

**EDUCAÇÃO, CULTURAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO MÉXICO:
A CONTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES INTERCULTURAIS¹**

**EDUCATION, CULTURES, AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN MEXICO:
THE CONTRIBUTION OF INTERCULTURAL UNIVERSITIES**

Olivier Meunier²

Resumo: Este artigo resulta de pesquisas, realizadas entre 2014 e 2022, sobre as Universidades Interculturais no México, criadas pelo governo nacional como resposta às reivindicações indígenas após o Movimento Separatista Zapatista em 1994. Estas Universidades inscrevem-se numa política de promoção positiva em relação às populações autóctones que valorizam e revitalizam as suas línguas e culturas, a partir de uma concepção educativa intercultural que se pretende reflexiva e crítica. Desdobra-se na decolonização dos conhecimentos e no reconhecimento de sua diversidade. Estes estudos contextualiza o programa educacional e mostra como ele favoreceu a democratização ao acesso ao ensino superior às populações rurais, em especial aos povos indígenas. Analisa as formas de organização e as pedagogias postas em prática para os diferentes públicos em relação à aprendizagem das línguas mesoamericanas. Revela as diferentes abordagens utilizadas para revitalizar o conhecimento tradicional assim como a relação dialógica entre este conhecimento e o mundo acadêmico ocidental, reafirmando a importância da “relação comunitária”, em contextos educacionais planejados. Em suas conclusões, a pesquisa mostra os

¹ Este artigo baseia-se no texto, de Olivier Meunier, denominado “Educations, cultures et développement durable au Mexique: l’apport des universités interculturelles”, traduzido para o português, em 2023, por Marcílio de Freitas (UFAM).

² Professor e pesquisador no “Centre de Recherche Individus, Épreuves, Sociétés (CeRIES - ULR 3589)” da Universidade de Lille, França. Doutor em Antropologia e competência para orientar investigação em sociologia, realiza pesquisas interculturais centradas em programas escolares na França (Kali’na e Wayana na Guiana), na Romênia (Rom), no Brasil (Ticuna, Tukano e Baniwa no Estado do Amazonas) e no México (Yucatèque na Quintana Roo e Tzeltal no Chiapas). Publicações recentes: “Scolarisation, bilinguisme et cultures amérindiennes en Guyane française – Collection ‘Des sociétés’”. PUR, Rennes, 2022; e, “Miser sur les ressources de la diversité dans l’enseignement supérieur. Vers un dépassement des apories essentialistes, républicaines et indigénistes au Mexique? – Collection ‘Espaces interculturels’”. L’Harmattan, Paris, 2021. E-mail: olivier.meunier@univ-lille.fr.

avanços educacionais alcançados e indica as retificações necessárias ao aperfeiçoamento deste importante programa intercultural. Destaca o processo de revitalização cultural e linguística dos povos tradicionais embora poucos alunos formados nestas Universidades Interculturais permaneçam trabalhando em suas comunidades de origem.

Palavras-Chave: Ensino superior; povos indígenas; intercultural; línguas mesoamericanas; México.

Abstract: This article is the result of research carried out between 2014 and 2022 on intercultural universities in Mexico set up by the government as a response to indigenous demands following the Zapatista uprising of 1994. These universities are part of a policy of positive discrimination towards indigenous populations, and are helping to revitalize their languages and cultures based on an intercultural educational concept that aims to be reflexive and critical, implying both a decolonization of knowledge and a recognition of its diversity. After outlining the context in which they came into being, and showing how they have helped to democratize access to higher education for rural populations, particularly indigenous peoples, we analyze the organizational methods and pedagogies used to teach Meso-Amerindian languages to different target groups. We reveal how they have sought to develop an approach that fosters both a revitalization of indigenous knowledge and a dialogical relationship between the latter and that of the academic/Western world, notably through the "community relationship" module, while highlighting the latter's limitations. We conclude by showing that, while positive discrimination does exist, some selective streams are moving away from it. Similarly, while a process of cultural and linguistic revitalization has been initiated, it concerns only a fraction of graduates, and remains fragile given that very few remain in indigenous communities.

Keywords: Higher education; indigenous people; intercultural education; Mesoamerican languages; Mexico.

Résumé: Cet article est le fruit d'une recherche effectuée entre 2014 et 2022 sur les universités interculturelles au Mexique mises en place par le gouvernement comme réponse aux revendications autochtones suite au soulèvement zapatiste de 1994. Ces universités s'inscrivent dans une politique de discrimination positive à l'égard des populations autochtones et participent à la revitalisation de leurs langues et de leurs cultures à partir d'une conception éducative interculturelle qui se veut réflexive et critique impliquant à la fois une décolonisation des savoirs et une reconnaissance de leur diversité. Après avoir précisé le contexte de leur avènement en montrant comment elles ont favorisé une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur des populations rurales, notamment autochtones, nous analysons les modalités d'organisation et les pédagogies mises en place à l'intention des différents publics concernant l'apprentissage des langues méso-amérindiennes. Nous dévoilons comment elles ont cherché à développer une approche favorisant à la fois une revitalisation de connaissances autochtones et une relation dialogique entre ces

dernières et celles du monde académique/occidental, notamment à travers le module de « relation communautaire », tout en soulignant les limites de ce dernier. Nous concluons en montrant que s'il y a bien discrimination positive, certaines filières sélectives s'en éloignent. De même, si un processus de revitalisation culturelle et linguistique y est initié, il ne concerne qu'une partie des diplômés et demeure fragile du fait que très peu demeurent dans les communautés autochtones.

Mots-clés: Enseignement supérieur; autochtones; interculturel; langues méso-amérindiennes; Mexique.

1. Questões estruturantes

Este estudo se concentra nas novas perspectivas de desenvolvimento sustentável dos territórios indígenas que se concretizam na educação superior para o atendimento de populações indígenas e miscigenadas de áreas rurais desfavorecidas. As relações entre desenvolvimento sustentável, educação, povos indígenas e territórios são sensíveis e tênues e implicam num repensar diferente da educação superior que visa promover o desenvolvimento de áreas rurais marginalizadas e/ou de difícil acesso.

Como estimular os jovens a promoverem o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais e evitar que, depois de formados, como seus antecessores das universidades convencionais, exerçam suas profissões em empregos administrativos ou em serviços burocráticos nas zonas urbanas? Como estabelecer relações de trabalho equânimes nas comunidades indígenas, para o desenvolvimento de projetos integrados que atendam necessidades reais com abordagens dialógicas entre os saberes culturais e acadêmicos? Como se reconectar com os saberes ancestrais assentados culturalmente numa perspectiva de preservação da 'Mãe Terra', ao mesmo tempo em que se busca aprimorá-los com aportes científicos? Estes são os desafios enfrentados pelas Universidades Interculturais (UIs) no México, em seus vários cursos de formação. Desafios que, em forma ponderada, também se manifestam na Amazônia e em outras regiões do planeta.

O estudo se inicia com a análise do processo de vinculação da educação escolar às culturas indígenas, que abrange desde o reconhecimento das línguas de origem até a instauração da educação intercultural bilíngue. Cenário no qual as questões da cultura e do ambiente são centrais, sem esquecer as dinâmicas de dominação e violência simbólica orquestradas pela classe dominante, e as estratégias e os meios para as populações indígenas contorná-las. Em seguida, são discutidos os conceitos incorporados aos discursos e retóricas científicas, tais como: etnicidade, identidade, comunidade e autóctone. Posteriormente, analisa-se como se passa, em escala internacional, do reconhecimento da diversidade ao estabelecimento da educação intercultural, considerando os contextos culturais e naturais das populações indígenas. Educação que, gradualmente, assume compromissos com a perspectiva de decolonização do conhecimento. Finalmente, este estudo ilustra este tipo de dinâmica com a institucionalização da educação intercultural no México, após a revolta

zapatista de 1994, iniciada na década de 2000. As Universidades Interculturais estabeleceram-se nos estados mexicanos onde mais de 30% da população é indígena. Uma reflexão conclusiva permite aprofundar o estudo centrando-o nos eixos transversais - relações comunitárias e línguas de origem - que caracterizam a formação integral e os atores protagonistas destas universidades, docentes e alunos.

Nossa postura metodológica baseia-se tanto na antropologia, iniciada pela observação etnográfica (Lévi-Strauss, 1958), quanto na sociologia interacionista (Strauss & Corbin, 1990; Strauss, 1987), onde, além da observação frequentemente participante, entrevistas, geralmente informais, promovem a intersubjetividade e o diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, permitindo aproveitar os efeitos do contexto. Previamente, constituímos amostras representativas (2/3 dos docentes e 1/6 dos estudantes) construídas a partir de critérios objetivos de representatividade (gênero, meio cultural de origem, meio social, local de nascimento, nível de conhecimento de uma língua indígena, distribuição de acordo com as formações, antiguidade). Em seguida, priorizamos, por um lado, a observação nas salas de aula, nos diferentes espaços dessas universidades, nas comunidades e, por outro lado, as entrevistas com os estudantes, os docentes e diferentes membros das comunidades indígenas onde foi realizado o trabalho de "relação comunitária" dos estudantes.

1.1. Decolonizar o conhecimento

Este é outro desafio complexo: educar para “decolonizar” saberes articulando saberes “local” e saberes “ocidentais”, supostamente “universais”, para acabar com as representações de dominação cultural geradoras de negação ou encobrimento dos primeiros saberes (Briseño Roa, 2013). Isso implica em gerar uma práxis de resistência e atenção aos alunos – e professores – contra os processos de homogeneização cultural, não só na sociedade mexicana, mas também nas escolas que os alunos frequentam, desde o jardim de infância à universidade (Zibechi, 2011). Inspirados na organização da comunidade indígena onde todos são estimulados a assumirem responsabilidades, e a participarem de trabalhos coletivos e assembleias para tomarem decisões em forma colegiada, os professores incentivam os alunos a serem agentes ativos, reflexivos e responsáveis. Priorizam, também, as suas participações na geração e construção do conhecimento individual e coletivo, incluindo diferentes atores das comunidades indígenas (Maldonado, 2013). Isso significa sair do quadro estruturante, convencional e cultural da forma escolar tradicional centrada na concepção ocidental, que preserva, ao mesmo tempo, a organização acadêmica dos conteúdos e as didáticas de aprendizagem alienantes (Forquin, 2008, 10).

A UNESCO expressa em seu projeto LINKS - Local and Indigenous Knowledge Systems - Sistemas de Saberes Local e Autóctone – o que as organizações internacionais entendem por “saber local e autóctone”:

“Os saberes locais e autóctones incluem conhecimentos, saber-fazer e filosofias desenvolvidas por sociedades com longas histórias de interação com os seus ambientes naturais. Para as populações rurais e as autóctones, o saber

tradicional é a base para a tomada de decisões em situações próprias do seu cotidiano. Esse saber é parte integrante de um sistema cultural que se sustenta na linguagem, nos sistemas de classificação, nas práticas de uso de recursos, nas interações sociais, nos rituais e na espiritualidade. Essas formas únicas de conhecer são elementos importantes da diversidade cultural global, e constituem as bases para o desenvolvimento sustentável situado e contextualizado”.

Ainda, segundo a UNESCO, seria oportuno “revitalizar” os saberes e a educação autóctones, tanto nas escolas como nas sociedades indígenas, reforçando as suas transmissões intergeracionais:

“Embora os currículos escolares forneçam ferramentas importantes para o desenvolvimento humano, eles também podem comprometer a transmissão dos saberes autóctone. Na educação formal, as crianças passam muito tempo aprendendo passivamente nas salas de aula, em vez de aprenderem por meio de sua própria experiência prática. Os professores, portanto, substituem os pais e os mais velhos em seus papéis como detentores de conhecimento e autoridade. A língua nacional torna-se o único meio de instrução, enquanto as línguas vernáculas são ignoradas. A educação escolar pode contribuir para a erosão da diversidade cultural, perda de coesão social, alienação e desorientação da juventude autóctone. Portanto, além da educação escolar, torna-se urgente fortalecer a transmissão do saber autóctone entre as gerações. Atualmente estão sendo feitos esforços para integrar as línguas e os saberes autóctones aos currículos escolares, ao mesmo tempo em que o saber é recolocado em seu devido lugar na comunidade, reforçando a legitimidade dos anciãos como detentores deste tipo de conhecimento”.

O problema que se coloca é como gestionar os saberes autóctones - profundamente enraizados em contextos e situações singulares, transmitidos pela observação de práticas e intervenções orais, em maioria das vezes empíricas e dinâmicas, reformuladas e adaptadas de acordo com as mudanças e necessidades circunstanciais, funcionais e holísticas. Mudanças e necessidades, geralmente, associadas a uma cultura e a um ambiente natural e espiritual – que serão posteriormente transpostas, em forma articulada aos conhecimentos escolares descontextualizados, generalizáveis e universais, para enriquecê-los e disponibilizá-los para perspectivas mais complexas.

Para o Conselho Internacional de Ciência da UNESCO (2001), o “saber tradicional” é independente do conhecimento científico e não deve ser considerado em condição de competição com o mesmo - ao contrário das pseudociências. Ele oculta as relações de poder correlatas a qualquer campo de conhecimento (Foucault, 1997) e, também, deve-se considerar o fato que os saberes indígenas e os escolares compartilham aspectos singulares, contextuais e políticos. Além disso, as condições de produção do saber autóctone resultam de diferentes encontros entre grupos culturais, incluindo os da colonização e/ou da sociedade dominante. Logo elas não devem ser definidas em oposição sistemática ao conhecimento “ocidental”, pois as mesmas, também, se orientam por uma série de traços culturais comuns a estas populações autóctones.

No contexto escolar, por um lado, não se trata de acrescentar uma ou mais matérias e disciplinas ao currículo convencional, mas em modificar os seus conteúdos para torná-los mais transversais, assim como a sua pedagogia para que se possa repensar a produção, a transmissão e a avaliação do conhecimento. Os “promotores da educação” não são apenas os professores, mas também os pais, os alunos, os diversos “portadores de saber” da comunidade onde a escola está inserida. Os lugares de aprendizagem não se limitam à sala de aula, mas incluem os diferentes espaços comunitários onde ocorrem as atividades - produtivas, festivas e religiosas -, de forma a recontextualizar o saber na experiência, mobilizando outras formas de aprendizagem por meio da observação participante. A maior parte do trabalho escolar pode então ser realizada em grupos heterogêneos – em gênero, idade, nível - de acordo com projetos, muitas vezes, escolhidos coletivamente – conforme os interesses históricos e, portanto, contextuais. Considera-se, também, que são as habilidades intergeracionais e, portanto, as cooperações em grupo e entre grupos que devem ser avaliadas em primeiro lugar, sendo o desempenho individual considerado secundário.

Por vezes, como constatado por Meunier (2017, 132) nas comunidades autônomas de Chiapas, acontece que parte da avaliação dos alunos – e até dos professores – é feita em assembleias comunitárias que reúnem todas as famílias. Avaliação que se baseia em testes que permitem o desvelamento de certas habilidades valorizadas na sociedade em questão - artes, narrativas, participação em tarefas coletivas, etc.

Por outro lado, a escola não é o “lugar de registros”, no qual a cultura indígena pretenda se preservar por meio da educação, considerando que a escolarização deva trazer contribuições além da reprodução de práticas e representações culturais. Em especial promover uma dialética entre as culturas e o conhecimento científico, assim como as suas transposições didáticas para os conteúdos escolares.

Isto implica também num certo distanciamento dos ‘saberes contextualizados’ e dos hábitos linguísticos relativos às práticas e à oralidade, uma vez que a passagem à escrita (Goody, 1979) tem por efeito congelar, em forma intemporal e desespacializada, determinados saberes. Os quais se tornam referências culturais e, por conseguinte, novas normas comuns, semelhantes a determinadas publicações de antropólogos. “O fato em se tornar um objeto de ensino explícito e sistemático pode implicar, para certos ‘saberes eruditos’ bem como para determinadas ‘práticas sociais de referência’, em mudança de status e até mesmo em mudança de natureza” (Forquin, 2008, 101).

Assim, a “normatização” das línguas indígenas na escola tem como efeito modificar as práticas linguísticas das comunidades, por exemplo: a incorporação de neologismos que permitirão retirar as ambiguidades da linguagem não explícita, exigirá muito esforço e solidariedade entre os interlocutores para que se compreenda a sua correta interpretação (Wong, 1999, 101).

2. Considerações mexicanas

No censo nacional divulgado em 2011, o México tinha a maior população indígena das Américas, em números absolutos, com 15% de pessoas que se consideravam indígenas e 6,6% falantes de uma língua mãe, 16% em 1930. (INEGI, 2011). No entanto, com as políticas de homogeneização linguística e cultural aliadas à estigmatização e discriminação de seus povos indígenas (Jiménez Naranjo, 2011), esses números devem ser relativizados, especialmente o primeiro que é ‘desacreditado’ pelo fato de uma importante parcela da população indígena preferir se autodeclarar miscigenada. A segunda percentagem aproxima-se mais da realidade. Ela testemunha a diminuição significativa no número de falantes que dominam uma língua indígena no universo mexicano, onde ainda há 364 variantes dialetais de 68 línguas indígenas originadas em 11 famílias linguísticas (INALI, 2008).

Mais de 80% dos indígenas mexicanos vivem em condições socioeconômicas de pobreza (Martínez Luna, 2003), sendo os seus filhos os menos escolarizados e mais excluídos da escola (Casillas Muñoz e Villar, 2006; 19). Suas escolas primárias são as menos eficientes de acordo com as avaliações oficiais e as mais deficientes em termos de recursos materiais e humanos disponibilizados pelo Estado (INEE, 2017, 2018).

A escolarização das crianças indígenas, muitas vezes, tem o caráter recorrente de ruptura com a família e a organização social da comunidade – em particular por meio dos internatos criados pelas congregações religiosas para agregar e proteger os alunos. Duplo processo de deculturação e aculturação visando substituir as suas culturas originárias por outra desconhecida até então. Portanto, na perspectiva cultural, para eles é o encontro com uma instituição “totalitária” como “lugar de residência, educação e trabalho onde grande número de indivíduos, colocados na mesma situação e isolados do mundo exterior, por um período relativamente longo, leva uma vida apartada, explícita e minuciosamente regulada” (Goffman, 1968, 41). Mas para essas crianças indígenas a questão é ainda mais grave: a proibição do uso da língua materna e a imposição do colonizador, a erradicação da cosmovisão, a catequização indígena, o treinamento do corpo e da mente pela mobilização corporal, e a punição e subjugação para adestrar e transformar (Foucault, 1975) e, se necessário, destruir.

Portanto, não é surpresa que, nessas condições de violência institucional, os alunos indígenas sejam os com menores rendimentos escolares, independentemente dos indicadores apresentados - aprovação em exames, percentuais de aprovação, repetências ou evasão escolar, orientação para cursos especializados, etc., até mesmo porque pertencem aos segmentos socioeconômicos mais desfavorecidos. Assim, os contextos em que se dão as escolarizações destas crianças podem ser analisados por meio do cruzamento de variáveis sócio-históricas acadêmicas e profissionais - associadas à incorporação dos povos indígenas à “Nação”. Quadro de referência que possibilita identificar e caracterizar este processo normativo como constituído por elementos de discriminação e requalificação - culturais - e estratégias de adaptação ou evasão desenvolvidas pelas famílias e as crianças.

Esta assimetria socioeconômica e cultural continua suscitando questões polêmicas num país que se define desde 1992, pela sua diversidade cultural e os seus impactos relevantes, considerando que o pluriculturalismo, uma vez reconhecido e potencializado, permite reforçar a unidade nacional. Este fato contribuiu para que a 'Lei Geral da Educação', promulgada em 1993, tenha pretensão em dar orientação intercultural às políticas educativas. Lei que se propõe tornar a escola o principal meio de promoção dos valores subjacentes à interculturalidade, tais como: a igualdade, a tolerância, o respeito, a reciprocidade e a solidariedade entre culturas (Rehaag, 2010). Por exemplo, no estado de Chiapas, onde mais de um quarto da população é indígena, um milhão ou um sexto da população indígena do México, apenas 6% de jovens indígenas ingressou em sua Universidade Intercultural (UNICH), em dezembro de 2004 (Bastiani, 2006). O racismo e a discriminação pelos latinos ou pessoas miscigenadas contra os indígenas em cidades, como em Tuxtla Gutierrez, a capital, ou em San Cristobal de Las Casas e em suas comunidades são frequentes.

A UNICH foi a primeira instituição de educação superior que desenvolveu uma política intercultural para estabelecer o reconhecimento mútuo e a relação entre os vários grupos etnolinguísticos de Chiapas - tzotzil, tseltal, ch'ol, tojolabal, zoque e miscigenações - para promover e revitalizar as línguas, culturas e conhecimentos locais com vista ao desenvolvimento sustentável de suas zonas rurais. Essa Universidade tem como característica acolher públicos indígenas e miscigenados, em condição de paridade entre moças e rapazes, o que possibilita promover mais intensamente as interações entre os diferentes grupos. Conforme revelam pesquisas de 2009 (Esteban e Bastiani, 2010), antes de ingressar na UNICH, os miscigenados, meninas ou meninos, nunca se sentiram discriminados, ao contrário de todos os estudantes indígenas. Em ordem decrescente, estes últimos foram escolhidos pelos seguintes "motivos": ser indígena, falar um idioma diferente do espanhol, se vestir de "maneira diferente", e possuir "práticas religiosas e tradições culturais" diferentes.

Segundo as pessoas miscigenadas, a discriminação era exercida à medida que se associava o termo "indígena" aos de "sujeira", "idiota" e "primitivo". Após ingressaram na UNICH, suas apreciações e representações sobre os indígenas mudaram radicalmente, considerando-os, desde então, como sendo "admiráveis", "corajosos", "iguais", "limpos" e "inteligentes". Conscientizaram-se que é normal respeitar a diversidade, e que a mesma é fonte de nobreza civilizatória. Estudantes indígenas afirmam que "se sentem bem", que não são considerados "inferiores", que naquela instituição as suas línguas e culturas são valorizadas, que podem usar e vir com as suas roupas tradicionais, mas também aprender outras línguas e conhecerem outras culturas. Por fim, ao aproximar os alunos miscigenados e indígenas, ao dar sentido às suas práticas quotidianas no quadro de uma Universidade Intercultural, onde a igualdade é um valor reconhecido e promovido por todos, os estereótipos da discriminação e da xenofobia às representações coletivas da cultura representada por grupos historicamente em confronto, são imediatamente descartados.

Trata-se de analisar os efeitos do discurso nas relações de poder e nas formas de dominação, trabalhando as diferenças a partir de a perspectiva de coesão sociocultural, buscando superar a dicotomia 'indígena versus miscigenado' para

promover o enriquecimento civilizatório mútuo, por meio de uma dialética de práticas e valores despojados de seus estereótipos, favorecendo a interculturalidade.

Têm que se considerar, também, os efeitos da globalização sobre as populações indígenas. Eles apresentam-se em forma pernicioso e predatória considerando que os mesmos se assentam numa permanente renovação de discursos que defendem, em particular, o consumo exacerbado e a exploração predatória, mobilizando práticas e representações que se apresentam universais. Embora a globalização dos meios de comunicação permita relativizar a própria cultura, ao mesmo tempo em que busca impor padrões, ela também promove resistências, contramodelos ou ajustes, principalmente entre os povos indígenas que não aceitam as interferências externas.

Estes povos querem manter outras formas de se expressar, pensar, representar o mundo, e produzir ou consumir. No entanto, o modelo econômico hegemônico, reafirmado e ampliado pela globalização, tende em aumentar as disparidades socioeconômicas, e a incentivar os processos migratórios, sobretudo entre estas populações. Desta forma, estes povos também reforçam o multiculturalismo e, por conseguinte, a diversidade cultural, sobretudo nas áreas urbanas onde vivem mais de 40% dos habitantes nativos (INEGI, 2011).

2.1. Institucionalização da interculturalidade no México

A criação da Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilíngue (CGEIB), em 2001, tinha como meta a oferta de educação de qualidade, com relevância cultural e linguística, para os povos indígenas, em todos os níveis educacionais. Propunha, também, disponibilizar a educação intercultural para toda população (Schmelkes, 2013, 10). Entretanto, duas décadas depois, constata-se que essa orientação, na realidade, era limitada e utópica, em particular por falta de condições estruturais para materializá-la, e devido às resistências econômicas e políticas nos Estados da confederação mexicana, em questão.

Enquanto as pré-escolas e escolas de ensino fundamental, interculturais e bilíngues, localizadas em algumas comunidades indígenas tendem em aumentar o número professores com conhecimento da língua materna dos alunos e com habilidades pedagógicas integradas ao conhecimento local, o ensino médio em outras escolas continua funcionando em forma tradicional. Atualmente há apenas dezenove escolas de orientação intercultural em todo o país.

Entretanto, é no ensino superior que tem ocorrido progressos significativos, não naquelas Universidades que não incorporaram alterações significativas aos seus planos de estudos ou sequer procuraram abri-los à diversidade (Mateos Cortes e Dietz, 2016), mas principalmente nas Universidades Interculturais (UI), criadas a partir de 2003. Destaque à Universidade Vera-cruzense, autônoma, que integrou, entre suas estruturas acadêmicas, a Universidade Intercultural Vera-cruzense com duas licenciaturas - gestão intercultural para o desenvolvimento, e o direito com abordagem jurídica pluralista - e o mestrado em língua e cultura Nahua. Em mesma condição,

tem-se o Instituto Superior Intercultural Ayuuk, de natureza jesuíta, com graduação em educação intercultural.

No entanto, são as onze UIs, criadas em áreas marginalizadas de Estados com proporção de população indígena superior a 30%, que respondem à demanda de acesso ao ensino superior desses jovens - oferecendo licenciaturas orientadas conforme as necessidades das comunidades autóctones -, sejam eles indígenas ou miscigenadas. Na realidade, as UIs não são Universidades "Indígenas", pois acolhem outros públicos, seus critérios de admissão levam em conta essa diversidade, ao mesmo tempo em que favorecem o acesso daqueles que geralmente são discriminados em outros estabelecimentos de ensino. Assim, nas UIs, em maioria das vezes, há pelo menos 50% de alunos indígenas, e as meninas ainda constituem pequena maioria.

É importante registrar que a criação da CGEIB e suas missões, como a supervisão das IUs, não foi iniciativa propriamente do Estado mexicano, mas faz parte das respostas políticas à problemática indígena nacional - como a criação da Comissão Nacional do Instituto de Línguas Indígenas (INALI) em março de 2003. Esta iniciativa insere-se nas demandas indígenas formuladas, em particular, pelo Congresso Nacional Indígena (CNI), durante os Acordos de San Andrés, 1996, entre o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e o Governo Federal Mexicano, após a revolta do EZLN em 1994 (Casillas Muñoz e Villar, 2006).

Estes Acordos referem-se à criação de instituições educacionais que respeitem os usos e costumes dos povos indígenas e valorizem as suas línguas. Trata-se de pôr em prática uma educação superior relevante, articulando os saberes "indígenas" aos "ocidentais", desdobrando-se em novas perspectivas de desenvolvimento profissional e científico (Ávila e Ávila, 2016).

Foi na sequência da modificação da Constituição Mexicana que se criou a CGEIB em 2001, em âmbito da Secretaria de Educação Pública (SEP), tendo como Diretora a Professora Sylvia Schmelkes, da Universidade Ibero-Americana, Instituição Jesuíta de natureza privada. As UIs atendem os mesmos requisitos de qualidade das demais universidades, mas com orientação regional que lhes permita formar profissionais e intelectuais comprometidos com o desenvolvimento das populações e territórios onde se originaram e encontram-se sediadas. Portanto, os programas de pesquisa sobre culturas e línguas indígenas são centrais para o desenvolvimento das UIs, assim como a formação acadêmica orientada conforme as potencialidades e necessidades regionais. Destaque à formação de profissionais em áreas tecnológicas, em médio prazo, e aos cursos de licenciatura em quatro anos. Esta dinâmica educacional não compete com a formação dos profissionais especializados que atuam no mercado e em outras instâncias públicas e privadas. As UIs também formam profissionais em competências dirigidas ao empreendedorismo individual ou coletivo e, ao mesmo tempo, com forte envolvimento com a comunidade onde será desenvolvido um projeto, ao longo de um semestre, por meio de atendimento cívico (Schmelkes, 2003).

As UIs dependem tanto da esfera federal, por meio da CGEIB, quanto do Estado onde estão instaladas. Os seus reitores são indicados pelos governadores dos

Estados que financiam 50% de seus orçamentos operacionais, sendo a outra metade fomentada pelo estado nacional. Embora inicialmente, durante 2001 e 2002, grandes dotações orçamentais tenham permitido a criação de onze UI, a partir de 2008, os seus desenvolvimentos foram abrandados. Isto permitiu que Fundações Internacionais como a Kellogg, substituíssem, gradual e parcialmente, o Estado no fomento destas instituições e, em certa medida, na orientação de certas formações e parte das pesquisas realizadas por alunos e professores destas universidades.

As UIs não são apenas Universidades Indígenas, encontram-se abertas para todas as pessoas, numa perspectiva transcultural e descentralizada do ensino superior (Schmelkes, 2003). A “interculturalidade” foi concebida como resposta política equilibrada e consensual do Estado às demandas indígenas, particularmente para àquelas autonomistas (Dietz, 2015). Ao mesmo tempo, ela pôs fim às teses indigenistas, à época, que defendiam a assimilação desses povos. Entretanto, ainda há polêmicas. Ao defender a interculturalidade para todos e não apenas aos povos indígenas, o Estado acabou deixando pouco espaço político para que estes realmente participassem da orientação da educação que desejavam implantar, conforme suas próprias aspirações culturais e identitárias (Walsh, 2009). Constata-se que as UIs não estão realmente vinculadas às associações indígenas e muito menos às organizações zapatistas.

Os protagonistas da institucionalização da interculturalidade, que visam assegurar a sua legitimidade, são de diversos setores e matrizes, tais como: acadêmicos, docentes, associações indígenas, entre outras, organizações nacionais - Associação Nacional de Universidades e Escolas de Ensino Superior – ANUIES - e internacionais - Fundações Ford e Kellogg. Destaque às relevantes participações da Federação Mexicana, por meio do CGEIB e do SEP - Secretaria de Educação Pública - e aos importantes serviços e apoios do Estado onde a UI encontra-se estabelecida.

Em geral, aparecem dicotomias nos discursos entre aqueles que pensam o projeto intercultural de indígenas como empoderamento étnico e/ou resistência cultural, como os professores e alunos da Escola Nacional Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) e aqueles que aspiram à interculturalização transcultural - como o CGEIB. O primeiro grupo considera a consciência da identidade indígena como pré-requisito para o diálogo com os outros componentes da sociedade mexicana. Enquanto o CGEIB propõe um diálogo intercultural que vai além das preocupações indígenas. Defende a qualidade e a equidade da educação para todos (Mendoza, 2013), limitando e controlando as demandas por autonomia educacional, promovidas por certos grupos indígenas, como as das Comunidades Autônomas de Chiapas.

Apesar disso, há consenso sobre a importância de erradicar a segregação e a discriminação sofridas pelos indígenas nas universidades convencionais, o que leva as UIs selecionarem seus futuros alunos com base em critérios não apenas acadêmicos. Dessa forma, se constrói novos elementos para oferecer uma formação adaptada às realidades locais com o eixo central de suas pesquisas centrado nas comunidades indígenas, com o objetivo de formar profissionais e intelectuais críticos e atuantes nesses territórios (Guitart e Rivas, 2008). Esta orientação apresenta-se tanto mais necessária à medida que o número excessivo de diplomados na formação

convencional tem contribuído para a saturação do mercado de trabalho atual. E também porque a maior parte das áreas onde se implantaram as UI não era – ou era parcialmente coberta – por estabelecimentos de ensino superior. No entanto, não houve estudos específicos de viabilidade das potencialidades econômicas e profissionais de cada território para a, respectiva, instalação de suas UIs. Em certa medida, são os modelos de licenciatura propostos pela CGEIB que têm sido suficientemente sistematizados em todas as UIs (Bermúdez Urbina, 2015; Rojas e al., 2016). Além disso, algumas regiões indígenas como a Sierra em Chiapas ainda não contam com uma instituição de ensino superior.

2.2. O modelo educacional e pedagógico das Universidades Interculturais

O modelo educacional da UI é inspirado na herança piagetiana (Piaget, 1975, 1988) – em particular a teoria do desenvolvimento das estruturas cognitivas - quando o professor introduz um novo conteúdo, ele deve considerar as estruturas que a criança utilizará para se apropriar dele – e, sobretudo, no universo vygotkiano (Guitart e Bastiani Gómez, 2007). Esta herança se expressa por meio de: i) a teoria das funções psíquicas superiores como essência cultural (Vygotski, 1934): o bom aprendizado é aquele que precede o desenvolvimento à medida que ocorre durante a construção de capacidades, realizadas, entre outras manifestações, durante o ensino-aprendizagem, nas quais as funções psíquicas são transformadas e reorganizadas e, portanto, desenvolvidas; e ii) a do desenvolvimento da criança, considerando que este não procede do individual para o social, mas do social para o individual: quando os jovens se deparam com um problema, eles tendem a melhorar suas habilidades cognitivas se as situações os levam a formularem respostas divergentes, modificando seus pontos de vista se o mesmo estiver errado, e, então, estarão mais aptos para usarem sozinhos as suas novas aquisições psíquicas em forma de conhecimento (Perret-Clermont, 1996; Piéty, 1996).

As UIs são também influenciadas pela corrente da “nova” educação, em particular a pedagogia alternativa de Freinet, que considera as dimensões sociais e culturais dos alunos (Stainback e Stainback, 1999), e valoriza as tentativas experimentais baseadas em erros e acertos, em ritmo de aprendizagem personalizado. Esta concepção educacional favorece a autonomia, a cooperação entre pares, a organização cooperativa da turma, o papel de apoio dos e aos professores, a liberdade de expressão e o acompanhamento individualizado (Freinet, 1969).

Estas orientações pedagógicas foram encontradas em pesquisas realizadas num ambiente tradicional (Gaskins, 2010; Paradise, 1994a; Paradise e Haan, 2009; Rogoff e al., 2014; Urrieta, 2013), onde as estratégias de aprendizagem aplicadas às crianças indígenas são, simultaneamente, dinâmicas e múltiplas no tempo e no espaço. Assim como as suas capacidades de audição e observações globais, os seus sentidos e atitudes de iniciativas, as suas práticas como base da aprendizagem, as suas participações precoces em atividades de responsabilidade num ambiente onde se sintam respeitados, confiantes, seguros e sem restrições, permitindo-lhes aprender em seus próprios ritmos.

O modelo de aprendizagem pela observação e participação comunitária, tal como formalizado por Rogoff (2014) - observar e contribuir para as atividades familiares e comunitárias tomando iniciativas, participando e aprendendo fazendo -, acaba sendo oposto àquele que é aplicado no sistema educacional mexicano – no qual as regras escolares (Vincent, 2008) induzem a participação dos alunos de acordo com as solicitações escritas ou verbais do “professor”. De fato, nas comunidades indígenas, as crianças não são passivas, esperando instruções para serem seguidas, passo a passo. Rapidamente, elas adquirem autonomia e senso de responsabilidade em relação ao seu próprio aprendizado. Os seus desenvolvimentos educacionais, geralmente, geram conflitos cognitivos quando são educados sem levar em conta os processos de aprendizagem iniciados anteriormente em sua comunidade, devido às diferentes formas de construção da aprendizagem (Alcalá e Jiménez Balam, 2015).

A aprendizagem é um processo cultural, cognitivo, emocional e social acompanhado por diferentes fatores e características relacionadas com o contexto em que ocorre (Haan, 1999). Portanto, não se trata de simples transmissão de conhecimento, ela é culturalmente orientada (Shweder, 1990) e ocorre em diferentes espaços públicos e privados, onde as oportunidades de observação e participação variam de acordo com as circunstâncias e as sociedades. Conforme verificado no contexto das comunidades indígenas, ela se concretiza mais pela observação das práticas e por indução que por dedução. Os resultados esperados da participação das crianças num conjunto de atividades transcendem o âmbito puramente familiar e as situações onde as orientações não são explicitamente indicadas antes das suas realizações, uma vez que surgem nos contextos das atividades em causa, verbalmente ou não (Urrieta, 2013).

As crianças são onipresentes nas atividades dos adultos, aprendem pela observação e sem perguntar, participam da preparação de eventos que dizem respeito à comunidade, como o trabalho nos cultivos agrícolas, nas cerimônias ou nas celebrações. Em geral, interagem com pessoas de diferentes idades, enriquecendo os seus conhecimentos. As suas socializações culturais começam cedo, os bebês são carregados pelas mães durante maioria das atividades comunitárias, as crianças participam, gradualmente, a partir dos dois aos três anos ajudando os mais velhos. Compartilham processos de transferência de responsabilidade, realizados sem constrangimentos por parte dos adultos, para que as suas participações colaborativas sejam prazerosas e motivadoras. Isto potencializa e garante a possibilidade de perpetuação destas atividades, em forma intergeracional. Além disso, se o trabalho apresenta-se como coletivo, todos são individualmente responsáveis: ele é realizado em forma colaborativa em interações do tipo: “separados, mas juntos” (Paradise, 1994b).

Por exemplo, mãe e filho encontram-se juntos, mas realizando atividades diferentes. Este contexto promove a iniciativa nas crianças e permite-lhes serem autônomas na observação e participação, sem interferirem nas tarefas dos adultos. Elas também podem trocar suas atividades entre si ou, às vezes, substituírem um adulto em forma ‘fluida’ e sem quebrar o ritmo de trabalho (Paradise e Haan, 2009). Isto permite que elas saibam o momento adequado para se relacionarem com os adultos sem interromperem os seus trabalhos.

Segundo Gaskins (2010), há três princípios fundamentais que permitem organizar o contexto de participação das crianças indígenas: o que se refere às atividades dos adultos - o objetivo é que elas sejam realizadas em conjunto, oferecendo possibilidades de intervenção de acordo com as suas habilidades e compreensões -; o que se refere às crenças dos pais - processo gradual e inato, dependente da idade e das habilidades das crianças para entenderem o ambiente e atingirem certos objetivos -; e a motivação intrínseca – se tornarem autônomas, tomarem iniciativas, aprenderem novas habilidades: as crianças tomam suas próprias decisões e escolhem as atividades nas quais desejam participar e desenvolver senso de responsabilidade.

Assim, os pais, considerando que seus filhos sejam educados, obedientes, tranquilos, respeitosos e participem voluntariamente de tarefas coletivas, consideram que eles têm as condições básicas necessárias para ter sucesso acadêmico (Cervera, 2008). Entretanto, outras habilidades, muitas vezes contraditórias, são valorizadas na escola, tais como: esperar instruções para trabalhar, pensar de forma descontextualizada, etc. Significativa parte dos conhecimentos e habilidades culturais das crianças indígenas é, portanto, obscurecida pela forma de organização escolar e por seus processos de controle - comportamento, atenção, motivação e aprendizado – gerados, especialmente pela pedagogia “tradicional” que não permite que os alunos sejam verdadeiros protagonistas na aprendizagem, sejam capazes de tomarem iniciativas, e sintam-se responsáveis. Essa necessidade de “controle” da aula pelo professor restringe todas as formas de iniciativa do aluno, congela as experiências e conhecimentos que ele traz consigo e deveriam ser considerados como a base, a partir da qual eles poderiam pensar em sua abordagem educacional (Dewey, 2004).

Na Universidade, os alunos não se encontram preparados para trabalhar – com método e rapidez – a partir de livros ou teorias, ou para responder as questões abertas que envolvam análises ou explicações que exijam mobilizar conceitos abstratos, conforme esperado pelos professores universitários (Cervera, 2006). Essas constatações foram confirmadas por pesquisa realizada na Universidade Intercultural Maia de Quintana Roo (UIMQROO) (Kú Martínez, 2016). Esta investigação constatou que os estudantes indígenas, graduados ou em processo de formação, preferem a aprendizagem que começa com a observação, depois a teoria e posteriormente as práticas; enquanto para os professores a lógica seria a observação, a prática e só então a sua teorização. Portanto, os professores priorizam a lógica de aprender a aprender com as práticas decorrentes da observação passiva, enquanto as crianças consideram que as suas observações devem ser participativas – de acordo com os seus padrões culturais – e, portanto, já envolvem as práticas. Este processo reafirma a importância em se considerar os processos cognitivos e as concepções tradicionais de aprendizagem dos jovens indígenas.

Isso pressupõe que as UIs sejam capazes de estabelecer um modelo educativo baseado em aspectos pedagógicos, metodológicos e organizacionais que considerem, ao máximo, as estratégias de aprendizagem dos jovens indígenas em suas comunidades, para promover, satisfatoriamente, as suas capacidades cognitivas.

Nesta perspectiva, o primeiro reitor da UIMQROO (Rosado-May, 2013) - que acolheu uma maioria de estudantes indígenas - propôs considerar nos currículos, elementos que fortaleçam a capacidade dos alunos em observar e intervir nos fenômenos naturais e socioculturais. Procedimento facilitador e que possibilitaria promover uma conduta adequada para atingir os objetivos estabelecidos individual ou coletivamente e respeitar a configuração democrática da organização comunitária, estabelecer uma governança rotativa e aprender fazendo tanto por indução quanto por dedução. Propunha também promover a ajuda mútua, e integrar diferentes pessoas - jovens, adultos e idosos - em atividades educativas. Numa perspectiva que possibilitasse transformar o que é complexo e importante em algo simples e acessível a todos, e que, também, seja transparente, avaliada e responsável com os seus gastos e as suas prestações de conta. Segundo ele, a Universidade deve ser o espaço de serenidade, em que coexistam as diferentes formas de construção do conhecimento - local, indígena, científico e ocidental -, proporcionando condições para promover e integrar sinergias e novos conhecimentos interculturais (Rosado-May, 2013).

Os planos de estudo dos cursos de formação da UIMQROO incentivam ainda a autoaprendizagem, o trabalho de grupo com responsabilidade individual - demonstra o que é trabalho individual e como ele se articula com o trabalho coletivo -, e a capacidade de aprender a apreender para que, após os estudos, se possam exercer posturas técnicas e próprias em atividades profissionais. Destaque aos seus currículos flexíveis, que permitem aos alunos fazer cursos em outras universidades, inclusive no exterior - em particular nos Estados Unidos - ou mudarem de área ou opção acadêmica durante as suas formações (Cáliz de Dios, 2018, 365).

Nessa perspectiva, a avaliação nas UIs não se limita às provas escritas de cada unidade de ensino, mas diz respeito, sobretudo, aos relacionamentos com as comunidades. Esta dimensão acadêmica permite e incentiva os alunos indígenas a manterem vínculos regulares com as suas comunidades. Estratégia que se materializa por meio de diagnósticos que identificam áreas para o desenvolvimento de projetos em grupo, com responsabilidade individual e com o aval e a participação da comunidade. Destaque à importância das oficinas para repassar o aprendizado adquirido na UI e à discussão com os membros da comunidade, e ao serviço civil - obrigatório para todos os jovens do México -, atividade desenvolvida em função das necessidades específicas da comunidade. Em mesmo grau de importância, tem-se o projeto integrado realizado em conjunto com os membros da comunidade - e também avaliado por este grupo social.

Mesma importância deve ser atribuída à promoção do respectivo projeto educacional junto a uma organização governamental ou não governamental que forneça financiamento para viabilizá-lo; e ao documento final que valida a licenciatura, ou seja, todo o trabalho que o aluno fez ao longo dos seus quatro anos de formação. Este acúmulo de conhecimento e práticas adquiridas deve ser devolvido em forma de dissertação acadêmica - para quem pretende continuar no 3º ciclo -; de relatório para quem quer trabalhar numa organização governamental; de estudo de viabilidade para quem quer abrir seu próprio negócio ou trabalhar para uma fundação que financie projetos comunitários, ou de material didático para quem pretende continuar lecionando (Rosado-May e al., 2018, 511-512).

Em forma geral, as UIs visam promover a diversidade cultural e programas significativos para as populações rurais (Dietz, 2012, 320), especialmente as indígenas, visando promover o desenvolvimento de territórios marginalizados, por meio de ações concretas que considerem o saber cultural assim como o acadêmico.

A educação intercultural propõe, assim, responder três grandes desafios:

i) promover o acesso ao ensino superior dessas populações por meio da implantação de UIs próximas às comunidades autóctones - 85% dos alunos das três primeiras gerações da UIMQROO foram os primeiros estudantes universitários de suas famílias provenientes de 150 comunidades; desenvolver ações acadêmicas proativas como a oferta de bolsas, cerca de 90% dos alunos desta Universidade se beneficiam delas, assim como implantar critérios de admissão mais adequados e solidários;

ii) “decolonizar” o saber (Mato, 2015), articulando-o e complementando-o com o saber local, etnociências, que tem valor cultural, nem que seja por meio das práticas engendradas aos processos sociais e econômicos situados, o que implica em legitimar a construção intercultural do conhecimento (Canclini, 2004); e finalmente,

iii) formar os jovens para a obtenção de um diploma que lhes permitam desenvolver atividades profissionais nas e para as zonas rurais de onde provêm, visando promover diálogos dinâmicos e inovadores entre os saberes acadêmicos e comunitários, sem imposição externa ou “hierárquica” (Mateos Cortes e Dietz, 2016).

Essa orientação exige considerar o aprendizado *in situ*, como a estreita relação entre os saberes e as cosmovisões dos povos indígenas e a biodiversidade de seus territórios (Sanabria Diago e Argueta Villamar, 2015), ou suas capacidades em diversificar o uso de seus recursos naturais, em bases sustentáveis (García-Frapolli e al., 2008). Uma característica comum da cosmovisão indígena é a sua relação holística e ponderada com a natureza, Mãe Terra, à qual pertencem todos os seres humanos: a dicotomia natureza versus cultura inexiste, e os seus imbricamentos mútuos negam as relações de dominação humana sobre a natureza. Isso reafirma a importância dos saberes indígenas, protagonistas da gestão sustentável dos recursos naturais de seus territórios e da produção de seus alimentos (Fanzo e al., 2013).

Este quadro de referência também diz respeito ao sistema de aprendizagem e construção do saber denominado *iknal*, em Yucatec, que faz parte da transmissão intergeracional do saber tradicional. Os mais velhos irão assim revelarem seus saberes aos mais novos quando eles demonstrarem interesse – e estejam de acordo ou não com as suas famílias – por esses saberes costumeiros, pelos valores comunitários, pelas suas cosmovisões, e os lugares importantes e sagrados em seus territórios. As UIs, como a UIMQROO, oferecem aulas que permitem aos seus estudantes indígenas resgatarem as suas autoestimas e valorizarem os saberes da comunidade e dos atores que o concebem, adaptam ou conduzem (Rosado-May e al., 2016).

Em mesma forma, na UIMQROO, um professor tutor é designado para cada aluno assim como um avô tutor, *nool iknal*, na comunidade onde ele realizará seu trabalho. Este último, homem ou mulher, será escolhido considerando o respeito e o

reconhecimento que a comunidade lhe devota pelos seus saberes. O nool iknal terá um papel fundamental na reapropriação da língua e da cultura pelos alunos (Cab López e Rosado-May, 2018). Conforme a formação escolhida pelo aluno, as suas palavras, expressões e conceitos serão apreendidos, estudados e trabalhados nos contextos acadêmico e comunitário, promovendo assim um diálogo intercultural contínuo, a partir do qual o estudante poderá confrontar os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos.

A partir do tzikbal - literalmente: “respeito na troca”, ou “conversa para troca de reflexões”, que representa um real exercício de análise e síntese a partir do qual novos saberes são gradualmente construídos e aplicados – será feito o acompanhamento dos alunos em seus aprendizados sobre as culturas dos maias e os ambientes, e também serão avaliadas as suas relações e o seu comportamento com os membros da comunidade.

Dessa forma, as ações do tzikbal transcendem as relações assimétricas, cronológicas e ordenadas das entrevistas tradicionais e semi-direcionadas (Clifford e Marcus, 1986, 7). Elas propõem uma discussão “caracterizada por rupturas” que se situa entre as evocações, lembranças, esquecimentos e memorizações, e cujo objetivo é encontrar fragmentos ‘escondidos’ na memória que estão esquecidos, ocultos ou interiorizados. Portanto, o tzikbal tem papel complementar à entrevista e permite atingir um nível de reflexividade em que o entrevistador se coloca ao mesmo nível do entrevistado. Emerge uma troca de ideias e sentimentos num clima intersubjetivo de confiança e respeito, criando perspectivas ainda inexploradas – nos quais não se fala em condição desigual - por métodos convencionais (Castillo Cocom e al., 2015). Assim, cada aluno é acompanhado, apoiado e avaliado durante o seu curso de licenciatura, tanto pelo seu tutor em nível universitário como pelo seu nool iknal durante as suas estadias na comunidade.

Entre os diversos “portadores de saber tradicional” das comunidades maias, alguns são nool iknal nas comunidades, enquanto outros viajam para a UIMQROO, na cidade secundária de José Maria Morelos, para popularizar os seus conhecimentos culturais entre alunos e professores (Rosado-May e al., 2018). Eles se concentram, em particular, na cultura, na cosmovisão, nos contos e lendas maias, nas práticas agrícolas, na preparação de remédios de plantas medicinais, no trabalho de obstetrícia tradicional, na espiritualidade, nos ritos e no xamanismo. Em certa medida, eles serão estimulados e compartilham a influência das Igrejas sobre os alunos e alguns professores, conscientes da importância da transmissão intergeracional deste saber.

Semelhante aos nool iknal, a maioria dessas intervenções é voltada aos estudantes de Yucatec, um idioma que transcende o alcance da gramática ou de dispositivos de comunicação, em sua oralidade, audição, leitura ou escrita, servindo também como catalisador de atividades práticas, sensoriais, sensíveis e intelectuais (Siguán e Mackey, 1989). Isto também exige sair da sala de aula para outros espaços a fim de apreendê-los e dar-lhes sentido, significados e vida.

Entretanto, algumas atividades culturais são referenciadas no interior da UI, como a celebração do Janal Pixan, comida para os mortos, quando, dependendo de

suas comunidades de origem, os alunos são conduzidos - em sequência às suas pesquisas - para construírem altares e explicarem os seus significados. Similarmente, há o ritual de máatan yéetel síibal janal - “receber e dar comida” - que permite mostrar a diversidade da gastronomia maia (Chi Canul, 2015, 114-115). Antes da construção de um edifício na UIMQROO – como testemunhado em várias ocasiões – o xamã vem realizar o ritual jetz' lu'um (Thomass, 2010) para pedir aos mestres do lugar, dueños del monte, de la tierra, de las cosas y de losvientos - permissão para iniciar os trabalhos, que exige o corte de árvores para que os estudantes e os funcionários da universidade não tenham nenhum tipo de problema.

Além disso, a UIMQROO mantém relações estreitas com os “dignitários maias” - líderes políticos tradicionais – por meio da organização de encontros, como os seminários sobre interculturalidade realizados em maio de 2007. Prioriza também os encontros com os pais dos alunos durante eventos ou festas tradicionais, como a cerimônia de plantação do yaxché, ou ceiba: a árvore sagrada dos maias. Esta árvore da vida representa o Sak Bej – “caminho branco” dos saberes, pensamentos e valores da cultura maia. É, portanto, mais que uma árvore, pois representa tanto a epistemologia maia - como o estudo dos sistemas de pensamento e saberes - quanto à cosmovisão maia - no centro do mundo o Ya'ax Che' representa o umbigo do universo. O seu tronco atravessa o mundo dos vivos para unir o submundo ao céu, incrusta ao tempo a experiência da vida humana, do divino e do mortal. Apresenta também um escopo heurístico frequentemente trabalhado nas UIs, com ênfase às histórias, lendas e mitos maias, que servem de base para a compreensão de sua cultura, valores, representações, pensamento religioso, saberes, relação com a natureza e com as outras culturas (Scheffler, 1982).

3. As Universidades Interculturais Mexicanas

As Universidades Interculturais mexicanas foram criadas pelo governo num contexto peculiar: emergiram logo após a revolta do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em 1994, e aos desdobramentos dos Acordos de San Andrés, em 1996. Entretanto, desde o pré-escolar elas não se enquadram plenamente como política de extensão nacional de educação intercultural bilíngue. Elas se inserem num sistema educativo onde o ensino secundário – à exceção de alguns estabelecimentos privados – organiza-se em forma monolíngue e monocultural. O pré-escolar e o ensino fundamental raramente são bilíngues e interculturais, mesmo quando recebem esta denominação em algumas comunidades indígenas. Quando o bilinguismo foi incluído nos currículos escolares do ensino fundamental indígena, na primeira década de 2000, maioria dos professores “indígenas” encontrava-se despreparada tecnicamente – sem formação ou treinamento em outra língua original - para aplicá-lo às comunidades para onde eles foram enviados e atuavam.

Para compreender esta situação, é necessário retroceder no tempo, aos anos que se seguiram à Revolução Mexicana, 1910-1920. Para fortalecer a identidade nacional correspondente aos valores da classe dominante ocidentalizada – representados em todos os partidos à época – havia um processo de “desindianização” para constituir uma sociedade miscigenada homogênea. A

diversidade cultural era considerada obstáculo à construção dessa identidade. Se antes da Revolução, os indígenas eram isolados da sociedade civil mexicana, após a mesma, a sua existência foi finalmente reconhecida, essencialmente no plano histórico, como elementos fundadores da nação mexicana. Assim, eles se beneficiariam, como os demais cidadãos, das consequências exitosas da Revolução. Poderiam dispor de terras para trabalharem - em conformidade com a reivindicação de Emilio Zapata pela restituição das terras comunais espoliadas pelos grandes proprietários. Entretanto, estes mesmos indígenas se miscigenaram progressivamente, transformando esta categoria em traço comum da nação.

Essa orientação política, desde a década de 1930, se reflete na formação profissional dos indígenas como agentes dessa desindianização: professores, enfermeiras, técnicos agrícolas, etc.. Sistemáticamente, eles são chamados para negar as suas culturas e identidades. Em troca de um diploma e alguns anos de serviço como professores em comunidades indígenas, eles podem retornar às cidades para continuar sua carreira educacional. No entanto, com o aumento do número de profissionais e a saturação do mercado ao longo dos anos, as “promoções” têm se tornado mais difíceis, e os professores permanecem mais tempo nas comunidades. Essa situação lhes desperta o sentimento de frustração, e uma nova consciência cívica para aqueles que trabalham e, principalmente, convivem com as comunidades.

As populações indígenas, entre outras coisas, não eram “atrasadas” conforme clichês difundidos durante suas formações educacionais. Neste contexto alienado e preconceituoso, vários professores se interessaram por outras concepções de educação escolar, e organizaram movimentos sociais dirigidos à implantação de formas de educação alternativas. Iniciativas que valorizavam as línguas e as culturas indígenas, paralelamente ao ensino da cultura castelhana e espanhola “universal” de inspiração ocidental.

Tentaram, a partir do próprio sistema estatal, modificar os conteúdos e métodos de ensino impostos às suas populações originárias, participando em diversos projetos e programas que permitiam mobilizar os saberes indígenas ou similares na escola. No entanto, essas tentativas eram localizadas e limitadas no tempo. O acesso ao ensino superior continuava difícil para os alunos indígenas do ensino médio, à medida que eles não usufruíam a mesma qualidade de ensino escolar em suas comunidades, em relação à dos estabelecimentos urbanos, melhor estruturados e organizados. Instituições que possuíam professores melhor treinados e preparados tecnicamente. Os poucos jovens indígenas formados no ensino superior que conseguiram êxito em suas carreiras profissionais constituíam uma classe média indígena confusa e sem coesão social. Dividiam-se entre os que aspiravam ao México imaginário e negavam sua identidade cultural, e os que, ao contrário, buscavam preservá-la ou recuperá-la apoiando ou participando dos movimentos de luta de seus parentes.

Logo, até a década de 1990, as políticas educacionais dos diversos governos ainda estavam enraizadas na retórica indigenista e, mesmo quando mudavam de enfoque, enfrentavam a oposição de suas próprias instituições – como o INI – e de seus próprios agentes, como a maioria dos professores indígenas. Agentes que não podendo mais sustentar a postura nacionalista, indigenista e paternalista foram sendo,

paulatinamente, assimilados à Nação miscigenada e, portanto, perdendo suas identidades ou marginalizados por seus “exotismos” e/ou suas frágeis inserções políticas. Entretanto, em 1994, as organizações e as populações indígenas se sublevaram, em particular em Chiapas.

Os acordos assinados em 1996 entre o governo e o EZLN, constituem um sistema de referência para orientar as políticas educacionais e qualificar a autonomia dos povos indígenas nas decisões que os afetam diretamente. No entanto, uma década depois, o sistema educacional ainda permanecia social e culturalmente desigual. Somente em 2016 foram criados programas interculturais bilíngues nas Escolas Normais para os níveis pré-escolar e primário, mas em forma fragmentada e fragilizada (Meunier, 2017b). Até aquela data, as escolas públicas de ensino fundamental e médio, de natureza bilíngue e intercultural, também, não possuíam programas de treinamento para este tipo de professor.

3.1. O modelo educacional das Universidades Interculturais

A organização da educação superior intercultural bilíngue concretizou-se por meio da criação das UIs, a partir de meados dos anos 2000. Elas representam a principal oportunidade - se não a única em nível estadual - para a formação dos jovens indígenas, em sua língua e cultura. Instituições de ensino superior com programas de pesquisa centrados em temas de investigação com abordagens culturais e interculturais, vividas, pensadas e transformadas segundo as perspectivas de seus alunos e professores, atores dessa dinâmica, ou seja, sujeitos dotados de autonomia reflexiva e crítica.

Essas Universidades procuram evitar o neoindigenismo, que consiste em valorizar apenas ou desproporcionalmente, ou mesmo exclusivamente, as línguas e culturas indígenas, razão pela qual são chamadas de “interculturais” e não “indígenas”. Os alunos provêm de diferentes populações, nem todas indígenas, tendo como traços comuns não apenas a aprendizagem de uma língua indígena e o acesso ao conhecimento dos primeiros povos da região onde a Universidade está localizada, mas também se inserirem em diálogos dialéticos com outras formas de saber acadêmicas. Especialmente, aqueles de outras Universidades, mas sem hierarquizá-los, a priori, ou tentar dissimular os primeiros.

Os resultados desta investigação legitimam o sucesso deste projeto em suas diferentes formações acadêmicas. Nota-se que a maioria desses cursos de formação, desenvolve habilidades reais - saber, saber-fazer e saber-ser - para o futuro exercício de uma atividade profissional com e nas comunidades indígenas. Entretanto, constata-se que a maioria dos cursos tem dificultado, involuntariamente ou não, o processo de comunicação da equipe nacional que tem responsabilidade em refletir e operacionalizar o potencial recrutamento dos alunos formados nas UIs. Portanto, este programa federal ainda carece de apoio em termos de comunicação e, sobretudo, de incentivos e ajudas destinadas às empresas e aos vários serviços do Estado que, potencialmente, podem ser empregadores dos estudantes. Em especial, aqueles que

estabelecem mecanismos, em especial de apoio financeiro, que possibilitem criar empreendimentos pelos próprios licenciados em suas respectivas comunidades.

O segundo objetivo das UIs que se expressa na possibilidade de os estudantes indígenas terem empregos em suas comunidades foi, também, apenas parcialmente alcançado.

3.2. Professores e alunos

Os perfis dos docentes das Universidades Interculturais são variados, alguns na condição de docentes em tempo integral, outros contratados para trabalhar em turnos, que vão desde algumas horas até ao serviço completo no quadro funcional efetivo das escolas. A falta de formação intercultural para maioria deles, sobretudo para as primeiras gerações que formaram em universidades convencionais, não parece ter sido grande problema, mas apenas uma dificuldade já superada. O envolvimento dos docentes na reflexão, desenvolvimento, modificação e substituição dos conteúdos curriculares tem sido importante. A Coordenação Geral de Educação Intercultural Bilíngue, CGEIB, tem desempenhado duplo papel de apoio e validação destas atividades.

Seus membros, em geral, são professores com formação acadêmica plena, muitos com formação doutoral. Os indígenas, em sua maioria, entendem pelo menos sua língua materna, assim com muitos miscigenados e alguns estrangeiros que apresentam interesse pelas línguas e culturas dos primeiros povos da região, onde a UI está estabelecida. As trajetórias das primeiras gerações de professores, anos 2000, revelam também outras formações menos formais vinculadas às famílias e comunidades, aos engajamentos políticos e/ou associativos e à vivência profissional, durante a década de 1990, em diversos projetos para as populações indígenas. As segundas gerações de professores, anos 2010, tiveram uma formação acadêmica de alto nível, assim como experiências profissionais no setor privado – principalmente na administração e gestão – nem sempre diretamente relacionadas com o que se poderia enquadrar no perfil de um professor de UI. Essa orientação permitiu que os vínculos entre a oferta formativa e o mercado de trabalho fossem finalmente ajustados e fortalecidos.

Semelhante à maioria das instituições públicas, as UIs têm sido afetadas pelas crises econômicas e, portanto, pelas restrições orçamentárias. Alguns professores questionam as prioridades governamentais à medida que os orçamentos votados e aprovados para a educação intercultural, nem sempre são pagos integralmente, considerando que o governo federal e o estado onde a universidade está localizada devem financiá-la em partes iguais, incluindo os salários de seus técnicos e docentes. Em geral, os reitores destas Universidades, muitas vezes políticos nomeados pelo Estado, não têm experiência no ensino e na pesquisa. Comprometem os funcionamentos democráticos das instituições que representam com muitos prejuízos às mesmas. O Estado que os nomearam impõe suas decisões, ao contrário das Universidades públicas autônomas. As ações administrativas têm forte impacto no trabalho dos docentes da UI, em geral cerceados em sua liberdade de investigação,

organização metodológica e em seu fomento institucional. Esta conjuntura afeta a qualidade do ensino e a investigação sobre temáticas afins, necessária à melhoria e ao aperfeiçoamento dos conteúdos e designs curriculares destas jovens Universidades.

Entretanto, é na docência que os professores das Universidades Interculturais têm liberdade para aperfeiçoar suas práticas com abordagens pedagógicas interculturais que promovam o sucesso de todos, começando por aqueles que estão mais afastados da “rotina universitária”. Em geral, são agentes que têm uma cultura mais oral que escrita, linguagem e conhecimentos culturais reprimidos devido à escolarização convencional monolíngue e monocultural, e habilidades de comunicação e relacionais raramente destacadas por causa do complexo de inferioridade devido as suas estigmatizações pela sociedade dominante.

A organização dos vários cursos de formação intercultural - com uma progressão do geral para o singular em cada conteúdo disciplinar, a sistematização de aprendizagem de abordagens interculturais de línguas indígenas e, sobretudo, a relação comunitária ao longo da licenciatura - traz uma verdadeira legitimação científica e acadêmica à Universidade que se autoafirma intercultural. Esse modelo educacional intercultural continua incorporando inovações e se transformando, apresentando orientações diferentes entre os vários cursos e Universidades congêneres. É o caso, por exemplo, das abordagens e intervenções entre os setores da língua e da cultura, mais centrados no que é, sobretudo, maia, e os das artes que se impõem mais facilmente no contexto intercultural, por meio de uma dialética menos complexa em ser desenvolvida. Destaque à formação em saúde comunitária na UIMQROO, que mantém forte intervenção cultural maia dirigida às comunidades indígenas. E em medicina e cirurgia na UNICH que, além dos três módulos interculturais obrigatórios - línguas de origem, relações comunitárias e relações socioculturais - mantém um curso em antropologia médica e outro em fitoterapia de orientação cultural. Cursos que são, em última análise, semelhantes àqueles ofertados nas Universidades convencionais. O perfil e as intervenções pedagógicas dos professores têm impactos duradouros na formação e no futuro dos alunos.

Os alunos da UI representam grande diversidade social e cultural, geralmente não encontrada nas Universidades convencionais. Eles têm diferentes origens, desde a pequena comunidade indígena às cidades miscigenadas. Mas, em maioria, são provenientes da região onde a UI está localizada. Algumas, como a UNICH, foram projetadas com vários campi para se aproximar de diferentes comunidades indígenas. Outras, como a UIMQROO, possuem apenas a sede localizada numa determinada cidade, o que restringe o acesso de parte dos potenciais alunos que vivem em regiões mais remotas e/ou em áreas carentes.

Considerar o interesse pelas línguas e culturas de origem na inscrição dos futuros alunos insere-se em possibilidade pública disponibilizada a públicos específicos, indígenas ou miscigenados, com suposta aspiração pelo modelo educativo intercultural. Trata-se de simples exigência que nas Universidades convencionais tem contribuído para promover a democratização do acesso ao ensino superior, em especial para os indígenas das comunidades que não conseguem ter

acesso à mesma qualidade de ensino e condições de escolaridade satisfatórias quanto às dos alunos miscigenados urbanos. Isto também facilita o acesso de alunos que tiveram os seus pedidos de matrícula recusados em outras Universidades e que têm, a priori, menos atração pela UI.

No entanto, como a avaliação dos alunos abarca tanto os seus conhecimentos acadêmicos quanto as suas competências para realizar um projeto integrado numa comunidade, por meio do domínio de uma língua nativa, pode-se pensar que as deficiências singulares de cada categoria de aluno poderão compensar outras específicas. Pelo menos durante os primeiros semestres, graças às disciplinas complementares estabelecidas nesta perspectiva, como a de redação em castelhano, desaparecendo (as deficiências) no final dos quatro anos de licenciatura ou de engenharia.

Esse processo de integração plena é facilitado e acelerado quando todo o corpo docente está envolvido no mesmo, o que geralmente acontece. Mas pode limitar-se quando, por vezes, determinados docentes, em particular os responsáveis pelos cursos de formação com poder de decisão, sentem pena dos alunos, avaliando mais o trabalho prestado que o domínio real dos conhecimentos ministrados. Este comportamento transforma-se num neo-indigenismo tão perverso quanto o indigenismo do século passado, pois induz argumentos à retórica nacionalizada dos nostálgicos de um México imaginário – que nunca existiu – pela depreciação da UI e de seus graduados.

Inspirados por orientações docentes - tema da dissertação, suas memórias, saberes e conhecimentos, e motivação -, o aluno construirá um capital acadêmico que poderá mobilizar para prosseguir os seus estudos num 3º ciclo, em maioria das vezes, em uma Universidade convencional, ou encontrar um emprego que corresponda à sua formação. Sendo este capital acadêmico reforçado pelo capital intercultural associado à sua capacidade em considerar os saberes dos povos originários e de os imbricarem em questões dialéticas assimiladas nos vários percursos da sua formação. Em tese, os profissionais diplomados pela UI deveriam ser mais qualificados e competentes que os formados pelas Universidades convencionais, terem mais capacidade de aplicações do conhecimento em realidades concretas da sua região, habilidades para trabalharem num ambiente pluricultural e possuírem competências interculturais, geralmente valorizadas e implícitas no mercado de trabalho.

No entanto, prevalece a situação oposta: a sociedade mexicana, dominada por representantes do México imaginário, continua marginalizando os povos indígenas, mesmo após eles possuírem o diploma de ensino superior. Quando eles se encontram vinculados à matriz ocupacional, ocupam posições subordinadas, especialmente nas áreas tradicionais de recrutamento dessas populações, como a Riviera Maia. As Universidades convencionais mantêm filtros para a matrícula de mestrandos, preferindo os seus formandos ou aqueles provenientes de Universidades de mais prestígio, em geral tendem a desqualificar os provenientes das UIs. Há exceções, que também são apresentadas para justificar a democratização mais visível, como na França, com a recente abertura da Sciences Po para os estudantes de regiões periféricas quando eles representam uma minoria e geralmente vêm de famílias que

possuem níveis socioeconômicos fragilizados assim como capital cultural e acadêmico intercultural.

Alguns alunos de UI, por meio de intercâmbios, conseguem acessar e se integrarem em Universidades em países ocidentais, tais como os Estados Unidos, Canadá e Europa, embora este segmento ainda constitua minoria pouco representativa. De acordo com nossas enquetes, os diplomados de UI que conseguem criar o seu próprio negócio, especialmente na sua comunidade, tornarem-se executivos ou inscreverem-se num 3º ciclo numa Universidade convencional, continuam fazendo parte de minoria, mesmo sendo capazes de fazerem estas atividades antes da criação das UIs.

Enquanto a UI forma alunos que tenham conhecimentos e competências para promover o desenvolvimento das comunidades indígenas, o Estado não tem criado cargos nesse sentido, nem gerado demandas públicas ou privadas em seus diversos serviços e políticas regionais, para integrar estes profissionais no mercado de trabalho comunitário e regionalizado. Portanto, entre eles, há uma minoria exercendo atividades profissionais localizadas: em agroecologia e em desenvolvimento sustentável; em ensino linguístico e cultural, embora haja drástica diminuição na criação de postos de educação bilíngue; e em turismo alternativo – embora outros profissionais estejam sendo recrutados no setor de turismo de massa. Atualmente, há poucas vagas em comunicação intercultural, estuda-se a possibilidade deste tipo de formação ser fechado na UNICH, assim como as atividades em saúde comunitária na UMQROO.

No entanto, a atratividade das UIs se manifesta quando o Estado cria perfis de trabalho correspondentes em serviços próximos às comunidades, como é o caso da formação em medicina e cirurgia. É também neste campo que o modelo de educação intercultural foi completamente redesenhado, com significativo crescimento em seu fomento e apoio operacional. A necessidade em recrutar, prioritariamente, médicos que conheçam as realidades da cultura e vivência indígena, e que dominem pelo menos uma língua nativa, permitiu que a UNICH se tornasse a Universidade médica mais atraente de Chiapas, e até mesmo de várias regiões. Isso poderia ter sido interessante para os alunos indígenas, porque a terapia tradicional e a fitoterapia são áreas privilegiadas do conhecimento indígena, mas, em última instância, são os critérios acadêmicos que são valorizados na seleção inicial dos candidatos e em suas formações acadêmicas. Diante da atração social por este setor, os miscigenados das cidades mobilizaram os seus capitais socioeconômico, cultural e educacional para se tornarem maioria neste curso, tendo aulas particulares de língua nativa para potencializar os seus ingressos na UNICH. O processo seletivo para a formação médica acabou se tornando tão restritivo quanto o das Universidades convencionais, isolando e dificultando o ingresso de indígenas.

Este é o paradoxo dos cursos da UI: tornam-se atrativos quando o Estado cria postos de trabalho alinhados às suas orientações interculturais, mas, em última análise, são os alunos das classes sociais e culturais mais privilegiadas que terão acesso a eles. Quando não eles, são principalmente as populações marginalizadas das áreas rurais e, cada vez mais, das áreas urbanas periféricas que serão

beneficiadas e, também, os indígenas de Chiapas e Quintana Roo. Mas mesmo ao nível destes jovens indígenas, a estratificação social existente continua influenciando a promoção da minoria que ascende ao ensino superior por meio das UI. No geral, as IUs promovem a mobilidade socioeconômica de jovens de áreas marginalizadas, especialmente as indígenas. Sem elas, o número de jovens indígenas no ensino superior seria muito menor, e estes profissionais teriam um limitado acesso ao mercado de trabalho.

3.3. Línguas indígenas

Em geral, é em âmbito das línguas indígenas que as mudanças atingem a maioria das Universidades que se relacionam com um público variado de alunos, desde os falantes que sabem escrever a sua língua aos não-falantes que, à primeira vista, não tem nenhum interesse em aprenderem uma língua indígena. Em situações, nas quais estes últimos escolheram a Universidade Intercultural como segunda ou mesmo terceira opção.

O antigo e recorrente debate entre as condições formais de qualidade e igualdade técnica disponibilizadas aos alunos, por meio de formações idênticas nas diferentes Universidades, ainda apresenta polêmicas e controvérsias. Mesmo em situações nas quais alguns já tenham adquirido experiência, ou as possibilidades de escolha que potencializem, ao máximo, o exercício de suas habilidades e formações plenas - ensino mais individualizado – ainda não se encontram claramente consolidadas (Savidan, 2007). As restrições orçamentárias favorecem a primeira opção, e a experiência e a formação plena dos professores favorece a segunda. As observações em campo, durante o último ano da licenciatura - quando as práticas são plenamente realizadas, e a escrita intervém na redação da tese para a formatura do aluno -, indicam que os falantes têm mais facilidades de comunicação que os não-falantes. Mas indicam, também, que são estes últimos que melhor conseguem dominar a escrita nas duas línguas - indígena e castelhano -, sendo a obra escrita majoritariamente nesta 2ª língua. Isto reforça o interesse das Universidades em distinguir falantes e não falantes. Esta dimensão institucional é operacionalizada nos processos de organização acadêmica de seus cursos. Por meio deste arranjo institucional tem-se conseguido avanços significativos na aprendizagem dos alunos, ainda que, ao longo dos semestres, as diferenças de nível entre elas sejam reduzidas, ao menos na redação e na estruturação pedagógica.

A UNICH tem testado outras estratégias em seus novos cursos ou naqueles recentemente reformulados. Cada aluno é induzido a aprender uma língua diferente. A priori, pode-se pensar que esta estratégia promova uma postura igualitária entre os estudantes, deixando os miscigenados - cada vez mais numerosos na cidade de San Cristobal de Las Casas - nas mesmas condições que os nativos. Mas, não se pode desconsiderar que os alunos miscigenados sempre estiveram em um 'banho linguístico castelhano', na família, na cidade e na escola, enquanto os alunos nativos, geralmente, passaram de uma família de língua indígena em sua comunidade para uma segunda língua, castelhano, na escola e nas zonas urbanas. Por esta razão, muitas vezes eles apresentam dificuldades no domínio de ambos os registros

linguísticos. Com razão, alguns professores consideram arriscado aprender uma segunda língua quando ainda não se domina a língua materna, e que agravaria o processo de aprendizagem ao se impor uma nova língua. O que poderia ser interessante nesta reforma diz respeito à orientação do ensino da primeira língua em forma mais condizente com cada um dos cursos, o que permitirá ao aluno ter o vocabulário que lhe é próprio, muitas vezes técnico e, em consequência, melhor abordagem em suas atividades comunitárias.

No entanto, o primeiro desdobramento observado, particularmente no setor médico-cirúrgico, é a formação focada, exclusivamente, no que é considerado útil, subtraindo todo o ambiente cultural, natural, representacional e espiritual. Elementos que dão sentidos às representações materiais e simbólicas de uma comunidade indígena, desde as suas percepções e a sua cognição associadas às suas práticas “tradicionais”, às suas relações com a natureza. Em particular com as plantas, os corpos e as entidades não-humanas e, portanto, com tudo que seria relevante levar em consideração, para evitar repetir os erros recorrentes dos médicos oriundos de formação convencional ao lidarem com pacientes indígenas.

O segundo desdobramento consiste – provavelmente por razões econômicas - em limitar a escolha de aprendizagem às duas línguas indígenas majoritárias de Chiapas, tseltal e tzotzil, reforçando a discriminação de grupos minoritários entre diversos povos originários e, portanto, de línguas ou mesmo culturas que se encontram em desaparecimento. O uso e a preservação das línguas nativas constituem elementos essenciais à preservação dos saberes e às resiliências políticas às intervenções das classes dominantes. Elas constituem fatores de coesão social e política nos processos de aprendizagem assim como nas relações comunitárias.

3.4. O relacionamento com a comunidade

A relação comunitária simboliza a pedra angular do modelo educacional da Universidade Intercultural. Todas as disciplinas e módulos educativos, incluindo o da língua nativa, convergem para fortalecê-lo e dar-lhe sentido. A estrutura acadêmica da UI possui um módulo com disciplinas voltadas, principalmente, para a metodologia de pesquisa, materializada nas comunidades indígenas. Sua progressão ao longo de oito semestres, com uma abordagem etnográfica - permite conhecer uma comunidade e os seus problemas – e interacional – favorece a dialética entre a aprendizagem acadêmica dos alunos e o conhecimento da comunidade. Este quadro de referência reafirma a importância da educação intercultural.

A dialética entre as duas formas de conhecimento – saber autóctone e conhecimento científico - é gradualmente elaborada para possibilitar análises críticas consistentes das atividades acadêmicas (Balandier, 1985; Meunier, 2008a,b). Este processo permite que os habitantes das comunidades e os alunos, resolvam juntos, problemas concretos, no quadro de um projeto integrado. O desenho da pesquisa assenta, assim, numa reciprocidade com desígnio praxológico, onde cada agente será levado a refletir a partir da sua cultura, com as comunidades indígenas revitalizando os seus saberes ao mesmo tempo em que permitem aos alunos apropriarem-se deles.

Oportunidade em que estes irão partilhar com os membros da comunidade, os elementos acadêmicos, técnicos ou científicos, que assimilaram ao longo de suas formações universitárias.

No entanto, esta simbiose intercultural representa um ideal que, na realidade, exige muitos ajustamentos entre as reivindicações dos alunos e as capacidades – em particular temporais – dos habitantes das comunidades em suas intervenções e respostas. O desafio é, portanto, manter a razoabilidade em relação aos objetivos e alcance do projeto, garantindo primeiro sua viabilidade, fornecendo às populações indígenas alguns elementos de resposta aos problemas observados, em ambos os lados, para justificar a legitimidade da abordagem integrada do mesmo.

No que se refere às línguas nativas, essa relação comunitária tem sido fragilizada pelas gestões das UI, em particular na UNICH de San Cristobal de las Casas, onde os tempos de pesquisa, in loco, foram drasticamente reduzidos após o término do mandato do primeiro reitor. Em maioria das vezes, suprimidos, para melhor controle dos professores e alunos, e posteriormente redesenhados em forma coercitiva, assegurando, ao mesmo tempo, um funcionamento minimalista para justificar a sua existência.

Há outras intervenções conflitivas da UNICH, como a da UI de Oxchuc, associada ao patrulhamento nos temas de investigação. O posterior afastamento do seu reitor e a instauração de nova concepção de organização intercultural permitiram desenvolver - por meio de um sistema democrático, igualitário e participativo - uma relação comunitária baseada na confiança, entreajuda e respeito entre alunos, professores e comunidades. Neste caso, a duplicação na duração do tempo de pesquisa dos alunos nas comunidades, com a supervisão de todos os professores, titulares ou temporários, pagos para esse fim, contribuem para o sucesso dessas atividades. Isso demonstra que o relacionamento comunitário pode ser eficiente quando a gestão dedica tempo e apoio ao seu sucesso, sem patrulhá-lo ou limitar o acesso de seus atores.

O modelo de relacionamento com a comunidade, segundo a UIMQROO, evita problemas como os emergentes UNICH, ao disponibilizar condições para que os seus alunos executem seus trabalhos de campo durante as férias de verão por seis semanas, em vez de uma semana por semestre como acontece na UNICH em San Cristobal, e duas semanas em Oxchuc. A supervisão dos professores na UIMQROO é mais regular, mas é a presença dos alunos durante seis semanas consecutivas que lhes permitem realizar um trabalho de investigação mais qualificado e consistente nas comunidades. Nestas condições, os habitantes têm tempo necessário para os conhecerem, discutirem os seus projetos e participarem de suas realizações. Este modelo é mais próximo do desenvolvido em Oxchuc, embora seja limitado pelo envolvimento nem sempre tão sistemático dos professores, que, como em San Cristobal, devem se encarregar de suas próprias viagens e estadias nas comunidades.

A relação com a comunidade é também essencial para a passagem progressiva de um semestre ao seguinte, de um ano ao outro, e para a obtenção do diploma após a integralização do curso. O trabalho realizado pelos alunos nas comunidades deve,

portanto, ser consistente, apresentar uma progressão contínua, e ser realizado de acordo com as orientações próprias de cada formação. É a partir do trabalho de relações com a comunidade, e em particular do seu resultado por meio de sua integração interna e externa, que os alunos passarão para a fase final, integralizando a licenciatura após a redação da dissertação e de sua defesa oral perante uma banca de professores especializados. Esta última etapa da formação acadêmica pode ser organizada com diferentes abordagens e métodos de formação, centrados na pesquisa e em seu registro em forma de dissertação e em seu projeto de produção.

A sustentabilidade das Universidades Interculturais precisa ser reafirmada e ampliada, com os devidos ajustes e em direção à sua maturidade institucional. Isto exige mais investimento estatal à sua estruturação e irradiação institucional, e ao aperfeiçoamento contínuo de seu quadro funcional. Especial atenção deve ser destinada à criação de seus programas de pós-graduação e às suas articulações internas e externas, presente e futuro.

Conclusões

As UI podem se tornar as instituições que promovam plenamente as culturas indígenas, revitalizando dos seus conhecimentos, com base em investigações sistemáticas nas comunidades tradicionais que participam ativamente no desenvolvimento de projetos integrados. Para isto, faz-se necessário que elas reencontrem as suas auto-suficiências e aprimorem a formação de seus estudantes em competências, capacidades e conhecimentos interculturais, eliminando as suas abordagens e mecanismos operacionais repressores e preconceituosos.

A sua «incapacidade» institucional em reconhecer plenamente a cultura indígena, as suas numerosas contribuições e influência na sociedade mexicana, constituem diferenciais educacionais que reafirmam a sua fragilidade assim como a sua importância nacional.

Após a Independência do México, desenvolveu-se um contínuo processo nacional de «desidianação», cujo objetivo não era excluir, mas integrar, por intermédio de programas educacionais, sempre na perspectiva em subtrair as características culturais autóctones, exceto aquelas que permitiam justificar o passado glorioso, as raízes da nação marcadas pelos valores positivos autóctones. Processo civilizatório que impôs a língua espanhola e os valores ocidentais sublimados pela minoria dirigente que defendia a mestiçagem a fim de alcançar a construção de uma nação reconciliada, alicerçada na modernização ocidental ou, mais precisamente, o sistema capitalista numa vertente adaptada ao novo México.

Assim, a ideia para se construir as condições que permitissem o florescimento da civilização mesoamericana nunca se concretizou. Esta utopia nacionalista nunca foi perseguida sistematicamente, ao contrário, ela foi desestimulada e fragilizada, em especial junto às povos indígenas (Bonfil Batalla, 2017, p. 165-166). Para fortalecer as vitórias políticas e econômicas da Revolução, os indígenas tiveram que se integrar, o que implicou em suas «desidianação». Destaque à abertura de escolas em suas comunidades, sempre na perspectiva em se formar cidadãos conforme os princípios

da cultura dominante e não para estimular os seus conhecimentos culturais e reforçar as suas línguas originárias. Em mesma forma, tem-se a restituição das terras espoliadas, mas para pôr em prática uma agricultura «modernizada» e não para valorizar o sistema agroecológico de policultura na base da auto-suficiência mesoamericana. Finalmente constata-se o desenvolvimento de serviços médicos, mas para favorecer a hegemonia alopática da medicina «ocidental» sem valorizar as terapias autóctones e os seus conhecimentos, incluindo as comunidades sem assistência médica, etc.. As Universidades Interculturais propõem-se construir alternativas para esta conjuntura desfavorável às culturas e aos programas educacionais aos povos indígenas.

Mesmo os antropólogos culturalistas, como Manuel Gamio (1916), propõem converter a população autóctone considerada então «estrangeira na sua pátria». Precursor de um indigenismo de Estado, considera, no entanto, que a integração implica num processo transitório em que os traços culturais de cada povo originário devem ser reconhecidos a fim de facilitar a sua integração nacional e, por conseguinte, em longo prazo, a supressão da sua singularidade cultural e histórica. Até os anos 1970-1980, o indigenismo perdura nesta orientação onde os antropólogos são encarregados de desvendar os diferentes problemas das comunidades indígenas - especialmente nos domínios do desenvolvimento económico, da educação e da saúde - para propor uma mudança cultural «indispensável» à sua sobrevivência. Nesta dinâmica, o uso das línguas indígenas é favorecido e estimulado, principalmente por meio da criação de alfabetos, gramáticas e materiais didáticos, mas sempre na perspectiva de facilitar a transição ao espanhol. Instituições federais são criadas para disponibilizar a educação escolar «nacional» àqueles que dela não dispunham: as escolas rurais aparecem em 1922, as missões culturais em 1925, o Departamento Autônomo dos Assuntos Indígenas em 1936, o primeiro congresso indígena interamericano em 1940, o Instituto Nacional Indígena (INI) em 1948.

A partir dos anos 1970, uma nova retórica indígena emerge no México e em outros lugares, com a perspectiva em se promover o pluriculturalismo, o respeito pelas diferenças, o etno-desenvolvimento. Nesta nova perspectiva, o Estado mexicano promove o importante Programa Federal intitulado «COPLAMAR », sob a responsabilidade do INI, reforçando as suas prerrogativas institucionais. Entretanto este Instituto continuará mantendo as suas práticas integracionistas junto dos povos indígenas. Embora a escola primária tenha sido implantada em maioria das comunidades indígenas, ela não tem o propósito de responder às aspirações e necessidades reais destas populações, mas para promover, também, nestes territórios distantes dos centros urbanos mestiços a uniformização da sociedade mexicana visando consolidar a nação. Trata-se de substituir, por meio da educação escolar obrigatória, a cultura de maioria dos mexicanos que foi elaborada, planificada, centralizada e pensada fora das realidades do país pela influente minoria do «México imaginário» (Bonfil Batalla, 2017, 179-180). Esta orientação esquizofrênica, que se desdobra em dissociações entre os alunos e o mundo real no qual convivem rotineiramente e o mundo imaginário que deveriam aspirar para serem reconhecidos pela elite nacional, aumenta à medida que vão se formando (deformando) na escola. As Universidades Mexicanas são, então, apenas epígonos das ocidentais – europeias e sobretudo norte-americanas - rejeitando qualquer reconhecimento e, portanto,

qualquer mobilização dos saberes provenientes do que Bonfil Batalla (2017, 180) chama de «México profundo» - os indígenas e todos aqueles que são influenciados pela cultura destes últimos, mesmo sem a reconhecer, ou seja, a maioria dos mexicanos.

Graças aos diferentes movimentos deste México profundo, nomeadamente indígenas, nos anos 1980-1990, este «projeto de substituição» da minoria ocidentalizada do México imaginário é progressivamente posto em causa. A sublevação zapatista de 1994 vai obrigá-la a assinar acordos que favorecem outras perspectivas de desenvolvimento, mais correspondentes às aspirações deste México esquecido e marginalizado, em especial as das comunidades indígenas. As UI fazem parte deste «conjunto de iniciativas ao reconhecimento cultural» dirigidas às populações até então mais discriminadas. No entanto, se as orientações dessas UI parecem corresponder ao que estas populações poderiam aspirar, principalmente durante os primeiros anos do seu funcionamento, nossas investigações na UNICH e na UIMQROO testemunham a crescente deterioração em sua dinâmica institucional assim como uma inflexão em seus fundamentos estruturantes.

Estas inflexões das UI se apresentam, assentadas, em três níveis:

- Interno, com os professores que não dispõem de formação intercultural ou de práticas pedagógicas adequadas, vários deles não se encontram empenhados e alinhados à perspectiva intercultural, não dispõem de financiamentos suficientes para desenvolverem pesquisas junto às comunidades. Em geral, não receberam uma formação básica em antropologia e linguística - aplicada a uma língua originária - para realizarem investigações consistentes sobre as culturas indígenas. Há, também, vários estudantes que se inscreveram por conveniência, por não conseguirem entrar numa universidade convencional. Estes alunos dispõem de interesse limitado ao modelo educativo das UI, mesmo quando indígenas, devido ao processo de aculturação ou desaculturação que sofreram; e finalmente, tem-se diversas comunidades indígenas que não têm interesse de trabalhar com as UIs, receber estudantes, e desenvolver projetos universitários integrados.

- Externo: O governo federal e o Estado em que se situa a UI, progressivamente, diminuíram o apoio institucional e o financiamento destas Universidades. Tratando-se da UNICH, entre 2011 e 2021, o governador de Chiapas impôs uma sucessão de reitores incompetentes que provocaram conflitos que paralisaram repetidamente esta Universidade. Desde 2011, a avaliação por competências segundo as normas «internacionais» contribuiu para tornar difusas as singularidades dos programas educativos das UI; e a opção em limitar a contratação de professores efetivos em tempo integral limitou as possibilidades de articular o ensino à pesquisa. Na UIMQROO, embora os conflitos não estejam tão presentes, tem-se os mesmos problemas associados à designação de reitores muitas vezes incompetentes, financiamentos públicos cada vez menores, e a crescente dependência de fundações privadas como a Kellogg, de origem norte americana. Isto resultou em problemas administrativos recorrentes, programas de pesquisa progressivamente desarticulados com as comunidades autóctones, e a ausência de uma logística institucional eficiente e ágil, como a ausência de internatos e restaurante

universitários que possibilitem um apoio mais duradouro aos estudantes mais desfavorecidos.

- Estrutural: a frágil articulação das formações acadêmicas nas UI ao mercado de trabalho, leva os estudantes a aceitarem empregos com atribuições técnicas afastadas de seus perfis profissionais - por exemplo, os licenciados formaram-se em línguas e cultura para tornarem-se professores bilingues nas comunidades indígenas, os formados em desenvolvimento sustentável para trabalharem em arranjos produtivos sustentáveis ou em ONG envolvidas em programas de sustentabilidade, e os de turismo alternativo para se associarem aos programas de turismo de massas. Consta-se que o mercado de trabalho da matriz ocupacional mexicana ainda encontra-se organizado para não incorporar os profissionais formados nas UIs. Por outro lado, o estado mexicano não estabeleceu programas que perenizem os projetos integrados destes estudantes nas comunidades indígenas. O México capitalista continua de «costa» para estas comunidades, não demonstrando interesse político em desenvolver as suas autossuficiências e organizações solidárias.

Referências bibliográficas

ALCALÁ, L.; JIMÉNEZ BALAM, D., P. Observando, escuchando y colaborando: Una aproximación al aprendizaje en la vida cotidiana de niños indígenas. In: CANUL GONGORA, E. M. (dir.). **Dialogos y intersaberes**: Interculturalidad et vida cotidiana. Quintana Roo: Malu de Balam Publicaciones, p. 166-180, 2015.

ÁVILA ROMERO, L., E.; ÁVILA ROMERO, A. Las universidades interculturales de México en la encrucijada, Nóesis. **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, 25 (50): 200-215, 2016.

BALANDIER, G. **Sociologie des Brazzavilles noires**. Paris: Presses de Sciences Po, 316 p, 1985.

BASTIANI, J. La Educación Intercultural Universitaria: situación actual y desafíos. In: VILÀ, T., (coord.) **Lengua, Interculturalidad e Identidad**. Universitat de Girona: Documenta Universitaria, 2006.

BONFIL BATALLA, G. **Mexique Profond**. Une civilisation niée. Trad. Pierre Madelin, Préface Alèssi Dell'Umbria, Belgique: Zones sensibles. (Bonfil Batalla, G. (1987) México Profundo. Una civilización negada. México: SEP-CIESAS, 2017.

BRISEÑO ROA, J. La formación de educadores comunales, **Cuadernos del Sur**, 34: 29-38, 2013.

CAB LÓPEZ, F.; ROSADO-MAY, F., J. Trabajo de un abuelo tutor, nool iknal, de la UIMQRoo. In: ROSADO-MAY, F., J.; COLLÍ, M., C.; CÁLIX DE DIOS, H. **Sin memoria no hay historia**: El rostro humano en la creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. México: Glocal Bej A.C., 2018.

CÁLIX DE DIOS, H. Panorama histórico de los primeros años de la universidad intercultural maya de Quintana Roo. In ROSADO-MAY, F., J.; COLLÍ, M., C.; CÁLIX DE DIOS, H. **Sin memoria no hay historia**: El rostro humano en la creación de la

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. México: Glocal Bej A.C., p. 353-396, 2018.

CANCLINI, G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la interculturalidad, Gedisa, Barcelona, 2004.

CASILLA MUÑOZ; VILLAR, L., S. **Universidad intercultural: modelo educativo**. México: SEP-CGEIB, 2006.

CASTILLO COCOM, J., A.; ANGEL, C.; RAMOS RODRÍGUEZ, T. El Tsikbal: Paradigma de Investigación Maya. In: CANUL GONGORA, E. M. (dir.). **Dialogos y intersaberes: Interculturalidad et vida cotidiana**. Quintana Roo: Malu de Balam Publicaciones, p. 20-51, 2015.

CERVERA, M., D. La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. In: LIZAMA, J. (dir.). **Escuela y proceso cultural: Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas**. México: CIESAS, p. 57-87, 2008.

CERVERA, M., D. Temperament and ecological context among Yucatec Mayan children. **International Journal of Behavioral Development**, 30 (4): 326-337, 2006.

CHI CANUL, H. La salud de la lengua maya en la salud. Enseñanza intercultural y comunitaria de la lengua maya. In: CANUL GONGORA, E. M. (dir.). **Dialogos y intersaberes: Interculturalidad et vida cotidiana**. Quintana Roo: Malu de Balam Publicaciones, p. 95-118, 2015.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G., E. (dir.). **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.

DEWEY, J. **L'École et l'enfant**. Paris: Fabert, 2004.

DIETZ, G. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica**. México : Fondo de Cultura Económica, 2012.

DIETZ, G. Hacia una educación superior intercultural en México. In: **México Social**. México: CEIDAS, 2015.

ESTEBAN, M.; BASTIANI, J. Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? **Athenea Digital**, 17: 3-16, 2010.

FANZO, J.; HUNTER, D.; BORELLI, T.; MATTEI, F. (dir.). **Diversifying food and diets: Using agricultural biodiversity to improve nutrition and health**. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2013.

FORQUIN, J., C. **Sociologie du Curriculum**. Rennes: PUR, 2008.

FOUCAULT, M. **Il faut défendre la société**. Paris: Gallimard, 1997.

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir, naissance de la prison**. Paris: Gallimard, 1975.

GAMIO, M. **Forjando patria (pro nacionalismo)**. México: Porrúa Hermanos, 1916.

GARCÍA-FRAPOLLI, E.; TOLEDO, V., M.; MARTÍNEZ-ALIER, J. Apropiación de la naturaleza por una comunidad Maya Yucateca: un análisis económico-ecológico. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, 7: 27-42, 2008.

GASKINS, S. La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. In: DE LEÓN, L. (Ed.). **Socialización, lenguajes y culturas infantiles**: estudios interdisciplinarios. México: CIESAS, p. 37-76, 2010.

GOFFMAN, E. **Asiles**. Paris: Minuit, 1968.

GOODY, J. **La raison graphique**. Paris: Minuit [The domestication of the savage mind, Cambridge University Press, 1977], 1979.

GUITART, M., E.; BASTIANI GÓMEZ, J. Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? **Athenea Digital**, 17: 3-16, 2007.

GUITART, E.; RIVAS, D. La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural: El caso de Chiapas. **Documentación social**, 151: 147-162, 2008.

HAAN, M. **Learning as cultural practice**. Amsterdam: Thela Thesis, 1999.

INALI. **Catalogo nacional de lenguas indígenas**. Diaro oficial, 14 janvier, p. 31-112, 2008.

INEE - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas**. Ciudad de México, 2017.

INEGI. **Censo nacional de población y vivienda**, 2011 (consultar: 10/09/2019: <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>).

JIMÉNEZ NARANJO, Y. Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y 'modernización' en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. CPU-e. **Revista de Investigación Educativa**, 12, 2011.

KÚ MARTÍNEZ, M., V. Resultados preliminares de las preferencias de aprendizaje de estudiantes en las Universidades Interculturales de Chiapas y Quintana Roo. **Encuentro Peninsular: Cosmogonía, Tradiciones y Costumbres en la Enseñanza de la Lengua Maya**. José María Morelos: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2016.

LÉVI-STRAUSS, C. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.

MALDONADO, A., B. Comunalidad y responsabilidad autogestiva. **Cuadernos del Sur**, 34: 21-29, 2013.

MATEOS CORTES, L., S.; DIETZ, G. Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 21(70): 683-690, 2016.

MATO, D. (dir.). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias**. Buenos Aires: IESALC/UNESCO, 2015.

MEUNIER, O. Les nouvelles pédagogies des écoles bilingues interculturelles au Chiapas (Mexique). In: GROUX, Dominique, COMBEMOREL, Christelle, LANGOUËT, Gabriel, VOULGRE, Emmanuelle (dir.). **Réformer l'école: l'apport de l'éducation comparée**. Hommage à Louis Porcher. Paris: L'Harmattan, p. 307-321, 2017b.

MEUNIER, O. Pédagogies alternatives dans les écoles autonomes des associations indigènes du Chiapas. **Revue française d'éducation comparée**, 15: 125-140, 2017a.

MEUNIER, O. École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil). **Cahiers internationaux de sociologie**, CXXV: 307-329, 2008b.

MEUNIER, O. **De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance: Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels?** Paris: L'Harmattan. Coll. «Espaces interculturels», 2008a.

PARADISE, R.; HAAN, M. Responsibility and reciprocity: Social organization of Mazahua learning practices. **Anthropology & Education Quarterly**, 40 (2): 187-204, 2009.

PARADISE, R. Spontaneous cultural compatibility: Mazahua students and their teachers constructing trusting relations. **Peabody Journal of Education**, 69: 60-70, 1994a.

PARADISE, R. The autonomous behaviour of indigenous students in classroom activities. In: ÁLVAREZ, A., DEL RÍO, P. (eds.). **Education as cultural construction**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 89-95, 1994b.

PERRET-CLERMONT, A. N. et al. **La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale**. Berne: Peter Lang Publishing, 1996.

PIAGET, J. **L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement**. Paris: PUF, 1975.

REHAAG, I. La perspectiva Intercultural en la educación. **El Cotidiano**, 25(160): 75-83, 2010.

ROGOFF, B. Learning by observing and pitching in to family and community endeavours: An orientation. **Human Development**, 57 (2-3): 69-81, 2014.

ROGOFF, B.; NAJAFI, B.; MEJÍA-ARAUZ, R. Constellations of cultural practices across generations: Indigenous American heritage and learning by observing and pitching. **Human Development**, 57(2-3): 82-95, 2014.

ROSADO-MAY, F., J.; COLLÍ, M., C.; CÁLIX DE DIOS, H. **Sin memoria no hay historia: El rostro humano en la creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo**. José María Morelos, Quintana Roo, México: Glocal Bej A.C, 2018.

ROSADO-MAY, F., J.; KÚ MARTÍNEZ, M., V.; POOT MOO, CI.; CÁLIX DE DIOS, H.; ALVARADO DZUL Dzul, S. Formación universitaria de agroecólogos mayas. Un enfoque intercultural. **Agroecología**, 11(1): 75-82, 2016.

ROSADO-MAY, F., J. Experiencias y visión de futuro de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: Aportaciones del modelo intercultural a la sociedad. In: WIND, A. (coord.). **Experiencias y visiones para el futuro de las Universidades Indígenas en el mundo**. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello, p. 157-172, 2013.

SANABRIA, D.; ARGUETA, V. Cosmovisiones y naturalezas en tres culturas indígenas de Colombia. **Etnobiología**, 13(2): 5-20, 2015.

SAVIDAN, P. **Repenser l'égalité des chances**. Paris: Grasset, 2007.

SCHEFFLER, L. **Cuentos y Leyendas de México**. México: Panorama, 1982.

SCHEMELKES, S. Educación para un México intercultural. **Revista Electrónica Sinéctica**, 40: 1-12, 2013.

SCHEMELKES, S. **Educación superior intercultural**: el caso de México. Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. Guadalajara, Jalisco: udg-uaci/anuies, 2003.

SHWEDER, R., A. Cultural Psychology – What is it? In: STIGLER, J.; SHWEDER, R., A.; HERDT, G. (dir.), **Cultural psychology**: Essays on comparative human development. New York: Cambridge University Press, p. 1-43, 1990.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**: Grounded Theory, Procedures and Techniques, London: Newbury Park, 1990.

STRAUSS, A. **Qualitative Analysis for Social Scientists**. New York: Cambridge University Press, 1987.

SIGUÁN, M.; MACKEY, W., F. **Educación y Bilingüismo**. Madrid: Santillana, 1989.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Aulas Inclusivas**. Madrid: Narcea, 1999.

UNESCO. **Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle**. Paris: UNESCO, 2001.

URRIETA JR, L. Familia and comunidad-based saberes: Learning in an indigenous heritage community. **Anthropology & Education Quarterly**, 44(3): 320-335, 2013.

VINCENT, G. La socialisation démocratique contre la forme scolaire. **Revue éducation et francophonie**, 36(2): 47-62, 2008.

VYGOTSKI, L. **Pensée et Langage**. Paris: La Dispute, 1997.

WONG, L. Authenticity and the Revitalization of Hawaiian. **Anthropology & Education Quarterly**, 30(1): 94-115, 1999.

ZIBECHI, R. La compleja descolonización de la escuela. In: MEYER, L.; MALDONADO, M. (coord.). **Comunalidad, Educación y Resistencia indígena en la Era Global**. Oaxaca: CMPIO-CSEIIO-SAI, 2011.