldívar, 2015; Fregoso, 2021; Navarrete, 2017). Esta negación se fundamentaba en la falta de reconocimiento de nosotros mismos como sujetos racializados, priorizando en cambio nuestra identidad como sujetos nacionales (Moreno Figueroa y Saldívar, 2015). El proyecto nacional impulsado por el Estado liberal del siglo XIX marcó un cambio político y social que buscaba distanciar al joven país independiente del dominio colonial español. En este contexto, se construyó la identidad mestiza como un mecanismo para unificar a una sociedad fragmentada durante el periodo colonial entre criollos e indígenas. El mestizaje fue presentado como un proceso de homogeneización de la diversidad social y cultural, destinado a formar una "raza cósmica" que conduciría a México hacia el progreso.

Desde la perspectiva de Quijano (2000), la identidad mestiza se convirtió en el núcleo para la expansión del proyecto capitalista colonial/moderno. Por su parte, la escritora e intelectual Ayuujk Yásnaya Aguilar destaca que el mestizaje representó un proceso de "desindigenización" impulsado por el Estado (Aguilar Gil, 2018). Este proceso no fue el resultado de una mezcla racial o cultural, sino de la imposición de un ideal de ser que negaba, y sigue negando, la diversidad del país, estableciendo como modelo a seguir a las élites criollas, blancas y europeizadas. Así, el mestizaje, como parte de la colonialidad del poder descrita por Quijano (2000), implicó una promesa de blanqueamiento (Fregoso, 2021) que creó una dicotomía entre indígenas y mestizos (Aguilar Gil, 2018). Esta dicotomía fue

promovida por el Estado mexicano a lo largo del siglo XX, especialmente a través del sistema educativo, consolidando, un proyecto monocultural que produjo miseria y borró lo no mestizo o criollo.

La identidad desracializada del mexicano, denominada *raceless* en inglés según David Theo Goldberg, influyó en las dinámicas cotidianas, facilitando la normalización y perpetuación del racismo (Fregoso, 2021; Navarrete, 2017; Moreno Figueroa, 2016). El mestizaje, al promover la idea de que todos somos iguales como mexicanos, sujetos nacionales desracializados (Moreno Figueroa, 2016), contribuyó a la existencia de un racismo estructural y sistémico. Además, este fenómeno dio lugar a lo que se ha denominado “microracismos” (Mamani, 2022):

(...) manifestaciones de racismo estructural que aparecen en actitudes, acciones y expresiones que tienen lugar en la vida cotidiana [y pueden ser] identificadas en aquellos mensajes ‘políticamente correctos’ o en ‘actitudes tolerantes’. Como expresión racial no parece ‘obvia’, se naturalizan y reproducen estereotipos raciales (que, a su vez, se entrelazan con el patriarcado, la heteronormatividad, el sexismo, el clasismo y el nacionalismo) (Mamani 2022: 212).

Según Fregoso (2021), Moreno Figueroa (2016), y Moreno Figueroa y Saldívar (2015), la sociedad mexicana se caracteriza por una diversidad de tonos de piel, en la cual predomina una aspiración hacia los tonos más claros, debido a que la blancura actúa como referente social, económico y cultural (Martínez *et al.*, 2014; Flores y Telles, 2012). En este marco, las personas mestizas, particularmente aquellas con tez más clara, no suelen reconocerse como sujetos raciales, ni necesitan justificarse o definirse en relación con los demás. Por el contrario, se convierten en el estándar contra el cual se identifican otros grupos históricamente nombrados, como los indígenas y los afromexicanos (Moreno Figueroa, s/f).

El estudio *Project on Ethnicity and Race in Latin America* (PERLA), liderado por Edward Telles (2014), ha revitalizado los debates sobre la pigmentocracia en América Latina, cuestionando el racismo velado bajo la ideología del mestizaje. Este trabajo revela cómo las desigualdades y los prejuicios raciales afectan las oportunidades de vida de las personas. En el caso de México, los resultados muestran que, aunque el color oscuro de piel es el principal marcador de discriminación, seguido de la situación económica y el uso de lenguas indígenas,

a mayor nivel educativo aumenta la tendencia a identificarse como mestizo, independientemente del tono de piel (Telles, 2014).

Estas investigaciones han sido útiles para contextualizar las experiencias de los estudiantes indígenas de Educación Media Superior en la Ciudad de México. Además, comprender el impacto del proyecto del mestizaje y analizar estudios como el de PERLA permite reconocer los privilegios que poseen las personas mestizas dentro del sistema. Así también, a partir del apartado teórico, el racismo no debe entenderse únicamente como actos individuales y aislados de discriminación hacia cuerpos o culturas, sino como una forma de dominación estructural que desvaloriza a determinados grupos y personas.

2.3. Racismo y educación

Para abordar las expresiones del racismo dentro las instituciones educativas en México, es importante iniciar con el concepto de mestizaje como un proyecto identitario nacional, que se fundamentó en la idea de la mezcla biológica y cultural y promovida mediante las políticas del Estado mexicano durante el siglo XIX y alcanzó su mayor auge a principios del siglo XX, influenciada por el indigenismo, la antropología, la eugenesia y el racismo “científico”. Sumado a lo anterior, muchos intelectuales mexicanos impulsaron el mestizaje hacia la conformación de una unidad homogénea a partir de la diversidad. Esta unidad homogénea tuvo como objetivo consolidar un Estado-Nación capaz de resistir las amenazas internas derivadas de su pasado colonial y la amenaza externa del imperialismo estadounidense. A través de la “transformación” de las etnias mexicanas en “mestizos”, el mestizaje adquirió una posición central y superior frente a lo indígena. De esta manera, la nueva “hibridez” se convirtió en un instrumento de control biopolítico y cultural (Telles, 2014).

En este proyecto racial-asimilacionista, el sistema educativo desempeñó un papel crucial como un agente civilizador, que promovía el rechazo y abandono progresivo de las costumbres, los idiomas y otros aspectos socioculturales asociados al origen indígena. Mediante discursos, rituales y prácticas nacionalistas-homogeneizadoras dentro de las escuelas, se reforzaba y continúa reforzando el estigma del indígena como un símbolo de atraso en el proceso de “modernización civilizadora”. A pesar de este enfoque, también se

promovía un doble discurso que fomentaba el orgullo por las “raíces originarias” de la población mexicana, vinculadas a su “glorioso pasado prehispánico” (Borrás Escorza, 2018).

En consecuencia, el racismo en el discurso educativo en México se manifiesta en el currículo, los contenidos didácticos y los libros de texto, donde lo indígena se presenta de manera sistemática como algo perteneciente al pasado prehispánico, ajeno a la sociedad moderna, folklórico, rural y/o en condiciones de pobreza (Gall & Crespo, 2021; Gómez Izquierdo, 2021; Masferrer León, 2018; Velasco Cruz, 2016). Este discurso institucional estigmatizador ha estado presente en los libros escolares desde principios del siglo XX sin cambios significativos a lo largo del tiempo. A pesar de que en las primeras dos décadas del siglo XXI se han incorporado temas sobre multiculturalidad, los diversos orígenes de la nación mexicana y el valor de la diversidad cultural, aún persiste el discurso racista (entendida la “raza” como explicación de la diversidad y diferencias entre los grupos humanos) y una representación distorsionada e inferiorizante de lo indígena, sin una narrativa clara que combata el racismo (Corona Berkin & Le Múr, 2017; Gall & Crespo, 2021). Esto explica que no sea sorprendente ni poco preocupante que los docentes no solo reproduzcan el racismo en la enseñanza, sino que, en ocasiones, transmitan ideas racistas bajo la apariencia de conocimientos legítimos (Aguilar Nery, 2012; 2014; Masferrer León, 2018).

Es importante señalar que, en la educación superior, las universidades interculturales han intentado modificar el currículo y el discurso estigmatizador hacia lo indígena; sin embargo, los resultados varían en cuanto a la interpretación de la interculturalidad, tanto a nivel institucional (administración y personal docente) como entre los estudiantes, así como en la convivencia segregada y las discriminaciones étnico-nacionales entre ellos (Sartorello, 2016; Tipá, 2020). En el ejercicio de la interculturalidad, se pone frecuentemente énfasis en la dimensión étnica, lo que lleva a que la interculturalidad sea entendida como algo exclusivamente relacionado con lo indígena, y no como un reto y necesidad de la sociedad en su conjunto.

Así, la interculturalidad se concibe más como un discurso de reconocimiento del “otro” en lugar de una práctica sustancial de inclusión que busque relaciones equitativas entre las personas y los grupos involucrados (Tipá, 2020). Esta situación, que guarda cierta similitud con el discurso sobre la diversidad en los libros escolares de las últimas dos décadas,

probablemente se deba a que la perspectiva intercultural ha sido escasamente integrada en la educación básica y otros niveles del SEN, enfocándose mayormente en la educación bilingüe de algunos pueblos originarios, pero no como un modelo en el currículo educativo a nivel nacional.

Para finalizar...

Como se vislumbró a lo largo de este capítulo, las teorías revisadas ofrecen un andamiaje fundamental para comprender el fenómeno de estudio. La teoría de la colonialidad del poder permite situar el racismo hacia las juventudes indígenas como una herencia histórica que sigue configurando jerarquías de saber, cultura y lengua en sus trayectorias escolares. Por su parte, la interseccionalidad aporta una mirada que complejiza este análisis al mostrar cómo el racismo se entrelaza con otras dimensiones de desigualdad, como la edad, el género o la condición socioeconómica, generando experiencias particulares en la vida escolar de cada estudiante. En conjunto, estos marcos conceptuales servirán en esta tesis para interpretar las voces y testimonios de las juventudes indígenas desde una perspectiva que no solo reconoce las formas de exclusión que atraviesan, sino también los mecanismos de resistencia que construyen en su paso por la educación media superior en la Ciudad de México.



Capítulo 3

Marco metodológico

Imagen propia

Capítulo 3: Marco metodológico

Es imprescindible enmarcar esta tesis dentro del marco del *macroproyecto Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México*, financiado por la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI). El propósito general de este proyecto fue generar información que contribuya a incorporar el enfoque intercultural en las instituciones de educación media superior (EMS), a través del reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y epistémicas que configuran las trayectorias de vida de las juventudes indígenas urbanas.

A partir de lo mencionado con anterioridad, la presente tesis se centró en una dimensión específica: comprender cómo se expresa el racismo en las interacciones escolares que viven las juventudes de pueblos originarios en la Ciudad de México. Si bien el proyecto general abordó diversas aristas, como la georreferenciación de población indígena, las políticas educativas inclusivas, o el análisis estadístico, este trabajo optó por una vía cualitativa, centrada en las voces de estudiantes que han transitado por la EMS. El análisis se focalizó en las experiencias subjetivas de discriminación, exclusión y resistencia, con la intención de profundizar en los vínculos cotidianos que se tejen entre el estudiantado indígena, sus docentes, sus pares, los directivos y los contenidos escolares.

En coherencia con el enfoque ético del macroproyecto y con los principios del trabajo cualitativo crítico, esta tesis se condujo con especial atención al cuidado y resguardo de las juventudes participantes. Todas las entrevistas se realizaron mediante consentimiento informado, brindando a los y las jóvenes información clara y suficiente sobre los objetivos y alcances del estudio. Se aseguró la confidencialidad de sus identidades y la de las instituciones educativas donde estudiaban, utilizando seudónimos y resguardando cualquier dato sensible.

Además, se procuró establecer una relación horizontal, respetuosa y empática durante todo el proceso, reconociendo que los testimonios compartidos no solo contienen datos, sino memorias, afectos y vivencias situadas que deben ser tratadas con dignidad. Estas medidas no responden únicamente a obligaciones formales, sino a un compromiso ético y político con las juventudes indígenas, sus luchas por el reconocimiento y su derecho a narrarse desde sus propios términos.

Ahora bien, en este capítulo se comparte la ruta metodológica que siguió esta tesis. En primer lugar, se presentará el paradigma y enfoque en el que inscribí la tesis, situándola así dentro del paradigma constructivista, puesto que todo el conocimiento se construye de manera situada a partir de las experiencias, percepciones y significados que las juventudes de los pueblos originarios experimentan en sus trayectorias escolares. También, se ubica este trabajo dentro del enfoque cualitativo, que permitió explorar a profundidad vivencias, discursos y representaciones de los sujetos participantes.

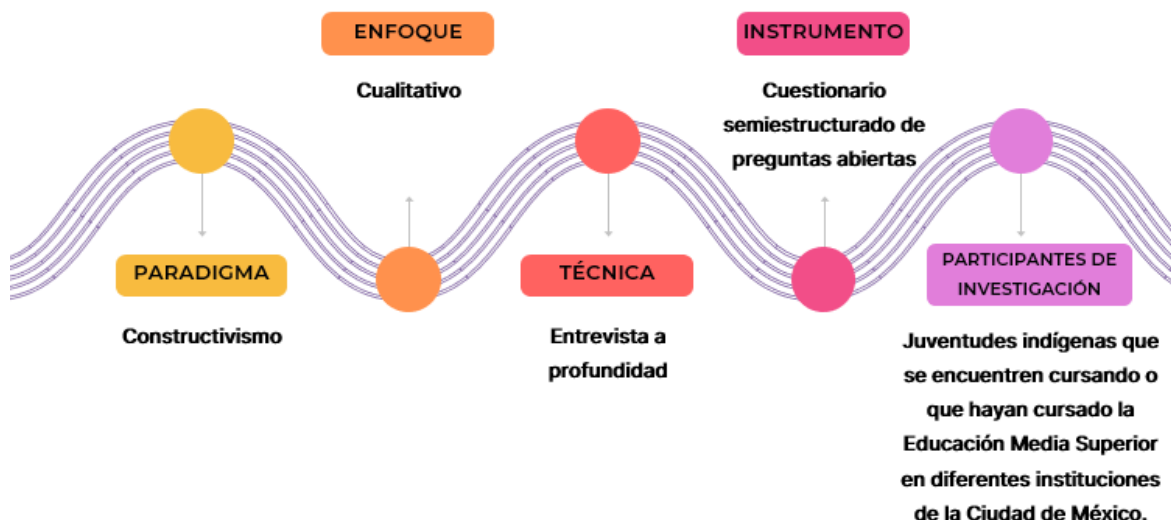
La elección de un enfoque cualitativo y el trabajo a profundidad con un grupo de diez juventudes implica una decisión metodológica consciente, puesto que se reconoce que, con este número de participantes no permite una generalización estadística a toda la población de juventudes indígenas en la Educación Media Superior de la Ciudad de México. Sin embargo, la fortaleza de esta investigación no reside en su alcance extensivo, sino en la profundidad y riqueza de los testimonios. Al adoptar esta aproximación, se evita el efecto de poder de la escritura que busca hablar por todos, y en su lugar, se opta por escuchar atentamente a algunos. Las conclusiones derivadas de estos relatos deben entenderse no como afirmaciones universales, sino como hipótesis fundamentadas sobre las lógicas del racismo y la resistencia en el contexto escolar urbano, cuya validación a mayor escala representa una valiosa vía para futuras investigaciones.

En segundo lugar, se presenta la técnica usada, que fue la entrevista a profundidad, pues la intención siempre fue recuperar experiencias subjetivas, significativas y contextualizadas de las juventudes indígenas, permitiendo acceder a sus percepciones, memorias, vivencias y formas de interpretar las situaciones de racismo vividas en el ámbito escolar. Por ello, también se presentará el instrumento que fue el medio para resaltar estas experiencias. Este instrumento fue un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas, diseñado para favorecer la conversación reflexiva y el relato libre, permitiendo así una aproximación empática y situada a las realidades de los participantes.

Posteriormente, se describirá a las juventudes que participaron en esta tesis, se narrará el camino hacia el encuentro con ellos y ellas, los espacios en los que se reunieron y también la dificultad de su identificación en espacios educativos.

Posteriormente, se describirá a las juventudes que participaron en esta tesis, se narrará el camino hacia el encuentro con ellos y ellas, los espacios que se compartieron y también la dificultad de su identificación en espacios educativos.

Figura 2. Ruta metodológica que orienta el desarrollo de la presente investigación



Fuente: Elaboración propia

Para finalizar este capítulo, también se describirá el proceso de recolección, codificación, refinamiento y manual de códigos de los datos dialogados junto a las juventudes indígenas. A continuación, se desarrolla con más claridad cada uno de los puntos

3.1. Paradigma y enfoque

Esta tesis se enmarcó desde el paradigma constructivista. El paradigma constructivista es una corriente filosófica que se centra en el estudio del conocimiento y su construcción por parte de los individuos (Sherman & Webb, 1988). Desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento no es una entidad fija y objetiva que se descubre, sino que se construye activamente a través de la interacción entre el sujeto y su entorno.

En el contexto de la investigación, el paradigma constructivista influyó en la forma en que se considera importante las experiencias individuales para la construcción del conocimiento (Creswell, 2014). Al aplicar este enfoque se pudo explorar las experiencias personales en relación con la diversidad étnica y sus dinámicas escolares. Además, se pudo explorar cómo las experiencias y perspectivas de otros individuos pueden variar según su contexto étnico, cultural, social, personal, económico y de género.

Es decir, la reconstrucción de las experiencias de los individuos basándose en sus propias narrativas, permitió una comprensión más auténtica de la realidad de los participantes de la investigación, así también se pudo reconocer formas en la que ellos y ellas conceptualizan y describen sus trayectorias escolares. Este proceso permitió poner en evidencia que el conocimiento sobre el mundo social está profundamente entrelazado con los significados que las personas atribuyen a su entorno social, mental y lingüístico. Es decir, el conocimiento pudo ser visto como algo externo o separado de quien lo produce; estuvo inevitablemente arraigado en las concepciones mentales y lingüísticas que estos individuos tienen de su realidad. Como señalan Guba y Lincoln (2012), el proceso de conocer no es simplemente una acumulación de hechos objetivos, sino una construcción subjetiva que refleja la manera en que las personas experimentan e interpretan el mundo.

En este sentido, en esta investigación de tesis, se subrayó la importancia de los enfoques que valoran las perspectivas internas de los sujetos de estudio, especialmente en investigaciones que buscan comprender a comunidades marginadas o con historias de exclusión. Asimismo, reconocer que el conocimiento está intrínsecamente vinculado a las experiencias y discursos de los individuos desafía las nociones tradicionales de objetividad y neutralidad en la investigación, abriendo el espacio para un conocimiento situado y contextualizado (Sandín, 2022). A partir de ello, esto permitió valorar las formas de saber y ser que han sido históricamente deslegitimadas o ignoradas en favor de modelos epistemológicos occidentales dominantes.

Asumiendo un paradigma constructivista, esta investigación tomó un enfoque cualitativo, el cual se concentra en la comprensión subjetiva y en las experiencias de las personas. En el mismo sentido, Denzin y Lincoln (2013), consideran que la investigación cualitativa es un enfoque de investigación que se centra en comprender y explorar fenómenos complejos y significados sociales desde la perspectiva de los participantes.

La investigación cualitativa, se caracteriza por investigar el sentido profundo que los individuos atribuyen a situaciones sociales o humanas, así como por tratar de comprender los motivos que llevan a los sujetos a reaccionar de ciertas formas dentro de su propio contexto (Creswell, 2014). Por otra parte, Ruiz (2003), expone que, "los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el significado

particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático" (p. 17).

Asimismo, la investigación cualitativa se distingue de los métodos cuantitativos y mixtos por varias características particulares (Taylor y Bogdan, 1992; Creswell, 2014). En primer lugar, es de naturaleza inductiva, ya que se basa en desarrollar conceptos a partir de los patrones que emergen de los datos en lugar de probar hipótesis preestablecidas. Es así que, la recolección de datos se realizó directamente de los y las participantes, recuperando sus experiencias recorridas durante su trayectoria escolar de la Educación Media Superior.

Además, desde lo cualitativo, se buscó en entender el significado que las y los participantes asignan al fenómeno, más que imponer una su propia interpretación o la de la literatura. Por lo tanto, durante el proceso de recolección de datos, se procuró que los y las participantes describieran con gran detalle los incidentes recordados. Posteriormente, tras revisar la experiencia narrada, se les consultó si la interpretación dada coincidía con lo que ellos y ellas habían intentado comunicar. El proceso de investigación fue emergente, lo que significó que pudo ajustarse según los descubrimientos en el campo.

Es importante reconocer que mi cercanía etaria con las y los estudiantes facilitó una relación más horizontal durante las interacciones, lo que permitió un diálogo abierto y una mayor espontaneidad en sus respuestas. Esta proximidad, sumada a la técnica empleada, enriqueció la profundidad de los datos obtenidos. Al mismo tiempo, es importante destacar que mi historia personal, mi formación académica y mis propias experiencias pudieron haber influido en el análisis de los resultados. Sin embargo, para evitarlo un poco ellos, durante la investigación, se buscó contrastar mis las interpretaciones de mí, como investigadora, con las interpretaciones de los y las participantes.

Con base en la comprensión de los elementos que caracterizan al enfoque cualitativo, se establece que esta tesis se inscribió en este enfoque, ya que el proceso de investigación reflejó las características mencionadas previamente. En otras palabras, este trabajo tiene como objetivo reconstruir el significado y profundizar en las experiencias de las interacciones escolares (compañeros, docentes y el sistema educativo) que tienen jóvenes indígenas que cursan la Educación Media Superior y comprender las situaciones de racismo que experimentan en su trayectoria escolar.

3.2. Técnica

A partir de comprender los elementos que definen la aproximación cualitativa, fue imprescindible encontrar las formas de escuchar a las juventudes indígenas que cursan o cursaron la EMS, por tanto, profundizar en los significados atribuidos por los sujetos que mueven la investigación y que se desarrollan en situaciones concretas a los hechos y no en los significados que como investigador/a atribuye al problema o se había leído previamente en la literatura (Ruiz, 2003; Creswell, 2014).

En este sentido, se aplicaron entrevistas a profundidad, en miras a recolectar la información por métodos que buscan comprender la realidad de las personas que viven y perciben cierto suceso. Las entrevistas en profundidad facilitaron la interpretación de la realidad social, los valores, costumbres, ideologías y cosmovisiones que se desarrollan a partir de un discurso subjetivo, en el cual el investigador atribuye un significado específico a la experiencia del otro (Salinas y Cardenas, 2008).

Las entrevistas en profundidad adoptan el formato de una conversación horizontal, es decir, encuentros cara a cara repetidos entre el investigador y los informantes (Taylor y Bogdan, 1990). Por tanto, estas reuniones se enfocaron en comprender las perspectivas de los informantes sobre sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas en sus propias palabras. En este contexto, es común que estos encuentros puedan generar vínculos sólidos e intensos con los sujetos de investigación. Por ello, se recomienda ser sensato, prudente y mantener una actitud incondicional es esencial para el éxito de esta técnica, no solo durante la realización de la entrevista, sino también en la fase de construcción de los datos.

Para la presente investigación se programaron entrevistas en profundidad que se aplicaron en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2024. Para cada entrevista se solicitó la autorización de los entrevistados y entrevistadas, a través de un consentimiento informado, asegurando la aceptación, confidencialidad y resguardo de su identidad, mediante audio, según la Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Particulares publicada en la Gaceta de la Ciudad de México en 2018.

Las entrevistas tuvieron un promedio de duración de 50 minutos. Fueron grabadas mediante grabadoras de un teléfono móvil y transcritas en forma textual con la ayuda de la

aplicación tecnológica de Pinpoint. Una vez pasadas las transcripciones por la aplicación se volvieron a revisar y editar.

Posteriormente, dichas transcripciones y codificaciones de los testimonios fueron compartidos con los participantes, con el propósito de generar un espacio de diálogo y reflexión sobre las dimensiones analíticas identificadas. Se buscó obtener una retroalimentación que permitió profundizar en los aprendizajes, intuiciones e interpretaciones emergentes desde sus perspectivas, más aún acerca de cuando se perciban situaciones de racismo experimentadas en el contexto escolar de los estudiantes. Posteriormente se trazaron algunos patrones, se exploraron metáforas e identificaron temas recurrentes que co-ayudaron a la comprensión del fenómeno estudiado.

3.3. Instrumentos

Para el desarrollo de la técnica se empleó como instrumento una guía de entrevistas con preguntas abiertas, un registro de notas de campo y registro fotográfico. La guía de entrevistas se subdividió en cuatro categorías: expresiones del racismo en las relaciones con estudiantes, expresiones del racismo en relaciones con docentes, expresiones del racismo en relaciones con directivos. Este instrumento permitió guiar la conversación con las juventudes, con preguntas clave previamente definidas, pero con la flexibilidad de profundizar en temas emergentes o inesperados durante la conversación. Además, durante cada conversación se incorporaron preguntas emergentes que surgieron del propio diálogo con las y los jóvenes, respondiendo así a la multiplicidad de contextos presentes en sus relatos. Las preguntas guías se evidencian en la siguiente tabla continua:

Tabla 8. Guía de preguntas para juventudes de pueblos originarios que estudian o estudiaron la EMS en la Ciudad de México

Categoría	Preguntas
Relaciones con estudiantes	¿Tus compañeros saben que eres indígena? ¿Has sentido que tus compañeros te tratan de manera diferente por ser indígena? ¿De qué manera? ¿Has experimentado comentarios, bromas o insultos relacionados con tu identidad indígena por parte de otros estudiantes? ¿Cómo te has sentido ante estas situaciones?
Relaciones con docentes	¿Tus docentes han indagado sobre tu origen étnico? ¿Sientes alguna diferencia en el trato de parte de tus docentes? ¿Algún

	docente ha hecho comentarios sobre tu origen indígena que te haya incomodado o afectado? ¿Consideras que tus maestros tienen expectativas diferentes sobre tu rendimiento académico? ¿Has tenido dificultades para obtener apoyo académico o emocional por parte de los docentes?
Relaciones con directivos	¿Tu director ha indagado sobre tu origen étnico? ¿Alguna vez te has sentido discriminado o tratado injustamente por los directivos de la escuela por tu identidad indígena? ¿Has buscado apoyo y orientación de los directivos ante situaciones de racismo y cómo ha sido su respuesta? ¿Sientes que la escuela toma en cuenta las necesidades y preocupaciones de los estudiantes indígenas? ¿Cómo describirías la actitud de los directivos hacia los temas relacionados con la diversidad cultural en la escuela?

Fuente: Elaboración propia.

Para esta investigación también fue importante el registro de lo que se observó en las entrevistas y también en el acompañamiento a dos eventos del colectivo “Nuestras voces” que congregaron a muchas de las juventudes indígenas de la Ciudad de México a hablar de territorialidad y alimentación. Las notas de campo se registraron en tablas de doble entrada. Este formato permitió organizar la información en dos categorías complementarias pero diferenciadas:

En la primera columna se consignaron las observaciones directas, donde se registraron de manera objetiva los comportamientos, interacciones y dinámicas observadas durante el trabajo de campo. Estas descripciones detalladas incluían desde expresiones no verbales hasta patrones de participación grupal, siempre manteniendo un lenguaje descriptivo y libre de interpretaciones.

En la segunda estuvo dedicada a los comentarios analíticos, espacio donde como investigadora pude plasmar reflexiones preliminares, posibles conexiones con el marco teórico, hipótesis emergentes y también sentires como investigadora. Esta separación metodológica resultó fundamental para mantener la transparencia del proceso investigativo, permitiendo distinguir claramente entre lo observado directamente y las capas de interpretación añadidas.

Finalmente existieron espacios en los que se pudieron tomar fotografías en las que no se incluyó los rostros de las juventudes, sino más bien con ello se buscó retratar su presencia y sus actúes dentro de los diversos espacios en los que se les acompañó.

3.4. Los retos del trabajo de campo: ¿En dónde y cómo hubo un encuentro con las juventudes indígenas?

El estudio de las juventudes indígenas en la Ciudad de México presentó desafíos metodológicos significativos, derivados principalmente de su baja representación en las instituciones de Educación Media Superior (EMS) y la ausencia de registros institucionales que facilitaran su identificación. Esta invisibilización se agravaba por la falta de criterios unificados al interior de las escuelas para reconocer a los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Frente a estas barreras, la investigación requirió estrategias alternativas para localizar y contactar a los participantes. La identificación de las jóvenes se realizó mediante una estrategia de muestreo intencional, enfocado en espacios donde es más probable que se encontraran involucrados.

Mi posición como investigadora ecuatoriana, con una red social limitada al llegar a la ciudad, se convirtió en un punto de partida para el acercamiento: mediante el contacto inicial con vecinos y la aplicación de la técnica de bola de nieve, logré identificar a algunos y algunas jóvenes que se auto adscribían como parte de alguna comunidad indígena y que estudiaban o habían estudiado la Educación Media Superior (EMS) en la ciudad. Fue esta la primera entrada en la que se encontró a los primeros participantes.

Otro acercamiento se realizó mediante Facebook, donde, tras buscar grupos relacionados, encontré el Colectivo *Nuestras voces*. Este era un espacio en el que las y los jóvenes indígenas de la Ciudad de México compartían los retos que enfrentaban en la gran urbe capitalina. En su página, hallé una publicación sobre un encuentro presencial. Al pertenecer yo también a una comunidad indígena en Ecuador, decidí integrarme al grupo y asistir al evento para invitar a sus miembros a participar tanto en la macroinvestigación como en esta tesis. Durante el encuentro, conocí a tres personas que, a través del método de bola de nieve, me ayudaron a contactar a otros participantes.

Por otra parte, durante mi estancia en la Ciudad de México, identifiqué a varias comunidades indígenas de Ecuador con años de residencia en la ciudad. Esto me permitió ampliar la convocatoria para el macroproyecto y esta investigación.

Finalmente, mediante gestión del técnico de la investigación, logré identificar a dos instituciones educativas que tenían conocimiento de estudiantes autoidentificados como indígenas. Tras planificar visitas a estas instituciones, se extendió la invitación a participar en ambos estudios.

¿Cómo fue el encuentro con las juventudes de pueblos originarios?

Existió una preparación previa para el encuentro con las juventudes de pueblos originarios. El proceso comenzó con la preparación de entrevistas semiestructuradas, elaboradas con preguntas abiertas que permitieran explorar con profundidad las trayectorias escolares y las vivencias vinculadas con el racismo estructural y cotidiano. Estas entrevistas fueron realizadas de forma presencial y también por plataformas digitales, priorizando un enfoque respetuoso y situado.

Con el consentimiento de las personas participantes, las entrevistas fueron grabadas para asegurar su transcripción textual fiel, lo cual permitió un análisis riguroso del discurso. Paralelamente, se tomaron notas de campo para registrar las expresiones no verbales, los silencios, gestos o emociones que enriquecen la comprensión del relato. Algunas notas de campo también fueron ocupadas para algunos de los informantes que no quería ser grabado en voz, pero si compartir su experiencia. Además, se recurrió a la documentación visual, mediante fotografías de actividades grupales sin rostros, con el fin de resguardar la identidad de los participantes y al mismo tiempo ilustrar los contextos escolares y socioculturales donde se desarrollan sus experiencias.

3.5. ¿Quiénes son las juventudes indígenas participantes en la investigación?

Ahora bien, una vez identificados los espacios en los que interactúan estas juventudes, se pidió la participación de aquellos que estaban cursando o que hayan cursado la Educación Media Superior en diferentes instituciones y modalidades de la Ciudad de México. De los 10 invitados a participar, todos aceptaron compartir sus experiencias. Del total de entrevistados, dos son mujeres que se autoidentifican como mujeres Zapoteca y Náhuatl, que egresaron hace tres y quince años de la EMS. Los otros entrevistados se encontraban actualmente cursando la EMS en instituciones públicas de la Ciudad de México, dos se autoidentificaban

como hombre y mujer Mixe, una como zapoteca, un hombre Kichwa cayambeño⁵, una mujer hñähñu, un hombre Náhuatl, un hombre Mazahua y una mujer Chinanteca.

Los y las jóvenes que colaboraron para esta investigación tienen un rango de edad entre los 15 y 31 años⁶. Un total de seis jóvenes son provenientes de la Ciudad de México, uno es del Estado de México, uno es de Puebla y dos de Oaxaca. Las juventudes indígenas provenientes de otros lugares diferentes a la Ciudad de México, expresaron ser la primera generación de su familia en migrar hacia la capital, sus motivaciones principales, fueron las múltiples ofertas educativas existentes, el costo era menor al estudiar en la ciudad, ya que en las instituciones en las que estudiaron no tuvieron que pagar ninguna matrícula o gastar en uniformes escolares.

Asimismo, cabe resaltar que de los cuatro que migraron a la ciudad, tres de ellos trabajaban mientras estudiaban. Algunos de los trabajos que mencionaron tener fueron de asistentes del hogar, servicio en cocina y asistentes infantiles. De los estudiantes provenientes de la Ciudad de México la mitad de ellos mencionó tener trabajos esporádicos durante sus vacaciones. Las ocupaciones que mencionaron realizar fueron servicio de cocina, jornalero, comerciante y carpintero.

Todos los participantes mencionaron tener una beca⁷ de estudio. El promedio mensual de ingresos por la beca oscilaba entre 900 y 1500 pesos. Las becas que postularon estaban dirigidas a público en general no específicamente a población originaria. Solo las generaciones que ya egresaron mencionaron conocer la existencia dentro de sus instituciones de una beca dirigida específicamente a personas indígenas, sin embargo, destacaron la falta de difusión de dicha beca, ya que la conocieron posterior al egreso de la EMS, incluso una de las participantes mencionó que de haberlo sabido tampoco hubiese postulado a esa beca, porque pensaba que quizá podría haber sido señalada por ello. Todos los participantes

⁵ Aunque él se reconoce como kichwa cayambeño, una de las nacionalidades indígenas del Ecuador, su nacionalidad legal es mexicana. Sus padres migraron desde Ecuador hace 28 años y se establecieron en la Ciudad de México, donde él nació y ha vivido toda su vida. A pesar de haber crecido en territorio mexicano, su identidad étnica se mantiene fuertemente ligada a sus raíces familiares y culturales kichwa. En su vida cotidiana, conjuga prácticas culturales tanto ecuatorianas como mexicanas, lo que le permite mantener vivas sus raíces indígenas mientras construye una identidad propia en el contexto urbano y nacional mexicano.

⁶ Si bien las juventudes se consideran en un rango de edad de hasta los 29 años, te decidí tomar el testimonio de la joven de 31 años, puesto que durante su juventud ella estudió la Educación Media Superior.

⁷ Los estudiantes que están estudiando actualmente la EMS tienen la beca Benito Juárez; los y las jóvenes que ya egresaron de la EMS mencionaron tener otro tipo de beca, sin embargo, no recordaron el nombre de la beca que tenía.

coincidieron que, si bien la beca es un apoyo económico importante, no es suficiente para cubrir todos los gastos que demanda el mantenerse estudiante, por tanto, combinan ese apoyo con trabajos o apoyos de sus padres.

En cuanto al dominio de las lenguas originarias, algunos participantes únicamente las entienden (6), mientras que otros las hablan (4). De las juventudes migrantes, tres hablan la lengua y uno solo la entiende y tiene intención de aprender más adelante sobre la lengua. De los estudiantes natales de la Ciudad de México solo uno habla la lengua Náhuatl, los demás mencionaron no hablarla, pero si reconocer algunas palabras en los idiomas de sus padres. Es importante rescatar que solamente uno de los que habitan la Ciudad de México, solo reconoce algunas palabras, pero estaban aprendiendo a hablar la lengua gracias a una asignatura optativa ofertada en su institución educativa, compartió su emoción por compartir dicho aprendizaje con sus hermanos menores.

Por otra parte, seis de los y las entrevistadas son la primera generación de su familia nuclear en acceder a la Educación Media Superior, mientras que los demás son la segunda generación en asistir a dicho nivel. Fueron diversas motivaciones para estudiar o haber estudiado la EMS, algunos son el acceso a una carrera universitaria, mejores salarios, mejores ofertas laborales y ayudar económicamente a su familia. Para los y las jóvenes migrantes mencionaron su anhelo de regresar algún día a sus comunidades.

La mitad de las y los participantes vivían en casas rentadas, la otra mitad vivía en casa prestadas o en propiedades propias. La ubicación en la que se encontraban las unidades habitacionales para cada uno fue optima pues permitió la cercanía para llegar a su institución educativa, lo cual redujo los gastos en transporte. Ninguno de los participantes estaba maternando ni parternando en la actualidad.

Finalmente, cabe destacar que todos y todas las estudiantes que aún no egresan de la EMS, anhelan con ir a la universidad o construir su propio capital para invertir en un emprendimiento. Las dos juventudes que ya egresaron cuentan con estudios universitarios de licenciatura, actualmente se encuentran laborando en su área de estudio dentro de la Ciudad de México.

Tabla 9. Tabla informativa de la información sobre las y los participantes de la investigación

Autoidentificación	Edad	Comunidad o pueblo originario	Entiende, habla o escribe la lengua	Ubicación en la CDMX	Trayectoria educativa/laboral	Movilidad intergeneracional:
Mujer hñähñu	17	Ciudad de México	Español y entiende hñähñu pero no habla	Cuajimalpa	Estudia en EMS público/No trabaja.	Segunda generación en la EMS
Hombre Mazahua	17	Estado de México	Español y entiende jñatjo pero no habla	Miguel Hidalgo	Estudia en EMS público/No trabaja.	Segunda generación en la EMS
Mujer Náhuatl	31	Puebla	Español y Náhuatl	Milpa Alta	Egresada en EMS/Licenciatura en política/Trabajaba y estudiaba durante la EMS.	Primera generación en la EMS
Hombre Ayuuk	17	Oaxaca	Español y Mixe	Miguel Hidalgo	Estudiaba en EMS público/Trabajaba	Segunda generación en la EMS
Mujer Ayuuk	17	Oaxaca	Español y Mixe	Miguel Hidalgo	Estudia en EMS	Primera generación

					público/No trabaja.	ón en la EMS
Mujer Zapoteca	16	Ciudad de México	Español y entiende zapoteco, pero no habla	Gustavo A. Madero	Estudia en EMS público/trabaja.	Segunda generación en la EMS
Mujer Zapoteca	20	Ciudad de México	Español y entiende zapoteco, pero no habla	Benito Juárez	Egresada en EMS público/Licenciada en Ciencias Sociales/ Trabajaba mientras estudiaba.	Primera generación en la EMS
Hombre Kichwa Cayambe	16	Ciudad de México	Español y entiende kichwa pero no habla	Cuauthemoc	Estudia en EMS público/No trabaja	Primera generación en la EMS
Hombre Náhuatl	15	Ciudad de México	Español y Náhuatl	Milpa Alta	Estudia en EMS público/Trabaja.	Primera generación en la EMS
Mujer Chinanteca	17	Ciudad de México	Español y habla muy poco	Gustavo A. Madero	Estudia en EMS público/Trabaja.	Primera generación en la EMS

			chinante co			
--	--	--	----------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

3.6. Análisis de la información

En este apartado se presenta el proceso de análisis de la información compartida por las juventudes indígenas. Para el análisis de la información se siguió un proceso sistemático y riguroso, que comprendió de tres etapas clave: la transcripción de las entrevistas, la codificación y el refinamiento. A continuación, se desarrollará con más detalle dicho proceso

Transcripción y revisión de las entrevistas y notas de campo

La etapa de la transcripción se realizó con el apoyo de la plataforma Pinpoint, que es una herramienta gratuita de anclaje de Google. En esta etapa de transcripción y revisión de las entrevistas fue un proceso importante para garantizar la calidad y confiabilidad de los datos analizados. También, el transcribir las entrevistas implicó oír de nuevo y dejarse atravesar por aquello que, en la oralidad, escapa a las formas codificadas del saber académico.

Además, este riguroso proceso de transcripción y revisión permitió aclarar diversas dudas que surgieron posterior a la conversión de los audios a texto. Mediante la verificación minuciosa y la consulta con las y los participantes cuando fue necesario, se logró precisar aspectos clave de las experiencias narradas por los jóvenes, garantizando así la fidelidad de los datos recopilados.

Estas transcripciones fueron complementadas con notas de campo, que fueron escritos auxiliares que surgieron de la observación de gestos y acciones que no pudieron ser registradas en la grabadora, fueron aquellas miradas elusivas, gestos íntimos y silencios que decían más que las mismas palabras. Las notas de campo fueron el lugar donde la palabra hablada y la vivencia corporal se entrecruzaron. Estas notas de campo se tomaron durante las entrevistas y también durante los eventos de acompañamiento a las y los entrevistados, que fueron dos encuentros de juventudes indígenas que planificaron el colectivo intercultural “Nuestras voces”.

Codificación de los datos

A partir de los datos obtenidos mediante entrevistas y notas de campo, el proceso de codificación de datos se desarrolló combinando enfoques deductivos e inductivos mediante

la aplicación de Atlas.ti. Por un lado, se partió de un marco teórico previo fundamentado en la teoría de la colonialidad del poder y estudios sobre racismo estructural, epistémico y la teoría interseccional, lo cual permitió establecer categorías iniciales de análisis como *insultos* (uso de expresiones despectivas vinculadas con la identidad indígena) y *estereotipos* (representaciones que refuerzan imaginarios negativos sobre los pueblos originarios).

Al mismo tiempo, durante el análisis de los testimonios emergieron nuevas categorías que no estaban previstas inicialmente. Por ejemplo, ante la recurrencia de relatos sobre la *vergüenza de hablar una lengua indígena*, se definieron categorías inductivas como vergüenza del idioma y estrategias de ocultamiento de la identidad, las cuales permiten capturar formas complejas de agencia, adaptación y resistencia frente al racismo escolar. Esta doble vía de codificación, anclada en teorías críticas y abierta a la emergencia de sentidos desde los propios testimonios, asegura una lectura situada, coherente e interpretativa de las experiencias vividas por jóvenes indígenas en la Educación Media Superior en la Ciudad de México.

Proceso de construcción y refinamiento del manual de códigos

El proceso de construcción y refinamiento del manual de códigos se desarrolló en distintas fases, combinando un enfoque inductivo y deductivo que permitió captar tanto las categorías teóricas previstas como los sentidos emergentes de los relatos. Inicialmente, se elaboraron códigos preliminares a partir de una lectura exploratoria de las entrevistas y notas de campo, guiados por el marco de la colonialidad del poder y los estudios sobre racismo estructural.

Posteriormente, y tras una revisión sistemática y triangulación de los datos, se realizaron varios ajustes para garantizar mayor precisión y profundidad en el análisis:

- Se fusionaron códigos redundantes, como *vergüenza del idioma* y *evitación de lengua indígena*, que fueron unificados bajo la categoría *vergüenza del idioma* para evitar solapamientos analíticos.
- Se reubicaron códigos dentro de categorías más pertinentes. Por ejemplo, *comentarios despectivos* fue desagregado en las subcategorías *docentes* y *compañeros*, con el fin de distinguir el origen de las agresiones y matizar los contextos de discriminación.

- Se agregaron nuevos códigos que emergieron en la fase de relectura, como *resignificación de la identidad*, una categoría surgida de testimonios donde los estudiantes reinterpretan sus experiencias de discriminación transformándolas en orgullo cultural.
- Finalmente, se descartaron códigos poco representativos, es decir, aquellos que aparecieron en muy pocos casos y no aportaban valor sustantivo al análisis global.

Este proceso permitió desarrollar un manual de códigos coherente, sensible a las experiencias de los jóvenes indígenas en la Educación Media Superior y riguroso desde el punto de vista analítico.

Manual de Códigos

A partir del proceso de refinamiento de los códigos, el manual quedó compuesto de la siguiente forma:

Categoría	Subcategoría	Código
Identidad y estrategias de ocultamiento y revelación	Interacciones con sus compañeros Clase social, contexto geográfico, género, orientación sexual, edad y generación.	Ocultamiento de identidad: Relatos donde los estudiantes deciden no revelar su origen étnico por miedo a discriminación.
		Revelación de identidad: Momentos en los que los estudiantes revelan su identidad y las reacciones que reciben.
		Vergüenza del idioma: Casos en los que los estudiantes evitan hablar su lengua por miedo a burlas o exclusión.
Expresiones de racismo en la convivencia escolar	Interacciones con sus compañeros clase social, contexto geográfico, género, orientación sexual, edad y generación.	Insultos: Uso de palabras o frases despectivas relacionadas con la identidad indígena.
		Estereotipos: Expresiones que refuerzan imaginarios negativos sobre los pueblos originarios.

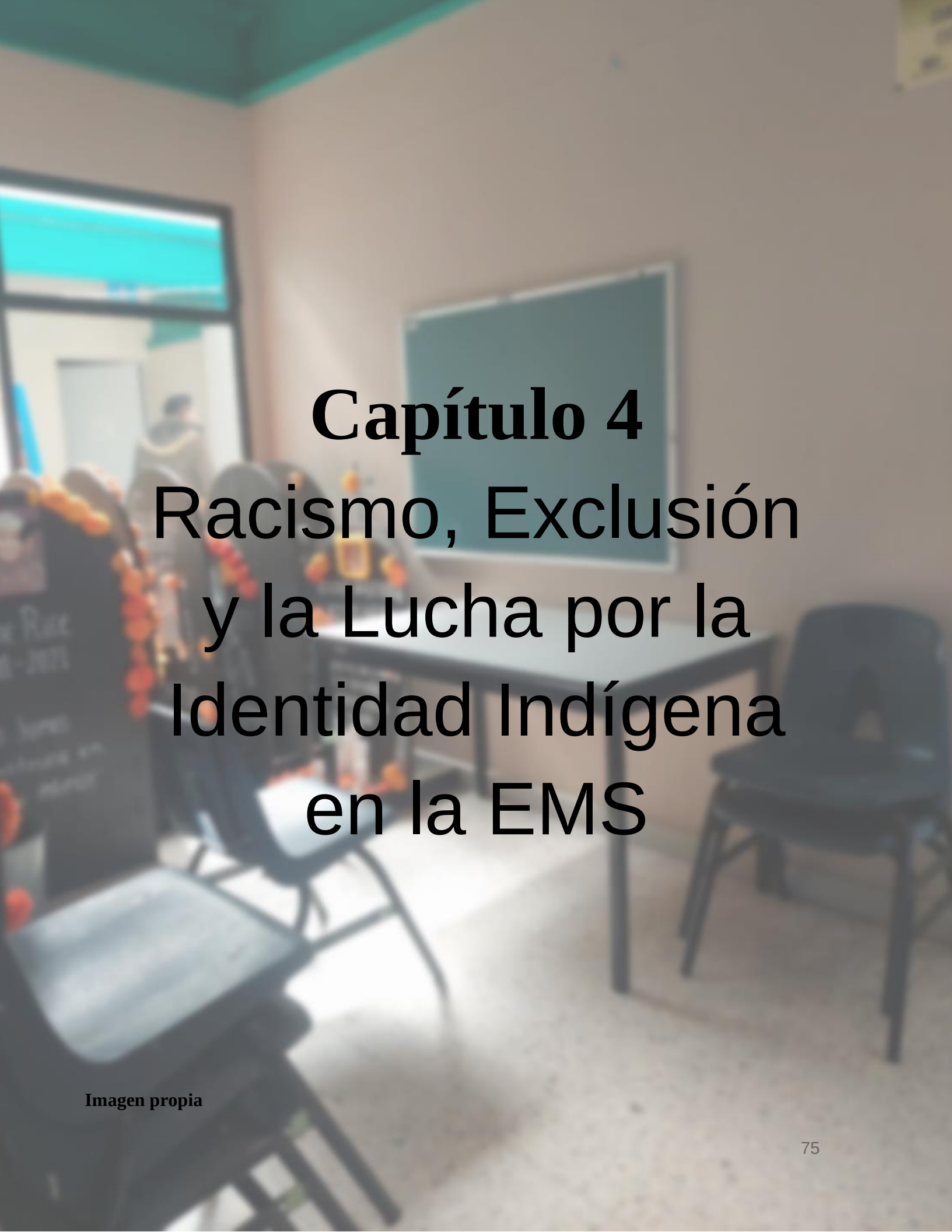
		Exclusión social: Relatos sobre exclusión en actividades escolares o sociales.
		Microagresiones: Comentarios o acciones sutiles que minimizan o ridiculizan la identidad indígena.
	Interacciones con docentes clase social, contexto geográfico, género, orientación sexual, edad y generación.	Invisibilización: Casos donde los docentes no reconocen la diversidad étnica en el aula. Racismo amoroso: Comentarios condesendientes. Comentarios despectivos: Expresiones de docentes que refuerzan prejuicios sobre los pueblos originarios.
	Interacciones con directivos clase social, contexto geográfico, género, orientación sexual, edad y generación.	Invisibilización: Casos donde los docentes o directivos no reconocen la diversidad étnica en el aula.
Agencia frente al racismo	Estrategias de resistencia y afirmación identitaria Clase social, contexto geográfico, género, orientación sexual, edad y generación.	Agencia y resistencia: Acciones que los estudiantes toman para enfrentar o desafiar la discriminación.
		Redes de apoyo: Espacios y personas que brindan apoyo a estudiantes indígenas.
		Revalorización de la identidad: Casos en los que los estudiantes desarrollan orgullo por su origen a pesar del racismo escolar.

Alcances, limitaciones y consideraciones éticas

En suma, este diseño metodológico permitió escuchar las experiencias escolares marcadas por el racismo, a través de los relatos de juventudes indígenas que transitan la Educación Media Superior en la Ciudad de México. La elección de una metodología cualitativa, basada en entrevistas a profundidad, facilitó la construcción de vínculos de confianza y el desarrollo de un espacio para el diálogo y el reconocimiento de sus trayectorias. El enfoque constructivista permitió situar las narrativas en un entramado relacional más amplio, en el que se entrelazan identidades, tensiones institucionales y disputas por el reconocimiento.

Entre los principales alcances, destaca la posibilidad de escuchar experiencias que suelen ser silenciadas en los entornos escolares. No obstante, el diseño presenta ciertas limitaciones. La muestra no pretende ser representativa ni generalizable al conjunto de juventudes indígenas en el país. La selección de participantes se realizó con base en criterios de accesibilidad y disposición, lo que puede dejar fuera otras vivencias o formas de agencia frente al racismo.

Por otro lado, desde una perspectiva ética, se cuidó que la participación fuera plenamente voluntaria, basada en el consentimiento informado de las y los jóvenes entrevistados. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de sus identidades mediante el uso de pseudónimos y la omisión de información sensible que pudiera ponerles en riesgo. La recolección, análisis y resguardo de los datos se realizó con respeto, reconociendo que los testimonios compartidos implican procesos emocionales, afectivos y políticos que exigen cuidado y responsabilidad por parte de la investigadora.



Capítulo 4

Racismo, Exclusión y la Lucha por la Identidad Indígena en la EMS

Imagen propia

Capítulo 4: Racismo, Exclusión y la Lucha por la Identidad Indígena en la Escuela

Las instituciones de Educación Media Superior (EMS), concebidas como espacios de formación y convivencia, deberían erigirse como territorios donde la diversidad cultural no solo sea visibilizada, sino también dialogada. Sin embargo, para las juventudes indígenas, estos espacios se transforman en escenarios donde el racismo se despliega de forma sutil y directa e influye no solo en su experiencia educativa, sino también su proceso de construcción identitaria, ya que es en esta etapa en la que las juventudes exploran y definen quiénes son, a través de la interacción con sus docentes, directivos, compañeros de clase, etc., y a través de las experiencias personales. En este sentido, el objetivo de este capítulo será comprender las experiencias de interacción entre los jóvenes indígenas y sus compañeros, compañeras, profesorado y directivos, explorando cómo estas interacciones y experiencias reflejan situaciones de racismo y exclusión.

En este apartado, se entretajan relatos que evidencian que las experiencias de racismo de las juventudes indígenas no son homogéneas, pues están atravesadas por un tejido de violencias entrelazadas, que no solo incluye la etnia, sino también la clase social, contexto geográfico, género, orientación sexual, edad y generación. En este contexto, emergen tres dimensiones clave que permiten comprender las formas en que el racismo y la colonialidad se manifiestan en la vida escolar: las estrategias de ocultamiento y revelación de identidad, las expresiones de racismo en la convivencia escolar, y la representación de los pueblos indígenas en los contenidos educativos.

La primera dimensión se refiere a las decisiones que toman los estudiantes respecto a visibilizar o no su identidad indígena. Relatos sobre el ocultamiento por miedo a la discriminación, la vergüenza del idioma y los momentos en que se revela la identidad dan cuenta de las tensiones que enfrentan en su interacción con los compañeros y a lo largo de distintas generaciones.

La segunda dimensión visibiliza las expresiones cotidianas de racismo en la convivencia escolar, tanto en las interacciones con estudiantes como con docentes y directivos. Estas se expresan a través de insultos, estereotipos, exclusión social, agresiones,

formas de invisibilización y comentarios despectivos o condescendientes que refuerzan prejuicios hacia los pueblos originarios.

Estas dimensiones permiten comprender cómo las instituciones de EMS pueden reproducir lógicas de exclusión étnico-raciales en las convivencias de los distintos actores escolares.

4.1. Identidad y estrategias de ocultamiento y revelación

Las experiencias de autoidentificación identitarias no son homogéneas, sino que mostraron variaciones dependiendo de la edad y generaciones. En este sentido las juventudes indígenas que tienen 25 y 31 años crecieron en un contexto donde la presencia indígena en sus interacciones escolares y sociales eran más limitadas que en la actualidad, lo que influyó en el ocultamiento de su identidad étnica. Así lo expresan algunos relatos compartidos:

Pues en la prepa no me identificaba como una mujer zapoteca porque, la verdad, me daba mucha vergüenza...No quieres identificarte como indígena porque eso es ser fea, ser prieta, ser pobre, ser india. Creo que tenía muy adentrado esa idea y no me cuestioné nada de eso hasta llegar a la universidad. (Mujer Zapoteca, 25 años, 15/08/2024).

Este rechazo no emerge de una decisión aislada, sino corresponde a una problemática estructural, en el que se ha socializado lo indígena asociado a la vergüenza, al atraso o a la marginalidad. En este sentido, estas trayectorias se ven marcadas por dicotomías coloniales, tales como indígena/no indígena, rural/urbano, pobre/rico, tradicional/moderno, dicotomías que no sólo clasifican, sino que jerarquizan los cuerpos, saberes y formas de vida (Czarny, 2006; Treviño, 2005).

Estas percepciones dicotómicas están enraizadas en la lógica de la colonialidad del poder (Segato, 2013; Grosfoguel, 2013; Quijano, 2000; Busquets *et al.* 2013), en este sentido, lo indígena es históricamente desplazado a la posición de lo inferior, lo pasado, lo otro, frente a una identidad mestiza hegemónica, urbana y moderna. Así lo expresa también otra joven:

“Me decían que yo venía de un pueblo de indios, que los 'inditos' nos vestíamos feo. No es que yo sintiera rechazo por ser náhuatl, pero una vez un familiar hizo un comentario que me marcó: yo estaba contando algo y él dijo “Habrás querido decir burros, porque en tu pueblo lo que hay son burros”, y todos se rieron como si fuera gracioso. Fue una anécdota que me dejó huella, porque en lugar de ayudarme a entender mi identidad, me hizo ocultarla. Desde entonces decidí ya no contar cosas sobre mi pueblo.” (Mujer Náhuatl, 31 años 15/08/2024).

Por otro lado, entre las familias con migración reciente a la Ciudad de México, se observa una conexión más directa con las lenguas y tradiciones de sus comunidades de origen. Sin embargo, estas juventudes enfrentan fuertes presiones para asimilarse a la urbe y a la cultura dominante, lo que en muchos casos genera tensiones entre mantener sus raíces y adaptarse a su nuevo entorno, lo que también influye en el ocultamiento de sus identidades, que es una forma de resistencia ante entornos y situaciones hostiles, así lo expresa una joven: “Pues yo no le decía a nadie, lo mínimo que sabían era que venía de Puebla y pues por miedo a que molesten comienzas a mimetizarte” (Mujer Náhuatl, 31 años 15/08/2024).

Czarny (2006; 2008), menciona que el ocultamiento de la identidad es una de las estrategias que utilizan las y los niños indígenas para integrarse en la sociedad mayoritaria. Por lo tanto, el relato de la Mujer Náhuatl, no puede traducirse en una pérdida de identidad, ya que las identidades no pueden estudiarse de forma aislada, sin el análisis de las culturas en contacto y la relación de poder entre ellas. En este sentido mimetizarse es un mecanismo de protección ante posibles situaciones hostiles que surgen (Espinoza *et al.*, 2025; Moreno Medrano, 2017; Saraví, 2015; Sartorello, 2024).

Para quienes llevan dos o tres generaciones viviendo en la ciudad, el proceso de identificación muestra características particulares. Muchos comprenden, pero no hablan con fluidez su lengua materna, creando un bilingüismo desigual. Esta situación los expone a frecuentes cuestionamientos sobre la autenticidad de su identidad indígena, siendo juzgados por "no ser lo suficientemente indígenas" según los estereotipos culturales.

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 (Hombre Kichwa, 16 años, 02/09/24).

Yo pensaba que no era hñähñu porque no vestía como las personas hñähñu o no hablaba el idioma (Mujer hñähñu, 17 años).

Estos relatos no expresan solo la duda de las juventudes por su identidad al no hablar una lengua o usar cierta ropa. Se trata de sujetos que están siendo interpelados por múltiples sistemas de poder (racismo, clasismo, sexismo, colonialismo cultural) que dictan qué cuerpos e identidades son legítimos, auténticos o válidos (Espinoza *et al.*, 2025; Moreno Medrano,

2017; Quijano, 2022; Segato, 2018). Otro ejemplo claro es la de la actriz Yalitza Aparicio, quien fue duramente criticada al ocupar espacios de visibilidad históricamente reservados para personas blancas, y al hacerlo desde una estética de la alta moda y el cine, tachándola de falsa indígena y siendo burla por su apariencia racializada. En este mismo sentido, fue muy diferente la participación de las mujeres rarámuri en la competencia “The Speed Project” quienes fueron mundialmente aplaudidas por representar la “otredad” desde una posición tradicional.

Ahora bien, ¿Qué fue diferente en estos dos casos? el problema para muchos no fue que Yalitza fuera indígena, sino que fuera indígena en espacios de blancos, con ropa de blancos. Este fenómeno revela cómo la colonialidad no solo impone jerarquías raciales (Quijano, 2000) y económicas, sino también estéticas, limitando las formas en que se puede representar y vivir lo indígena sin ser sancionado (Navarrete, 2017; Nateras, 2021). En este sentido, tanto las juventudes entrevistadas como figuras públicas como Yalitza se enfrentan a los efectos persistentes de una colonialidad del ser y del ver que define qué formas de ser indígenas son aceptables, visibles o deseables, y cuáles son rechazadas, ridiculizadas o borradas.

En el caso de las familias originarias de la Ciudad de México, aquellas pertenecientes a pueblos y barrios originarios, su relación con la identidad indígena también está atravesado por un desconocimiento y cuestionamiento hacia su identidad indígena, ya que en múltiples imaginarios se suele presentar lo indígena como algo ajeno a la metrópoli. La Ciudad de México constituye un espacio históricamente marcado por la movilidad y el encuentro de pueblos indígenas, resultado tanto de dinámicas migratorias contemporáneas como de su profunda raigambre prehispánica. Su presencia en la capital no puede reducirse a fenómenos migratorios recientes, dado que el territorio actual de la ciudad es y fue habitado por comunidades originarias. Hoy, estos pueblos, ahora reconocidos políticamente bajo la denominación de indígenas o pueblos originarios, mantienen una presencia activa y resistente en el tejido urbano (Montell, 2021).

Este reconocimiento se formalizó jurídicamente a partir de la reforma del 27 de mayo de 2010, con la creación del Consejo de los Pueblos Indígenas, y posteriormente se reforzó con la Constitución Política de la Ciudad de México (2017) y la Ley de Derechos de los

Pueblos Indígenas (2019). Estos instrumentos garantizan el respeto a la diversidad lingüística, étnica y cultural, así como a los sistemas normativos indígenas. Según datos oficiales (Jefatura de Gobierno, 2019), en la capital se registran 154 pueblos y 56 barrios originarios distribuidos en las 16 alcaldías, evidenciando su continuidad histórica y relevancia contemporánea.

A pesar de todo ello aún está marcada la línea que divide entre lo indígena y lo urbano. Es decir, de nuevo se hacen visibles dicotomías y jerarquías. Por tanto, su lucha identitaria se centra en visibilizar que lo indígena no solo pertenece al pasado o a la ruralidad, sino que es parte constitutiva de la compleja identidad de la ciudad.

Yo soy Náhuatl. Los abuelos de mis abuelos prácticamente fundaron esta parte de Milpa Alta. Fue gracias a una tarea de la escuela que empecé, como quien dice, a investigar sobre mis antepasados... Aun se me hace difícil decirlo (refiriéndose a su identidad étnica) porque no sabes cómo va a reaccionar la gente o qué te van a decir. Yo no sabía que uno podía reconocerse como indígena, aunque viva en la ciudad, aunque ya no hable la lengua o haya cambiado su forma de vestir (Náhuatl, 15 años, 28/10/2024).

No es fortuito que el estudiantado tenga que asimilarse a la cultura dominante, que hayan perdido prácticas culturales o lingüísticas o que aún mantengan en el imaginario que las comunidades indígenas visten de cierta manera o solo pertenezcan a la ruralidad, como señala Aguilar Gil (2018), "las lenguas no mueren, las están matando los Estados", destacando el papel de las políticas estatales en la desaparición de las lenguas originarias y no solo de las prácticas lingüísticas, sino que también la homogeneización hacia la cultura dominante. Este abandono es resultado de un sistema que, bajo la lógica del mestizaje y la colonialidad del poder (Quijano, 2000), desvaloriza lo indígena y privilegia la uniformidad cultural. Para revertir esta tendencia, es urgente promover políticas educativas interculturales que valoren la diversidad lingüística como parte fundamental de la identidad nacional.

Otro aspecto interesante es que las generaciones más jóvenes (15-17 años) al tener actualmente mayor acceso a medios digitales y colectivos con representaciones culturales y lingüísticas de las comunidades originarias han modificado sus formas de reconocerse y expresar su identidad dentro de la EMS. La presencia de hermanos o hermanas mayores que han pasado por procesos de autoaceptación puede ser determinante. Por ejemplo, una mujer

hñähñu reconoce que su hermana mayor jugó un papel clave al animarla a no avergonzarse de sus raíces:

Mi hermana es muy, muy valiente y muy determinada, y, pues, también les dice a mis papás que no se avergüencen de ser hñähñus, y que, bueno, yo tampoco me avergüence. Y yo no me avergüenzo ahora gracias a mi hermana. Es la única que me ha hablado de las comunidades hñähñus (Mujer hñähñu, 17 años).

En el entramado de las relaciones sociales, la identidad se configura como un campo de tensiones donde se juegan estrategias de ocultamiento y revelación. Estas dinámicas no son meras decisiones individuales, sino que responden a estructuras de poder que condicionan la visibilidad de lo étnico, lo cultural y lo lingüístico (Espinoza, 2025; Moreno Medrano, 2017; Quijano, 2022; Segato, 2018). En el ámbito educativo, estas estrategias adquieren un matiz particular, especialmente entre estudiantes que, ante el temor a la discriminación, optan por silenciar su origen o su lengua materna.

En este sentido, Quijano (2000) argumenta que la modernidad estableció un sistema de clasificación racial que relegó a los pueblos originarios a la marginalidad social, económica y política. Esta estructura colonial persiste en la actualidad, manifestándose en la necesidad de "blanquearse" o asimilarse a la cultura dominante para lograr aceptación social. En una investigación similar realizada en la educación superior, se relata cómo los estudiantes buscan mimetizarse para integrarse, lo que provocó desgaste emocional, mental e identitario (Sartorello et al, 2024). En este sentido, el ocultamiento de la identidad étnica no solo es una respuesta individual al racismo, sino también un reflejo de la perpetuación de un orden colonial que desvaloriza las identidades indígenas.

En el contexto mexicano, el mestizaje ha operado como una política de "desindigenización", promoviendo la asimilación cultural y la negación de las raíces indígenas en favor de una identidad nacional homogénea. Este proceso, que posiciona lo indígena como inferior y lo mestizo como norma socialmente aceptable, ha llevado a que muchos estudiantes indígenas oculten su identidad étnica para evitar la discriminación y el rechazo en espacios educativos dominados por una cultura mestiza hegemónica. Como señala Aguilar Gil (2018), "México oprime a partir del mestizaje. Y el mestizaje implica desindigenización de este país", lo que refleja cómo este mecanismo perpetúa la jerarquía racial y cultural colonial. Así, el ocultamiento de la identidad étnica no es solo una estrategia

individual de supervivencia, sino también una consecuencia de un sistema que invisibiliza a las comunidades indígenas y exige su asimilación para lograr aceptación social.

Finalmente, con respecto a la revelación de la identidad indígena por parte de algunos estudiantes en espacios educativos suele generar reacciones paternalistas y condescendientes, las cuales, lejos de fomentar la igualdad, refuerzan jerarquías de desigualdad. Como señala Martínez Novo (1998), "el trato amoroso y de cariño por parte de personas blanco-mestizas hacia personas indígenas...lejos de democratizar los espacios, reproducen un paternalismo característico de la hacienda tradicional". Este tipo de interacciones, aunque aparentemente benignas, perpetúan una dinámica de poder en la que lo indígena es visto como inferior y necesitado de validación por parte de quienes ocupan una posición social privilegiada.

En este sentido, se evidencia que, al revelar su identidad, algunos estudiantes indígenas frecuentemente reciben comentarios que minimizan su importancia o la exotizan. Expresiones como *es* "lindo que hables tu idioma" "es bonito que seas indígena" "me dijo que está muy orgullosa de que, a pesar de que sea indígena, pues sigo estudiando". Estas expresiones no surgen de un reconocimiento genuino de la igualdad cultural, sino de una visión condescendiente que refuerza estereotipos. Estas actitudes colocan a las personas no indígenas en una posición de superioridad, como si estuvieran otorgando un reconocimiento especial a algo que perciben como exótico o fuera de lo común.

En fin, es evidente como la configuración étnica juvenil contemporánea en la Ciudad de México es heterogénea y le atraviesan múltiples factores. En este sentido las juventudes indígenas se definen desde múltiples condiciones interrelacionadas, algunos desde la migración, otros a través de la pertenencia étnica, el género, la edad, la generación y la clase social. Estas dimensiones se articulan en un contexto urbano como la Ciudad de México, comprendido como una capital regional multicultural donde convergen dinámicas de poder, discriminación y racismo, pero también posibilidades para el encuentro intercultural, la diversidad cultural y el plurilingüismo. García (2020) explica que, en estos escenarios, los y las jóvenes indígenas o de origen étnico diverso resignifican sus formas de participación social, enfrentando tensiones entre los valores comunitarios de sus contextos de origen y sus aspiraciones de autonomía, independencia económica y emancipación familiar.

En este sentido, las configuraciones identitarias étnicas juveniles de la CDMX no solo expresan diversidad, sino también agencia, resistencia, creatividad y capacidad de negociación en espacios marcados por contextos racistas, pero también por la posibilidad de construir nuevas formas de ser joven en la ciudad.

4.2. Expresiones de racismo en la convivencia escolar

Experiencias con otros compañeros y compañeras

La convivencia escolar constituye un espacio clave en la construcción de identidades y relaciones entre los distintos actores educativos. Sin embargo, en este entorno también se manifiestan diversas expresiones de racismo que impactan de manera significativa en la trayectoria educativa de las y los estudiantes indígenas. Estas expresiones no siempre son explícitas, pues muchas veces adoptan formas sutiles o normalizadas, que refuerzan estereotipos, exclusiones e invisibilización de las identidades étnicas en las prácticas cotidianas de la escuela. Insultos, comentarios despectivos, agresiones veladas, exclusión social, estereotipos, así como comentarios condescendientes que minimizan o infantilizan, son algunas de las formas en que el racismo se hace presente en las interacciones con estudiantes, docentes, directivos y también en su interacción con los contenidos escolares.

En este contexto, estas experiencias cobran una relevancia fundamental, especialmente en jóvenes de 15 a 17 años, edad en la que idealmente están cursando la EMS, quienes atraviesan un proceso crítico de construcción y afirmación de su sentido de pertenencia. La adolescencia media es una etapa en la que las y los jóvenes exploran quiénes son, qué valores los representan y cómo se posicionan frente a su entorno social y cultural. Para las juventudes indígenas, este proceso puede verse tensionado por experiencias de discriminación y exclusión que afectan su autoestima, su participación y su relación con la escuela, que podría afectar su bienestar emocional (García, 2020). Por ello, visibilizar las expresiones de racismo en la convivencia escolar y comprender su impacto resulta esencial para avanzar hacia una educación que base sus cimientos en la justicia social.

Dentro de las interacciones con sus compañeros y compañeras, unas de las expresiones más directas de racismo que experimentan las juventudes indígenas en la convivencia escolar son los insultos, que utilizan palabras o frases despectivas para referirse

a su origen étnico. Algunos de los participantes expresaron que algunos de los insultos que habían escuchado de forma recurrente fueron indio, naco, prieto, tono humilde y color cartón. Algunos de los relatos son expresados a continuación:

Además, los insultos operan como una forma de avergonzamiento:

Entonces, yo creo que uno de los insultos más comunes, bueno, como ligados a la identidad, es esto de naca, prieta. Entonces, pues, imagínate si tú dices: Ay, pues sí, vengo yo de Oaxaca, hablo zapoteco. O sea, la gente en la prepa te va a comer viva porque, así lo digan como de broma, tú sabes que no es broma (Mujer Zapoteca, 20 años, 18/11/2024).

Asimismo, otros jóvenes comentan que han escuchado expresiones similares entre compañeros: “He escuchado a compañeros usar palabras como naca o india para insultar a otros. También he oído que dicen prieta, o cuando eres de piel más oscura, te dicen color cartón, humilde, pero suele ser en formas de chistes” (Hombre Nahuatl, 15 años, 18/11/2024). Estas expresiones no solo aluden directamente a su pertenencia étnica, sino también, a rasgos asociados a su apariencia física.

En este sentido, es importante resaltar al colorismo que va de la mano con el racismo. Para entender el colorismo, es primordial expresar que, a diferencia del modelo estadounidense, que históricamente ha funcionado a través de la segregación racial, donde la blanquitud se resguarda mediante la exclusión tajante de lo negro, en América Latina el racismo adopta una lógica de asimilación forzada. Aquí, la blanquitud no se protege, sino que se impone como modelo aspiracional (Mercado y Toledo, 2024). En este contexto, el mestizaje no significó igualdad, sino un mecanismo para blanquear simbólica y culturalmente a las poblaciones indígenas, mediante la falsa promesa de progreso a cambio de renuncia identitaria.

Dentro de esta lógica se manifiesta en el colorismo dentro de estos relatos como una forma de discriminación que privilegia a quienes tienen piel más clara y castiga corporal y simbólicamente a quienes poseen rasgos fenotípicos de piel morena (Moreno Figueroa y y Saldívar 2015; Tipa, 2020). En México, el colorismo es un pilar estructural del racismo, pues no sólo condiciona el acceso a derechos, empleos y representación, sino que también moldea la manera en que se construyen las subjetividades. Monroy y Vélez (2025) en el informe de

movilidad social en México 2025: la persistencia de la desigualdad de oportunidades reporta que, las personas con tonos de piel más oscuros enfrentan mayores desventajas en cuanto a oportunidades. Es decir, las personas con piel más oscura tienen mayores probabilidades de permanecer en los estratos socioeconómicos bajos, mientras que las de piel más clara tienden a mantener su posición en los niveles altos. Este efecto se intensifica en el caso de las mujeres con tono de piel oscuro: 62% de quienes nacen en los hogares con menores recursos permanecen en esa condición, frente a sólo 34% de las mujeres con piel clara. En el extremo opuesto, los hombres con piel clara son quienes con mayor frecuencia se mantienen en los estratos más altos (59%), alrededor de 20 puntos porcentuales más que las mujeres con piel oscura.

Dentro de este sistema se asigna valor según el tono de piel, por lo que es evidente su contraparte, que se vislumbra en desigualdades, represión policial y representación mediática o en el simple hecho de que en las tiendas te sigan los guardias. A nivel simbólico, este sistema se reproduce a través de expresiones como “mejorar la raza” y en prácticas cotidianas como alisar el cabello, evitar los acentos regionales o silenciar lenguas originarias.

Estas lógicas no son abstractas, se encarnan en espacios concretos como la escuela. Es así que, son las juventudes indígenas quienes experimentan este racismo en su cotidianidad escolar a través de los insultos ya mencionados, naturalizan la exclusión a través de la normalización del ideal blanco, tanto en las políticas públicas como en los afectos y vínculos cotidianos. Estos insultos no solo impactan la autoestima sino también en el sentido de pertenencia de los y las estudiantes.

En la misma línea, un hallazgo curioso en esta investigación es la notable ausencia de fotografías personales, o el uso sistemático de filtros aclarantes y recursos para ocultar el rostro, en los perfiles de redes sociales de la mayoría de los y las estudiantes indígenas de EMS. Este fenómeno puede interpretarse a través de la lógica del colorismo digital, donde los algoritmos y las dinámicas sociodigitales privilegian sistemáticamente los estándares de belleza asociados a la blanquitud y se lo condena a lo no eurocéntrico (hegemónico) como lo feo, lo tercermundista, la burla y esto se vislumbra mediante los comentarios en redes sociales que son públicos. Por tanto, ese vacío de fotos, en este mundo tan digital, en sus redes sociales podría deberse a ese miedo a ser juzgados (Hooks, 1992).

Además de los rasgos fenotípicos como el color de piel, otros atributos físicos y culturales que se desvían de los cánones hegemónicos eurocéntricos suelen convertirse en motivo de burlas. Así comparte uno de los entrevistados:

Aunque, cierta vez que también vinieron acá al local, vieron a mi papá. Y mi papá, en la cultura Cayambe, pues los hombres traen el pelo largo y trenzado, una trenza para atrás, como usted le ve. Entonces, una vez sí me dijeron, como cierto tipo de broma, que mi papá parecía mujer y que yo no tenía dos papás, sino dos mamás, porque mi papá tenía su cabello largo. Pero siempre nos molestamos así... Bueno, yo no les molesto a sus papás ni a sus mamás, porque yo sí los respeto. Pero así nos llevamos (Hombre Kichwa, 17 años, 10/01/2025).

Este relato del joven Kichwa evidencia cómo las marcas culturales del cuerpo, en este caso el uso del cabello largo trenzado por parte de su padre, una práctica propia de la cultura Cayambe, son interpretadas desde una mirada dominante que racializa, feminiza y ridiculiza otras expresiones, en este caso las indígenas. En esta experiencia, el uso de la trenza masculina no es entendida como una práctica cultural que simboliza cosmovisiones y saberes, más bien, es leída por sus compañeros/as como algo femenino, lo que permite al grupo escolar desplegar una forma de burla que refuerza no solo el racismo cultural, sino también la heteronormatividad y el sexismo. Es decir, el padre del joven se convierte en blanco de una doble desvalorización, por ser indígena y portar símbolos culturales propios, y por romper con los mandatos del género dominante, al no representar una masculinidad blanca y hegemónica.

Además, situando esta experiencia desde la dimensión generacional, se puede decir que, se trata de un joven en etapa formativa, que está procesando y negociando identidades entre el espacio familiar y comunitario, y el espacio escolar, donde circulan estereotipos que refuerzan la desigualdad.

Algunas investigaciones previas, documentan diversas manifestaciones racistas a través de burlas, insultos y comentarios despectivos relacionados con su lengua materna, rasgos físicos y vestimenta (Olvera *et al.*, 2011; De la Cruz *et al.*, 2022). Estos actos discriminatorios no solo afectan las relaciones cotidianas, sino que también tienen un impacto profundo en la autoestima de los estudiantes, provocando emociones como frustración, enojo y miedo (Horbart, 2013; Lowe y Weuffen, 2023).

Los hallazgos de esta investigación revelan la presencia de violencia simbólica en el lenguaje discriminatorio naturalizado, mediante bromas, dentro de las interacciones cotidianas del estudiantado. A través de los testimonios recogidos y de las investigaciones previas, se evidencia cómo términos como *naca*, *prieta* e *india* operan como mecanismos de avergonzamiento y disciplinamiento identitario, cargados de una violencia que, aunque disfrazada de broma, marca los límites de lo aceptable en el espacio escolar.

Ahora bien, otro eje central del racismo escolar es la estigmatización de las lenguas indígenas o acentos. Aguilar Gil (2018) sostiene que la desaparición de estos idiomas no es un proceso espontáneo, sino el resultado de políticas estatales que han impuesto el español como única lengua legítima. Los testimonios muestran cómo algunos/as estudiantes indígenas enfrentan burlas de parte de sus otros compañeros/as, debido a su acento o por hablar su lengua materna:

La verdad, nunca lo había notado hasta que, en primer o segundo semestre, un tipo se burló de mi acento. Bueno, lo que pasa es que mi primera lengua fue el náhuatl, ya que mi mamá me lo enseñó, y después aprendí español...cuando este chavo se burló de mí, imitó mi acento y me hizo un remedo. Fue en ese momento que me di cuenta de que, efectivamente, mi acento era diferente al de los demás (Hombre Náhuatl, 15 años).

Este relato es revelador, pues esta burla trivial por el acento, aparentemente banal, contiene en su núcleo todos los elementos del racismo lingüístico que la investigación identifica. Cuando sus compañeros imitan su forma de hablar, no solo están señalando una diferencia fonética, sino que activan todo un sistema de valoración colonial que asocia lo urbano con el progreso y lo indígena con el atraso. La risa burlona es el vehículo perfecto para esta violencia que parece inocua, pero transmite siglos de desprecio institucionalizado.

Otras investigaciones similares, expresan como las diferencias lingüísticas, como el acento o el uso de una lengua indígena, funcionan como marcas identitarias que exponen a los estudiantes a dinámicas de exclusión (De la Cruz et al., 2022; Horbart, 2013; Lowe y Weuffen, 2023; Moreno, 2019; Olvera *et al.*, 2011). Este tipo de experiencias reflejan lo que Moreno Figueroa (2016) describe como racismo estructural, un sistema de discriminación que no solo afecta el acceso a derechos, sino que también moldea las relaciones sociales y las posibilidades de inclusión.

Por otro lado, en estas interacciones con sus compañeros, también emergen estereotipos que sitúan a los pueblos indígenas en el pasado o los asocian con la ignorancia, la suciedad o el atraso. Estas expresiones no solo deshumanizan, sino que también niegan la diversidad, riqueza y vitalidad de las culturas originarias, al tiempo que refuerzan imaginarios coloniales y folclorizantes. Al reducir las identidades indígenas a representaciones estancadas o exóticas, se limita la posibilidad de reconocerlas como parte viva y actual de la sociedad.

Los testimonios de jóvenes indígenas dan cuenta de cómo estos estereotipos impactan en su autoestima y sentido de pertenencia. Un estudiante relata:

Me dijeron que todo de ser mazahua no sirve de nada porque eso como que no ayuda, como por ejemplo el inglés y así. Me sentí mal, porque no sé, me hizo pensar que estaba mal sentirme orgulloso de mi origen. Pero, a la vez, me dio más fuerza para decirlo abiertamente (Mazahua, 17 años, 12/07/2024).

Este testimonio refleja la descalificación de una identidad étnica y refuerza una jerarquía de saberes en la que se considera que el valor de una persona radica en su utilidad dentro de un sistema capitalista (Quijano, 2000; Segato, 2013; Grosfoguel, 2013) que privilegia lo blanco, lo global y lo occidental, como en este relato es el dominio del inglés. Es evidente este entrecruce de racismo con clasismo y el colonialismo del saber, al colocar las lenguas, saberes y culturas indígenas en el lugar de lo inútil, lo atrasado o lo desechable del sistema capitalista global.

Otro joven comparte una frase que refleja la invisibilización de su vínculo comunitario: “Tú ya eres una persona de aquí, de Ciudad de México, y pues ya con tu comunidad nada” (Hombre Náhuatl, 15 años). Este comentario evidencia cómo la urbanización y el contexto citadino se utilizan como argumentos para negar o diluir las raíces indígenas, desconociendo las múltiples formas en que la identidad se mantiene y transforma en contextos urbanos.

También el racismo encara formas más sutiles disfrazado de humor o bromas, aunque de igual forma sus efectos emocionales son reales y profundos. Un ejemplo de ello es el uso de memes o stickers con connotaciones estigmatizantes. En uno de los relatos, una estudiante narra cómo sus compañeras crearon un sticker con su rostro y una frase comparándola con el

personaje de La India María, caricaturizando su identidad indígena. Aunque se le dijo que era una broma, la situación le provocó vergüenza y malestar. Así lo manifestó:

Ha visto ese programa de "La India María". Entonces, bueno, las otras de mi salón, que, bueno, no les caigo tan bien, hicieron un sticker para WhatsApp en donde, pues, decía una frase de "La India María", pero con mi cara. Yo, la verdad, no se lo comenté a nadie porque, pues, no quería hacer más grandes las cosas, y nada más al día siguiente fui y le dije que borrara eso de WhatsApp. Luego me dijeron que era broma, así que ya luego no me preocupé más, aunque sí me dio vergüenza el meme.

El relato de esta joven permite examinar la forma en que el racismo se expresa en clave de humor profundamente normalizada en los entornos escolares. Esta situación se entrelaza con diversas dimensiones identitarias, etnicidad, género, edad, clase y estética y se ve amplificada por el uso de tecnologías digitales, lo que permite hablar de una forma específica de violencia digital racializada y generizada.

En específico, el uso de *La India María* como referente cultural para ridiculizar a una estudiante no es inocente, ni fortuito. Oehmichen (2015), expone que, este personaje construido desde la lógica del cine cómico nacional representa de manera caricaturesca a una mujer mazahua vendedora ambulante en la Ciudad de México. En su representación, *La India María* es mostrada como torpe, ingenua, con dificultades lingüísticas, en constante conflicto con la policía y en situación de pobreza. Aunque algunos círculos la han interpretado como símbolo de resiliencia, lo cierto es que su imagen ha servido ampliamente para homogeneizar y denigrar a las mujeres indígenas en el imaginario colectivo.

De acuerdo con el relato, dentro de los espacios escolares, este personaje se convierte en un instrumento cultural de burla y humillación. Al usar su imagen para burlarse de una joven indígena, sus compañeros refuerzan una narrativa en la que lo indígena se asocia con ignorancia, torpeza, falta de habilidades y un estatus social inferior. Esta asociación afecta especialmente a las mujeres jóvenes indígenas, cuyos cuerpos, rostros y formas de hablar o vestirse se convierten en blanco de burla y exclusión.

Al parecer los símbolos como las trenzas, son elementos que lejos de ser características que acostumbran algunas jóvenes, se convierten en dispositivos de diferenciación racial dentro de las escuelas. Otra joven comentó: “Yo solía llevar trenza, pero

tras comentarios racistas sobre mi peinado ya no las volví a usar” (Mujer Náhuatl, 31 años, 03/11/2024). Es evidente cómo ciertos elementos culturales, como las trenzas, que en muchas comunidades indígenas son símbolo de identidad, historia familiar y herencia ancestral, son leídos por los no indígenas desde un imaginario racista que los interpreta como signos de atraso, fealdad o falta de modernidad.

En concordancia con los hallazgos analizados, diversas investigaciones han documentado patrones sistemáticos de violencia racializada en entornos educativos. Torre (1996) en su estudio sobre racismo en Ecuador, detalla cómo niños y niñas kichwas de Otavalo sufrían agresiones físicas y simbólicas en las escuelas, incluyendo el jalón de sus trenzas, símbolo identitario, como práctica recurrente de humillación.

Cunningham et al. (2009) registraron testimonios reveladores en Bolivia, Perú, Guatemala y Panamá, donde estudiantes indígenas (especialmente mujeres) eran interpelados por llevar trenzas, práctica cultural que docentes y compañeros asociaban con "atraso". Estos actores educativos les exigían "modernizarse" o "civilizarse", imponiendo así estándares eurocéntricos de apariencia que invalidaban sus expresiones identitarias.

De manera similar, Moreno Medrano (2017) documenta en su estudio etnográfico cómo la racialización de los cuerpos indígenas operaba como un dispositivo de identificación escolar prioritaria: las estudiantes eran reconocidas primero por sus atributos fenotípicos (como el tono de piel o las trenzas) que por su nombre propio. Este proceso de despersonalización se intensificaba cuando sus compañeros las asociaban con estereotipos mediáticos denigrantes, particularmente el personaje de "La India María" representación caricaturizada que refuerza imaginarios coloniales sobre la indigeneidad.

Tantos los resultados de esta tesis como los coincidentes con otras investigaciones encuentran que, la escuela representa un campo de batalla colonial donde, lo indígena se patologiza (se vincula a suciedad, atraso o discapacidad). Además, las mujeres indígenas son doblemente racializadas (por género y etnicidad). En suma, se refuerza el mérito individual que consiste en “parecer menos indígena” o “superar la condición indígena” mediante el blanqueamiento.

En el mismo sentido, otro entrevistado rememora cómo durante una fiesta escolar, un estudiante fue objeto de burla al ser comparado, mediante un meme, con un cantante popular, en alusión a su vestimenta. Si bien inicialmente se sintió incómodo, posteriormente trató de restarle importancia considerándolo una simple broma.

Ellos una vez hicieron uno sobre mí (meme). Fue al final del semestre, cuando organizamos un baile de gala en la casa de Mateo, un chavo del salón. Ese día llevé un traje color café con cuadros, que era bastante similar al que había usado un cantante famosillo. Entonces, me tomaron una foto, la pusieron al lado de una foto de él y escribieron: "Lo que pediste vs. lo que te llegó de TEMU". Al principio, sí me enojé un poco porque sentí que me estaban burlando, pero luego lo pensé mejor y me di cuenta de que solo era una broma (Hombre Náhuatl, 15 años).

En esta experiencia, el joven es un adolescente indígena en un espacio educativo urbano, en donde la etnicidad se entrelaza con otras categorías sociales como la clase social y la juventud. El traje que llevaba el día de la fiesta fue desvalorizado y ridiculizado comparándole con TEMU que representa al consumo barato, masivo y de imitación. En este sentido, este meme no solo apunta a la ropa del joven, sino que reproduce estereotipos clasistas y racializados sobre lo que se considera apropiado, elegante o moderno, específicamente lo asociado a lo hegemónico y eurocentrista (Quijano, 2000). El joven indígena es colocado en una posición de “deficiencia estética” frente a un canon idealizado de masculinidad urbana y blanca. Finalmente, su reacción puede interpretarse como una forma de autoprotección, minimizar la violencia es también una estrategia de supervivencia.

Asimismo, en las experiencias con sus compañeros y compañeras está presente la exclusión social, manifestada cuando las juventudes indígenas son deliberadamente apartadas de grupos, actividades escolares o espacios extracurriculares, lo que genera un persistente sentimiento de no pertenencia. Estas prácticas pueden ser abiertas o sutiles, pero sus efectos son igualmente dañinos. Un testimonio ilustra esta experiencia: “Me tuve que salir, principalmente por temas económicos, y, secundariamente, porque casi no me llevaba con nadie en el salón. La mayoría me molestaba mucho, sufría de bullying, y pues ya no quería estar en ese ambiente, entonces me retiré” (Hombre Mixe, 17 años, 28/10/2024).

Este testimonio pone en evidencia que las juventudes indígenas enfrentan no solo obstáculos económicos para permanecer en la escuela, sino también formas cotidianas de

racismo escolar que producen aislamiento, silenciamiento y, finalmente, ruptura con el espacio educativo. Por tanto, es indispensable comprender que el abandono escolar no puede ser explicado solo por la falta de recursos, sino que responde a un entramado de violencias que operan de manera simultánea sobre los cuerpos e identidades indígenas.

Experiencias con el profesorado

En las experiencias relacionadas con el profesorado se evidenció una falta de reconocimiento explícito de la diversidad étnica presente en el aula. La mayoría de los testimonios de las y los jóvenes revelan que sus maestros rara vez indagan o reconocen su identidad indígena: “No, realmente no. Ni una vez algún maestro me ha preguntado de dónde soy o sobre mi identidad” (Mujer hñähñu, 17 años, 12/09/2024), comparte una joven. Otro añade: “No, nunca me han preguntado directamente. A veces pienso que algunos saben, porque en ciertas tareas he hablado un poco de mi comunidad, pero no me han dicho nada” (Hombre Mazahua, 18 años, 14/09/2025). Otra experiencia relata “No, ellos jamás me preguntaron nada. La verdad es que, como éramos muchos estudiantes, creo que nadie se fijaba mucho en eso. Todos éramos muy diversos, entonces como que nadie trataba de fijarse en las diferencias entre nosotros” (Mujer Zapoteca, 20 años, 18/11/2024).

Algunas y algunos informantes atribuyeron esa omisión a la excesiva carga laboral del profesorado o al alto número de estudiantes que diluye la atención a particularidades étnicas. A pesar de las razones expresadas por las juventudes justificando el actuar del profesorado, esta omisión trasciende lo circunstancial. Esta omisión configura más bien un mecanismo estructural de exclusión que reproduce jerarquías coloniales al interior del sistema educativo (Corona Berkin & Le Múr, 2017; Gall & Crespo, 2021; Quijano, 2000, Segato, 2013), donde, en primer lugar, lo mestizo-urbano se erige como parámetro universal de normalidad, en segundo lugar, lo indígena es construido como alteridad disruptiva, ajeno a lo escolar, ajeno a lo urbano (Walsh, 2012; Soriano, 2023).

Asimismo, Moreno Figueroa (2016) explica que el racismo en México se ha caracterizado por su invisibilización, lo que explica por qué los docentes no solo no abordan la identidad indígena, sino que tampoco reconocen su existencia en las aulas. También, la escasa participación del profesorado en reconocer la diversidad étnica de las y los estudiantes

no es fortuito, sino refleja un "silencio social" comparable al que Fanon (2009) describe, en el que la negación y la indiferencia hacia las identidades indígenas contribuyen a mantener la exclusión y marginación de aquellos que se encuentran en la "zona del no ser".

En este sentido, Schmelkes (2013) ha insistido en que el sistema educativo mexicano no ha formado adecuadamente al profesorado para reconocer y valorar la diversidad cultural en el aula, por tanto, la falta de reconocimiento explícito de la identidad indígena es una de las formas más comunes de exclusión simbólica. Así también, Navia y Czarny (2024) señalan que, en muchas escuelas, incluso aquellas con presencia significativa de estudiantes indígenas, el profesorado suele ignorar deliberadamente la diversidad cultural y lingüística en el aula. Esta omisión responde a una lógica monocultural que ve la escuela como espacio de homogeneización, no de reconocimiento. Se invisibiliza lo indígena por considerarlo irrelevante o conflictivo para el modelo escolar dominante.

Además, otras investigaciones documentan cómo en la Educación Superior el profesorado en contextos urbanos, y especialmente en escuelas “no indígenas”, tienden a asumir la neutralidad cultural del aula. En consecuencia, no interpelan ni dialogan con las identidades indígenas de los estudiantes, contribuyendo así a su invisibilización. Este silencio se convierte en una forma de exclusión simbólica (Kaplan y Sulca, 2021; Soriano, 2023; Sartorello et al, 2024). Los hallazgos de esta investigación evidencian que los procesos de invisibilización étnico-cultural identificados en otros niveles educativos se reproducen igualmente en la Educación Media Superior.

Otras experiencias también revelan la presencia del racismo condescendiente, una forma de discriminación que, desde una postura paternalista, reconoce la identidad indígena solo para reducirla a una figura infantilizada, exótica o necesitada de ayuda. En este sentido, las juventudes expresaron algunos de los comentarios de sus docentes que refuerzan narrativas paternalistas y excluyentes.

En este sentido una joven relata: “Pues ya cuando supo me dijo que, eres un ejemplo porque estás aquí a pesar de todo” (Mujer Mixe, 17 años, 13/11/2024). Otro testimonio señala: “Me dijo que está muy orgullosa de que, a pesar de que sea indígena, pues sigo estudiando” (Mujer Zapoteca, 16 años, 25/11/2024). Estas expresiones por más inofensivas

que se presentan encarnan estigmas de un racismo enraizado. Es decir, en vez de valorar el derecho pleno de las juventudes indígenas a estudiar y desarrollarse, se enmarca su presencia en la escuela como algo sorprendente, casi anómalo. Esta mirada naturaliza la desigualdad, al asumir que lo esperable para las y los jóvenes indígena es la exclusión, el rezago o el abandono.

Algunos entrevistados resaltaron también la indiferencia de ciertos docentes ante situaciones violentas, así lo relata:

Entonces siento que los profes nunca alcanzaron a ver que los niños se burlaban de mí y estaban violentándome. Era como: “ay, pues están jugando, es cosa de niños, se están riendo”. Y obviamente yo en aquella época, pues lo único que sientes es como un poco de pena. Como que dices, “ah, ya no voy a contar de esto porque ya me di cuenta que se ríe”, y obviamente tú como niño sí lo sientes como una burla...(Mujer Náhuatl, 31 años, 03/11/2024).

El testimonio revela una falta de intervención y complicidad estructural por parte del personal docente. Este tipo de omisión no es neutra; responde a una lógica adultocéntrica que minimiza las emociones de las y los niños (son niños, no lo dicen en serio, están jugando, se están riendo) y no reconoce la dimensión estructural del racismo escolar. En este sentido, el profesorado reproduce un marco de interpretación en el que la violencia simbólica queda desactivada como juego y, por tanto, no merece atención ni reparación.

En otra investigación, Barros Nock (2021), relata como diversos testimonios de estudiantes indígenas han evidenciado que, dentro del ámbito escolar, persisten expresiones de discriminación racial que son minimizadas o ignoradas por el profesorado y la administración, lo cual refleja una preocupante falta de sensibilidad y competencia cultural. Estas formas de violencia incluyen insultos con estereotipos culturales, como “cruza fronteras” o “come tacos”, que generan inseguridad y tensión identitaria en los estudiantes, llevándolos, en ocasiones, a reprimir u ocultar sus raíces.

Asimismo, en un caso registrado en una preparatoria de Oxnard, un docente denunció la falta de respuesta institucional frente a un acto discriminatorio, cuando un grupo de estudiantes se disfrazó con estereotipos de “cowboys e indios” sin recibir sanción alguna; el director consideró que no era necesario intervenir (Hernández, 2025). Esta falta de accionar

frente a escenarios violentos se vincula con una ausencia generalizada de comprensión sobre lo que implica ser indígena, así como con el desconocimiento de las culturas, lenguas y contextos familiares del estudiantado.

Estas formas de racismo, tanto la invisibilización como la condescendencia, limitan la posibilidad de un reconocimiento pleno y respetuoso de la diversidad, al tiempo que refuerzan jerarquías simbólicas que colocan la identidad indígena en posiciones de subordinación dentro del espacio escolar. Martínez Novo (1998) explica que las personas blanco-mestizas, al tratar con "cariño" o admiración a los indígenas, en realidad refuerzan jerarquías de desigualdad al posicionarse como sujetos con mayor autoridad sobre lo que significa ser indígena.

Experiencias con las y los directivos

Dentro de algunas experiencias relatadas por las juventudes originarias en interacción con sus directores escolares, el racismo también se manifestó principalmente a través de la invisibilización, es decir, relataron que la mayoría de los directivos de sus instituciones educativas no estaban al tanto de la diversidad étnica presente en la comunidad estudiantil. Los testimonios evidencian un desinterés por algunos directivos que no suelen interesarse ni preguntar por la identidad indígena del estudiantado, perpetuando así una dinámica de desconocimiento y silencio institucional: “No, tampoco ellos me lo han preguntado... la verdad casi no he ido donde el director, la verdad casi ni la conozco” (Hombre Kichwa Cayambe, 17 años, 10/01/2025).

Estas experiencias revelan una estructura escolar que no genera vínculos significativos ni espacios de diálogo intercultural y combina varios factores: (1) el racismo estructural, que no considera la diversidad étnica como parte del quehacer educativo, lo indígena como ajeno a espacios urbanos, privilegiados principalmente para los blancos no indígenas; (2) el adultocentrismo institucional, que posiciona a estas juventudes como sujetos pasivos sin agencia o voz dentro de la institución; y, (3) la jerarquía vertical del sistema escolar, en este sentido, los docentes mantienen distancia simbólica y afectiva del estudiantado.

En la misma línea, Cojtí Cuxil (2007) realizó una investigación en Guatemala y evidenció que algunas universidades no registraban al estudiantado indígena “para no discriminarlos”, lo que invisibiliza estadísticamente su presencia. Los autores reportaron que esta práctica reforzaba soluciones asimilacionistas.

Tanto en el caso documentado en Guatemala como en los hallazgos de esta tesis, es evidente una constante en los sistemas educativos, la no visibilización de las identidades indígenas por parte de las instituciones educativas, ya sea, bajo la premisa de “no registrar estudiantes indígenas para no discriminarlos” o no tener algún tipo de protocolo para identificarlos. Esta falta de acciones constituye una forma sutil pero persistente de racismo estructural, además que se acentúa en el sector urbano, que desvincula lo urbano con lo indígena por estigmas nacientes en la colonia (Quijano, 2000). De esta manera, la omisión de datos impide cuantificar y comprender la presencia indígena en las instituciones educativas que fomenta un modelo educativo monocultural y asimilacionista (Walsh, 2000; Tubino, 2005; Cornejo, 2012; Quintriqueo *et al.*, 2016).

Otras experiencias de las juventudes indígenas participantes también reflejan la presencia de comentarios despectivos y estereotipados por parte de sus directivos. Así lo relata una mujer Mixe (17 años, 13/11/2024), quien, al acudir a la dirección para solicitar apoyo académico, recibió la siguiente respuesta: “Es que hay que acostumbrarse al ritmo de la ciudad”.

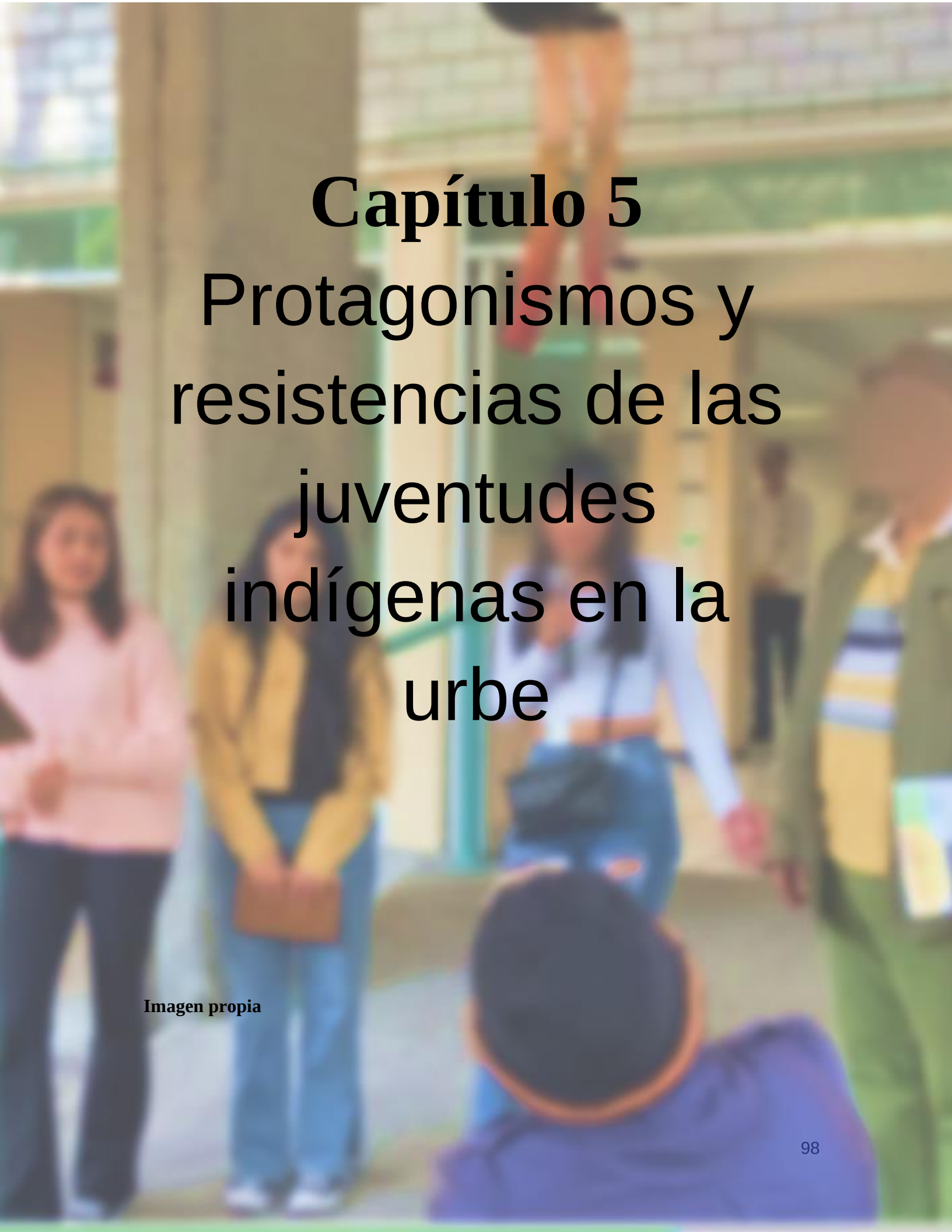
El comentario del directivo podría estar cargado de estereotipos y una jerarquización territorial, que reduce la experiencia de vida y aprendizaje de la estudiante indígena a una falta de adaptación, ubicándola en una posición de deficiencia frente al modelo citadino, mestizo y dominante. Este tipo de respuestas refuerzan una pedagogía implícita de la asimilación forzada, en la que las y los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios deben abandonar o minimizar la etnia a la que pertenecen y los encamina a encajar en los marcos urbanos, eurocentristas, coloniales y académicos. Por otra parte, este director con su comentario no reconoce las desigualdades estructurales que afectan a las y los estudiantes indígenas, ni las barreras culturales y lingüísticas que pudiesen enfrentar el estudiantado; por el contrario, traslada la responsabilidad de la adaptación al sujeto racializado, reproduciendo un discurso meritocrático racializado.

En conjunto, estas expresiones de racismo desde la dirección escolar evidencian tanto la indiferencia institucional como la reproducción de estereotipos coloniales que obstaculizan el acceso equitativo a recursos y apoyos dentro de la escuela, limitando las posibilidades de inclusión plena para los estudiantes indígenas.

4.3. Para concluir este capítulo...

Las voces de las juventudes indígenas resuenan como trazos de una memoria herida, relatos que dan cuenta de la persistencia de un orden escolar fundado en inequidades estructurales. Como se revelan en los relatos presentados a lo largo del capítulo, el racismo no solo se manifiesta en actos abiertos de burla o exclusión, sino también en formas más sutiles y estructurales, como la invisibilidad, el silencio institucional, los estereotipos disfrazados de halago y la falta de vínculos significativos con figuras docentes y directivas.

Estas experiencias permiten leer la escuela como un dispositivo de colonialidad del saber, del ser y del poder, que continúa reproduciendo una lógica monocultural que jerarquiza los múltiples saberes que convergen en el aula y ensalza lo eurocentrista sobre todos ellos. Pero la escuela, ese territorio en disputa, puede también convertirse en un lugar de restitución. Para ello, es necesario interrogar los cimientos sobre los cuales ha sido edificada. ¿Qué imaginarios sostienen su pretendida neutralidad? ¿Qué formas de conocimiento y de vida quedan sistemáticamente fuera de sus márgenes? La pregunta no es sólo pedagógica, es profundamente política: ¿qué transformaciones se requieren para que la escuela deje de ser un espacio de disciplinamiento cultural y se constituya, por fin, en un lugar de diálogo, dignidad y presencia plena para las juventudes indígenas?



Capítulo 5

Protagonismos y resistencias de las juventudes indígenas en la urbe

Imagen propia

Capítulo 5: Protagonismos y resistencias de las juventudes indígenas en la urbe

Como se evidenció en el capítulo anterior, las trayectorias escolares de las juventudes indígenas que participaron en esta investigación enfrentan un entorno estructuralmente desigual, marcado por el racismo, la exclusión cultural y la invisibilización de sus lenguas, saberes y trayectorias. Ahora bien, dentro de estos relatos también emergieron diversas formas de resistir, protagonizar, afirmar y reconfigurar la presencia de las juventudes en estos contextos hostiles.

En este análisis, se parte de una concepción no homogénea de lo que significó protagonizar o resistir en el espacio escolar urbano para las juventudes indígenas entrevistadas. En un primer plano, se documentaron casos de activismo político y cultural explícito, como algunos de las y los participantes que se entrevistó que participaban dentro del colectivo juvenil intercultural “Nuestras voces”, quienes además relataron su participación en actividades artísticas y en la organización de foros escolares para difundir la historia y las luchas de los pueblos originarios, además de usar redes social también como difusión de conversaciones entorno al racismo y discriminación.

Junto a estas acciones visibles, también emergieron estrategias menos evidentes, que algunos jóvenes describieron como necesarias para “pasar desapercibidos” o “no llamar la atención” frente a burlas o comentarios racistas. Estas prácticas incluían la mimetización, la reducción de signos externos de pertenencia cultural (como el uso de trenzas o vestimenta tradicional) o la adaptación a las normas dominantes, no como asimilación pasiva, sino como mecanismos de supervivencia para transitar con menor violencia los espacios de la Educación Media Superior en la capital.

Es así que este capítulo se desarrollará girando en torno al concepto de protagonismo infantil de Manfred Liebel, situando este concepto dentro de las experiencias compartidas por las juventudes. A diferencia de otros marcos conceptuales revisados en el capítulo teórico, el protagonismo se retoma aquí porque no constituye únicamente una categoría analítica abstracta, sino que se nutre y cobra sentido en la relación directa con las prácticas, narrativas y resistencias expresadas por los propios jóvenes. Por ello, se decidió no incluirlo en el marco teórico, sino desarrollarlo en este apartado donde puede articularse de manera más situada y vivencial con los testimonios y experiencias analizadas. Este capítulo, a su vez, se subdividirá

en dos partes: la primera aborda el protagonismo y las resistencias desde el activismo y los espacios colectivos, y la segunda desarrolla estas nociones desde las propias trincheras cotidianas de los jóvenes.

5.1. Protagonismo y resistencias desde el activismo y los espacios

El protagonismo infantil es un concepto desarrollado por Manfred Liebel (2023), que propone dar respuesta frente al paternalismo que históricamente ha limitado la participación plena de niñas y niños en la sociedad. Es decir, el protagonismo implica reconocer a la niñez como sujeto social y político, con derecho a incidir en todos los ámbitos de la vida social (Cussiánovich, 2005). Es importante recalcar, que esta propuesta no niega ni compite con el protagonismo de personas adultas, sino que apela a una colaboración solidaria entre generaciones. Se trata de una participación activa que se desarrolla en relación con otros, no en oposición. El protagonismo infantil no se impone desde afuera ni se mide con estándares fijos; más bien, se manifiesta de manera diversa y situada, en formas germinales o más desarrolladas, dentro de la vida cotidiana de niños y niñas.

En este sentido, incorporar el concepto de protagonismo infantil, y por extensión juvenil, en esta tesis y específicamente a este apartado de resistencias y protagonismos juveniles indígenas, es un recurso que rompe con la idea de que niñas, niños, pero también las juventudes son sujetos incompletos o en formación, a los que solo se les permite participar simbólicamente o bajo tutela. Esta crítica es directamente aplicable al tratamiento institucional que muchas veces reciben las juventudes indígenas, que por ejemplo son vistas como beneficiarias de programas, pero raramente como sujetos políticos capaces de decidir, proponer, disputar sentidos o transformar su entorno.

Además, a través desde este “protagonismo juvenil” se busca cuestionar el hablar *por* otros. En el caso de los participantes de esta investigación, muchas veces son hablados por adultos (profesorado, directivos, investigadores, funcionarios), incluso en espacios que supuestamente buscan empoderarlos. Retomar este concepto ayuda a desplazar esa lógica y pensar formas de acompañamiento y colaboración para escuchar a las juventudes sin instrumentalizar sus luchas.

Dentro de los relatos compartidos por las juventudes, se recuperan múltiples de estos protagonismos, que se agrupan en tres secciones: (1) Protagonismo colectivo, público y organizado, (2) Protagonismo relacional, (3) Protagonismo íntimo y cotidiano.

Protagonismo colectivo, público y organizado

Dentro del *protagonismo colectivo, público y organizado*, se encuentran aquellas experiencias de impacto intersubjetivo y mediado por vínculos con pares, organizaciones o profesorado. Un ejemplo de ello es el Colectivo Intercultural “Nuestras voces” al que se tuvo oportunidad de asistir en cuatro ocasiones a sus encuentros de juventudes indígenas en la CDMX. El Colectivo Juvenil Intercultural “Nuestras Voces” está conformado por jóvenes indígenas migrantes y residentes en la Ciudad de México, provenientes de diversas comunidades originarias de México y también de otros países como Brasil y Ecuador. Su origen se remonta a la necesidad de intercambiar perspectivas y experiencias sobre los retos que enfrentan los y las jóvenes indígenas en contextos urbanos, así como de crear un espacio propio para el reconocimiento mutuo y la afirmación identitaria.

Los integrantes del colectivo se conocieron principalmente a través de redes comunitarias, encuentros culturales y actividades organizadas por asociaciones civiles y universidades con enfoque intercultural. El número de miembros fluctúa según los proyectos en curso, pero suele oscilar entre 20 y 25 jóvenes que participan de manera activa.

Entre sus objetivos explícitos se encuentran: visibilizar la presencia de las juventudes indígenas en la ciudad, apropiarse de los espacios públicos para actividades culturales y de protesta, intercambiar saberes y experiencias desde sus legados culturales, y fortalecer la conexión con sus comunidades de origen. Las acciones que llevan a cabo incluyen talleres de lengua y cultura, conversatorios sobre racismo y discriminación, intervenciones artísticas en espacios públicos, así como campañas de difusión sobre derechos territoriales y culturales.

Se acompañó al colectivo durante tres encuentros. El primer encuentro, nombrado como Reconociendo(nos) territorio en el monte, en el que hubo una actividad de subir el volcán Cuauhtzin para reconocernos y tejer, que tuvo como propósito conocer y tejer redes entre juventudes de pueblos originarios y afrodescendientes en la CDMX. El segundo encuentro se llamó, Alimentando(nos): sabores en resistencia, en que se realizó una actividad de tamales nahuas poblanos, al mismo tiempo se reflexionó acerca de la soberanía alimentaria y lo que les atravesaba como juventudes indígenas en torno a la alimentación. El tercer encuentro, se llamó desafíos territoriales, mediante una cartografía del espacio, buscó crear un espacio de reconocimiento, encuentro y celebración entre juventudes indígenas, que permitió la construcción de redes de apoyo, el compartir experiencias, resistencias, saberes y

formas de habitar tanto la CDMX como sus territorios de origen. En este encuentro también se buscó, fortalecer la identidad colectiva, el cuidado mutuo y la dignidad, reconociendo la diversidad de lenguas, culturas, colores y luchas que habitan en cada joven indígena.

Estos encuentros, lejos de replicar lógicas asistencialistas o de representación simbólica, son ejemplos claros de protagonismo juvenil indígena, mediante la creación de espacios autónomos de participación donde las juventudes no solo se nombran a sí mismas, sino que transforman colectivamente sus condiciones de existencia, disputan el sentido de lo indígena en la ciudad y sostienen redes de afecto, saber y acción política.

Dentro de estos encuentros se evidenció una gran diversidad de identidades indígenas, identidades sexogenéricas, lenguas, edades y cosmovisiones. Además, las temáticas presentadas en los tres encuentros no son mera coincidencia, sino representan lo urgente dentro de lo que afecta o inquieta a las juventudes. Por ejemplo, el acto de subir el volcán Cuauhtzin no solo es un ejercicio físico, sino un acto de resistencia simbólica frente a la fragmentación urbana que desconecta a los cuerpos del territorio. En el caso del cocinar tamales, actividad que usualmente es feminizada y desvalorizada, se resignifica como acción política y comunitaria en la disputa por la soberanía alimentaria. Finalmente, la creación de cartografías colectivas permite reterritorializar la CDMX desde la experiencia indígena, desafiando los discursos oficiales que invisibilizan o folklorizan las presencias de lo diferente a lo hegemónico. Este protagonismo juvenil articula vínculos intersubjetivos, afectos y reflexiones colectivas, rompiendo con las lógicas adultocéntricas y asistencialistas que usualmente median los programas institucionales hacia pueblos originarios.

Este protagonismo también dejó entrever como este espacio también abrigó a juventudes que no solo les atraviesa su etnia, sino, también la orientación sexual, lo cual desafía tanto los mandatos de género hegemónicos de la sociedad mestiza como los esencialismos dentro de sus propios pueblos. La diversidad sexogenérica no es un añadido, sino parte estructural de los espacios y de las resistencias que se tejen.

En la misma línea, también existen otras agrupaciones colectivas que también aportan a la reflexión y crean entornos que tejen redes. Entre ellas destaca el Colectivo para Eliminar el Racismo en México (COPERA), que a través de campañas de sensibilización, talleres y espacios de reflexión buscan visibilizar las formas en que se manifiesta la discriminación racial. Su trabajo no se limita a la concientización, sino que también incide en políticas

públicas para erradicar la exclusión. Otra iniciativa clave es Racismo MX, que en colaboración con el COPRED y la UNESCO ha impulsado la campaña #EsRacismo, dirigida a desnaturalizar frases y actitudes cotidianas discriminatorias. Además, organiza jornadas culturales, proyecciones de documentales y publicaciones que amplifican las voces de comunidades indígenas y afrodescendientes, como el libro *"Voces diversas para una perspectiva antirracista"*, publicado en 2024.

También está el Colectivo Emancipaciones, el cual aporta desde el ámbito legal, brindando acompañamiento a movimientos sociales y defendiendo los derechos de los pueblos originarios. Por su parte, la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (CONAMI, s.f.) y la Red de Jóvenes Indígenas (s.f.) enfatizan el empoderamiento político, enfrentando la doble discriminación que sufren las mujeres indígenas y fortaleciendo la articulación de las juventudes a nivel continental. Además, el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB s.f.) forma a nuevas generaciones de activistas mediante programas como la *Escuela de Liderazgos Jóvenes* y el *Curso para Mujeres Indígenas* (s.f.) y *Afromexicanas*, combinando enfoques interculturales y de género (s.f.). Mientras tanto, el Concejo de Representantes Indígenas y Afromexicanas en la CDMX (s.f.) moviliza demandas concretas, como la transparencia en los presupuestos públicos y el respeto a los derechos lingüísticos. Asimismo, la cultura también se ha convertido en trinchera antirracista. Eventos como la *Pachanga Antirracista* del CENART (s.f.) fusionan poesía en lenguas originarias, música y debates para cuestionar estereotipos y celebrar las identidades diversas.

Estos esfuerzos colectivos se unen a la denuncia pública hasta la creación de espacios donde el orgullo étnico y la justicia racial sean posibles. Sin embargo, el Colectivo Intercultural "Nuestras Voces" del que se tuvo la oportunidad de participar, resalta ya que es un espacio creado desde las mismas juventudes, lo cual ayudó a generar un ambiente de confianza donde las reflexiones y conversaciones sobre racismo, identidad y resistencia fluyeron con mayor autenticidad y profundidad.

Otro campo de acción significativa son las denuncias y expresiones públicas a través de redes sociales, especialmente en plataformas como TikTok. Algunos estudiantes producen contenido donde reflexionan sobre su experiencia como jóvenes indígenas en la ciudad, comparten palabras en su lengua originaria o critican abiertamente el racismo escolar.

Por ejemplo, una estudiante egresada de la Educación Media Superior y actualmente estudiando el nivel superior, expuso en su perfil de TikTok que, en pleno 2025, la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM no le permitió presentar su proyecto de titulación en su lengua originaria (hñahñu), por no estar incluidas en su plan de estudios. Así lo expresa la estudiante:

...Quiero compartirles una situación que me preocupa profundamente como estudiante de 8º semestre de la carrera de Traducción en la ENALLT (UNAM). Actualmente, en mi proceso de titulación, me encontré con un obstáculo inesperado: no aceptan proyectos terminales en lenguas que no estén dentro del plan de estudios, es decir, solo permiten lenguas como francés, portugués, alemán o chino... esto me parece discriminatorio porque contradice el discurso institucional, es decir, si la licenciatura promueve la multiculturalidad y la interpretación entre lenguas, ¿cómo justificar que excluya a las 68 lenguas originarias de México, igual de válidas que el español? también, la falta de pertinencia histórica, se supone que estamos en el Año Internacional de la Mujer Indígena, urge generar investigación en lenguas como el hñahñu, que necesitan recursos lingüísticos y especialistas. Y también hay casos similares, con compañeros que quieren trabajar con Lengua de Señas Mexicana (LSM) también enfrentan este veto. Actualmente, estoy explorando opciones con mi asesora de proyecto terminal, pero quiero denunciar públicamente esta limitación. No es justo que lenguas mexicanas sean tratadas como "inválidas" académicamente... me pregunto ¿Cómo puede una institución como la UNAM, comprometida con la diversidad, mantener estos criterios excluyentes? Espero que este testimonio sirva para visibilizar el problema y, ojalá, impulsar cambios... (aprendiendo.otomi, 2025⁸)

Este relato, es revelador, más aun cuando se lo contextualiza en el Año Internacional de la Mujer Indígena, en México, momento que, más allá de su carga simbólica, debería implicar un compromiso institucional con la creación de conocimiento desde las lenguas y experiencias de las mujeres indígenas. Al vetar estas lenguas del ámbito académico, se borra también la posibilidad de que más juventudes hablen desde sus marcos culturales, y se les impide incidir en la producción de saberes legítimos.

En este mismo sentido, las redes sociales, en este caso Tik tok, lejos de representar un espacio banal o superficial, funciona como un campo de la pedagogía social no formal, para encontrar información, reconocer otras experiencias de cuerpos racializados y compartir conocimientos que en las escuelas aun no son socializados. Así lo expresa otro estudiante:

⁸ La denuncia puede ser dialogada y difundida:

<https://www.tiktok.com/@aprendiendo.otomi/video/7479900747966975238?lang=es>

Justo el otro día estaba viendo un video en TikTok donde mencionaban que, aunque conocer lo que pasó en el pasado es importante para entender las comunidades indígenas, eso no debería ser lo único que se enseñe. Las comunidades indígenas también enfrentan problemas y luchas muy significativas en la actualidad, pero estas casi nunca se discuten. Por ejemplo, yo había escuchado sobre lo que está pasando con el Tren Maya (Hombre Náhuatl, 15 años, 18/11/2024).

Finalmente, desde un IEMS ubicado en la alcaldía Milpa Alta, se protagoniza a partir de impartir una optativa en lengua Náhuatl. Este logro no fue concesión institucional, sino resultado de una lucha articulada entre, juventudes organizadas que identificaron la necesidad educativa y la comunidad de Milpa Alta que condicionaron la construcción del plantel a este requisito lingüístico. Lo singular radica en la continuidad generacional del proceso, varios de aquellos jóvenes que impulsaron la iniciativa ahora son docentes de la misma institución.

Protagonismo relacional: vínculos que abrazan

Desde el protagonismo relacional, se busca ahondar en aquellas experiencias intersubjetivas que generan transformaciones significativas en los procesos identitarios y afectivos de las juventudes indígenas. Este protagonismo relacional, se configura en el vínculo cotidiano con compañeros, compañeras, profesorado o familiares, y permite reconocer que la resistencia también se expresa en los gestos íntimos, en los espacios de escucha, y en las pedagogías no oficiales que circulan dentro y fuera del aula.

Uno de los hallazgos más consistentes del trabajo de campo fue la importancia que tienen los vínculos horizontales entre jóvenes, especialmente entre pares indígenas o racializados, que actúan como referentes positivos en entornos donde predomina el silenciamiento de las identidades indígenas. En este sentido, una joven hñähñu relata lo siguiente:

...la única que sí me había hablado es mi hermana. Mi hermana es muy, muy valiente y determinada, y, pues, también les dice a mis papás que no se avergüencen de ser hñähñu, y que, bueno, yo tampoco me avergüence. Y yo no me avergüenzo ahora gracias a mi hermana. Es la única que me ha hablado de las comunidades hñähñus (Mujer hñähñu, 17 años, 12/09/2024).

En esta experiencia se vislumbra una forma de protagonismo intergeneracional, donde la palabra afirmativa de una hermana se vuelve dispositivo de resistencia emocional y afirmación identitaria. Es así que, en este relato se encarna una ruptura frente al mandato de silenciamiento y vergüenza que ha pesado y sigue pesando sobre las comunidades originadas,

a raíz del racismo estructural. No es una resistencia ruidosa ni colectivizada, pero sí profundamente política, mediante la acción de reivindicar el derecho a no avergonzarse es un acto de lucha íntima contra el racismo internalizado.

Asimismo, la participación en clubes culturales, círculos de lectura o colectivos estudiantiles, ya en el tránsito que dieron los estudiantes egresados a la universidad, fue un espacio fértil para experimentar formas de reconocimiento y expresión de la diferencia. Relataron que su paso a espacios con mayor diversidad les permitió ampliar su horizonte, sentirse menos obligados a encajar y comenzar a habitar con más libertad sus formas de ser. Así lo expresa una estudiante: “El conocer este gran mundo estudiantil hizo que ya no me sintiera con la necesidad de encajar. Aquí todos somos diferentes” (Mujer Nahuatl, 31 años, 03/11/2024).

Estas experiencias, evidencian que el protagonismo juvenil no solo resiste la exclusión, sino que también imagina espacios nuevos desde el acompañamiento, el cuidado, el encuentro y la palabra. De acuerdo con Walsh (2013), se trata de prácticas que crean *espacios otros*, donde lo indígena deja de ser una marca de vergüenza para convertirse en una fuente de dignidad compartida. Son formas de resistencia que habitan los márgenes, pero que desde allí, reconfiguran lo posible, espacios menos hostiles ante la diversidad.

Protagonismo íntimo y cotidiano

El protagonismo juvenil indígena también se manifiesta a través de la reflexión más íntima, en este sentido, se hace evidente cómo la negación identitaria no siempre es fruto de la voluntad individual, sino del silenciamiento estructural que opera en las escuelas. Varios estudiantes afirman que no sabían que eran indígenas, porque nunca se les habló de ello, ni en su casa ni en el aula. “No era por vergüenza, sino porque yo no sabía que lo era, no había indagado en mi historia, en mi familia, me dio curiosidad y ahora ya más grande y ya reflexionando ya me autoidentifico como tal” (Mujer Zapoteca, 20 años, 18/11/2024).

El protagonismo juvenil indígena no se limita a acciones visibles como la protesta o la organización colectiva, sino que también se manifiesta en procesos íntimos de reflexión, memoria y auto(re)conocimiento, especialmente cuando estos jóvenes se enfrentan a la ausencia sistemática de referentes indígenas en su entorno familiar, escolar y cultural. En este sentido, el testimonio de una joven zapoteca de 20 años revela cómo la negación identitaria no es necesariamente una elección individual, sino más bien el resultado de un silenciamiento

estructural que opera desde temprana edad, tanto en el hogar como en las instituciones educativas.

5.2. Resistencias silenciosas

En este apartado, desarrollaré un tipo de resistencia más silenciosa y mimetizada. En los contextos urbanos escolarizados, muchas juventudes indígenas despliegan estrategias de supervivencia que, aunque sutiles e invisibilizadas, son fundamentales para su permanencia y bienestar emocional dentro del sistema educativo. Estos mecanismos de defensa surgen, ya que las instituciones educativas, muchas veces, suelen reproducir lógicas de discriminación, silenciamiento e inferiorización hacia las comunidades originarias, especialmente cuando estas no se ajustan a los discursos dominantes de mestizaje, homogeneidad o ciudadanía urbana (Quijano, 2000; Walsh, 2013). En estos entornos, la pertenencia indígena suele ser percibida como una diferencia incómoda que activa mecanismos de exclusión, como burlas, estigmas, negación del uso de la lengua, o expectativas académicas desiguales.

Frente a ello, las juventudes indígenas desarrollan respuestas estratégicas que les permite transitar su trayectoria educativa sin exponerse abiertamente a la violencia o al rechazo, resguardando su integridad emocional y, en muchos casos, su continuidad educativa. Estas estrategias son una forma de lidiar con la tensión entre el deseo de ser reconocidos como indígenas y la necesidad de pasar desapercibidos en contextos que castigan la diferencia. Estas resistencias íntimas no siempre se reconocen como tales, ya que no adoptan la forma explícita del enfrentamiento o la denuncia, sino que se ejercen en el plano cotidiano, muchas veces en silencio, como respuesta adaptativa frente a la violencia simbólica y el racismo estructural que permea los espacios escolares.

En este sentido, Scott (1990), argumenta que, toda historia social tiene dos caras. Una cara pública, visible, que se expresa en discursos oficiales, denuncias públicas, marchas contrarrestantes, y otra cara oculta, que se manifiesta en formas soterradas de resistencia. Esta dualidad permite comprender cómo los grupos dominados resisten en contextos donde la sumisión parece total. Por tanto, resistencia no siempre adoptan la forma de grandes rebeliones o protestas visibles. En cambio, muchas veces se expresan en gestos cotidianos, silencios estratégicos, simulaciones, ironías, rumores o pequeñas transgresiones.

En la presente tesis, estas estrategias de resistencia se encuentran, por ejemplo, en el silenciamiento temporal de la identidad indígena, una decisión que busca evitar burlas, cuestionamientos o estigmatización por parte de compañeros o docentes. Algunas juventudes reportaron: “Pues yo no le decía a nadie...por miedo a que molesten comienzas a mimetizarte” (Mujer Náhuatl, 31 años 15/08/2024); “Tenía miedo de que mis amigos y amigas tal vez me dejaran de hablar. Y, pues, como suelen decir, la banda en la prepa suele ser muy, pero muy cruel...no me daba confianza decirles que era una zapoteca...” (Mujer Zapoteca, 20 años, 18/11/2024). “Yo no lo hago con todos, solo con mis amigos, tampoco es como que lo andes diciendo nomás por allí, porque no todos lo van a entender y no sabes también lo que puedan pensar si lo dices” (Hombre Mixe, 17 años, 28/10/2024).

Otra acción específica que se compartió durante las entrevistas fue el testimonio de una joven náhuatl, quien a partir de comentarios sobre sus trenzas que la relacionaron con su etnia, las dejó de usar. Otra investigación también reporta que, jóvenes indígenas optaron por modificar su forma de vestir, su arreglo personal o incluso su manera de hablar para evitar ser objeto de discriminación. Testimonios como el de Elena, quien decidió "dejar de ser Indígena" debido a la constante discriminación racista, o el de Rubén, quien se quitó el sombrero "para que no se [me] viera tan 'así'" y evitar ser llamado "huarachón", ilustran estas decisiones como mecanismos de supervivencia (Bautista, 2022).

Por otra parte, a la madre de uno de los entrevistados se le preguntó por qué no había enseñado kichwa a su hijo, a pesar de dominar tanto esta lengua como el español. Ella explicó que su decisión se basó en la experiencia de su cuñada con sus propios hijos. Su cuñada había criado a sus niños hablándoles exclusivamente en kichwa durante sus primeros cuatro años, por lo que esta era su lengua materna, mientras que el español lo aprendieron después. Sin embargo, al ingresar a la escuela, los niños enfrentaron grandes dificultades para adaptarse a un entorno completamente hispanohablante. Por esta razón, la entrevistada decidió que su hijo *"no pasara por ese proceso tan traumático"*.

Estas experiencias, representan ese tipo de resistencia indígena que no siempre es visible o confrontacional. El mimetismo, el silenciamiento lingüístico y la modificación de apariencias son actos políticos que cuestionan la opresión desde lo cotidiano (Hollander & Einwohner, 2004). Sin embargo, también revelan la urgencia de desmontar los códigos

raciales que naturalizan la superioridad de lo blanco/mestizo (Moreno, 2016). Como advierte Bautista (2022), estas estrategias individuales deben leerse en diálogo con las estructuras que las hacen necesarias, es decir, un Estado que falla en garantizar educación intercultural y una sociedad que sigue usando “indio” como insulto, el “mejorar la raza” como aspiración, y el “Te salió blanquito tu hijo” como halago.

Asimismo, se identificaron casos en los que, para protegerse emocionalmente, los jóvenes optan por reírse de bromas racistas o minimizar comentarios ofensivos, como una forma de evitar confrontaciones que podrían aumentar su vulnerabilidad. Aun cuando la risa o el silencio no reflejen una aceptación real, estas reacciones pueden funcionar como estrategias de autoprotección en contextos de hostilidad. Investigaciones sobre adolescentes en entornos educativos urbanos revelan que, pese a reconocer el carácter ofensivo de insultos y microagresiones, muchas jóvenes optan por no confrontar a sus agresores como mecanismo para evitar escaladas de conflicto (Flota *et al*, 2024; Martin *et al*, 2022).

Estas formas de resistencia revelan que la sobrevivencia también es política, y que no siempre se da desde la afirmación directa, sino desde estrategias afectivas, silenciosas y profundamente marcadas por la necesidad de cuidado propio. Reconocer estas prácticas implica abandonar una visión idealizada y romantizada de la resistencia, para en su lugar visibilizar la complejidad de habitar una identidad indígena en entornos hostiles, donde incluso la permanencia puede ser una forma de lucha.

Conclusiones

Imagen propia

Conclusiones

Esta tesis ha buscado sostener el gesto político y afectivo de nombrar, reconocer, acompañar y escuchar a estas diez juventudes indígenas que transitan o transitaron por el nivel medio superior en la Ciudad de México, evidenciando las múltiples formas en que el racismo y la exclusión se manifiestan en sus interacciones escolares, así como las prácticas de resistencia que desarrollan para enfrentar estas situaciones.

Es crucial subrayar que las voces que resuenan en esta tesis, si bien potentes y reveladoras, pertenecen a un grupo específico de diez juventudes. Por tanto, esta investigación no busca trazar un mapa definitivo del racismo en la Educación Media Superior de la Ciudad de México, sino ofrecer un análisis profundo y situado sobre las violencias estructurales que la atraviesan. La fuerza de esta aportación no radica en su generalidad, sino en su capacidad para nombrar, desde la vivencia encarnada, las formas sutiles y explícitas en que opera la colonialidad en la escuela. Cada testimonio es una ventana a un universo de experiencias que, aunque acotado, ilumina patrones que sin duda merecen ser investigados de manera más extensiva en el futuro.

A través de las entrevistas realizadas, se identificó a un grupo diverso de juventudes que se autoidentifican como indígenas, provenientes de diferentes pueblos originarios de países como México y Ecuador como zapotecos, náhuatl, ayuuk (mixe), kichwa cayambeño, hñähñu, mazahua y chinanteco. Estos participantes, algunos originarios de la Ciudad de México y otros migrantes de otros estados, enfrentan desafíos comunes relacionados con la preservación de su identidad cultural en un entorno urbano y escolar que tiende a homogeneizar y estigmatizar las diferencias étnicas y culturales. La mayoría de las y los entrevistados reportaron un dominio parcial de sus lenguas originarias, lo que refleja tanto la pérdida de estas lenguas como los esfuerzos por mantenerlas vivas en contextos urbanos.

En el cumplimiento del primer objetivo específico de esta tesis, uno de los hallazgos más relevantes es la dificultad para identificar a juventudes indígenas dentro de las instituciones educativas de la gran urbe, dificultad que no responde a una supuesta ausencia de estas juventudes, sino a condiciones estructurales que invisibilizan sus presencias y experiencias. Esta invisibilidad se configura tanto por la falta de registros y políticas escolares sensibles a la diversidad cultural y lingüística, como por el silenciamiento

autoimpuesto, muchas veces activado por el miedo al rechazo, al estigma o a la racialización violenta, más aún en estas edades, en las que están moldeando su identidad. La vergüenza, la duda o el desconocimiento de la propia adscripción étnica, lejos de ser signos de desarraigo, deben entenderse como efectos históricos de la colonialidad y del proyecto desindigenizante del Estado moderno, que ha promovido por décadas el mestizaje como única narrativa legítima de identidad nacional.

Por otro lado, dentro de las expresiones del racismo en su trayectoria estudiantil (Objetivo 2), se reveló que en la interacción con sus pares, se reveló un entramado complejo de violencias cotidianas que se entretajan en sus cuerpos, lenguas, apariencias y vínculos afectivos, haciendo evidente que el racismo escolar no solo se manifiesta en actos explícitos, sino también en gestos sutiles y prácticas normalizadas de exclusión. Además, se reconoce que estas violencias afectan de manera diferenciada a quienes habitan identidades atravesadas por el género, la edad, la clase, la racialización y el territorio. Desde insultos y burlas por el color de piel o el uso de trenzas, hasta memes, exclusión social y la estigmatización del acento o la lengua originaria, estas prácticas reafirman un ideal blanco, urbano y eurocéntrico que margina todo lo que se desvíe de la norma dominante. Estas violencias no sólo podrían estar afectando la autoestima y el sentido de pertenencia de los y las estudiantes, sino también, afectan su derecho a transitar plenamente el trayecto escolar.

Dentro de las interacciones con el profesorado, las juventudes reportaron una falta generalizada de interés por indagar sobre su identidad étnica, a excepción de unos cuantos casos en las que algunos docentes mostraron interés y crearon espacios para que estas juventudes compartieran temas relacionados a su cultura, pero fueron aislados. Además, expresaron que muchos/as de sus profesores no solo ignoran la diversidad cultural dentro de las aulas, sino que, en ocasiones, reforzaban estereotipos negativos sobre las comunidades originarias o hacían comentarios condescendientes.

Algo similar, comentaron acerca de sus directivos quienes mostraron una marcada indiferencia hacia la identidad indígena de los estudiantes. En la investigación más amplia en la que se inscribe esta tesis, al indagar a ciertos directivos sobre la presencia indígena en sus instituciones educativas respondieron, “aquí no tenemos indígenas, sino mire a su alrededor” (Espinoza et al., 2025). Esta expresión significó una estereotipación y

simplificación de lo que significa ser indígena. La mayoría de los entrevistados reportaron una falta de interés y apoyo por parte de las autoridades escolares. Esta indiferencia contribuye a la invisibilización de las comunidades indígenas en el entorno educativo, más aún si pertenecen a entornos urbanos. Los y las docentes, en su mayoría, carecen de herramientas para dialogar con la diversidad, y el personal directivo reproduce una lógica de invisibilización que contribuye a la exclusión.

También, se destaca los protagonismos y resistencias ante las situaciones de racismo (objetivo 3) que entretejen sus trayectorias educativas. A través de prácticas cotidianas, desde las más visibles, como el activismo en redes sociales o la organización colectiva, hasta las más sutiles, como la mimetización o el silencio estratégico. Todo ello, con el objetivo de ampliar la comprensión de cómo las juventudes indígenas viven, negocian y enfrentan el racismo en contextos escolares urbanos y también entendiendo lo diverso y lo no lineal de sus trayectorias escolares en busca de su identidad.

Los hallazgos de esta tesis muestran que las expresiones del racismo en las trayectorias escolares de estas juventudes, no es un fenómeno aislado ni reducible a casos individuales de discriminación, sino una expresión concreta de un sistema estructural que se sostiene en la colonialidad, el patriarcado y el clasismo. Son relatos dolorosos, porque lo que te diferencia y jerarquiza, está inscrito sobre el cuerpo, algo dado y prácticamente inamovible, como las facciones, el color de la piel, la vestimenta, la lengua o el acento. Estos relatos evidencian cómo estas estructuras se manifiestan en prácticas cotidianas que excluyen, jerarquizan y deshumanizan a las comunidades originarias, recayendo sobre los cuerpos todo el peso del pasado colonial.

Este estudio ofrece no solo un diagnóstico de las violencias racistas que atraviesan las trayectorias de estas diez juventudes que transitan la educación media superior en la ciudad, sino también hace un llamado a construir una escuela otra, capaz de alojar la diferencia sin imponer asimilación. Las voces de estos jóvenes nos recuerdan que las culturas indígenas no están relegadas al pasado, sino que se viven y transforman en el presente urbano, desafiando las lógicas de despojo y desmemoria. Reconocer y acompañar estas luchas es también una forma de descolonizar la educación y de sembrar una ciudadanía más justa, plural y viva.

Este trabajo, lejos de ser un punto final, busca ser una puerta de entrada a futuras indagaciones que continúen desentrañando las violencias y resistencias que son presentes en las trayectorias educativas de las juventudes. Las voces de las y los jóvenes indígenas de la Ciudad de México nos exigen ir más allá. Se vuelve imperativo realizar un sondeo más amplio, de métodos mixtos, que permita dimensionar la prevalencia de las formas de racismo aquí descritas en todo el universo de la Educación Media Superior, para así confirmar y mapear patrones a gran escala. Dicha investigación debe incluir necesariamente las perspectivas de docentes y directivos para comprender a fondo sus narrativas, prejuicios y las barreras institucionales que perpetúan la indiferencia.

Asimismo, es crucial profundizar en temáticas que apenas comenzamos a esbozar, como la reproducción del racismo en espacios digitales, o la necesidad de incorporar la teoría de género relacional y los estudios críticos sobre masculinidades para analizar cómo se construyen y sancionan las identidades de género racializadas, desafiando así no solo la colonialidad sino también el patriarcado dentro de las instituciones educativas. Por otra parte, se hace importante realizar un seguimiento longitudinal de las trayectorias de las y los estudiantes indígenas más allá de la EMS, así como ampliar la mirada comparativa a otras ciudades y contextos educativos.

También, este camino de investigación ha sido, a su vez, un acto de reencuentro conmigo misma y como mujer kichwa cañari originaria de Cuenca, Ecuador, una ciudad donde la identidad indígena también se está difuminando y transformado bajo el peso de la historia y el mestizaje, me interesa también trabajar desde ese territorio estas expresiones cotidianas con las que se conjugan las trayectorias escolares de las juventudes.

Finalmente, es importante destacar que esta tesis se realizó en el marco del proyecto “Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México”, financiado por la SECTEI. En este contexto, antes de iniciar el trabajo de campo en la Ciudad de México se llevaron a cabo visitas exploratorias a bachilleratos de dos escuelas de Educación Media Superior ubicadas en los estados de Oaxaca y Puebla, con el propósito de analizar experiencias educativas implementadas en regiones rurales indígenas del país y contrastarlas con las que posteriormente serían documentadas en un contexto urbano. En este espacio se contribuyó en la realización del guion de entrevistas,

levantamiento de información, codificación y categorización de resultados, lo evidenciado en esta experiencia se pueden revisar en el capítulo de libro enunciado como, “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 Puebla⁹”

Asimismo, como parte de los productos derivados de esta investigación, colaboré en la escritura de dos capítulos de libro en calidad de coautora: “*Revisión de la literatura: jóvenes indígenas en Educación Media Superior*¹⁰” y “*Dimensiones que configuran las experiencias escolares de jóvenes indígenas en Educación Media Superior en la Ciudad de México*¹¹”

También participé en la elaboración de materiales audiovisuales cuyo objetivo fue socializar hallazgos y abrir la discusión pública en torno a estas problemáticas. Dichos materiales fueron los videos “*Retos que enfrentan los estudiantes indígenas de nivel medio superior en la Ciudad de México*¹²” y “*Propuestas para atender de manera pertinente a las y los estudiantes indígenas de EMS en la CDMX*¹³”.

De manera complementaria, se realizó una devolución de resultados a estudiantes de un plantel del IEMS Gustavo A. Madero, donde las juventudes manifestaron dudas, curiosidad y una recepción positiva, lo que incluso derivó en una nueva invitación a otra institución en la que se desarrolló parte del trabajo de campo. Finalmente, también se acompañó al colectivo “Nuestras Voces”, espacio en el cual se discutieron estas temáticas más allá del ámbito escolar, vinculándolas con las distintas esferas políticas y sociales en las que las juventudes indígenas participan, y donde se extendió la invitación a que las y los estudiantes se integraran para fortalecer la reflexión colectiva y la acción en torno a estas problemáticas urgentes.

Finalmente, algunas y algunos estudiantes expresaron la necesidad de contar con clases de apoyo en asignaturas específicas, particularmente literatura y matemáticas, lo que dio lugar a la organización de sesiones personalizadas. Esta acción se realizó que el trabajo

⁹ <https://doi.org/10.47377/9786078820290-5>

¹⁰ <https://doi.org/10.47377/9786078820290-1>

¹¹ <https://doi.org/10.47377/9786078820290-7>

¹² <https://youtu.be/9Jaftu0iFuc?si=4tmmlr57zHD9ZhPv>

¹³ https://youtu.be/4NEQ2j_WPuY?si=FR5H_7qpn69SY9wc

académico no puede limitarse a obtener información de las juventudes, sino que debe responder a sus demandas y contribuir a sus procesos de aprendizaje y fortalecimiento personal.

Referencias

- Aguilar Gil, Y. (2018). Nunca más un México sin nosotros. *Dispatches*, 1(1), 10-17.
<http://dispatchesjournal.org/es/articulos/nunca-mas-un-mexico-sin-nosotros/>
- Aguilar Nery, J. (2012). Diferencia racial en docentes de educación básica de Tijuana y Tecate: Un estudio exploratorio. *Culturales*, 8(15), 47–80.
- Aguilar Nery, J., (2014). Creencias sobre el concepto de raza en profesionales de la educación en Baja California. *Alteridades*, 24(48), 123-136.
- Aparicio, L. (2012). Construcciones teóricas desde la comunalidad y la praxis en un pueblo indígena Nahua de México. *Revista de Exbecarios Indígenas del IFP-México*.
- Arguello, V. T., Guillén, I. R., & Córdoba, S. F. (2020). Educación media superior: una vía de empoderamiento para la mujer indígena. *Revista Redipe*, 9(2), 163-172.
- Auli, I. (2023). La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 385-430.
- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1229-1254.
- Barros Nock, M. (2021). Adolescentes mixtecos y zapotecos en Santa Maria, California, Estados Unidos. *Anales de Antropología*, 55(1), 31-38.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/aa/v55n1/2448-6221-aa-55-01-31.pdf>
- Bautista Pérez, J. (2022). Estrategias de resistencia cotidianas: Profesionistas indígenas ante el racismo anti-indígena en México. *Estudios sociológicos*, 40(Special Issue), 57–85. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40nespecial.2083>
- Benveniste, T. C., Van Beek, A., McCalman, J., Kinchin, I., Langham, E., & Bainbridge, R. (2020). Can it be done? An evaluation of staff perceptions and affordability of a school-based multi-component integrated intervention for improving the resilience of Aboriginal and Torres Strait Islander boarding students. *Australian and International Journal of Rural Education*, 30(1), 33-50.
- Bertely, M. (1998). *Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México*. RMIE, 3(5)
- Bertely, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Toluca, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Colección: Horizontes Alternativos para los Docentes III.

- Borrás Escorza, L. (2018). Homogeneidad, diversidad y diferencia: Aproximaciones desde el estudio de las discriminaciones en la Escuela Secundaria Pública de la Ciudad de México. En B. Baronnet, G. Carlos Fregoso, & F. Domínguez Rueda (Coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 59-78). Universidad Veracruzana.
- Briggs, A. (2017). Links between senior high school Indigenous attendance, retention and engagement: observations at two urban high schools. *Revista the Australian Journal of Indigenous Education*, 46(1), 34-43.
- Busquets, M.; Saraví. G. y Abrantes, p. (2013). *Adolescentes Indígenas en México: Derechos e Identidades emergentes*. CIESAS-UNICEF.
- Centro Nacional de las Artes. (s.f.). *Inicio*. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://www.cenart.gob.mx/>
- Chakravarti, A. C. (2023). Para seguir siendo indígenas “ahora y después”: la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-500.
- Cojtí Cuxil, D. (2007). Panorama en Guatemala. In S. Schmelkes, C. Rama, M. L. Casillas Muñoz, L. Santini Villar, G. Cortés Ruiz (Eds.), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina: Memorias del segundo encuentro regional* (pp. 79-100). https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00034.pdf
- Colectivo Emancipaciones. (s.f.). *Inicio*. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://colectivoemancipaciones.org/>
- Colectivo para Eliminar el Racismo en México. (s.f.). *Inicio*. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://colectivocopera.org/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. CONEVAL.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2022). *Educación para la*

- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) 2010: Resultados generales*. CONAPRED.
https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf
- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México. (2024, 21 de marzo). *Presenta Copred, Racismo Mx y Unesco acciones para eliminar el racismo y la discriminación racial*. <https://www.copred.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/presenta-copred-racismo-mx-y-unesco-acciones-para-eliminar-el-racismo-y-la-discriminacion-racial>
- Cornejo, J. (2012). *Educación, interculturalidad y ciudadanía*. *Educación em Revista*, (43), 239–254.
- Corona Berkin, S., & Le Mûr, R. (2017). El Otro en los libros de texto gratuitos: Racismo y xenofobia en la iconografía de la diferencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 17-43.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Estados Unidos de América: SAGE.
- Cunningham Kain, M. K. (Coord.), Choque Quispe, M. E., Mairena Arauz, D., & Ventura, D., con la colaboración de Sactic, N., Rivera, T., Chirapaq, & Sequeira, M. (2009). *Discriminación y racismo y panorama para revertirlos: Bolivia, Perú, Guatemala, Panamá* (Tomo I, Serie: Mujeres indígenas y derechos). UNIFEM.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55454.pdf>
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2006). Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos culturales. En M. Bertely (Coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades* (pp. 200-239). Editorial Casa Chata. ISBN 968-496-606-7
- De la Cruz, A. C. F., Sánchez, A. A., & Herrera, J. I. B. (2022). Experiencias académicas y sentido de identidad en estudiantes indígenas de educación primaria, media superior y superior. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 18(1), 43-61.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2013). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
https://books.google.com.mx/books?id=NYIgAQAAQBAJ&pg=PA1939&hl=es&source=gb_s_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* 18 (3), 41–66.

CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf

- Erazo, D. G. L., y Sánchez, M. V. (2016). *Ser Joven en el Mundo Indígena ¿Un Sujeto en Movimiento? Un Estudio de Caso en Ecuador*, Editorial Abya-Yala.
- 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 Juárez, D. (Coord.), *Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México*. México: Nómada.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (A. Useros Martín, Trad.; Colección *Cuestiones de antagonismo*). Akal. (Obra original publicada en 1952).
<http://www.arquitecturadelatransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>
- Flores, R., & Telles, E. (2012). Social mobility and color in Mexico and Brazil. *Demography*, 49(4), 1359–1384. <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0132-z>
- Flota, Y., Horbath Corredor, J. E., Gracia, M. A., Cruz Salazar, T., & Schmook, B. (2024). Violencia y discriminación contra las adolescentes indígenas en la educación básica, Chetumal. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 45(96), 207-234.
<file:///C:/Users/Administrador/Downloads/10+UAM+96+-+Violencia+y+discriminaci%C3%B3n-1.pdf>
- Fregoso, G. (2021). *¿Qué hace el proyecto racial del mestizaje? Cuatro ensayos sobre conocimiento y racismo*. Universidad de Guadalajara.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista propósitos y representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gall, O., & Crespo, H. (2021). Racismo, discursos y escuela en México. En O. Gall (Coord.), *El racismo: un mal de nuestro tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Racismo y Xenofobia.
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., & Rodríguez, J. (2021). *¿Qué es y cómo se manifiesta el racismo?* Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/Racismo_2021_Ax.pdf

- Ganter Solís, R., & Tornel Cifuentes, M. (2016). Sentidos y significados sobre la educación y el trabajo en jóvenes estudiantes de enseñanza media técnico profesional; comuna de Hualpén-Concepción. *Revista la última década*, 24(45), 55-73.
- García Hernández, I. M., García Cortez, A. L., & Silas, J. C. (2018). Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 48(2), 199–228.
- García, L. F. (2020). Las configuraciones étnicas juveniles contemporáneas del Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga Castro Pozo & M. de la Cruz López-Moya (Eds.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (pp. 84-107). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; El Colegio de la Frontera Sur. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cesmeca-unicach/20201110045955/Juventudes-indigenas.pdf>
- Genge, O., & Day, M. V. (2021). Explaining support for post-secondary educational funding for indigenous students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 53(3), 304.
- Gilroy, P. (2004). *After Empire: Melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Gómez Izquierdo, J. J. (2021). *Racismo y discurso en México: un análisis crítico*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González Apodaca, Erica (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, pp. 65-83.
- González Apodaca, Erica (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, pp. 65-83.
- González Apodaca, Érica. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1141-1173.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31–58.
<https://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>

- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Norman K. Denzin y Lincoln, Y.S. (comps.). *Manual de Investigación Cualitativa*. VOL II. Paradigmas y perspectivas en disputa (pp.38- 71). Barcelona, España: GEDISA.
- Gutiérrez, S., Ramírez, D. F., & Valladares, C. E. (2018). El nivel de escolaridad y su incidencia en el futuro laboral de los jóvenes: opinión de estudiantes indígenas y no indígenas de nivel secundaria y bachillerato de Tenango de Doria; Hidalgo, México. *Revista Polis*, 14(2), 127-163.
- Hollander, J. A., & Einwohner, R. L. (2004). Conceptualizing resistance. *Sociological Forum*, 19(4), 533–554. <https://doi.org/10.1023/B:SOFO.0000047427.61885.a>
- Hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press. <https://aboutabicycle.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/05/bell-hooks-black-looks-race-and-representation.pdf>
- Horbath, J. E. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Revista Espiral* (Guadalajara), 20(58), 135-169.
- Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir. (s.f.). *Cursos*. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://ilsb.org.mx/category/formate/cursos/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, & Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017: Presentación de resultados*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022: Presentación de resultados generales*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente 2017*. INEE. https://www.unicef.org/mexico/media/1331/file/Panorama_Poblacion_Indigena_2017.pdf

- Iturriaga Acevedo, E., & López Reyes, J. (Eds.). (2020). *Pueblos indígenas frente al racismo mexicano* (1.^a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kaplan, C. V., & Sulca, E. M. de los Á. (2021). La inclusión educativa de los pueblos indígenas: Tensiones hacia un giro intercultural. *Faro: Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha*, 1(33), 82-94. <https://www.revistafaro.cl>
- Kropff-Causa, L., y Stella, V. (2017). Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XV (1), 15-28.
- Liebel, M. (2023). *Protagonismo infantil popular: Derechos desde abajo y participación política*. Editorial El Colectivo y Bajo Tierra Ediciones.
- Lowe, K., & Weuffen, S. (2023). “You get to ‘feel’ your culture”: Aboriginal students speaking back to deficit discourses in Australian schooling. *The Australian Educational Researcher*, 50(1), 33-53.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105–119. https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario1/s1_18.pdf
- Mamani, S. (2022). Microrracismos y violencias de baja intensidad: Desafíos para una educación antirracista. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, interculturalización y antirracismo* (pp. 209–224). UNESCO-IESALC.
- Martin Romero, M. Y., Gonzalez, L. M., Stein, G. L., Alvarado, S., Kiang, L., & Coard, S. I. (2022). Coping (together) with hate: Strategies used by Mexican-origin families in response to racial–ethnic discrimination. *Journal of Family Psychology*, 36(1), 3–12. <https://doi.org/10.1037/fam0000760>
- Martínez Casas, R., Saldívar, E., Flores, R., & Telles, E. (2014). The different faces of mestizaje: Ethnicity and race in Mexico. En E. Telles (Ed.), *Pigmentocracies: Ethnicity, race, and color in Latin America* (pp. 52–96). University of North Carolina Press.
- Martínez Novo, C. (1998). Racismo, amor y desarrollo comunitario. *ÍCONOS. Revista de Flacso-Ecuador*, 4(diciembre-marzo), 98-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016246>
- Masferrer León, E. M. (2018). El racismo en la educación en México. *Diario de Campo*, (5), 8–17.

- Mercado Órdenes, Mercedes & Toledo Jofré, María Isabel (2024). Estudiar el racismo/colorismo desde la descolonialidad: desafiar la ideología del blanqueamiento en Chile. *Athenea Digital*, 24(1), e3273. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3273>
- Monroy-Gómez-Franco, Luis Ángel y Vélez Grajales, Roberto (2025). Informe de movilidad social en México 2025: la persistencia de la desigualdad de oportunidades. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
<https://drive.google.com/file/d/1XjFcWu1OeqIvx87qfQIXRrmXQfqeU638/view>
- Montell, J. P. (2021). *En nuestra herencia hay una red de agujeros*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- Moreno Figueroa, M. (2016). The raceless-race, mestizaje, and the hiding-in-plain-sight of Mexican racism. En J. L. Berríos & M. Rufer (Eds.), *Un-thinking hegemony: Gramscianism in Mexico and Latin America*. Duke University Press.
- Moreno Figueroa, M. G., & Nichte-Ha López Chávez, A. (2023). “A lo mejor yo soy auto-racista”: Un acercamiento al estudio del racismo internalizado en México. *Revista Euro Latinoamericana De Análisis Social Y Político (RELASP)*, 3(6), 82–108.
<https://doi.org/10.35305/rr.v3i6>
- Moreno Figueroa, M., & Saldívar, E. (2015). “We are not racists, we are Mexicans”: Mestizaje, racism and the project of nation in Mexico. *Postcolonial Studies*, 18(4), 404–423.
<https://doi.org/10.1080/13688790.2016.1158580>
- Moreno Medrano, L. M. (2019). Ethnic Identity Formation beyond Language: Reflexive Identification of Indigenous Children in Urban Schools. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIX(1),99-130.
- Moreno Medrano, L. M. S. (2017). *Indigenous children in urban schools in Jalisco, Mexico: An ethnographic study on schooling experiences* [Doctoral dissertation, University of Cambridge]. Girton College.
- Nateras, A. (2021). Los rostros de las juventudes hoy: violencias sociales, precariedades al límite y migraciones forzadas. In *Territorios juveniles y afectividades divergentes* (1.ª ed., pp. 80-121). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/gpd-territorio-juveniles-y-afectividades-divergentes.html>
- Navarrete, F. (2017). *Alfabeto del racismo mexicano*. Malpaso Ediciones.

- Navia, C. y Czarny, G. (2024). Racismo en educación superior: tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1602. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-017)
- Noticias ONU. (2011, 22 de agosto). *La doble discriminación indígena, también en el arte* [Audio en podcast]. <https://news.un.org/es/audio/2011/08/1394391>
- Oehmichen, C. (2015). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México: Unam, IIA y Pueg. <http://ru.iaa.unam.mx:8080/bitstream/10684/43/1/303.pdf>
- Olvera, J., Doncel, J., Muñoz, C., & Trujillo, B. (2011). Población indígena e instituciones de educación media superior en Nuevo León. Panorama de inserción y políticas institucionales de acceso y permanencia. *Revista del Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Regiomontana y CDI*, 2(3), 35-47.
- Papp, T. A. (2020). A Canadian study of coming full circle to traditional Aboriginal pedagogy: A pedagogy for the 21st century. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(1), 25-42.
- Pérez Miranda, M. G. (2025). Invisibilidad y desigualdad en la Educación Media Superior: el desafío de la desagregación de datos para la población juvenil indígena en la Ciudad de México. En D. Juárez Bolaños (Coord.), *Atención educativa a juventudes indígenas en instituciones de nivel medio superior en la Ciudad de México* (pp. 69–94). Editora Nómada / INIDE. <https://doi.org/10.47377/9786078820290-4>
- Pérez Ruiz, M.L. (2008). Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 187-193. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200008&lng=es&tlng=es
- Pérez-Castro, J. y Piña Osorio, J. M. (2024). Representaciones sociales de estudiantes de bachillerato sobre las personas de pueblos originarios. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1565. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-008)
- población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México.
- Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura: Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Mosca Azul Editores.

- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y bien vivir: Un nuevo debate en América Latina*. Universidad Ricardo Palma.
- Quijano, A. 2000. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso, Buenos Aires, pp. 201-246.
- Quintriqueo, S., Mellado, S., & Villena, A. (2016b). *Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno*. Alpha, en prensa.
- Ramírez Rubio, B. (2010). Educación inclusiva: acceso a la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en el contexto urbano. *Congreso Iberoamericano de Educación*, 1–20.
- Ramírez-Valverde, B., & Suárez-Vallejos, P. F (2016). Conocimiento y aprendizaje de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbanos del estado de puebla, México. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(6), 377-387.
<https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.25.br>
- Red de Jóvenes Indígenas de Abya Yala. (s.f.). *Inicio*. Recuperado el 22 de agosto de 2024, de <https://www.reddejovenesindigenas.com/>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Tinta Limón. https://tintalimon.com.ar/public/s7loyv7qkqkfy9tlizbaucr6z67/pdf_978-987-3687-36-5.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La relevancia de la etnografía*. En E. Rockwell (Ed.), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 17-40). Paidós.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salinas, P. y Cárdenas, José Manuel (2008). *Métodos de Investigación Social. Una aproximación a las estrategias cuantitativas y cualitativas*. Antofagasta: Universidad Católica de Antofagasta. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/desarrollo-profesional/archivos/biblioteca/LEXTN-Salinas-126092-PUBCOM.pdf>

- Sandín, M. (2022). *El papel de la teoría en la investigación cualitativa*, en Esteban Rivera, E; Quispe Morales, R; López Rengifo, C; Morón Hernández, J. (eds) (2022). Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos. High Rate Consulting/RIPE.
<https://doi.org/10.38202/inveducativa3>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO-México; CIESAS.
- Sartorello, S. C., Gómez Álvarez, M., Santana Colin, Y. y Guajardo Rodríguez, C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), 4(3), 12-25.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002)
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, 40, 1–12.
<https://doi.org/10.1234/sinetica.2013.40>
- Scott, J. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos*. México D.F., México: Ediciones Era.
- Secretaría de Desarrollo Social, & Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2005). *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) 2005*. SEDESOL.
https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2005-RG-Accss-001.pdf
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/la-critica-de-la-colonialidad.pdf>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
<https://alejandroquinteros.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/rita-segato-contra-pedagogi-as-de-la-crueldad-pdf.pdf>
- Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). *Qualitative research in education: A focus*. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). The Falmer Press.
- Silver, J., & Mallett, K. (2002). Aboriginal Education in Winnipeg Inner City High Schools. *Canadian Centre for Policy Alternatives*, 44, 21-36.
- Somoker, M. (March 11, 2019). *Past, present, and future: The role of tribal community members in education*. IES Blog. <https://ies.ed.gov/learn/blog/past-present-and-future-role-tribal-community-members-education>

- Sordo, J. (2017). Adquisición escolar del español y minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados a Nuevo León. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1213-1237.
- Soriano, G. (2023). Etnografías educativas en el estudio de/con juventudes indígenas. *Revista IRICE*, 44, 21-36. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi44.1617>
- Taylor, S. J y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós. https://www.academia.edu/download/39626073/Taylor-Bogdan_observacion_part.pdf
- Telles, E. 2014. *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Tijoux Merino, M. E., & Córdova Rivera, M. G. (2015). Prólogo. *Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo*. *Polis*, 14(42), 7-15. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300001>
- Tijoux, M. E. (2015). El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros “blanco” en el Chile actual. *Polis, Revista Latinoamericana*, (42). <https://doi.org/10.4000/polis.11223>
- Tikoft, C., Craven, R., Yeung, A., & Mooney, J. (2023). High-ability Aboriginal Australian students’ reasoning about source of effort. *Cambridge Journal of Education*, 53(3), 375-396.
- Tipa, J. (2020). Las prácticas corporales y el racismo colorista en el contexto mediático en México. *Interdisciplina*, 8(22), 113–135. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76421>
- Torre Espinosa, C. de la. (1996). *El racismo en Ecuador: Experiencias de los indios de clase media*. Centro Andino de Acción Popular (CAAP). <http://hdl.handle.net/10469/22326>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 5(3), 83–96.
- Ugsha Toaquiza, C.G. y Yantalema Caín, A.B. 2019. La programación de contenido intercultural de TV MICC y su incidencia en el fortalecimiento de la identidad cultural de los jóvenes del pueblo panzaleo de la provincia de Cotopaxi, república del Ecuador, 2017-2018. *Ciencia e Interculturalidad*, 25, 2, 121–132. DOI:<https://doi.org/10.5377/rci.v25i2.8551>.
- Unda Lara, R., & Muñoz, G. (2011). La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual. *Revista última década*, 19(34), 33-50.

- Urteaga Castro Pozo, M. & Cruz-Salazar, T. (2020). Estudios sobre las juventudes indígenas. Hacia una epistemología de lo juvenil étnico. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga Castro Pozo & M. de la Cruz López-Moya (Coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*, pp. 23-50. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; El Colegio de la Frontera Sur.
- Urteaga, M. (2019). Desplazamientos teóricos y metodológicos en el conocimiento de lo juvenil en lo étnico contemporáneo en México. *Anuário Antropológico*, 44(2), 51-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599863766003>
- Velasco Cruz, S. (2016). *Educación indígena y decolonialidad: la alegría de enseñar y aprender en la escuela de la comunidad*. Juan Pablos Editor.
- Wade, P. 2002. *Races, nature and culture: an anthropological perspective*. Pluto Press, Londres.
- Wade, P. 2022. El concepto raza y la lucha contra el racismo. *Estudios Sociológicos*, vol. 40, número especial (febrero), pp. 163-192.
- Walsh, C. (2000). *Significados y políticas conflictivas*. Nueva Sociedad, (165), 121–133.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61–74.
<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>
- Xochihua, T. (2021). Factores asociados a logro educativo en estudiantes indígenas de nivel medio superior. *Tesis de Licenciatura en Psicología*, UNAM.
<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000810658/3/0810658.pdf>
- Yoon, E. S., & Daniels, L. D. (2021). At the margins of Canada: School choice practices of Aboriginal families in a settler-colonial city. *Educational Policy*, 35(7), 128-139.