

Educación y pueblos indígenas: problemas de medición¹

Sylvia Schmelkes



Fotografía: Edmundo Gutiérrez Martínez. Esperando me encuentres.

¹ Presentación en el Panel sobre Vulnerabilidad Educativa en el Seminario Internacional "Medición de Grupos Sociales Vulnerables", organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), los días 18 y 19 de octubre de 2011.

Este artículo analiza lo que se sabe acerca de la educación de los pueblos indígenas y lo que no por la manera en cómo se recoge la información estadística. Después de argumentar en torno a la importancia de conocer mejor la realidad de los pueblos indígenas en general y de la educativa en particular, propone una serie de medidas que permitirían profundizar nuestro diagnóstico y la explicación de las causas de la problemática, además de fundamentar mejor las políticas públicas orientadas a disminuir las condiciones de pobreza y las grandes desigualdades que afectan a esta población; entre otras, sugiere que todos los instrumentos de recolección a gran escala pregunten sobre la condición indígena (a través de los indicadores más adecuados) de los informantes, así como acerca del pueblo indígena al que pertenecen, y que esta variable pueda cruzarse en línea en las bases de datos donde esto es posible. Asimismo, discute sobre la conveniencia de contar con información mucho más precisa de alumnos indígenas, las condiciones de sus escuelas y las características de sus docentes. Aborda la problemática de la medición del aprendizaje con los pueblos indígenas y, tras analizar las dificultades que ello implica, sugiere atenernos a lo que sostiene la *Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas*, que en nuestro país ya tiene valor constitucional: que los indígenas participen en el diseño de sus propios sistemas educativos, incluyendo la manera en que éstos, y sus resultados, deben ser evaluados.

Palabras clave: educación indígena, información en educación indígena, estadísticas en educación indígena.

This article describes what is known in Mexico regarding the education of indigenous peoples. It also analyzes what is not known due to the way in which statistical information is collected. After arguing on the importance of having information on the general situation of indigenous peoples, and their educational conditions in particular, several measures for deepening our knowledge that would allow for improved explanations of their situation and help to better underpin policies oriented towards diminishing poverty and reducing the inequality that affects this population are proposed. Among other suggestions, we propose that all large-scale information-gathering instruments include the most appropriate indicators of the ethnic condition of the informant, as well as information on the particular ethnic group to which he/she belongs. It also suggests that these indicators might be cross-tabbed with all other variables of the instrument in question on line, when this is possible. It discusses the convenience of having much more precise information on the education of indigenous students, the schools they attend and their teachers. As a last point it discusses the difficult question of assessing learning of indigenous students with standardized tests: the injustice of applying them in Spanish, and the difficulty of developing effective tests in indigenous languages. It concludes recalling the *Universal Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, which now has Constitutional standing in Mexico, and its prescription of the right of indigenous peoples to participate in the definition of their own educational systems, including their evaluation and the assessment of their results.

Key words: Indigenous Education, Information on Indigenous Education, Data on Indigenous Education.

Las condiciones educativas de los pueblos indígenas y la importancia de la información

De inicio, indicamos la importancia de contar con información detallada sobre cada uno de los pueblos indígenas de México respecto a los principales indicadores de bienestar y desarrollo del país. Esto es así por dos razones. La primera es la conocida marginación en la que se encuentran los pueblos indígenas: 89.7% de ellos viven por debajo de la línea de pobreza; la gran mayoría habita en municipios de alta o muy alta marginación y con los índices más bajos de desarrollo humano. La segunda obedece al reconocimiento de México como país pluricultural con fundamento en sus pueblos originarios, realizado en 1992 con motivo del 500 aniversario del encuentro entre dos mundos y, actualmente, consignado en el artículo 2º constitucional. Tanto la una como la otra apuntan claramente a la necesidad de avanzar hacia el aseguramiento de las condiciones para un desarrollo mucho más equilibrado entre los pueblos y las culturas originarias y la mestiza, que componen nuestro país, que lo hacen diverso y le otorgan su fortaleza.²

Estamos muy lejos de que se cumpla este ideal implícito en nuestra definición como país pluricultural. En cuanto a todos los indicadores de desarrollo de los que tenemos información, los pueblos indígenas se encuentran en rezago y ocupan los últimos lugares respecto a otros sectores de la población, como sea que éstos se clasifiquen. El índice de desarrollo humano de los pueblos indígenas de México (IDHPIM) se ubica en 0.7057, a diferencia del IDH de la población no indígena, el cual es de 0.8304, es decir, hay una brecha de 15% entre una y otra. Existen brechas de cada uno de los componentes del IDHPIM: el de salud es de 0.7319 para los pueblos indígenas y de 0.8841 para los no indígenas; el de ingresos para

los primeros registra 0.6471 y el de los segundos, 0.7579. Las zonas de alta marginalidad continúan siendo predominantemente indígenas. Sus condiciones de salud, educación, ingresos y empleo, entre otros aspectos, siguen siendo, a todas luces, insuficientes para una vida digna (PNUD, 2010).

En relación con la educación, dos de cada tres niños entre los 6 y 14 años de edad que no están en la escuela son indígenas. El índice de analfabetismo de la población hablante de alguna lengua indígena disminuyó entre el 2005 y 2010 de 34 a 27%; sin embargo, sigue siendo cinco veces mayor que el analfabetismo de la población no hablante de lengua indígena del mismo grupo de edad (5.4%) (INEGI, 2011). El 28% de la población hablante de lengua indígena de 15 años o más no ha concluido su educación primaria; esto sólo es cierto de 6% de la población no hablante de lengua indígena de ese grupo de edad (INEGI, 2006).

Después de casi 20 años de que se publicara la *Ley General de Educación*, en la cual se estipula que el Estado tiene la obligación de asegurar que la población de 5 años de edad curse un año de educación preescolar, 90% de los niños no indígenas de 5 años asiste, contra sólo 76% de los infantes indígenas. El 84% de los alumnos de primer grado de primarias generales y 64% de los de primarias indígenas cursaron, al menos, un grado de preescolar. La desigualdad se reproduce también con los más pequeños (Schmelkes, 2007) y la educación preescolar, que tiene el propósito de “nivelar el terreno de juego” (Roemer, 1998), es decir, de preparar a los niños para tener igualdad de oportunidades de aprender en la primaria, con los indígenas no lo está cumpliendo por falta de oferta suficiente.

La expansión reciente de la escolaridad en zonas indígenas está modificando rápidamente esta situación. La población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela y que no es hablante de lengua indígena representa 4.9% de la población de esa edad. El porcentaje correspondiente entre quienes hablan lengua indígena es de 8.3% (INEGI, 2006).

² Una importante iniciativa para cambiar, introducir o especificar indicadores en el censo y otros instrumentos estadísticos para hacer la información más pertinente tanto para las instituciones gubernamentales como para la población especialmente interesada se presentó en la VII Sesión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, celebrado en Nueva York en el 2008 (Del Val, 2008).

De esta manera, la escuela se convierte en la principal responsable de la disminución de la brecha en analfabetismo entre la población indígena y la no indígena. A pesar de ello, la brecha persiste, y esto significa que seguirá habiendo, en el futuro, más analfabetas indígenas que no indígenas, con todo lo que ello trae consigo respecto a las dificultades de acceso a la satisfacción de necesidades básicas. Si bien mejoran los índices de retención y aprobación de los alumnos de escuelas primarias indígenas, la brecha entre primarias indígenas y no indígenas se mantiene. Datos procedentes de estudios etnográficos revelan índices de deserción mucho más elevados de los que muestran las cifras oficiales.

Los insumos con los que cuentan las escuelas indígenas explican, sin duda, parte de la desigualdad en sus resultados. Las escuelas primarias indígenas son las peor dotadas de infraestructura (INEE, 2007). El 50% de los maestros de las escuelas indígenas no cuenta con grado de licenciatura; de hecho, fuera de la Universidad Pedagógica Nacional, que ofrece a los maestros indígenas en servicio la formación profesional semiescolarizada, sólo 22 normales del país tienen la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, sin que exista una oferta similar para los maestros de preescolar indígena.

Todas las evaluaciones de logro académico realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados, colocan los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas por debajo de todos los demás tipos de escuela. La distancia que los alumnos de escuelas primarias indígenas guardan respecto a los que asisten a escuelas primarias privadas es de dos desviaciones estándar (INEE, 2006 y 2007).

En las condiciones descritas, los niños indígenas aprenden mucho más tarde a leer y a escribir; a los 8 años de edad, un infante debe estar en tercer grado, y se espera que se alfabetice entre el primero y el segundo. A pesar de ello, el anal-

fabetismo entre los hablantes de lengua indígena de 8 a 14 años de edad es de 13.5%; este dato es corroborado por estudios etnográficos (Bertely, 2000; Freedson y Pérez, 1999; García Ortega, 2003; López Guzmán, 1994; Modiano, 1974). En cambio, entre la población no hablante de lengua indígena, el porcentaje es de apenas 2.4 por ciento. Los niños indígenas, incluso asistiendo a la escuela, presentan un rezago en alfabetización consecuente. Como era de esperarse, esto es cierto de 99% de los monolingües en lengua indígena. Este rezago lo conservan los alumnos indígenas respecto a los no indígenas, aunque con menor distancia, entre los 12 y 14 años, edad en la que teóricamente ya debía haberse concluido la educación primaria: 1.2% de la población no hablante de lengua indígena y 5.8% de la hablante son analfabetas (INEGI, 2006).

Las causas de esta problemática son de todos conocidas y tienen que ver con la historia de México y el racismo que se ha incrustado en nuestras leyes, en las estructuras y en las formas de operar de las instituciones, además de manifestarse en las relaciones interpersonales, de forma especialmente crítica en los mercados (de trabajo, mercancías, insumos agrícolas) y con las instancias gubernamentales. Ello, sin embargo, no justifica que estas enormes diferencias sigan existiendo, con menor razón ahora que nacional e internacionalmente reconocemos los derechos de los pueblos indígenas. Por eso, resulta indispensable poder diagnosticar y denunciar de manera continua condiciones como las anteriores y, a la vez, medir y reconocer los progresos que el país ha venido haciendo a este respecto.

Una sociedad justa y democrática pasa, necesariamente, por la atención a las condiciones de vida de los pueblos indígenas, y ello supone el conocimiento de éstas. También, pasa por el logro de una mucha mayor participación de los pueblos indígenas en la definición de sus propios procesos de desarrollo, en todas las áreas. Esto, asimismo, supone conocer mejor sus condiciones para contribuir a eliminar los obstáculos a su mayor participación.

Necesidades de información

El diagnóstico que se hizo arriba acerca de la situación educativa de los pueblos indígenas en la educación primaria es más o menos todo lo que se puede decir a partir de la información estadística disponible, si bien es cierto que pueden realizarse estudios más profundos, utilizando las estadísticas, que relacionen los datos educativos con otros datos de las encuestas específicas para explicar mejor el fenómeno; pero hace falta contar con más información para, realmente, tener elementos que permitan diseñar políticas públicas eficaces para el logro de una mayor calidad de la educación destinada a los pueblos indígenas, en condiciones de mayor equidad con el resto de la población, a todos los niveles educativos. Así, por ejemplo:

- a) Es importante tener información respecto de todos los indicadores de desarrollo educativo, en función de su condición de indígena.³ Esto también se aplica a la que producen otros sectores, como: salud, economía, vivienda... En el caso de la educación, por ejemplo, no contamos con datos acerca de si los beneficiarios —estudiantes del sistema— son o no indígenas. En el de los niveles de preescolar y primaria, sabemos si los alumnos asisten o no a escuelas indígenas; los que van a éstas son, en efecto, casi todos indígenas; pero lo contrario no es cierto: a juzgar por la diferencia entre los alumnos que asisten a escuelas indígenas y los alumnos indígenas que van a la escuela (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006), en el 2000 se calculó que, al menos, 30% de los indígenas asisten a preescolares y primarias no indígenas (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2002). Muchos de ellos son indígenas que ya viven en zonas

³ Es vieja la polémica acerca de cómo se sabe si una persona es o no indígena. El INEGI ha optado por definirla en función de su condición de habla de una lengua indígena; sin embargo, el propio INEGI, en el cuestionario ampliado del 2010, incluye la pregunta sobre si la persona se considera o no indígena. Sorprende la respuesta, pues si bien sólo 6.9% de la población de 3 años o más habla una lengua indígena, 15% se considera indígena. Esto nos indica lo importante que resulta tener formas más complejas de identificar a la población indígena. Por ahora, sólo contamos con el dato de la lengua.

urbanas, donde, salvo excepciones (Tijuana, Acapulco y Monterrey en muy pequeña escala), no opera el subsistema de educación indígena (SEP, 2013). De esta manera, los datos que tenemos para saber cuántos alumnos indígenas están matriculados en escuelas no indígenas provienen de las respuestas de los directores de las mismas a una pregunta que se le formula en el formato 911⁴ sobre el número de estudiantes indígenas que tienen. El director tampoco cuenta con una manera fehaciente de identificar a los alumnos indígenas, por lo cual responde con un dato sobre los alumnos que cree que tiene, y éste no es individualizado, sino agregado. En el caso de las universidades, no se pregunta por condición de lengua o pertenencia étnica: “Sería ofensivo”, me comentó un rector en alguna ocasión. Podemos suponer que algo similar sucede con los datos que recaban otros sectores. Sólo el Censo de Población y Vivienda, cada 10 años para algunos indicadores, y el Conteo de Población y Vivienda, cada cinco años para otros, nos revelan la situación.

Se considera necesario que todos los instrumentos del INEGI que se presten a ello pregunten sobre la condición de ser indígena (a través de los indicadores más idóneos), de manera que esta variable pueda cruzarse con las sustantivas de la encuesta o censo en cuestión. Esto ya se hace con el indicador de *Hablante de alguna lengua indígena* en los censos de Población y Vivienda y Agropecuario, así como en las encuestas nacionales de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), de Adicciones (en su Módulo de Migración), sobre Uso del Tiempo (ENUT) y sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). En cambio, no se pregunta acerca de lengua indígena —ni sobre ningún otro indicador de pertenencia étnica— en las encuestas nacionales de Ocupación y Empleo

⁴ Formato básico que se envía a todas las escuelas dos veces por año para recabar las estadísticas continuas, de principio y fin de cursos, de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

(ENOE), ni en su Módulo de Trabajo Infantil, y sobre Confianza del Consumidor (ENCO), en la Encuesta sobre el Seguro Médico para una Nueva Generación ni en las encuestas nacionales sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas y sobre Violencia en el Noviazgo.

- b) Parece indispensable contar con información por pueblo indígena. Esto ya lo hacen tanto el Censo de Población y Vivienda como la ENIGH y la Encuesta Nacional de Adicciones en su Módulo de Migración. En la ENUT y ENDIREH se pregunta sobre la condición de habla de lengua indígena, pero no acerca de la lengua en específico. En los instrumentos ya mencionados en los que sí se pregunta la condición de hablante de lengua indígena, esta variable no se puede cruzar en línea con el resto de la información, es necesario solicitar al INEGI el procesamiento deseado.

Los pueblos indígenas de México son muy distintos entre sí. El que se consideren un todo homogéneo es, hasta cierto punto, una muestra más del racismo propio de nuestra idiosincrasia mestiza. De ahí la importancia de preguntar no sólo por la condición de pertenencia a una etnia, con los mejores indicadores que se vayan definiendo, sino por la etnia específica a la que se pertenece (o la lengua en particular que se habla). Además, debería ser posible hacer cruces en línea entre estas dos variables y las demás del instrumento en cuestión.

- c) Sería muy conveniente, como ya indicábamos, añadir mayores aproximaciones a la definición de la condición de ser indígena. Celebramos enormemente que se considere ya desde hace 10 años, en el cuestionario ampliado, la autoadscripción, así como que se haya construido la variable de la pertenencia a un hogar donde el jefe del mismo hable una lengua indígena. También, resulta muy valioso el que puedan clasificarse las localidades según la proporción de hablantes de lengua indígena, pues esta variable

sirve como *proxy* de gran utilidad a la de *población indígena*. No obstante, faltaría explorar más a fondo esta posibilidad a través, por ejemplo, de preguntar si se entiende una lengua indígena —esto ya lo hace la ENIGH— y si el padre y/o la madre hablan o entienden una lengua indígena. Esta última variable sirve, además, para alertar sobre el desplazamiento de las lenguas indígenas y para su análisis por lengua. Podrían diseñarse, también, otros indicadores relacionados con la cultura, que convendría consultar con antropólogos y otros profesionales, ya que a la fecha no existe ninguna variable que se aproxime a indagar aspectos de naturaleza cultural.

- d) Un faltante muy notable es lo que se refiere a la migración en general y a la indígena en particular. Como bien se sabe, hay una numerosa población, de entre ella muchos indígenas, que migra a las zonas de agricultura comercial donde se requiere mano de obra para las fases intensivas de los cultivos, sobre todo para la cosecha, que no ha sido posible a la fecha contabilizarla. La Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas representa un gran avance; sin embargo, todavía hay lagunas importantes de información, pues la unidad de estudio sigue siendo la vivienda, y estos migrantes, en los lugares de destino, viven en los campos. Los datos que se tienen parecen subestimar el número de indígenas que están en esta condición. Se conoce la reticencia de los administradores y los dueños de los campos para permitir la entrada a encuestadores. No obstante, el problema de la migración es muy serio, conlleva trabajo infantil y desprotección en cuestiones laborales y de salud: al día de hoy no ha podido ser cuantificado. El impacto del trabajo infantil agrícola sobre la escolaridad de estos niños es bien conocido. Los programas especiales de la SEP —Programa Nacional de Educación para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM)— y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) —Modelo

Educativo para Niños Indígenas Migrantes (MENIM)— alcanzan a atender, optimistamente, a 10% de esta población estimada en 350 mil niños y niñas en edad escolar. La información sobre la cobertura y el avance educativo de éstos se encuentra también en condiciones deplorables.

- e) En relación con el trabajo infantil, existen áreas del mismo en las que la presencia de niños y niñas indígenas es alta y que no han podido ser caracterizados. Me refiero, en específico, a las peores formas de trabajo infantil. También, se reconoce la dificultad de incursionar en terrenos complicados como éste, pero justamente por su gravedad es claro que su mejor conocimiento amerita un esfuerzo especial.
- f) No hay datos por niño sobre su pertenencia o no a un pueblo indígena respecto a ningún indicador de desarrollo educativo y a ningún nivel educativo. Sólo sabemos cuántos niños asisten a zonas indígenas. El dato del pueblo indígena al que pertenecen existe, pues se envían libros en lenguas diferentes a las diferentes escuelas, pero no está disponible en las estadísticas.

No hay datos sobre los maestros de los niños indígenas, ni por niño ni por escuela. Sería indispensable tener información acerca de la lengua materna de los maestros, su escolaridad y su actualización docente, por mencionar sólo algunas de las variables importantes. Tampoco contamos con datos acerca de las condiciones materiales de las escuelas a las que asisten los niños indígenas ni de su equipamiento.

- g) El asunto de la medición del logro académico entre los indígenas está ahora sobre la mesa de la discusión, y es muy polémico. Recientemente, una escuela indígena de Chiapas levantó una demanda ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación por la aplicación indiscriminada de la prueba de

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) en comunidades indígenas por considerarla discriminatoria en contra de los indígenas por el hecho de que se aplica en español. En efecto, también en esta prueba los alumnos de escuelas indígenas siempre obtienen resultados por debajo de todos los demás tipos de escuela en todas las mediciones, con excepción de la última aplicación en la que las escuelas indígenas rebasaron a los alumnos de Cursos Comunitarios del CONAFE.

El problema de fondo es que, ante un México diverso cultural y lingüísticamente, el currículo es único para todo el país; pero, incluso si aceptáramos que este currículo homogéneo frente a la diversidad fuera válido —cosa difícil de defender frente a los resultados de la investigación educativa—, la evaluación que se realiza con todos los niños de tercero de primaria a tercero de secundaria, todos los años, se hace en español. No puede negarse que el desempeño de los infantes no es el mismo en una segunda lengua de lo que puede ser en la materna. Incluso entre los docentes, como lo muestra un estudio reciente (Schmelkes y Chávez, 2011), la diferencia en el desempeño frente a pruebas estandarizadas entre hablantes del español como idioma materno y hablantes de lengua indígena como primera lengua es significativa.

Si las pruebas ENLACE, que se aplican en español, fueran utilizadas sólo con fines diagnósticos y para identificar las escuelas que requieren mayor apoyo, el problema no sería tan grave. Se vuelve serio cuando los resultados de estas evaluaciones tienen consecuencias: sobre la reputación de la escuela, porque éstos se comparan con los de otras escuelas y se hacen listas de *ranking*, y para los docentes, cuyos incentivos en Carrera Magisterial y otros adicionales se basan de manera importante en dichos resultados. La situación, entonces, es claramente injusta.

No hay formas sencillas de resolver este problema. Ninguna lengua indígena, de las 68 del país, es lengua que no se escribe. Pocas en los hechos se escriben, es decir, no tienen una práctica social de la forma escrita. Las que se han documentado y que cuentan con una gramática sistematizada y con alfabeto, y en las cuales sí hay producción escrita, no están estandarizadas. Incluso en el náhuatl, con la escritura alfabética más antigua y que más se escribe y publica, hay cuatro alfabetos que se disputan la hegemonía. Si el maestro enseñó a leer y escribir en lengua indígena, no podemos saber con qué alfabeto lo hizo. Además, las lenguas tienen fuertes variantes entre ellas. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) identifica 364 variantes de las 68 lenguas —variantes difícilmente inteligibles entre ellas—; ¿en cuál se elaboran las pruebas?: ¿en las 364? Y si no hay una prueba en cada variante, ésta seguiría siendo injusta para los niños cuyas variantes no están en las pruebas.

De esta manera, si las evaluaciones estandarizadas se aplicaran en lengua indígena, es posible que tampoco les fuera bien en ellas a los alumnos indígenas. El INEE se encuentra realizando un estudio piloto en el que está aplicando una prueba de matemáticas para tercero de preescolar, en forma oral, en lengua maya, la cual tiene la característica de que se entiende en toda la península de Yucatán. El hecho de que la prueba sea oral evita los problemas derivados de su escritura, pero hacer esto mismo para otras lenguas y, sobre todo, para otros niveles educativos, resulta, para decir lo menos, complejo.

La única solución, entonces, parece ser la de cumplir con lo que estipula la *Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas*: que ellos participen en la definición de sus contenidos educativos. Esto implica que intervengan también en detallar la forma en que el aprendizaje será evaluado.

Mientras tanto, carecemos de información dura acerca de la calidad de la educación que reciben los niños indígenas y, menos aún, acerca de la calidad de sus aprendizajes.

Reflexión final

Hemos analizado la difícil situación en la que históricamente han vivido, y que hoy en día viven, los indígenas en nuestro país. Hemos visto cómo el sistema educativo actual tiende a seguir manteniéndolos en los niveles más bajos de desarrollo educativo y de aprendizaje. A esto hemos llegado con la poca información disponible sobre la educación de los pueblos indígenas. Este artículo pretende argumentar en favor de la necesidad de evitar que las estadísticas —como tantas otras cosas en la estructuración del Estado mexicano y de su sistema educativo— cumplan también funciones discriminatorias al impedir conocer la situación en general, y educativa en particular, de los pueblos indígenas. Conocer mejor esta realidad, y divulgar este conocimiento, favorecerá explicar la problemática, medir fehacientemente su evolución y actuar en consecuencia.

Referencias

- Bertely Busquets, M. *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. Toluca, ICEM, 2000.
- Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. *Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005*. 2006. En: http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf. Consultada el 25 de enero de 2013.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, SEP. *Diagnóstico de la educación indígena en México*. Mimeo. México, 2002.
- Del Val, J. *Los pueblos indígenas y los indicadores de bienestar y desarrollo "Pacto del Pedregal"*. Informe preliminar para la VII Sesión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Organización de Naciones Unidas. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). *Informe interno*. Mimeo. México, DGEI, 2006.
- Freedson González, M. J. y E. Pérez Pérez. *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas*. México, SEP-UNICACH, 1999.

- García Ortega, Eleazar. "La escuela pública y los pueblos indios", en: Soberanes Bojórquez, F. (Coord.). "Pasado, presente y futuro de la educación indígena", en: *Memoria del Foro Permanente por la Reorientación y el Fortalecimiento de las Lenguas y las Culturas Indígenas*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- INEE. *La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006*. México, INEE, 2006.
- _____. *El aprendizaje de tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales*. México, INEE, 2007.
- INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2005*. México, INEGI, 2005. En: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/Default.aspx>. Consultada el 10 de septiembre de 2011.
- _____. *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. 2010. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.censo2010.org.mx/>. Consultada el 10 de septiembre de 2011.
- López Guzmán, Bartolomé. *Los maestros bilingües amuzgos de Xochistlahuaca, Gro., y la práctica docente en el medio indígena*. Tesis de Licenciatura en Educación Indígena. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- Modiano, Nancy. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1974.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Informe sobre el desarrollo humano de los pueblos indígenas de México*. México, PNUD, 2010. En: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_HDR_2010.pdf. Consultada el 2 de febrero de 2012.
- Roemer, J. E. "Igualdad de oportunidades", en: *Irigoría* (18), pp. 71-87, 1998.
- Schmelkes, S., G. Águila, R. Magaña, J. Rodríguez y V. Ojeda. *Estudio cualitativo del impacto del Programa Oportunidades sobre la educación de la población indígena*. Mimeo. México, 2007.
- Schmelkes, S. y C. Chávez. *Professional Training of Indigenous Teachers in Mexico*. Ponencia presentada en el seminario Reconstructing National Identities: Intercultural Bilingual Education in Latin America, organizado por Teachers College de la Universidad de Columbia, en Nueva York, NY, EE.UU., los días 6 y 7 de octubre de 2011. En prensa. 2011.
- SEP. *Sistema de Consulta Interactiva de Estadísticas Educativas*. 2013. En: <http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>. Consultada el 25 de enero de 2013.