

Migración indígena y escuela secundaria: una realidad invisibilizada en Jalisco

Indigenous migration and secondary schooling: an invisible reality in Jalisco

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i36.1831>

*Fatima Cuéllar Sánchez**

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la atención educativa que reciben estudiantes indígenas en condición migrante en escuelas secundarias del estado de Jalisco. A partir de una revisión documental de marcos normativos, políticas públicas y literatura sobre experiencias escolares de jóvenes indígenas en contextos migratorios, se discute la tensión entre el reconocimiento formal de la diversidad lingüística y cultural en México y las condiciones reales de escolarización en secundaria. Se argumenta que la focalización histórica de la educación indígena en servicios y escuelas especiales, principalmente en educación inicial, preescolar y primaria, deja a numerosas secundarias al margen de apoyos institucionales para trabajar la diversidad; en consecuencia, la inclusión suele depender de iniciativas individuales del profesorado y se observan procesos de invisibilización, silenciamiento lingüístico y discriminación sutil. El texto aporta elementos para repensar la secundaria desde la movilidad interna y propone líneas de acción para fortalecer diagnósticos, formación docente y estrategias interculturales en escuelas no catalogadas como indígenas.

Palabras clave: migración interna – educación intercultural – escuela secundaria – lenguas indígenas – Jalisco.

Abstract

This article reflects on the educational attention received by indigenous students in internal-migration contexts within secondary schools in the state of Jalisco, Mexico. Drawing on a document-based review of legal frameworks, public policies, and scholarship on indigenous youths' school experiences in migrant settings, it discusses the gap between Mexico's formal recognition of linguistic and cultural diversity and the everyday conditions of secondary schooling. It argues that the historical targeting of indigenous education through specialized services, mostly at preschool and primary levels, has left many secondary schools outside institutional support for addressing diversity. As a result, inclusion often relies on individual teachers' initiatives and students face an unseen linguistic silencing and subtle discrimination. The article contributes to rethinking secondary schooling under conditions of internal mobility and outlines

* Licenciada en Educación Física, Maestra en Educación Primaria por la BECENE SLP y Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana León. Profesora-investigadora del Departamento de Educación Física de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Líneas de investigación: Práctica docente de la educación física, educación rural, formación docente e inclusión educativa. Correo electrónico: maguilera_gpe@beceneslp.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-1481>

lines of action to strengthen diagnostics, teacher education, and intercultural strategies in schools not officially classified as indigenous.

Keywords: internal migration; intercultural education; secondary school; Indigenous languages; Jalisco.

Introducción

En los últimos años, la migración de población hablante de lenguas originarias dentro del país ha impactado en varias áreas, entre ellas la educación. En el estado de Jalisco, esta presencia no se limita a los municipios históricamente reconocidos como indígenas. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, en la entidad residían 66,963 personas de tres años y más, hablantes de lengua indígena, lo que representaba 0.8% de la población estatal en ese grupo de edad; además, 20.3% de esta población correspondía a niñas, niños y adolescentes de 3 a 14 años (IIEG, 2021, p.3). Estos datos permiten advertir que la diversidad lingüística indígena también forma parte de la realidad escolar del estado, aun cuando no siempre sea mayoritaria ni visible en todos los municipios. A ello se suma la movilidad de población indígena jornalera agrícola procedente de otros estados de la República, reconocida por la Comisión Estatal Indígena de Jalisco, lo cual permite comprender que escuelas ubicadas en municipios no clasificados como indígenas pueden recibir estudiantes provenientes de familias migrantes que hablan lenguas originarias y que enfrentan a procesos complejos de adaptación escolar.

Actualmente México es reconocido oficialmente como un país pluricultural y multilingüe, existe marco normativo, políticas vigentes y visibilización en el discurso de los grupos que hablan lenguas originarias y español, pero la educación intercultural, que para efectos de este análisis la educación intercultural se entiende como “una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo” (Secretaría de Educación Pública, 2017), se ha desarrollado principalmente en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria y en escuelas especiales. En la educación secundaria, esta perspectiva aparece de forma limitada, lo que genera situaciones de desigualdad para los estudiantes indígenas migrantes, quienes acceden a la escuela pero no siempre encuentran un espacio que reconozca su identidad, su lengua y sus saberes.

Existen limitaciones estructurales para responder a las necesidades reales de las escuelas secundarias que atienden población indígena migrante en Jalisco. Este ensayo reflexiona sobre las tensiones entre el reconocimiento establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, así como lo planteado en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, y las prácticas que ocurren cotidianamente en las aulas de secundaria. Aunque estos documentos reconocen la diversidad

cultural y lingüística como parte del derecho a la educación, en las secundarias ubicadas en contextos de migración indígena suele permanecer invisibilizada por diferentes motivos.

Desarrollo

En México, el derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete su lengua y su cultura se encuentra reconocido en el marco jurídico nacional. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas artículo 4º, establece que “las lenguas indígenas son parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional y tienen la misma validez que el español para su uso en todos los ámbitos de la vida pública y privada”. Este reconocimiento implica, al menos en el plano normativo, la obligación del Estado de garantizar condiciones educativas que contemplen la diversidad lingüística del país.

Este marco nacional se vincula con distintos instrumentos internacionales que reconocen la educación como un derecho humano y enfatizan la necesidad de proteger la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. De acuerdo con la UNICEF (2017, p.10), la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce en su artículo 26 el derecho a la educación, mientras que otros instrumentos, como la Convención sobre los Derechos del Niño, el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, establecen la importancia de preservar el uso de la lengua propia y favorecer procesos educativos para las minorías y los pueblos originarios.

En el ámbito nacional, este reconocimiento se articula con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente con el artículo 2º, donde se reconoce la composición pluricultural de la nación y el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación y autonomía en sus formas de organización social, cultural y lingüística. Asimismo, diversas leyes mexicanas, como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley General de Educación y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, establecen disposiciones orientadas a garantizar el respeto de los derechos culturales y lingüísticos, así como el acceso a una educación con enfoque intercultural y pertinente para la población indígena.

A partir de estos documentos, puede afirmarse que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural no debería limitarse al plano declarativo, sino traducirse en condiciones educativas concretas para que niñas, niños y adolescentes indígenas puedan acceder, permanecer y participar plenamente en la escuela sin renunciar a su lengua, identidad y cultura.

Sin embargo, en la práctica, este reconocimiento no se aplica de manera uniforme en todos los niveles educativos ni en todos los contextos escolares. La educación intercultural ha sido implementada principalmente en contextos donde la población indígena es mayoritaria, que son los municipios de Bolaños, Mexquitic, Huequilla el Alto, Cuautitlán, La Huerta, Ayotitlán y

Tuxpán donde se habla wirárika y náhuatl, según la Dirección de Educación Indígena (Secretaría de Educación Jalisco, 2025). Esta educación ha permitido el desarrollo de modelos bilingües y de programas específicos en la educación inicial, preescolar y primaria, que es donde se imparte (MEJOREDUC, 2020 en CONEVAL, 2022). La Dirección de Educación Indígena en Jalisco, atiende a los estudiantes hablantes nativos de lenguas indígenas en los municipios antes mencionados, pero los alumnos migrantes de nivel secundaria cuyo pueblo indígena de procedencia son Nahuatl, Mixteco, Maya, Purépecha, Tzeltal, Zapoteco, entre otros (Comisión Estatal Indígena de Jalisco, s.f.), no tienen un programa para que accedan a una educación intercultural, ni siquiera hay un documento que los incluya.

Incluso, en la literatura no se contempla a los alumnos que reciben educación a través del CONAFE aunque se menciona que “también hay presencia de población indígena en el servicio comunitario, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que brinda educación básica en localidades rurales, definidas como aquellas con menos de 2,500 habitantes” (p. 20). No se contempla un modelo educativo enfocado a los estudiantes migrantes de secundaria con una lengua indígena como lengua materna.

En el caso de Jalisco, aunque las cifras oficiales señalan que la población indígena representa un porcentaje reducido del total estatal, esta población no se concentra únicamente en comunidades mayoritarias, sino que se encuentra dispersa en múltiples localidades predominantes (INEGI, 2020). De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda, un número importante de hablantes de lenguas indígenas reside en zonas urbanas o semiurbanas donde su presencia no es mayoritaria, lo cual puede dificultar su reconocimiento en políticas educativas focalizadas. Esta dispersión complica que las autoridades identifiquen contextos escolares con población indígena y, por ende, que se diseñen estrategias específicas para su atención.

Además, como ya se mencionó, los modelos dejan de lado el nivel de secundaria, que carece de mecanismos institucionales claros para atender la diversidad lingüística y cultural (CONEVAL, 2022). En lugares donde hay migración de hablantes de lenguas indígenas, los docentes no están preparados para atender a esta población ya que las escuelas no están oficialmente catalogadas como indígenas o como parte de un servicio educativo indígena, lo cual limita el acceso a recursos, apoyos y capacitación docente especializada.

El marco normativo reconocido por organismos internacionales enfatiza el derecho a una educación que respete la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas; sin embargo, estas obligaciones no se traducen de forma homogénea en la práctica educativa de secundaria en muchas entidades del país, incluido Jalisco (UNICEF, 2017). Esto contribuye a que las escuelas secundarias generales que atienden a estudiantes hablantes de lenguas originarias desarrollen prácticas centradas en el español predominante, sin apoyos didácticos ni estrategias pedagógicas interculturales sostenidas.

En Jalisco, la Secretaría de Educación Jalisco cuenta con una Dirección de Educación Indígena que atiende a los alumnos de comunidades reconocidas como indígenas y la educación

migrante; sin embargo, las lenguas originarias que suelen recibir mayor reconocimiento institucional en el estado son el náhuatl y el wirárika, lo que se puede observar en la página oficial de la Dirección de Educación Indígena y en el 3° Congreso Estatal Indígena, mientras que otras lenguas habladas por población migrante, como el mixteco, permanecen prácticamente ausentes del ámbito escolar. En estos contextos, la diversidad lingüística existe pero no se reconoce oficialmente, lo que refuerza su invisibilización dentro del sistema educativo.

Se puede decir que la educación indígena en contextos migratorios empuja a que la escuela sea un espacio de discriminación o silenciamiento cultural, especialmente cuando el uso de la lengua materna no es valorado o cuando los estudiantes perciben que deben ocultar su origen para integrarse (Alonso, Ángeles, 2014). En el nivel de secundaria, estas dinámicas adquieren particular relevancia ya que se trata de una etapa marcada por la construcción de la identidad, la necesidad de pertenencia y la búsqueda de reconocimiento social.

Para los adolescentes indígenas migrantes, la secundaria representa un espacio especialmente complejo. Sus trayectorias escolares suelen estar atravesadas por procesos de movilidad, adaptación cultural y ruptura de vínculos comunitarios. En muchos casos, la escuela no reconoce ni visibiliza sus lenguas, historias ni experiencias de vida, lo que incide directamente en su participación y sentido de pertenencia. Como señalan Alonso y Ángeles (2014), los jóvenes mixtecos en contextos migrantes enfrentan formas de exclusión que no siempre son explícitas, pero que influyen de manera profunda en su experiencia educativa.

Uno de los hallazgos centrales de este estudio es la presencia de formas de discriminación sutil, que se manifiestan a través del lenguaje, las expectativas académicas y las interacciones cotidianas dentro de la escuela. Comentarios aparentemente inofensivos, bromas, silencios prolongados o la ausencia de referentes culturales indígenas en el aula contribuyen a generar un ambiente en el que los estudiantes aprenden que su lengua y su cultura no tienen un lugar legítimo en el espacio escolar. Esta discriminación es sistemática, no solamente de los docentes, alumnos o comunidad donde los alumnos migrantes se están insertando.

Los jóvenes indígenas, ante esta situación, tienen que desarrollar estrategias de adaptación y autocontrol, entre las que destaca el silenciamiento de su lengua materna. Aunque pueden sentir orgullo por su origen, también experimentan vergüenza o temor a ser discriminados al usar su lengua en espacios públicos, lo que los lleva a privilegiar el español como única lengua de interacción escolar (Alonso, Ángeles, 2014). Este silencio no debe interpretarse como falta de interés o de capacidad, sino como una estrategia de protección frente a un entorno que no reconoce la diversidad y que en muchas ocasiones, no solo no la reconoce sino que la apaga para su propia comodidad.

Este silencio afecta en la participación de los alumnos en actividades escolares, esto es problemático porque según el CONEVAL (2022) el Grado de Rezago Social (GRS) en México es mayor en los municipios indígenas siendo muy alto y alto; “esta proporción desciende hasta un 10.2%

para el caso de municipios con presencia indígena y baja a 5.0% para los municipios con población indígena dispersa” (p.20). Los alumnos que migran de estos municipios ya tienen un GRS por el lugar del que provienen, entonces el hecho de que se les invisibilice tiene consecuencias directas en la experiencia escolar. La participación limitada, la baja visibilidad y la percepción de no pertenecer plenamente al espacio escolar pueden ser interpretadas erróneamente como desinterés o bajo rendimiento académico, cuando en realidad responden a procesos más profundos de exclusión simbólica.

La invisibilización de la población indígena migrante en la secundaria no es únicamente cultural, sino también estadística y pedagógica. Al no constituir una mayoría, estos estudiantes suelen quedar fuera de programas específicos de atención educativa, bajo el supuesto de que el dominio funcional del español es suficiente para su integración escolar. La escuela no los identifica formalmente como hablantes de lenguas indígenas ni diseña estrategias para atender sus necesidades, con el supuesto de que el dominio funcional del español es suficiente para su integración escolar. Aunque existen instrumentos oficiales de captación de información escolar, como la Estadística 911 de la Secretaría de Educación Pública, en los formatos de secundaria se solicita a las escuelas reportar información sobre alumnas y alumnos hablantes de lengua indígena, nacidos fuera de México, con discapacidad, neurodivergencia u otras condiciones. Sin embargo, el registro estadístico de estas características no implica necesariamente que las escuelas cuenten con diagnósticos pedagógicos, materiales, acompañamiento o capacitación docente específica para atender la diversidad lingüística y cultural de manera sistemática (Secretaría de Educación Pública, 2025).

UNICEF (s.f.) advierte que “la población indígena en México presenta un mayor riesgo de no asistir a la escuela, no concluir la educación básica obligatoria o no alcanzar los aprendizajes esperados, debido a factores como la marginación y las condiciones estructurales de las comunidades”. Aunque estas problemáticas son multifactoriales, la falta de reconocimiento y atención a la diversidad lingüística en la secundaria contribuye a generar escenarios de exclusión que pueden derivar en el abandono escolar.

Cuando la escuela no reconoce la identidad cultural del alumnado indígena, se debilita el sentido de pertenencia y se generan procesos de autoexclusión que afectan la continuidad educativa (Flores-De la Cruz, Arán-Sánchez, 2022). En este sentido, la secundaria se configura como un espacio donde la inclusión se limita al acceso físico a la escuela, pero no garantiza condiciones para una participación plena y significativa, debido a una gran cantidad de factores.

Como ya se había mencionado, otro problema visible en el nivel de secundaria es la falta de capacitación docente para atender contextos interculturales. Los programas de formación y actualización suelen dirigirse a docentes que trabajan en escuelas indígenas oficialmente reconocidas, mientras que quienes laboran en secundarias no reciben orientación específica, aun cuando atienden a estudiantes hablantes de lenguas originarias. Esto tampoco es desinterés

por parte del profesorado, sino una ausencia de políticas claras que acompañen su labor. En muchos casos, los docentes enfrentan situaciones para las cuales no fueron preparados: grupos heterogéneos, trayectorias escolares interrumpidas por la migración y experiencias de discriminación sutil. Las respuestas pedagógicas suelen construirse de manera intuitiva, a partir de la experiencia personal y la sensibilidad individual, más que desde un marco institucional sólido. Esto afecta en la tención de los alumnos ya que recae en su propia iniciativa y sin un camino específico para lograr su educación intercultural e inclusiva.

Otro aspecto para tomarse en cuenta es la organización propia de la secundaria caracterizada por la fragmentación disciplinar, la rotación de docentes y la rigidez curricular dificulta la implementación de enfoques interculturales de manera sistemática. A diferencia de la primaria, donde un solo docente acompaña al grupo durante la jornada escolar, en la secundaria los estudiantes interactúan con múltiples profesores, lo que limita la construcción de estrategias compartidas para atender la diversidad cultural y lingüística.

En general, la cobertura de la educación indígena en México es limitada incluso en los niveles educativos donde existe un modelo específico. En las localidades indígenas, únicamente 22.3% cuenta con escuelas de educación inicial indígena, 75.8% dispone de preescolares indígenas y solo 53.9% tiene acceso a primarias de este tipo, lo que evidencia una cobertura desigual y fragmentada (INEE, 2007 en CONEVAL, 2022, p. 21). Estas condiciones generan barreras lingüísticas que afectan en mayor medida a la población indígena monolingüe y que se traducen en desventajas educativas desde los primeros años de escolarización.

Un aspecto del que existe poca literatura es el hecho que los alumnos que hablan una lengua indígena de comunidades reconocidas como indígenas, pero que están en constante migración, tienen dificultades para comunicarse tanto con su lengua materna como con el español. Debido a sus características, no consolidan del todo las lenguas en nivel de primaria, lo que afecta cuando llegan a secundaria. Esta situación los autoexcluye de ciertas actividades y les dificulta el trabajo escolar en algunas ocasiones.

Experiencias recientes en espacios académicos y de formación docente, como el 3° Congreso Estatal Indígena realizado en Jalisco, han evidenciado que la discusión suele centrarse en escuelas indígenas o en modelos ya establecidos. Las escuelas con población indígena migrante no mayoritaria quedan frecuentemente fuera del debate, a pesar de enfrentar retos similares en términos de inclusión y reconocimiento cultural.

Consideraciones finales

Es importante reflexionar críticamente sobre la atención educativa que reciben los estudiantes indígenas migrantes en las escuelas secundarias generales, particularmente en el estado de Jalisco, donde se ha observado escuelas en ciertas zonas en las que se está incrementando la población migrante hablante de lenguas originarias, principalmente de mixteco, pero también

de purhépecha, tzeltal, y variantes del náhuatl en lugares que no han sido clasificadas como comunidades indígenas.

A lo largo del análisis se ha puesto en evidencia una brecha persistente entre los avances normativos en materia de educación intercultural y las prácticas reales que se desarrollan en las escuelas secundarias. Si bien México cuenta con un marco jurídico que reconoce la diversidad lingüística y cultural, estos avances se han concentrado principalmente en los niveles educativos iniciales y en zonas focalizadas como los que se ven en las escuelas atendidas por la Dirección de Educación Indígena en Jalisco. Las secundarias permanecen como un nivel poco explorado desde una perspectiva intercultural, lo que genera vacíos importantes en la continuidad educativa de los estudiantes indígenas migrantes y, en muchos casos, detiene el avance a otros niveles.

La invisibilización de esta población, la falta de capacitación docente específica y la rigidez de los programas educativos contribuyen a que muchos jóvenes enfrenten procesos de adaptación silenciosa, donde el reconocimiento de su identidad depende más de la voluntad individual, tanto de docentes, de alumnos y de padres de familia, que de una política educativa estructurada. Que, si bien existen casos exitosos, con alumnos que culminan el nivel de secundaria, preparatoria y nivel superior, donde también existen experiencias pedagógicas que muestran que es posible generar espacios de reconocimiento y pertenencia cuando se valora la diversidad lingüística y cultural como un recurso, y no como un problema.

Avanzar hacia una secundaria más justa e inclusiva implica reconocer que estas situaciones de migración no son una condición excepcional, sino una realidad presente en muchas escuelas públicas. Repensar la formación docente, ampliar el alcance de las políticas educativas y visibilizar la migración indígena en contextos no tradicionales son pasos indispensables para garantizar el derecho a una educación pertinente y digna para todos los estudiantes.

Referencias

- Alonso, L.; Ángeles, M. (2014). *La juventud mixteca en Tijuana: Educación, desarrollo, discriminación y neo-indianidad*. El Colegio de la Frontera Norte.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF.], 13 de marzo de 2003 (México).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe*. [https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf#:~:text=Consejo%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de,Pol%C3%ADtica%20de%20Desarrollo%20Social.%20\(2022\).&text=Educaci%C3%B3n%20para%20la%20poblaci%C3%B3n%20](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf#:~:text=Consejo%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de,Pol%C3%ADtica%20de%20Desarrollo%20Social.%20(2022).&text=Educaci%C3%B3n%20para%20la%20poblaci%C3%B3n%20)

- [ind%C3%ADgena,a%20una%20educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe](#)
Comisión Estatal Indígena de Jalisco (s.f.). *Población indígena jornalera agrícola*. Gobierno del Estado de Jalisco. <https://cei.jalisco.gob.mx/temas-de-interes/pueblos-indigenas/poblacion-indigena-jornalera-agricola>
- Flores-De la Cruz, A. C.; Arán-Sánchez, A. (2022). Experiencias académicas y sentido de identidad en estudiantes indígenas de educación primaria, media superior y superior. *Ra Ximhai*, 18(1), 43–61. <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.02.af>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco (2021). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 en Jalisco*. Gobierno del Estado de Jalisco/INEGI. https://iieg.gob.mx/ns/?page_id=20325
- Secretaría de Educación Jalisco (s.f.). *Dirección de Educación Indígena*. <https://aprende.jalisco.gob.mx/direccion-educacion-indigena/>
- Secretaría de Educación Jalisco (2025, 05 de noviembre). 3.º Congreso Estatal Indígena [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=RW_UICTxSqY
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). ¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural? <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Secretaría de Educación Pública (2025). *Educación secundaria: Formato 911. Inicio del ciclo escolar 2025-2026*. Estadística 911. <https://www.f911.sep.gob.mx/2025-2026/Documento/Formatos911BasicaSV/SECUNDARIA.pdf>
- UNICEF (s.f.). *Inclusión educativa*. <https://www.unicef.org/mexico/inclusión-educativa>
- UNICEF (2017). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/mexico/media/936/file/PE-PIA_2017.pdf