

La situación educativa de la población indígena: cifras, debates, indefiniciones y categorización social

María Soledad Pérez López*

ISSN: 2007-6851

p. 77 - p. 93

Fecha de recepción del artículo: junio de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *The educational situation of the indigenous population: figures, debates, uncertainties and social categorization.*

Resumen

En este ensayo se revisan las estadísticas sobre el nivel educativo de la población indígena en México, con la finalidad de dar cuenta de la complejidad de las realidades a medir. Se proponen algunas perspectivas ante la necesidad de repensar la definición de lo “indígena” en un mundo cambiante, marcado por siglos de política homogeneizadora y se cuestiona si lo que medimos es el creciente proceso de asimilación que esta política ha producido. Se aborda la problemática de los altos índices de analfabetismo que arrojan las cifras, y que, tal como son presentadas, dejan la idea de que los hablantes de lengua indígena enfrentan los mismos retos que la población no hablante, es decir, que se trataría del mismo analfabetismo que para el resto de la población. Se analiza la especificidad de éste desde lo que significa alfabetizarse en una segunda lengua.

Palabras clave: política educativa, categorización social, población indígena, bilingüismo, educación indígena.

Abstract

In this essay the statistics on the educational level of the indigenous population are problematized, in order to review the complexity of the realities that are to be measured. Some perspectives are proposed on the need to rethink how the “indigenous” is defined in a changing world, marked by centuries of homogenizing politics, and questions whether or not what we measure is the growing process of assimilation that this policy has produced. It also addresses the problem of the high illiteracy rates that the figures show, and which, as presented, leave the idea that the indigenous language speakers face the same challenges as the non-speaking population, that is, that it would be the same illiteracy than for the rest of the population. The specificity of this is analyzed, from what it means to become literate in a second language.

Keywords: education policy, social categorization, indigenous population, bilingualism, indigenous education.

* Universidad Pedagógica Nacional (baramouso@gmail.com).

Introducción

Las estadísticas respecto a la situación educativa de la población son un referente para las políticas públicas, la investigación y los trabajos académicos en las universidades. Éstas permiten la identificación de las problemáticas sociales en dichos campos, fundamentales para contextualizar y argumentar los proyectos de investigación e intervención. Su realización implica el establecimiento de categorías y subcategorías de población para un análisis más fino. De este modo se definen subpoblaciones a través de diferentes criterios –índices de marginalidad, condición étnica, género, discapacidad, migración, etcétera–. Con estas categorizaciones se busca reconocer aquellos ámbitos que requieren mayor atención de recursos de todo tipo que permitan el ejercicio equitativo del derecho a la educación y la inclusión educativa. Sin embargo, también generan categorizaciones sociales, entendidas como el producto de la actividad cognitiva de los sujetos, para estructurar el espacio físico y social que les rodea, clasificándolo por algunos de sus atributos (Tajfel, 1972). La categorización adquiere carácter de “objetividad” cuando existe un consenso social de su validez y, cuando se refiere a grupos, funciona como “sistema de orientación que crea y define el lugar de un individuo en la sociedad” (Tajfel, 1972: 416). Por ello son, en ese sentido, generadoras de identidades sociales.

Las estadísticas sobre la situación educativa de la población indígena presentan índices que han llevado a denunciar la brecha que existe, en cuanto a niveles de escolaridad y logro escolar, entre dicho sector de la población y la población no indígena. Además, han sido, sin duda, de gran importancia para llamar la atención sobre las problemáticas de la atención educativa de una población para la cual el sistema educativo nacional no ha dado respuestas pertinentes, y para invitar a los investigadores educativos a generar conocimientos en este campo. Sin embargo, debido a que para categorizar la realidad –objetos, procesos, sujetos, grupos– se necesita un cierto grado de simplificación para que esos atributos sean suficientemente similares, las categorías tienden a acentuarlos para mejor percibirlos (Billig, 2002). En mi experiencia de trabajo con distintos perfiles de estudiantes, autoadscritos indígenas y no indígenas, estas cifras, cuyo objetivo es el de llamar a una política pública educativa que proporcione los recursos financieros y humanos para paliar las diferencias, pueden ser interpretadas como si se tratara de una población que, frente a los mismos retos que la población categorizada como no indígena, no tuviera las competencias para superarlos.

En este artículo se propone una revisión de los debates generados alrededor de lo que se considera población indígena en los censos y las estadísticas, así como de las especificidades de los retos educativos que se le plantean a esta subpoblación. Ello con la finalidad de situar la lectura de los datos cuantitativos desde las complejidades que los rodean y de las necesidades de investigación, para dar una dirección más acertada a los proyectos de investigación e intervención en esta temática, así como para evitar la creación de estereotipos negativos que puedan alimentar bajas expectativas escolares hacia esta población.

Para ello revisamos, en primer lugar, las estadísticas publicadas sobre la situación educativa de la población indígena, con la finalidad de observar algunas tendencias en las cifras y la dificultad de su interpretación, sobre todo respecto a los niveles medio superior y superior. En segundo lugar, presentamos algunos debates alrededor de la o las definiciones de población indígena, así como el carácter convenido de éstas para preguntarnos cómo se determinan las cifras resultantes. En tercer lugar, abordamos algunas de las especificidades de los retos educativos que enfrenta este sector de la población y sus diferencias con los de la población general, desde el punto de vista psicolingüístico, con la finalidad de redimensionar las diferencias que arrojan los datos estadísticos.

Cifras sobre la situación educativa de la población indígena

Las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) sobre la población indígena se llevan a cabo considerando tres criterios: 1) la Autoadscripción (Adsc), la cual se refiere a aquellos sujetos que dicen pertenecer a un pueblo indígena y que se identifican con “la cultura y las tradiciones” del mismo (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2016: 2); el ser Hablante de Lengua Indígena (HLI) y 3) habitar en Hogares Indígenas (HI). Para las primeras dos estimaciones, el INEGI aplica preguntas explícitas en el cuestionario censal, mientras la estimación de Hogares Indígenas es resultado de una construcción que reúne la variable de hablar lengua indígena y el número de habitantes en cada vivienda, partiendo de la definición de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014).

El concepto de hogar indígena se ha definido como aquel donde el jefe[a], su cónyuge o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo[a], bisabuelo[a], tatarabuelo[a], suegro[a] declararon hablar alguna lengua indígena. Todos los integrantes de este hogar se contabilizan como población indígena aun cuando hayan manifestado no hablar alguna lengua indígena (CDI, 2014: 75).

Otra variación que se suma a estos criterios de cuantificación de la población indígena es el tipo de universo poblacional, pues mientras la pregunta de hablar lengua indígena se aplica a la totalidad de la población censada (a cada individuo), la pregunta de autoadscripción se aplica a una muestra representativa y, a partir de los resultados de la muestra, se hace una proyección. Además de considerar la variación temporal en la aplicación de los conteos, ya que se realiza un censo general, cada 10 años, y una encuesta intercensal, cada cinco años.

Es interesante observar cómo, de acuerdo con la definición utilizada y la temporalidad, el conteo aporta datos diferentes de la población estimada; por ejemplo, en el censo de 2015 se calculó que 25 694 928 de personas se autoadscribían a algún pueblo indígena, 7 382 785 dominaban una lengua y 12 025 947 habitaban en hogares indígenas. Para obtener las cifras de situación educativa se cruzan estos datos con los de la escolaridad declarada.

Cada institución o investigador suele retomarlas para hacer sus propios análisis y, según sus objetivos, los desglosa a partir de diferentes criterios. Para este trabajo hemos retomado algunos de estos análisis, fundamentalmente de instituciones.

La Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), actualmente Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), desarrolla indicadores educativos con base en las proyecciones del INEGI a partir de la definición de Hogar Indígena (HI). Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) también elabora sus indicadores de situación educativa, teniendo en cuenta los datos proporcionados por el INEGI, y los que recupera de la información del Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual proporciona información sobre la matrícula por tipo de servicio educativo: general, indígena, comunitario, privado. Sin embargo, como reconoce Schmelkes (2013), no toda la población indígena se encuentra en escuelas indígenas, y se calcula en aproximadamente 30% la que asiste a escuelas generales, en las cuales no siempre es identificada esta subpoblación.

En el cuadro 1 se presentan los datos recuperados, mismos que dan cuenta de los criterios utilizados para hacer los cruces y el porcentaje del total de la población que esto representa. Por ejemplo, si el criterio es Hogares Indígenas (HI) de 15 años y más, qué porcentaje del total de personas en HI representa esta muestra. Se registraron también algunas cifras sobre la población general, cuando eran dadas, para tener un punto de comparación. Como podemos observar en el cuadro, estos diferentes cortes proporcionan resultados distintos, los cuales comentaremos en el siguiente apartado.

A partir de este cuadro se pueden hacer las siguientes observaciones. Es difícil comparar estas informaciones dada la diversidad de criterios utilizados por cada institución o investigador. De manera general, las cifras más altas del nivel educativo se presentan en la categoría de Autoadscripción, le siguen Hogares Indígenas y los resultados más bajos se presentan en Hablantes de Lengua Indígena. Igualmente, en los datos del INEE (2019) podemos observar cómo la distancia en años de estudio es diferente para la población mayor que para la joven, pues el rango 20-24 años, en el desglose del INEE (2019), presenta índices más altos de escolaridad, acercándose más al de la población general en secundaria o básica terminada. A partir de ahí, las cifras empiezan a descender en educación media superior y superior. Sin embargo, la cifra sobre la matrícula de estudiantes indígenas, con la cual se podría cruzar la información de los censos, es difícil de obtener, sobre todo en educación superior. En su revisión al respecto, Didou (2018) precisa que éstas son dispares y que las existentes muchas veces no especifican la fuente ni la metodología empleada. Los datos más consistentes son los ya registrados por la CDI (2015) y el INEE (2017, 2019), pero que no se refieren a la matrícula, sino al nivel de estudios de la población censada. En cuanto a la matrícula, la mayoría de los autores hablan del porcentaje de 1% de estudiantes indígenas sin especificar la fuente y en relación con cuál universo (Alcántara y Navarrete, 2014).

	Población seleccionada	% del total de Pl.	Analfabetismo	Sin escolaridad	Primaria inconclusa	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media superior	Superior
	Criterio			%	%	%	%	%	%	%
CDI/2014 ¹	Adsc 15 y +	66	15.8*	19.1*	-	18.4*		17.6*	—	—
CDI/2015 ²	HI 15 y +	—	17.8	16.6	18.1	18.2		20.5	14.6	7.0
	No indígena		5.5	6.0	10.4	15.0		23.7	21.9	18.2
Rizo Amezcuita, 2017 ³	HLI 15 y +		23.3**	21.3	21.9	23.9		21.1	6.9	4.9
Luna y Freyermuth, 2017 ⁴	HLI 15 y + 11 estados	—	23.2				20.5			
	No HLI 15 y +	—	4.2				79.5			
INEE, 2017 ⁵	Autoadsc 25-64 años	—	11.1*	9.3	16.6	23.5		26.9	13.7	9.7
	HI 25-64 años		17.8*	16.2	21.8	24.1		21.4	9.7	6.6
	HLI 25-64 años	18	23.0*	19.2	24.9	25.1		18.5	7.2	4.7
	No indígena		4.2	3.7	9.5	19.0		29.3	19.6	18.7
INEE, 2019 ⁶	HI 25-64 años	—	17.8	—	—	—		41.2	17.2	6.8
	No indígena		4.8					68.6	36.9	16.8
	HI 20-24 años	—		—	—	—		74.9**	40.0***	8.1
	No indígena							87.3	54.9	20.2
PAEIES, 2001 ⁷	19-23 años			—	—	—		—	—	3

Cuadro 1. Cifras de la situación educativa de los pueblos indígenas en México. **Fuente:** elaboración propia con base en CDI, 2014, 2015; Rizo Amezcuita, 2017; Luna y Freyermuth, 2017; INEE, 2017, 2019; PAEIES, 2001.

* Corresponden a una estimación de elaboración propia con base en los datos recuperados de los documentos.

** Se refiere a educación básica completa.

*** Se refiere a un intervalo de edad de 30-34 años.

1. Los datos de la CDI están basados en el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2010), el cual estima una población de 15.7 millones, 11.1 millones de hogares indígenas y 6.6 millones HLI. Sin embargo, la información es imprecisa; en sus datos del cuadro de situación educativa da cuenta de 11 132 562 hogares indígenas. En el cuadro de condiciones educativas para 2010, que es el dato recuperado en este cuadro, toma en cuenta la población de 15 años y más y precisa una cantidad de 7 367 918, y en el desglose por nivel educativo presenta un total de 4 071 149 sin especificar el porqué de esta diferencia (CDI, 2014: 32). El cálculo de los porcentajes se elaboró con base en el total de 15 años y más reportado por el mismo documento.

2. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, con base en las metodologías de la CDI, estiman 12 947 personas en hogares indígenas y 7387 341 HLI (CDI, 2015: 11).

3. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la cual estima en 21.5% la población que se autoadscribe como indígena y en 6.5% la población HLI, correspondiente a 7 382 785 personas (Rizo Amezcuita, 2017: 8 y 11). El dato de analfabetismo es sobre la población HLI de tres años y más.

4. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la cual estima en 7 382 785 HLI (Luna y Freyermuth, 2017: 5).

5. Basado en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, la cual estima en 25 694 928 las personas que se autoadscriben a algún pueblo indígena, y en 7 382 785 los HLI, y con base en la metodología de la CDI, que estima a 12 947 personas en hogares indígenas. Igualmente consideran las estadísticas del propio instituto a través de las pruebas planea (INEE, 2017: 8). Los índices de analfabetismo contemplan a la población de 15 años y más.

6. Basado en INEE y Unicef 2018 para el dato de 2016 recuperado en este cuadro -12 millones de indígenas y 7.4 millones HLI- y en el INEGI (2017). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016 (base de microdatos) (INEE, 2019: 23 y 140).

7. La página del PAEIES indica como fuente el Plan Nacional de Educación 2001-2006. La página, sin embargo, ha sido sacada de circulación en 2021, posterior a la realización de este artículo.

En 2002, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) refiere que 2 144 400 estudiantes están en licenciatura (citado en Chávez, 2008). Por su parte, la Fundación IDEA señala que sólo 4% de la población indígena ha concluido un año de estudios del nivel superior y 2 de cada 25 indígenas de entre 19 y 24 años asiste a la universidad (Fundación IDEA, 2013: 30). En tanto, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), en su página internet,¹ refiriendo el Programa Nacional de Educación 2001-2006, destacaba que “3% de los jóvenes indígenas del grupo de edad entre 19 y 23 años tienen acceso a estudios de nivel superior” (citado en PAEIIES, 2007), sin embargo, al consultar la fuente, sólo se encontró lo siguiente.

Mientras que 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos, recibe educación superior, únicamente 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima (SEP, 2001: 189).

Lo que parece interesante de esta cita y la forma en que la interpretaba el PAEIIES, es que resulta reveladora de cómo la correlación establecida entre pobreza, marginalidad, ruralidad y pueblos indígenas puede, en una lectura rápida, ocurrir como algo dado y funcionar como un economizador de recursos cognitivos, lo que es propio de los estereotipos (Gómez, 2007). Sobre este tema regresaremos más adelante. El PAEIIES (2007c), en su sitio de internet, registraba para 2012 una matrícula de 14 130 estudiantes indígenas, pero dicha cifra correspondía a aquellos estudiantes que se habían inscrito al programa y no a todos los estudiantes indígenas en las universidades. Otro dato lo proporciona la página del Ranking de universidades en México (2017),² refiriendo como fuentes a la UNAM, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y a 37 universidades del país, dando una cifra de 9 709 estudiantes indígenas, de los cuales 0.7% cursan la licenciatura, 0.2% maestría y 0.1% el doctorado. Es decir, un número menor de los que el PAEIIES declaraba como adscritos a su programa.

Por lo pronto, y como síntesis de este apartado, lo que podemos observar en el cuadro 1, independientemente de que las cifras sobre la matrícula de universitarios indígenas no son claras, es que conforme el nivel de estudios va avanzando, las cifras de población indígena van disminuyendo en el orden que observamos al principio, HLI, HI y Autoadscripción. Esta lógica de a mayores niveles de estudio menor autoadscripción a un pueblo indígena, ¿es reveladora de

1. La página fue eliminada en 2021 y se abrió en el sitio de la ANUIES, pero no se recuperó la información dado que la página ya no está vigente.

2. América economía (12-04-2017). “Conozca el Ranking 2017 de las Mejores universidades de México”. Recuperado de: <<https://www.americaeconomia.com/negocios-industrias/conozca-el-ranking-2017-de-las-mejores-universidades-de-mexico>>.

una brecha en las oportunidades?, ¿es producto de la política homogeneizadora que ha llevado a abandonar la identidad étnica para poder acceder a las oportunidades educativas? o ¿es reveladora de la forma en que se definen y contabilizan los sujetos?

La definición de la identidad étnica en los censos

La forma en que se define la identidad indígena, y en particular en los censos, ha sido objeto de debates importantes desde hace tiempo.

No pretendemos hacer un recuento, pues Peyser y Chackiel (1993) hacen uno muy completo, sino revisar cómo inciden en las cifras que registran el nivel educativo de estas poblaciones. Sin embargo, la cuestión es compleja y, como dicen Vázquez Sandrín y Quezada (2015), cargada de emotividad. Pero digamos que, para la antropología, una disciplina en México para la cual este ha sido un tema central, las posiciones pasaron de definir, en los años setenta, lo indígena como ligado a la tierra y que conocemos como campesinización, de tendencia homogeneizadora (Caruso, 2013), a la de pueblos indios ligados a estructuras de sistema de cargos en los años noventa. Esta última definición fue caminando hacia una separación entre la identidad indígena y el asentamiento histórico, al observar que muchos pueblos reproducían los sistemas de reciprocidad en la migración, en los nuevos asentamientos resultado de los procesos migratorios (Lestage, 1995; Farfán y Castillo, 2001).

Otra variable que fue cambiando es la de la identidad lingüística, es decir, la asociación entre ser indígena y hablar una lengua, al reconocer que se podía seguir perteneciendo a un pueblo indio aunque la lengua se hubiese dejado de hablar (Robichaux, 2005). Todo ello llevó a que en México se introdujera la variable de Autoadscripción, es decir, a que fueran los sujetos encuestados los que se reconocieran como pertenecientes a un pueblo indígena independientemente de que hablaran o no la lengua. Esto, según Vázquez Sandrín y Quezada (2015), llevó a una sobrestimación de la población indígena e impactó en las cifras del nivel educativo, conduciendo a reducir la brecha de escolaridad, de una diferencia de 2.9 años en el censo del año 2000, a 1.9 años en 2010. Más interesante todavía, estos autores observan que:

[...] la población HLI no autoadsrita tuvo un incremento de dos años de escolaridad promedio entre 2000 y 2010, es decir, que duplicó el incremento de la población total. Si bien sigue por debajo del promedio nacional, dejó muy atrás a los otros HLI, es decir, a los que sí se adscriben como indígenas (Vázquez y Quezada, 2015: 206).

Esta declaración sobre hablantes de lenguas indígenas que no se autoadscriben es interesante y produce algunas interrogantes. Como nos hemos percatado en algunos estudios,³ es raro que alguien, que no se reconoce como indígena, declare hablar la lengua de algún grupo etnolingüístico. Lo que sí podemos encontrar es que hablen una lengua y no se reconozcan bajo el término genérico de “indígena”, sino con la denominación específica del pueblo al que pertenecen (Maldonado, 2002) y que, incluso, consideren los términos de “indio” e “indígena” como peyorativos. Pero, más allá de estas interrogantes, los autores citados encuentran una asociación entre este fenómeno con la migración, al comparar los censos de 2001 y 2010; identifican que entre los HLI que no se autoadscriben, se encuentran mayoritariamente los que ya nacieron fuera de la residencia histórica del grupo, es decir, que se encuentran en las ciudades en donde generalmente el nivel de estudios tiende a ser mayor y concluyen una pérdida de la identidad indígena. La invisibilización, entendida como el ocultamiento de la identidad, ha sido abordada por algunos estudios como el de Czarny (2006), en tanto resultado de la estrategia de supervivencia fuera del grupo, el cual confiere una identidad positiva cotidiana, que implica también el ocultamiento de la lengua hablada. Aunque, para esta autora, los sujetos “llevan” su etnicidad, producto de su socialización primaria, con ellos en su forma de relacionarse con el resto, pese a que no la hagan explícita. Estos fenómenos dan evidencia de la complejidad de identificar a este grupo para censarlo, incluso Robichaux (2005) se pregunta qué valor tiene el criterio de autoidentificación en un país que lleva siglos promoviendo un discurso de abandono de la identidad étnica para asumir una identidad nacional. En sus estudios recupera el concepto de continuum.

Así, siguiendo el modelo que proponen Nutini e Isaac, en lugar de una dicotomía indio-mestizo –como la que se observa en la sierra de Puebla–, resulta conveniente abordar el suroeste de Tlaxcala desde la óptica de su continuo indio-mestizo. Desde esta perspectiva, las comunidades en su conjunto transitan del “polo indio” hacia el “polo mestizo”, siendo este último la cultura mexicana nacional (Robichaux, 2005: 64).

En esta propuesta, el paso de uno a otro se daría en dos etapas: la primera sería la adopción de una cultura material suscitada por el trabajo asalariado, y la segunda por la secularización, es decir, por la separación de los ámbitos civiles y religiosos en el sistema de cargos, hasta su desaparición. El problema que tienen los censos es decidir en dónde se ubica el corte en este continuum, lo cual le da un carácter de convención. Pero lo cierto es que el hecho de continuar

3. En un estudio (Pérez y Arellano, 2020) sobre los perfiles de las y los alumnos de un diplomado de formación para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, que se llevó a cabo por la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, podemos observar que aquellos que aprendieron la lengua como segunda lengua son muy pocos y todos identificados con un pueblo indígena, por lo que, como lo perfilan los censos, es posible que los sujetos se autoadscriban a un pueblo indígena sin hablar la lengua, pero no identificamos ningún caso en el que hablando una lengua indígena no reconocieran su pertenencia a uno de estos grupos, a menos que se trate de estudiantes que cursan una lengua indígena en alguna de las universidades que imparte este tipo de curso.

avanzando en los niveles del sistema escolar, implica también dirigirse hacia el trabajo asalariado, y en ese sentido, una propuesta como la mostrada podría explicar por qué no encontramos a los estudiantes indígenas en las estadísticas.

Por otro lado, la configuración de la identidad ha cambiado dadas las políticas para apoyar la promoción de oportunidades educativas a la población identificada como indígena; la aparición del concepto de *intelectual indígena* es cada vez más frecuente, incluso Didou aporta una definición, “haber concluido estudios superiores, dominar conocimientos occidentales y nativos y producir aportes, socialmente validados, sobre lo indígena...” (Didou, 2018: 102). Por el momento podemos preguntarnos: ¿cuántos estudiantes indígenas, por el origen territorial (pueblo históricamente autodefinido como indígena) de ellos o de sus padres, ha habido y sigue habiendo, pero que no se autoadscriben, y que no cumplen con las características de esa nueva definición? El perfil que presenta Didou (2018) requiere un alto grado de autoconciencia y se parece más a lo que se ha denominado un activista, lo que incluso, en la sociedad general, es una minoría. Es cierto que esto abona hacia la construcción positiva de la identidad, lo que se ha denominado empoderamiento de las minorías, y que permitiría identificarse con un grupo que obtiene logros escolares. Sin embargo, una definición de este tipo para contabilizar la matrícula de estudiantes indígenas reduciría más el número en las estadísticas.

Como lo hemos visto, determinar una subpoblación tiene un carácter convenido. En el caso de la población indígena, más que en cualquier otra, los límites que se establecen son bastante movibles y, como diría Jamin (1985), respecto a la etnografía, se encuentran confrontados con el cambio social y cultural o, en sus palabras, con un objeto que “se moderniza” y del cual es difícil pensar esa “modernidad”. Otra forma de ver el hecho de que en los niveles altos de escolaridad haya poca representatividad de la población indígena, como ha sido definida por las estadísticas, es que sea reveladora, no tanto de una brecha en sí, sino de un proceso de asimilación creciente.

Estas reflexiones no cuestionan las estadísticas sobre este sector, más bien tratan de mostrar la convencionalidad, la relatividad y la complejidad.

Alfabetización y población indígena

Otro punto que es importante relativizar es el relacionado con la alfabetización, pilar sobre el que se construyen los aprendizajes en los sistemas escolarizados. Como podemos observar en el cuadro 1, los niveles de analfabetismo y sin instrucción son muy cercanos, pero no iguales; el primero, definido por el INEGI (2015) como “la persona de 15 años o más que no sabe leer un recado”, pero que, como sabemos, puede o no implicar la escolaridad, ya que se puede aprender a escribir fuera de ella, mientras que el segundo se refiere a sujetos que nunca han asistido a la escuela. En ambos, los HLI presentan los índices más altos, pero también podemos ver que el analfabetismo de la población indígena presenta cifras más altas que la falta de instrucción escolarizada. Esto

significa que, aunque se haya asistido a la escuela, los sujetos no practican la lectura y la escritura, ya sea porque no adquirieron las competencias básicas o porque la práctica de ésta no es funcional en sus vidas. Al respecto, hay pocas investigaciones específicas a la población HLI, sin embargo, dado que mucha de la población que se hace entrar en la categoría población indígena se encuentra en zonas rurales (CDI, 2015), las problemáticas de la alfabetización son parecidas. De hecho, en las estadísticas del INEE (2017), el analfabetismo de la población indígena, en datos de 2017, es de 17.8%, mientras que el de la población rural es de 13.2%. A nivel nacional es de 4.8% y el de las zonas urbanas es de 3.1%. Incluso en 2010, el analfabetismo de la población HLI se calculaba en 21.5%, a escala nacional, mientras que el de los HLI de la Ciudad de México era de 10.8 (INEGI, 2010). Como se puede ver en estos porcentajes, la baja tasa de analfabetismo nacional se concentra en las zonas urbanas, en las que la lectura y la escritura tienen mayor funcionalidad. ¿Hasta dónde la brecha de analfabetismo es un fenómeno rural y no específicamente indígena?

Pero también se hace necesario precisar que en la población HLI se hace referencia a la alfabetización en segunda lengua. Esto sería comparable, en muchos aspectos, a ser evaluado en inglés para la población general.⁴ La diferencia es que el inglés es una lengua extranjera que no se habla a nuestro alrededor –si dejamos el internet aparte–, mientras que el español es la lengua de los medios de comunicación, de las instituciones sociales y del comercio. En términos de aprendizaje, esto significa que los niños y las niñas HLI llegan con más nociones de español que el resto de la población del inglés, pero hasta ahí la diferencia.

En términos psicolingüísticos, los procesos son muy parecidos a los de las lenguas extranjeras. Sabemos que leer y escribir no es sólo asociar fonemas y grafemas, sino comunicar significados en contextos sociales. Además, leer y escribir en la escuela significa también desenvolverse con un lenguaje académico más complejo que el cotidiano. Este manejo del lenguaje es un reto para niños y niñas que llegan a la escuela, hablen la lengua que hablen; es aprender otra variante, más abstracta, con una sintaxis más compleja y el uso de nuevos conceptos. Los grados de dificultad son diferentes y se asocian a la ubicación de niños y niñas, esto es, si habitan en zonas urbanas o rurales pero, aunque leer y escribir no sea sólo asociar fonemas con grafemas, éste es un requisito sin el cual no se pueden dar el resto de procesos de comprensión lectora ni la comprensión del lenguaje académico que es fundamentalmente escrito. Y para ello, es primordial el manejo del sistema fonológico de la lengua en la que se es alfabetizado; alfabetizarse en lengua materna es reconocido como un derecho universal; los niños y niñas hispanohablantes son alfabetizados en español, los angloparlantes en inglés, entre otros. Y este derecho tiene bases pedagógicas, no políticas, aunque para hacerlo valer, se requiera voluntad política y movimientos

4. Incluso es difícil encontrar cifras sobre el logro en esta lengua en el sistema educativo, dado que no forma parte de los conocimientos evaluados por las diferentes pruebas.

reivindicativos. Digamos que cuando un infante es alfabetizado en la lengua que habla, su trabajo será descubrir cómo funciona el sistema de representación escrita de esa lengua, proceso que se lleva a cabo en aproximadamente un año, pero un infante que es alfabetizado en una lengua que no habla o habla poco, tiene dos trabajos, adquirir el sistema fonológico de esa lengua y algunos procesos morfosintácticos, y descubrir cómo funciona el sistema de representación escrita, dado que los sistemas fonológicos son diferentes. De hecho, la investigación psicolingüística ha mostrado cómo los procesos que vivencian niños y niñas anglohablantes son diferentes a los de los niños y las niñas hispanoparlantes (Vernon, 2004), así como ser alfabetizado en una lengua muy alejada de la primera retrasa las etapas de alfabetización (Teberosky *et al.*, 2002), lo cual nos habla de diferencias en el proceso entre lenguas distintas. Esto significa que ser alfabetizado en segunda lengua requiere un tiempo mayor que ser alfabetizado en primera lengua. Sin embargo, esto no se ve en las estadísticas, sino que se registra como extra edad para la población indígena y se asocia fuertemente con condiciones de pobreza y marginalidad (Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social, 2018). Sin embargo, como sabemos, correlación no quiere decir causa. La disciplina estadística lo ha repetido muchas veces, pero una vez que se ha asociado, o digamos correlacionado algo, puede funcionar como un economizador de esfuerzo cognitivo –como en el ejemplo del PAEIIES que citamos antes– y llevar a un enunciado general como el de “todos los indígenas son pobres y es la pobreza la que impide logros académicos”.

También es una realidad que en las escuelas, incluso en las del sistema indígena, se alfabetiza a la mayoría de personas en segunda y no en primera lengua, cuando ésta es una lengua indígena, por lo que la evaluación de lectura y escritura en esa lengua no arrojaría mejores resultados si esta población no ha recibido instrucción en ella. No obstante, sería importante que las estadísticas precisaran que para los HLI el alfabetismo al que se refieren es en segunda lengua, lo cual reflejaría el esfuerzo que ha implicado para todos aquellos que han recorrido el sistema escolar hasta la educación superior. De hecho, Cummins (2001) da cuenta de las investigaciones que calculan entre cinco años y más el tiempo que los estudiantes inmigrantes tienen que invertir para alcanzar el lenguaje académico, después de haber adquirido el conversacional. Esto significa que no basta con haber adquirido la segunda lengua conversacionalmente, sino que adquirir habilidades académicas en esa lengua cuando no se han adquirido en la primera, le lleva a los sujetos más tiempo que a los que han sido instruidos en su primera lengua. Precisar esto permitiría apreciar las cifras de primaria completa, secundaria, entre otras, desde una visión más positiva, sin dejar de dar cuenta de las brechas que genera un sistema no adecuado al perfil lingüístico del alumnado.

Por otro lado, una temática de investigación poco trabajada en México es la que se ha denominado analfabetismo de grupo minoritario. Esta perspectiva, propuesta por Warner y Grenier (citados en Cummins, 2001; Stercq, 2009; Cormier, 2004; y Pacom, 1992) para analizar

el analfabetismo de los francocanadienses, observa que éste muestra diferencias cualitativas en relación con el de las mayorías anglófonas y habla, entre otros, de un analfabetismo de resistencia, de reacción de las minorías frente a la imposición de una alfabetización en la lengua mayoritaria, que se dirige hacia un bilingüismo sustractivo. La perspectiva es interesante; de hecho, en dos diagnósticos realizados por estudiantes que se encuentran preparando intervenciones educativas, el dato ha surgido como marginal. En una entrevista a algunas madres del municipio de Temoaya, Estado de México, de cultura *hñahñu* (otomí), éstas declararon que no enviaban a sus hijos al preescolar porque luego perdían las tradiciones de la comunidad (Sánchez, 2021). En otro caso, en entrevista a vendedores ambulantes de muebles de madera en la Ciudad de México, los padres comentaron que no enviaban a sus hijos a la escuela hasta que hablaran bien el p'urhepecha, ya que de otra forma sólo hablarían español.⁵ Estas declaraciones son interesantes y sería importante trabajar sobre ellas, ya que arrojan indicios de una conciencia en los padres del proceso de bilingüismo sustractivo escolar.

Otra línea que nos parece importante abordar es la incidencia de la variación lingüística en el aprendizaje del español. Desde hace mucho tiempo, algunos estudios han mostrado la forma en que ésta impacta en la población escolar en general, en el paso de la lengua oral cotidiana a la de la escuela (Iparraguirre, 2010). Pero en las regiones indígenas se crea una variedad del español del contacto de lenguas con elementos de transferencia inclinados más hacia la lengua indígena, que se transmiten a través de las generaciones y se convierten en obstáculos para la alfabetización (Spinelli, 2006). Así, aun cuando el alumnado sea ya considerado hablante de español, los libros escolares se encuentran muy alejados de esta variedad. Pero aquí los límites entre población indígena y población general se vuelven inciertos, lo que nos lleva a retomar la noción de continuum propuesta por Robichaux (2005) y de los nuevos enfoques plurilingües (Rispaill, 2013), para luego preguntarnos hasta dónde los resultados en español de las pruebas nacionales hacen referencia al español que hablamos en este país, con una población mayoritaria que, como ya no es hablante de lengua indígena o no la declara, no es contabilizada en las cifras, pero que trae consigo variedades del español producto del contacto de lenguas.

A manera de conclusión

En este escrito, y a partir de una preocupación por una lectura simplificada de las estadísticas sobre el nivel de escolaridad de la población indígena que convierta correlaciones en causas, he querido restituir algunas de las complejidades que rodean el fenómeno. Si es cierto que frecuen-

5. Declaración reportada por estudiantes de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en un trabajo no publicado de final de semestre para la materia de Aprendizaje en contextos culturales, 2015.

temente los pueblos indígenas se encuentran en situaciones de pobreza o de marginalidad dado su asentamiento en regiones rurales, golpeadas por las políticas agrícolas, no se puede asumir que esto sea una definición de “lo indígena” y que explique, por sí sola, una situación educativa. El factor económico es sólo una variable que se encuentra en diversas poblaciones, no sólo indígenas, y que debe ser abordado a partir de otras variables para poder elaborar diagnósticos más acertados e intervenciones más pertinentes.

Uno de ellos es la definición de lo que es la población indígena, de la cual depende el resultado que se obtiene en una encuesta y que, como vimos, está lejos de hacer la unanimidad, ya que tal vez lo que se mide es el resultado de una política de homogeneización y no una forma de ver el mundo y manejarse en él. Una pregunta que tendríamos que hacernos es si no, al tratar de denunciar brechas, colaboramos con la difusión de una visión negativa que defina identidades sociales estigmatizadas con las que sea difícil identificarse.

En este sentido, necesitamos profundizar en la investigación para dar cuenta de cómo han hecho los sujetos que se reconocen como indígenas, aquellos que siguen hablando las lenguas de sus grupos y que han logrado llegar al nivel superior, a pesar de la falta de pertinencia del sistema educativo para atender a esta población. Pero también, reconocer el esfuerzo que esto ha implicado y que tendría que ser apreciado por las estadísticas, colocando un apartado que dé cuenta de que se trata del español como segunda lengua y no, como para el resto de la población, primera lengua. Y en aquellos que fracasan escolarmente, preguntarnos hasta dónde podemos hablar de lo que se ha denominado analfabetismo de resistencia.

Bibliografía

- Alcántara, Armando y Navarrete, Zaira (2014). "Políticas de inclusión a estudiantes indígenas de nivel superior". *RIDAA*, 64-65, pp. 41-59. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/2799-61159_Políticas_de_inclusion_a_estudiantes_indigenas_en_la_educacion_superior>.
- Billig, Michel (2002). "Henri Tajfel's 'Cognitive Aspects of Prejudice' and the Psychology of Bigotry". *British Journal of Social Psychology*, 41(2), pp. 171-188. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466602760060165>.
- Caruso, Natalia (2013). "Campesinización y etnicidad en América Latina". En *Actas de X Jornadas de sociología. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <<http://cdsa.academica.org/000-038/21.pdf>>.
- Chávez, María Eugenia (2008). "Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?". *Revista de la Educación Superior*, 37(148), pp. 31-55. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003>.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014). "Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018". *Gobierno de México*. Recuperado de: <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>>.
- _____. (2016). "Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015". *Gobierno de México*. Recuperado de: <<https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (2018). "Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018". Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf>.
- Cormier, Marianne (2004). "Finalités justes ou attentives démesurées? Les débats autour de l'école en milieu minoritaire". *Francophonies d'Amérique*, 17, pp. 55-63. DOI: <https://doi.org/10.7202/1005279ar>
- Cummins, James (2001). "¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas". *Revista Sociológica de Educación*, 326, pp. 37-61. Recuperado de: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c9058836-292c-4286-9325-2bbfea54f434/re32604-pdf.pdf>>.
- Czarny, Gabriela (2006). "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares". En Bertely, María (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 239-260). México: Centro de Investigación de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Didou, Sylvie Andrée (2018). "La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados". *Revista de la Educación Superior*, 48(187), pp. 93-109. Recuperado de: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>>.
- Farfán, María Olimpia y Castillo, Jorge Arturo (2001). "Migrantes mixtecos. La red social y el sistema de cargos". *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 11, pp. 169-186. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/pdf/384/38401112.pdf>>.

- Fundación IDEA (2013). *Índice de equidad educativa indígena. Informe de resultados para México, sus estados y municipios, 2010*. Recuperado de: <<http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/pnud/Indice-de-Equidad-Educativa-Indigena-Informe-de-Resultados-para-Mexico-sus-Estados-y-Municipios-2010.pdf>>.
- Gómez Jiménez, Ángel (2007). "Estereotipos". En Morales, José Francisco, Moya Morales, Miguel, Gaviria, Elena y Cuadrado, Isabel (coords.). *Psicología Social* (3ª ed.) (pp. 213-234). Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/328302369_Las_creencias_basicas_sobre_el_mundo_social_y_el_yo/links/600837de92851c13fe240d7f/Las-creencias-basicas-sobre-el-mundo-social-y-el-yo.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2017). "Breve panorama educativo de la población indígena". Recuperado de: <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B107.pdf>>.
- _____. (2019). "Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior". Recuperado de: <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). "Población de 15 años y más que habla lengua indígena por entidad y grupos de edad según condición de alfabetismo y sexo". *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2010/tabulados/Basico/05_05B_ESTATAL.pdf>.
- _____. (2015). "Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados". INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf>.
- Iparraguirre, María Sol (2010). "Variedades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des)encuentros lingüísticos durante la escolarización". *Revista IRICE*, 21, pp. 113-125. Disponible en: <https://www.academia.edu/11461172/Variedades_lingüísticas_en_la_escuela primaria_Una_reflexión_acerca_de_los_des_encuentros_lingüísticos_durante_la_escolarización>.
- Jamin, Jean (1985). "Le texte ethnographique. Argument". *Études rurales*, 97-98, pp. 113-24. Recuperado de: <https://www.persee.fr/doc/rural_0014-2182_1985_num_97_1_3055>.
- Lestage, Françoise (1995). "Creer durante la migración. Socialización e identidad entre los mixtecos de la frontera norte (Tijuana, Baja California)". En Barceló, Raquel, Portal María Ana y Sánchez, Martha Judith (coords.). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Migración e identidad. Reflexiones teóricas y estudios de caso* (pp. 217-236). México: Plaza y Valdés.
- Luna, Marisol y Freyermuth, Graciela (2017). *Población hablante de lengua indígena en México. Indicadores sociodemográficos 2015*. México: CIESAS. Recuperado de: <http://www.omm.org.mx/images/stories/Documentos%20grandes/Indicadores_HLI_24julio.pdf>.
- Maldonado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Pacom, Diane (1992). "Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale, à propos de l'Ontario français". *Revista de Historia Francoamericana* 45(4), pp. 626-629. DOI: <https://doi.org/10.7202/305032ar>.

- Pérez López, María Soledad y Arellano Martínez, Alejandra (2020). "Actores de la revitalización y la enseñanza de lenguas indígenas: perfiles y líneas formativas". En Santos, Saúl y Ruiz Delgado, Alma Gisela (coords.). *Experiencias y retos en la formación de profesores de lenguas indígenas como segundas lenguas en México* (pp. 63-110). Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit. Recuperado de: <https://www.academia.edu/45626782/Experiencias_y_retos_en_la_formación_de_profesores_de_lenguas_ind%C3%ADgenas_como_segundas_lenguas_en_México>.
- Peysner, Alexia y Chackiel, Juan (1993). *La población indígena en los censos de América Latina*. Trabajo presentado al Seminario Taller Investigación Sociodemográfica Contemporánea de Pueblos Indígenas, Santa Cruz, Bolivia. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12491/NP59-04_es.pdf?sequenc>.
- Rispail, Marielle (2013). "El enfoque sociodidáctico: informe de etapas y perspectivas". En Dolz, Joaquín e Idiazabal, Itziar (coords.). *Enseñar lenguas en contextos multilingües* (pp. 73-88). País Vasco: Argitaipen Zerbitzua. Recuperado de: <<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15265/UHWEB138380.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Rizo Amézquita, José Noe (2017). Población indígena en cifras. *Boletín CONAMED-OPS*, 13, pp. 7-13. Recuperado de: <http://www.conamed.gob.mx/gobmx/boletin/pdf/boletin13/poblacion_indigena.pdf>.
- Robichaux, Daniel (2005). "Identidades cambiantes, 'indios' y 'mestizos' en el suroeste de Tlaxcala". *Relaciones*, xxvi(104), pp. 59-104. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/137/13710404.pdf>>.
- Sánchez Pacheco, Victoria (2021). *La concepción del juego en preescolar de los padres de familia de una comunidad hñahñu. Propuesta educativa* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Schmelkes, Silvia (2013). "Educación y pueblos indígenas. Problema de medición. Realidad, datos, espacios". *Revista de Estadística y Geografía*, 4(1), pp. 5-13. Recuperado de: <<https://rde.inegi.org.mx/index.php/2013/01/10/educacion-y-pueblos-indigenas-problemas-de-medicion/>>.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>>.
- Spinelli, Silvia (2006). "Contacto ranquel-español: comportamiento lingüístico y alfabetización". *Universos*, (3), pp. 181-195. Recuperado de: <<http://www.uv.es/~calvo/amerindias/numeros/n3.pdf>>.
- Stercq, Catherine (2009). "Des bonnes raisons de refuser l'alphabétisation". *Journal de l'alpha*, 167-168, pp. 100-102. Recuperado de: <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/pdf/analyses2009/des_bonnes_raisons_de_refuser_l_alpha.pdf>.
- Tajfel, Henry (1972). "La categorisation sociale". En Moscovici, Serge. *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-290). París: Librairie Larousse.
- Teberosky, Ana, et al. (2002). "Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe". *Anuario de Psicología*, 33(4), pp. 573-592. Recuperado de: <<https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61630/88503>>.

Vázquez Sandrín, Germán y Quezada, María Félix (2015). “Los indígenas autoadscritos de México en el Censo de 2010: ¿revitalización étnica o sobreestimación censal?”. *Papeles de Población*, 21(86), pp. 171-218. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140574252015000400007>.

Vernon, Sofía (2004). “¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra”. En Pellicer, Alejandra y Vernon, Sofía A. (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 19-40). México: Ediciones SM.

Referencias electrónicas

América economía (12-04-2017). “Conozca el Ranking 2017 de las Mejores universidades de México”. *América economía*. Recuperado de: <<https://www.americaeconomia.com/negocios-industrias/conozca-el-ranking-2017-de-las-mejores-universidades-de-mexico>>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). “México para niños. Analfabetismo”. *INEGI*. Recuperado de: <<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>>.

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (2001). Página de inicio. *PAEIIES*. Recuperado de: <http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html>.

____ (2007). “Antecedentes”. *PAEIIES*. Recuperado de: <http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html>.

____ (2007b). “Impacto”. *PAEIIES*. Recuperado de: <<http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=impactos.html>>.

____ (2007c). “Matrícula”. *PAEIIES*. Recuperado de: <http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html>.