

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

Mónica Lozano Medina¹

Introducción

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

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

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

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

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

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

Breve panorama sobre los conceptos teórico contextual

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

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

Las políticas educativas inclusivas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diversidad de la oferta educativa en la Educación Media Superior

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

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

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

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

Respecto a la orientación y la diversidad curricular encontramos:

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

En cuanto a la modalidad abierta y a distancia encontramos:

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

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

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

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

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

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

Los jóvenes indígenas en el ámbito educativo

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

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

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

Cuadro 1. Estudiantes indígenas de Educación Media Superior.

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

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

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

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

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

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

Contexto histórico y las políticas de inclusión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Universalización de la educación

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

Creación de instituciones

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

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

Becas de apoyo financiero

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

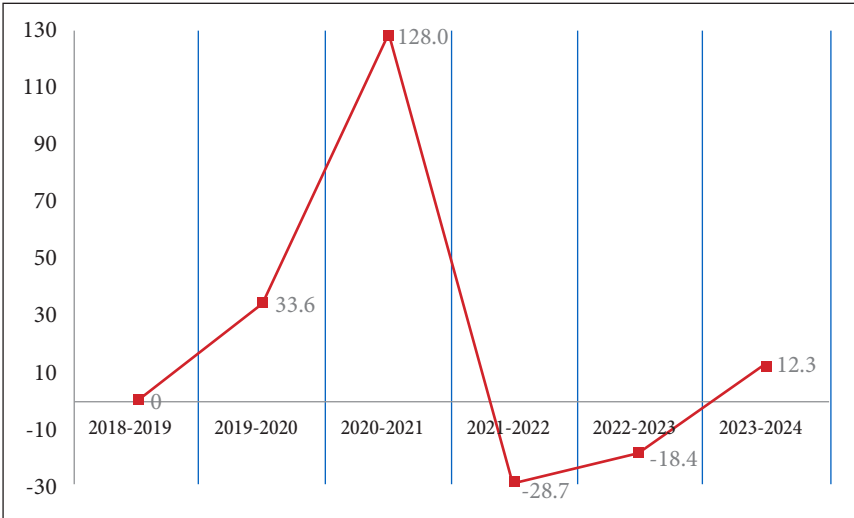
<i>Periodo</i>	<i>Matrícula total</i>	<i>HLI</i>	<i>Porcentaje anual</i>	<i>Porcentajes de incremento</i>
2018-2019	611,886	3,715	0.6	
2019-2020	637,117	4,962	0.8	33.6
2020-2021	624,127	11,315	1.8	128.0
2021-2022	657,543	8,071	1.2	-28.7
2022-2023	643,349	6,584	1.0	-18.4
2023-2024	636,213	7,396	1.2	12.3

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algunas reflexiones finales

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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