

CONSTRUÇÃO DE DIALOGICIDADE INTERCULTURAL NA PRÁTICA DA VINCULAÇÃO COMUNITÁRIA NO MÉXICO

EDILMA DE JESUS DESIDÉRIO

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campos Sertão, Alagoas, Brasil

MARÍA DEL ROCÍO ECHEVERRÍA GONZÁLEZ

Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales – Instituto Politécnico Nacional
(CIECAS-IPN), Ciudad de México, México

JUAN RUIZ-ESPARZA

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campos Sertão, Sergipe, Brasil

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise das experiências construídas sobre o diálogo intercultural nas práticas da vinculação comunitária, realizadas pela Universidade Intercultural del Estado de Puebla, México, através de imersões com estudantes indígenas, em suas comunidades, no processo ensino-aprendizado interdisciplinar. O marco teórico conceitual de entendimento da interculturalidade torna-se possível pela leitura da dialogicidade paulofreireana, para compreender o diálogo de saberes e seus alcances práticos no México. A metodologia estrutura-se na revisão documental para a apresentação do Modelo de Educação Intercultural, suas políticas que conduzem à criação de Universidades Interculturais e a execução do projeto de vinculação comunitária como eixo formador nessas instituições; recuperam-se dados recopilados em projetos que foram desenvolvidas pela metodologia da pesquisa-acao-participativa e realizados com êxito durante o trabalho desenvolvido na Universidade Intercultural del Estado de Puebla. Os resultados trazem achados importantes para dialogar sobre a diversidade de modos de interações geradas no decorrer das práticas desenvolvidas no município de Pahuatlán Del Valle e em comunidades indígenas na Serra norte de Puebla México.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo Comunitário; Educação Intercultural; Universidade Indígena do México.

INTRODUÇÃO

No campo da política do ensino superior, de maneira global, o tema da educação e diversidade, tem sido recomendado desde o início do ano 2000, para que os países realizassem mudanças nos seus programas educativos, implementando a interdisciplinaridade como forma de integrar os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais (Morin, 1999). Nesse sentido, os Sistemas de Conhecimentos Locais e Indígenas (Local and Indigenous Knowledge Systems - LINKS) que a UNESCO desenvolve desde 2002, reconhece os saberes tradicionais ou conhecimentos locais e indígenas como uma referência para desenvolver as habilidades, reconhecendo suas filosofias do bem viver, que foram desenvolvidas através de uma longa história de interação com o seu ambiente.

O diálogo intercultural é entendido por alguns autores pelos diferentes âmbitos; seja como uma abertura para a compreensão que provoca efetivas modificações no cognitivo (Kochoska, 2015), ou bem, seja considerando que isso implica um valor formativo no ensino superior, que deve ser examinado de maneira positiva em termos de competência (Deardorff; Arasaratnam-Smith, 2017).

Vargas-Hernández (2022), por outra parte, entende o diálogo intercultural fazendo referência à presença e interação equitativa das diferentes culturas e pela possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas, a partir de seus resultados.

Um olhar mais atual e bastante aprofundado no tema da interculturalidade é desenvolvido por R'boul (2020) que, segundo sua concepção, o que se refere ao intercultural estaria ligado a uma fluidez que, supostamente, para o autor é característico nas interações interculturais e que, além disso, envolveria algo que ele chama de “co-construção e negociações de sentido”. Em uma reflexão mais atualizada, sobre a interculturalidade e a educação, R'boul e Dervin (2023) lançam um olhar sobre o que seriam as invisibilidades epistêmicas subjacentes, problematizando as perspectivas eurocêntricas e ocidentalizadas, o que leva os autores a considerar a necessidade de dar voz a outras abordagens originais e pouco exploradas. Algo como o movimento da decolonialidade, principalmente em ambientes educativos dominados pelos modelos hegemônicos (Walsh, 2012).

Questões como etnia, linguagem, denominação religiosa e/ou nacionalidade também seriam fatores que envolvem uma necessidade de ampliar o entendimento sobre o diálogo intercultural, como recorda Dietz (2018; Dietz; Cortés, 2011). Um aspecto também interessante na discussão é o que, na atualidade, e para os casos de uma interlocução diante de diferenças culturais e populacionais, utiliza-se a mediação intercultural, principalmente nos casos de migração e refúgio (Desidério, 2022).

Voltando a análise sobre a prática do diálogo intercultural na educação, Safdar *et al.* (2017), desenvolveram contribuições esclarecedoras sobre as relações interculturais no Canadá, que seria um modelo de educação intercultural bastante avançado na América do Norte, precisamente. No Brasil, o debate sobre o diálogo intercultural na educação superior ainda se encontra bastante incipiente e alguns autores têm se esforçado para avançar no tema; destaca-se nessa linha os estudos de Fleury, que entende a interculturalidade como um “complexo campo de debate”, com contextos e significados polissêmicos e polifônicos e que colocam a prova “desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais” (Fleury, 2006, p. 15).

Considera-se importante, de igual modo, tecer um olhar crítico sobre o papel das recomendações globais, no âmbito de uma geopolítica educativa, na qual evidencia uma dialética que, por um lado apresenta um panorama de indicadores de avaliações de desempenho de estudantes com muitas controvérsias, tomando como exemplo os informes PISA (por suas siglas em inglês, Programme for International Student Assessment), recomendado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para mostrar o rendimento acadêmico (ou escolar) da comunidade estudantil em matemáticas, ciências e leitura, principalmente de seus países-membros permanentes como México desde 1994 (México, 2021) e não-membros participantes, como é o caso do Brasil com adesão ainda em processo (Brasil, 2022). Por outro lado, a

presença cada vez mais aplicada do reconhecimento de saberes, desde aqueles emancipatórios conduzidos pelas ideias de Paulo Freire na formação de educadores, até a certificação de saberes e competências que aplica tanto o México quanto o Brasil para o avanço nas políticas de educação para jovens e adultos, tomando como marco os acordos que resultaram pela Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI) em 2009 em Belém do Pará, no Brasil, com o tema da “aprendizagem ao largo de toda a vida” (Unesco, 2012).

Duas questões podem ser retomados dessa reunião que são importantes para esta discussão: a primeira tem a ver com a reafirmação do papel do aprendizado ao longo da vida das pessoas para enfrentar problemas de desigualdade, ou de equidade; a segunda é ter que enfrentar as barreiras sobre a aplicação das diretrizes, aquelas que são criadas pelos órgãos credenciados para dar o reconhecimento, a validação e a acreditação de todos os resultados do aprendizado que foi acumulado durante sua prática cotidiana, incluindo o adquirido mediante o aprendizado não formal, ou não escolarizado.

Nesse sentido, surge o seguinte questionamento: de que forma o ensino e o aprendizado, colocados em prática podem ser conduzidos pelo caminho do diálogo de saberes, quando este tem que ser demonstrado e validado, como aquele saber que se conhece como originário e, se é originário, como pode ter que ser reconhecido pelos meios acadêmicos, pelas doutrinas curriculares? E, como ficaria, então, o reconhecimento ancestral dos saberes com base nos usos e costumes dos povos originários e tradicionais, como recomenda a Unesco? São contradições que, geralmente, se materializa no cotidiano, seja universitário ou comunitário.

Uma resposta poderia estar na abertura, ampliação e adequação para um diálogo de saberes (Morin, 1999) ou mesmo, pelo caminho que assinala Freire (1979, p. 51), para chegar ao “verdadeiro saber”. Para Freire isso implica, principalmente, não deixar de problematizar as contradições e reconhecer que o conflito não elimina a diferença que, de certa maneira, está na fundação de tal ou qual realidade.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma análise das experiências construídas sobre o diálogo intercultural na prática da vinculação comunitária, realizado na Universidade Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) no México.

Como será exposto nos próximos tópicos de maneira mais ampla sobre o Modelo de Educação Intercultural (MEI) no México, trata-se a vinculação de uma articulação entre os conteúdos do mapa curricular, por semestre, das Universidades Interculturais no país e a efetiva busca por gerar um produto concretamente e que estabeleça uma ponte entre o ensino-aprendizagem da universidade, o saber originário da comunidade e os saberes dialogados no âmbito comunitário de línguas, usos e costumes que, ademais, deve regressar as aulas como projeto integrador, depois de realizada a imersão. Para fins pedagógicos este eixo, que seria algo comparativo com a extensão no Brasil, deve cumprir um papel importante no processo formador do estudante, no seu trabalho de conclusão de curso e em sua prática social laboral (equivalente ao estágio supervisionado no Brasil) e, principalmente, na atitude transformadora ante sua comunidade, ao possibilitar que o saber adquirido na universidade o torne protagonista das ações que, ele ou ela, deverá implementar na sua comunidade de origem.

As ações de vinculação são fundamentadas em um marco teórico desenhado pelo Sistema de Universidades Interculturais no México, cujos eixos transversais são a *interculturalidade* e o *diálogo de saberes*. Por definição do modelo original, a metodologia que deve guiar todos os projetos de vinculação é de tipo Pesquisa-Ação-Participativa, ou como se conhece na língua hispânica como “Investigación-Acción-Participativa (IAP)”.

Nesse contexto de análise específico, o marco teórico-conceitual definido retoma, para enriquecer a argumentação, as ideias sobre a dialogicidade paulofreireana no diálogo de saberes e para o entendimento da dialogicidade diante da complexidade do termo intercultural no fazer a política educativa no México.

O procedimento metodológico, para o desenvolvimento dos projetos autorais de vinculação comunitária realizados na Universidade, também foi de tipo Pesquisa-Ação-Participativa, cujas dinâmicas de imersões que foram desenhadas meticulosamente para ir da Universidade às Comunidades, durante quatro ou cinco períodos, deveriam e resultaram em uma enorme produção de dados e informações, recopiladas tanto pelos projetos novos quanto por projetos em continuidade. Especificamente, para a análise que se apresenta, foram selecionados somente alguns resultados mais afins ao tema proposto.

Nesse sentido, estrutura-se a contribuição em três partes, para uma melhor compreensão e coerência das argumentações: na primeira, apresenta-se o Modelo de Educação Intercultural e a Universidade pensada, política e ideologicamente, para os povos indígenas do México; para isso, realiza-se uma revisão documental, inicialmente sobre as origens da política de educação intercultural de tipo superior em um país pluriétnico e multiculturalmente diverso e, posteriormente, amplia-se a revisão em dois subtópicos, onde discute-se, de maneira mais pontual, a dialogicidade na política do intercultural e a diversidade ideológica das Instituições de Educação Superior, examinando as pautas políticas utilizadas para construir o diálogo de saberes e como se retoma as ideias disseminadas por Paulo Freire na América Latina, ainda que as políticas e diálogos sejam pautados em autonomias e idiosincrasias institucionais. No seguinte subtópico, segue o exame sobre a interação de saberes no projeto de vinculação comunitária da Universidad Intercultural del Estado de Puebla (Uliep) que, a propósito do que desenvolveu enquanto gestão administrativa universitária participativa naquele momento de execução dos projetos, procedeu com estratégias acadêmicas e políticas efetivas, que renderam o apoio dos governos municipais à logística de duração e poder colocar em prática a cada semestre letivo e durante 15 dias uma multiplicidade de projetos e participantes. O exemplo da Uiep, considera-se como boa prática por haver conseguido um avanço substantivo nos indicadores de resultados das ações de vinculação comunitária durante estes anos.

Na parte dos resultados e discussões, são apresentadas as análises com base nos projetos de Vinculação Comunitária, desenvolvidos na Serra Norte de Puebla, em conjunto com outros projetos compartilhados com docentes da UIEP, os quais também foram realizados nas comunidades de etnias Náhuatl, Otomí e Totonaca, com a participação e condução de grupos chamados “brigadas” de estudantes, dos diferentes cursos de graduação, em sua maioria procedentes do mesmo município de Pahuatlán

del Valle, Serra Norte de Puebla, México, em um lapso de periodicidade que se vivenciou nos dois semestres letivos de 2016, 2017 e em 2019 de maneira presencial, fazendo emergir uma riqueza de elementos que, por sua importância, são retomados para discutir os diferentes modos educativos de intervenções universitárias na vinculação comunitária, que seguem vigentes nestas instituições, até os dias atuais.

O MODELO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A UNIVERSIDADE PARA OS POVOS INDÍGENAS DO MÉXICO

Ao longo da história da educação no México, assim como em muitos países da América Latina, o ensino de maneira geral foi criado por interesses das classes ricas, com o objetivo de impor certos tipos de ensinamentos que priorizassem doutrinas e posturas dominantes. Prova disso, foram as formas de alfabetizar os povos indígenas e camponeses, de maneira impositiva, sem escutar ou considerar suas próprias línguas e palavras, sem tomar em consideração como as produziam e criavam significado, dado que como ressalta Paulo Freire (1979) a língua deve ser considerada produtiva e não como reflexiva da realidade social.

Nesse sentido, se a palavra é originada da língua originária e substituída ou dominada, simplesmente ela perde o seu sentido gerador de significado. Por essa razão, e tantas outras, o México tem buscado reparar estas falhas históricas, permitindo que as línguas sejam vivas nos espaços educativos, e as palavras sejam realmente produtivas, para mais além da educação bilingue.

Trazendo ao debate as análises de Morales (2019), recordando ao clássico teórico Siegfried Bernfeld, poderíamos entender que efetivamente estaria na pedagogia os limites da educação e, em particular, a pessoa que educa seria um destes limites; isso implicaria os riscos que pode ter uma academização do papel do educador.

Referente a academização da interculturalidade surge, inicialmente, no sistema global educativo a política de Educação Intercultural e Bilingue (EIB), que transita desde suas origens entre duas lógicas: uma da atenção à diversidade cultural, recomendada pelas Nações Unidas e, a outra pelo apego à inclusão linguística, como no caso do México, como assinala Bensasson, (2013) sobre a política que, inicialmente, tinha a intenção de inclusão linguística somente e, posteriormente, gerou espaços mais formativos sobre a diversidade cultural. Assim, inicia-se na América Latina, com propósitos de uma “educação para si”, com pelo menos duas intenções: a Educação Intercultural Bilingue (EIB) e/ou a etnoeducação que, independentemente das suas diferenças enunciativas, remeteria em termos gerais a uma mesma exigência: educar os seus membros nas suas próprias línguas e cultura (Corbetta et al., 2018, p. 9).

Para os autores, no âmbito das políticas educativas na região latino-americana à interculturalidade os Estados têm se deparado com a “necessidade de interculturalizar os sistemas educativos da região latino-americana para influenciar o setor branco-mestiço mais relutante em reconhecer a diversidade cultural” (Corbetta et al., 2018, p. 12).

México, como um dos países pluriculturais na América Latina, criou o Programa Especial de Educação Intercultural - Peei 2014-2018, do Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, do governo mexicano (México, 2014). Este Programa vem a reforçar sua necessidade pela dimensão geográfica da população indígena existente no

país, que é diversa e apresenta, ao mesmo tempo, algumas particularidades.

Considerando as informações demográficas do Censo de Población y Vivienda 2020, coletado pelo Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) e de acordo com suas metodologias aplicadas nos levantamentos populacionais que, “para a identificação da população indígena, utiliza-se o critério do Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (Inpi), que consiste em selecionar a toda a população nos domicílios onde os chefes ou chefas dos lugares, seus conjugues ou alguns dos ascendentes, declararam falar língua indígena” (Inegi, 2022).

Retomando as informações publicada como nota informativa em alusão ao Dia Internacional dos Povos Indígenas, o cenário foi o seguinte: a) Sobre a população indígena por autodescrição. Com base nos resultados do Questionário Ampliado do Censo Inegi 2020, estimou-se que, de acordo com a sua cultura, existiria no México 23.2 milhões de pessoas, que estariam na faixa etária acima dos três anos de idade, auto identificadas como indígenas. Destas, 51,4 % (11.9 milhões) foram mulheres e 48.6 % (11.3 milhões) homens. Destes 23.2 milhões, 7,1 milhões (30,8%) falavam alguma língua indígena e 16,1 milhões (69,2%) seriam não falantes. b) Sobre os domicílios indígenas. Em 2020, a população total dos domicílios familiares Indígenas foi de 11.800.247 pessoas; o que correspondeu a 9,4 % da população total do país; c) Sobre o tamanho, em média, dos lares indígenas, igualmente captado pelo Censo Populacional, foi de 4.1 pessoas; nele, também se identificou que havia 7.364.645 pessoas, na faixa etária acima de três anos, que falavam língua indígena, representando 6.1% da população total do país nessa faixa etária.

Atualmente, são 68 línguas indígenas faladas no México. As mais frequentes são náhuatl (22,4 %), maya (10.5 %) e tseltal (8.0 %). De cada 100 pessoas, acima dos três anos de idade, que falam alguma língua indígena, 12 delas não falam o espanhol. Importante destacar também que são muitas as variantes linguísticas que se falam no país.

Sobre a educação da população jovem na faixa etária acima dos 15 anos no México e que são falantes de alguma língua indígena, registra-se um nível de escolaridade média de 6.2 graus (equivalente ao primário completo). O número é inferior ao da população não-falante de alguma língua indígena na mesma faixa etária, que relata estar em um nível de 10 graus de escolaridade. Também resultou menor em relação à população total, que informou estar no 9º ano, equivalente ao ensino fundamental completo (Inegi, 2022).

Alguns antecedentes de políticas educativas no país, voltadas para o diálogo intercultural, se deram a partir de esforços conjuntos para oferecer uma educação superior pública, gratuita e de qualidade a uma população historicamente renegada ao acesso educativo e que, além disso, fosse pautada no pertencimento cultural e linguística (Greaves, 2011; Jiménez-Naranjo; Mendoza-Zuany, 2016). Destaca-se que o tema da interculturalidade no ensino superior, não chegou no país de maneira simples e acabada, tampouco compreendida nos meios institucionais.

A chegada, por exemplo, do tema da interculturalidade na Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), se deu em dezembro de 2004, a criação do Programa Universitario México Nação Multicultural (Pumc), com o objetivo de ligar os esforços

intelectuais, metodológicos e técnicos das pessoas e grupos que trabalham temas relacionados com a composição multicultural indígena da nação mexicana, dentro e fora da Unam (Narro Robles, 2014).

A criação do Subsistema de Universidades Interculturais, foi uma estratégia política ancorada em um organismo federal criado em 2001, chamado Coordenação Geral da Educação Intercultural e Bilingue (Cgeib). Atuando em colaboração com os agentes operacionais do sistema educativo, tem desenvolvido desde então, atividades destinadas a criar modelos curriculares de atenção à diversidade, desenho de programas de formação e capacitação do pessoal especializado, produção e difusão de materiais educativos em línguas indígenas e castelhanas; promoção de formas alternativas de gestão escolar e atenção docente e investigação de assuntos relacionados com a população indígena e educação (Sep, 2008).

Surge, a partir desse momento, um sistema educativo com uma ideologia com propósitos muito específicos para a educação de tipo superior voltada à população indígena, construídas em locais que anteriormente não seria possível sem a intencionalidade político-partidária do momento. Constrói-se, em algumas regiões do país de 2003 a 2011, um total de onze Universidades Interculturais; a primeira e maior delas foi a Universidad Autónoma Indígena de México (Uaim), localizada no estado de Sinaloa e criada em 2001, antes da estruturação do Subsistema de UI em 2005. Nessa ordem de novas instalações de educação intercultural de tipo superior, está a Universidad Veracruzana Intercultural, que desde sua criação em 2005 até os dias atuais figura como um programa dentro da Universidad Veracruzana (UV), que é uma instituição autônoma e de dimensões orçamentárias comparativas as universidades federais do Brasil. Importante ressaltar que, desde o início do Subsistema, a instalação de Universidades Interculturais (UI) atende às diversas exigências dos coletivos dos povos originários do país, para melhorar o acesso a um ensino superior cultural e linguístico que lhes foi renegado historicamente (Casillas; Santini, 2006).

Em meio a uma nova etapa da política atual do governo federal, conduzida pelo lema da “interculturalidad para todos”, chama a atenção Lloyd (2023) que, “a duas décadas da criação da primeira universidade intercultural no México, o modelo está em pleno desenvolvimento. Desde 2021, foram criadas seis universidades interculturais em diversas regiões do país, elevando o número de instituições para dezessete”, ainda que seja um desafio manter-se em âmbito orçamentário e com ingerências tais como: indicações de reitores, cortes financeiros, programas educativos com cursos pouco apegados aos critérios da interculturalidade, etcétera.

Na prática, atualmente uma das maiores iniciativas criadas com e pelo “os debaixo – *los de abajo*” e destacando-se como uma das mais representativas como instituição de oferta de educação superior é a Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (Uaco), distribuída em quatorze sedes em todo estado de Oaxaca. Outros exemplos, ademais, são: a Universidad Campesina Indígena en Red (Ucired), que está em Puebla e a Universidad de los Pueblos del Sur, em Guerrero (Unisur), que alcançou graduar mais de 700 estudantes indígenas em dezesseis anos de existência, ainda que não tenha o reconhecimento oficial por parte da Secretaria de Educación Pública do México (Lloyd, 2023). Sobre a Universidad Intercultural del Estado de Puebla, especificamente, retomaremos mais adiante como exemplo de “boas práticas” na gestão de ações de vinculação.

DIALOGICIDADE NA POLÍTICA DO INTERCULTURAL E A DIVERSIDADE IDEOLÓGICA DAS IES

Para entender a o que seriam estas iniciativas de criação de Instituições de educação Superior para os povos indígenas no México, torna-se necessário, retomar algumas bases teóricas importantes, para compreender inclusive as atuais mudanças educacionais estruturais, sobretudo na Educação Intercultural Bilingue, cuja existência é muito anterior como política educativa com oferta de base.

Paulo Freire, a mais de meio século, deixou uma grande contribuição teórica sobre a pedagogia do oprimido e que a cada momento se faz necessário revisita-lo para entender os novos contextos ideológicos, principalmente. A primeira destas contribuições, que se retoma como categoria analítica no presente texto, é sobre a *dialogicidade* da educação (nesse caso, de tipo superior) e "a propósito da educação problematizadora" que, para os alcances da educação superior intercultural, os estudos e pesquisas tem demonstrado muito mais ação e pouco ou nenhum interesse na reflexão, em parâmetros que não sejam pragmáticos.

A educação como prática da liberdade, na qual encontra sentido no diálogo está, como assinala o autor, "não no encontro do educador-educando com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno de que vai dialogar com eles" (Freire, 2000, p.107). O ensino da interculturalidade, tomando como fundamento as reflexões de Freire, padece de uma forma de educação verbalista, onde o educador "palestrante de um conhecimento memorizado, e não procurado ou trabalhado" acaba por treinar o entendimento do intercultural de maneira "assistencial" o que implicaria, tanto material como intelectualmente, um impedimento aos sujeitos do intercultural a que "vejam, clara e criticamente, a realidade" (Freire, 1979, p. 92).

No México, dois modelos aplicados em duas Universidades de elite apresentam, claramente, estas contradições de dialogicidade: a primeira é a Universidad Iberoamericana, com o chamado "Programa de Interculturalidade e Assuntos Indígenas" e que tem como linha estratégica, a Educação intercultural, com objetivo de "acompanhar projetos de aprendizagem para visibilizar, difundir e fortalecer processos de educação intercultural" (Ibero, 2024).

O outro caso é da Universidad de Guadalajara, igualmente um espaço educativo particular no México e renomado como Instituição de Educação Superior que está localizado no estado de Jalisco. Sobre o tema da interculturalidade, ao longo das diferentes gestões de reitoria, tem divulgado ações voltadas ao tema da interculturalidade que não aterrissam concretamente. Nesse sentido, está vigente desde 2014 a "Política Institucional de Inclusão da Universidad de Guadalajara", que forma parte do Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2030.

Concretamente, foi a partir da ampliação dos Centros Universitários Regionais, que se ampliaram o acesso à educação superior e, mais de perto, para as populações indígenas no estado de Jalisco, a partir do Programa "Educación Intercultural Grado Superior" da Universidad de Guadalajara (Udg). Este programa promove, gerencia e impulsiona ações educativas com os povos indígenas de Jalisco, como são os Náhuas, Wixaritari, como também povos migrantes (Udg, 2024). Contudo, foi a partir da

ampliação dos Centros Universitários que ampliou-se a oferta educativa para a população indígena, ao longo de Jalisco, principalmente no Centro Universitario del Norte (Cunorte - Colotlán), Centro Universitario de la Costa Sur (Cucsur - Autlán de Navarro, Cihuatlán); Centro Universitario de la Ciénega (Cuciénega - Ocotlán, Atotonilco, La Barca), Centro Universitario de la Costa (Cucosta - Puerto Vallarta, Tomatlán) e Centro Universitario del Sur (Cusur - Ciudad Guzmán).

Estes dois exemplos das Universidades, tanto da Iberoamericana quanto da Universidad de Guadalajara, ilustram questões para serem refletidas sobre o fazer uma política intercultural e de diálogo de saberes e como estas Instituições de Educação Superior dimensionam suas políticas na dialogicidade relacionada com um reconhecimento mais simétrico que assimétrico, mais horizontal que verticalizado, para mais além do compromisso de concretizar um modelo transformador no ensino da interculturalidade, o qual muitos estudos tanto têm reclamado pela sua inexistência transformadora.

Haveria, portanto, muitas outras reflexões no diálogo sobre a educação com enfoque intercultural e a oferta educativa que foi criada em contextos comunitários de povos originários no México. Certamente, merece sempre uma leitura crítica sobre como foi o desenvolvimento de planos que se criaram no seio de uma ideologia própria, como é o caso dos programas educativos das Universidades Interculturais, presentes ou ainda ausentes em muitos contextos geográficos ao longo do território mexicano.

INTERAÇÃO DE SABERES NO PROJETO DE VINCULAÇÃO COMUNITÁRIA DA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

O projeto de Vinculação Comunitária baseia-se no Modelo Educativo Intercultural (Mei), como assinalam Casillas e Santini (2009, p. 12), já que se trata "tanto de um espaço formativo como de uma ferramenta de interação permanente com as comunidades do entorno" geográficos das Universidades. Trata-se de uma estratégia que é consubstancial ao modelo educativo intercultural, por tocar de forma transversal nos diferentes programas educativos de graduação e licenciatura, ofertados pelas Universidades Interculturais.

Na prática, são desenvolvidos pelas Universidades Interculturais dois tipos de intervenção: 1. Projetos de Vinculação com comunidades; 2. Ações de Difusão universitária. Estes dois tipos de intervenção subdividem-se em duas categorias: a) Projetos formativos de pesquisa-ação; b) Projetos de colaboração. O planejamento do calendário de realização da vinculação comunitária consiste na participação de todo o corpo docente das Universidades Interculturais que, de maneira obrigatória, apresentam seus projetos quase sempre em colaboração. A metodologia desenvolvida é muito diferente do que se conhece no Brasil como extensão universitária (que ocorre a partir de um edital interno), a vinculação não está apegada a nenhuma chamada pública e conta com orçamento e calendarização estruturada de maneira autônoma para sua realização, de acordo com as metas da universidade.

Na matriz curricular, o eixo da vinculação comunitária está curricularizado como um bloco de disciplinas que são obrigatórias e optativas; este bloco está formado por componentes curriculares que são distribuídos nos primeiros quatro semestres, sendo no primeiro, a disciplina "Vinculação comunitária", no segundo "Diagnóstico

comunitário”, no terceiro “Projeto comunitário” e no quarto semestre “Formulação e avaliação de projetos comunitários”. Estas disciplinas correspondem a um pouco mais de dez por cento da matriz curricular (Romero Leyva, 2022, p.149).

A procedimento metodológico para a vinculação comunitária está fundamentada na eleição de metodologias que envolva ações para indagar, averiguar, examinar, pesquisar, investigar, seriam, portanto, como ressaltam Casillas e Santini (2009, p. 212), “estratégias implementadas e estratégias de recuperação do conhecimento conceitual para aplicar em situações concretas”.

Esta eleição metodológica, deverá envolver também critérios de avaliação, igualmente analisados nos grupos e ser produto de um consenso. Deverá, ademais, como sugerem as autoras, propiciar espaços de reflexão e retroalimentação sobre os aprendizados alcançados e que possam ser revertidos em propostas de melhoramento e enriquecimento, tanto o trabalho em grupo como da ação docente.

Finalmente, e muito importante no desenho metodológico é o lugar e o papel que joga fundamentalmente o ou a docente, na criação de ambientes de aprendizagem para propiciar a participação de diferentes atores educativos em atividade relevante para os estudantes, grupos e as comunidades que pertencem (Casillas; Santini, 2009).

O modelo da vinculação comunitária é desenhado seguindo critérios definidos em cada Universidade Intercultural e desenvolve-se em três etapas: pré-vinculação, vinculação e pós-vinculação e acontece na prática em duas semanas, por cada semestre.

A pré-vinculação, consiste em consultas feitas aos municípios que, geralmente, assinam Convênio com a Universidade. Os compromissos que correspondem ao município que recebe e acolhe a imersão são: a) oferecer, ao menos, duas refeições por dia; b) oferecer segurança para a integridade física da brigada; c) disponibilizar atenção médica, em caso de emergência; d) disponibilizar espaços nas instituições do município, em escolas, quadras de esporte e salões de usos múltiplos; f) disponibilizar acomodações, dormitórios ou hospedagem durante as duas semanas, em dias hábeis. A pré-vinculação acontece, ao menos, uma semana antes do evento de apresentação dos projetos que serão levados a cada município receptor; forma-se uma base de projetos ofertados e que estarão à disposição do alunado para incorporar-se às brigadas. A proposta deve ser interdisciplinar e contar com, ao menos dois programas educativos distintos, dois cursos, seja bacharelado, licenciatura ou engenharia; nesse sentido, atenderá o critério da diversidade de cursos da universidade e ser executado em parcerias docentes que podem ter afinidade por grupo de pesquisa ou por colegiado de cursos.

O desenvolvimento, na prática da vinculação comunitária, de atividades conjuntas torna-se um momento compartilhado e muito mais enriquecedor de práticas, as quais, cada projeto individual integra, ainda que seja direcionado a uma temática específica de sua área ou linha de pesquisa. Pode acontecer também, temas desenvolvidos por demanda do município, tais como: um levantamento de informação, um Censo domiciliar, educativo, uma assessoria técnica em temas agroecológicos, temas de turismo, temas em matéria de Direitos, enfim, pode haver um aproveitamento amplo a depender da oferta educativa da Universidade. A logística do plano é executada no

local de chegada da vinculação, com a orientação dos docentes responsáveis pelas brigadas e o seguimento pontual das autoridades institucionais.

A pós-vinculação acontece, obrigatoriamente, no retorno à Universidade e se realiza no evento de exposição de resultados da vinculação comunitária, onde alunos e alunas apresentam os relatórios de experiência, evidências com imagens e relatos das percepções vividas nos municípios que deverá impactar em seus processos de ensino-aprendizagem.

Para fins de reflexão sobre as experiências vividas, considera-se que pelos resultados registrados como indicadores positivos da gestão para executar o planejamento da vinculação comunitária da Universidade Intercultural del Estado de Puebla (Uiep) torna-se um exemplo a ser ilustrado como referência de “boa prática” acadêmico-interinstitucional, intergovernamental municipal e interdisciplinar-curricular, com intervenções nas diferentes etapas dos processos de interação educativa, no qual se estará apresentando pelos dados coletados durante o período que corresponde, mais precisamente, aos projetos desenvolvidos em 2016 e 2017.

Ressalta-se, sobre a temporalidade entre compilação de dados e comunicação dos resultados etnográficos que, para além de uma dimensão de validade por haver passados mais de um sexênio que foram produzidas as informações, não se trataria de produzir dados somente do agora, senão provocar epistemologicamente o captado em momentos passados e fazê-lo ter sentido na atualidade e em situações presentes, ou pelo menos em contextos educativos igualmente de diversidade, como os que ocorrem no Brasil.

Essa forma de entender a temporalidade dos dados e os momentos seguintes de construção epistêmica sobre a práxis, muito mais no âmbito antropológico, também tem sido discutida por Francisco Martínez (2022), quando retoma as fundamentações de autores como Júlio Cortázar (1963), James Clifford (1986), Rabinow et al. (2008) entre outros teóricos importantes, chamando à atenção sobre os significados das aproximações aos limites de validade dos dados, da opção de expandir o trabalho de campo, problematizá-lo somente algum tempo depois e se esse feito, contaria ou não como conhecimento válido. Para Martínez (2022), seria, portanto, “um gesto tanto epistemológico como metodológico”.

Não restringir a riqueza de dados a uma temporalidade é também um ato libertador, de autonomia do objeto e do sujeito da pesquisa-ação e reconhecimento do eixo participativo na diversidade, por considerar que são elementos relevantes para se pensar como são executados estes diálogos de saberes na prática e cuja temporalidade retoma-se, ainda que possam parecer defasados, por haver passado, ao menos, seis anos; e, sem lugar a dúvidas, seguem muito atuais!

A Uiep foi inaugurada em 2006 e, ao longo de treze anos de existência, até o corte temporal de 2019, foram desenvolvidos 289 projetos de vinculação, sendo a partir de 2016 quando ocorre um aumento significativo no volume de realização de projetos. Destaca-se que foi, mais precisamente com a mudança de reitoria, a partir de 2012 que houve um aumento de população estudantil e um crescimento na taxa de matrícula nos cursos ofertados pela Universidade que, nesse momento contava somente com quatro cursos de graduação: Língua e Cultura, Desenvolvimento Sustentável, Turismo Alternativo e Engenharia Florestal Comunitária.

Historicamente, a matrícula na instituição tem sido, principalmente, feita por falantes de língua indígena, majoritariamente do agrupamento étnico-linguística totonaco (35,5%) e náhuatl (14,6%); em menores volumes de registros estão os grupos étnicos popoloco/ ngiwa (1,8%) e mazateco (1,8%) e ñahu/otomi da serra (1,0%); contudo, também se registra um número significativo de não falantes de língua indígena (40,4%) que chegam a Universidade para estudar nos cursos ofertados, ainda que seja matéria obrigatória a todos a disciplina "língua original", onde o estudante pode escolher qual idioma irá matricular-se, se em língua totonaco ou língua náhuatl, concomitante a obrigatoriedade de cursar o idioma inglês.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: PROJETOS DE VINCULAÇÃO COMUNITÁRIA EM PUEBLA

Os projetos de vinculação comunitária que foram desenvolvidos ao longo do trabalho na Universidade, sustentaram-se na metodologia de ação social e educativa, em uma construção e produção de conhecimento convergente, apegados a componentes e elementos presentes na metodologia da pesquisa-ação-participativa, estruturado em três eixos, níveis e escalas: a) da pesquisa-ação-participativa local; b) da pesquisa-ação-participativa na comunidade educacional ou acadêmica; c) do planejamento e desenho participativo do projeto universitário para a comunidade.

Os temas explorados nas comunidades muitas vezes contêm uma abordagem muito mais de pesquisa científica que de ação participativa; prova disso foram os projetos registrados e realizados em 2018, tomando como um ano que mostra uma significativa mudança. Durante este ano, precisamente, foram realizadas as duas imersões com duração de quinze dias em dezessete municípios e comunidades náhuatl e totonacas localizados, geograficamente, na serra norte do estado de Puebla, com estudantes dos cursos de Desenvolvimento Sustentável, Língua e Cultura, Turismo Alternativo, Engenharia Florestal Comunitária, Enfermagem Comunitária e Direito com Enfoque Intercultural.

Durante o período de 2016, 2017 e 2019 as propostas de projetos de vinculação apresentadas, foram desenvolvidos de maneira coletiva e interdisciplinar, particularmente, no município de Pahuatlán de Valle, região serra norte do estado de Puebla. Os projetos estiveram pautados em trabalhos de campo para dar suporte a uma pesquisa financiada pela Secretaria de Educação Pública, razão pela qual contou com a participação tanto de estudantes da brigada quanto de bolsistas do projeto. Desse modo, foram realizados os seguintes projetos de vinculação: a) Propostas de sustentabilidade, reinserção sociolaboral e o direito ao retorno de população migrantes em Pahuatlán Puebla (2016 e 2017); b) Sementeiro de práticas de vinculação em Direito com Enfoque Intercultural: atenção a migrantes de retorno em Pahuatlán, Puebla (2019).

Estiveram compondo as propostas em coletivo, três outros projetos de responsabilidade de docentes dos cursos de Desenvolvimento Sustentável e Língua e Cultura, que foram: c) Saberes, crenças e práticas em torno do milho em povos néhuatl e otomíes do município de Pahuatlán, Puebla (primeira etapa); d) Seguimento de diálogos de saberes (segunda etapa); e) A aproximação à prática docente: o ensino de línguas originárias na Uiep; f) Artesanato e desenvolvimento em Pahuatlán de Valle, Puebla.

Sobre o município de acolhida da vinculação, geograficamente está localizado na Serra Norte do estado de Puebla e apresenta, historicamente, um comportamento demográfico migratório relevante, pela ocorrência de migração a Estados Unidos, ao mesmo tempo que tem potencial turístico, pelo reconhecimento como *Pueblo Mágico* (selo turístico) e é berço de saberes tradicionais que são mantidos pelos povos indígenas em sua maioria Otomís, náhuatl e totonaca, que vivem nas comunidades e criam seus artesanatos variadas.

Assim, foi projetada e realizada a vinculação em Pahuatlán de Valle, cujas etapas tomaram como base um formato de projeto integrador de comunidades de práticas (De Jesus Desidério *et al.*, 2018) na vinculação comunitária, no qual participaram dezesseis estudantes de diferentes cursos: Desenvolvimento Sustentável, Direito com Enfoque Intercultural, Língua e Cultura. No projeto do ano 2019, participaram 21 estudantes da Licenciatura em Direito com Enfoque Intercultural e oito estudantes das Licenciaturas em Desenvolvimento Sustentável, Língua e Cultura e Engenharia Florestal.

Sobre a metodologia que fundamentou a primeira e segunda etapas do projeto foi a Pesquisa-Ação Participativa ou a Investigação-Ação-Participativa (IAP) (Ander-Egg, 2003). O procedimento metodológico nesta etapa, consistiu na realização de atividades didático-pedagógicas como oficinas e rodas de conversas, através de diálogos de saberes, em cinco comunidades do município: San Pablito, Atla, Acalapa, Mamiquetla e a sede municipal (Figura 1 e 2).

Figura 1. Diálogos de saberes em Acalapa



Figura 2. Diálogos de saberes em Alta



Fonte: Arquivo de Vinculação Comunitária (Uiep. 2016).

Com os estudantes do curso de Direito com Enfoque Intercultural desenvolveu-se uma metodologia de Clínica Jurídica e uma oficina de Educação para o Direito das Crianças e Adolescentes, além da promoção do tema sobre atenção jurídica à população migrante, Registro Civil e Juizado municipal (Figura 3 e 4).

Figura 3. Atividades nas escolas**Figura 4.** Clínica Jurídica

Fonte: Arquivo de Vinculação Comunitária (Uiep, 2017).

No marco pedagógico de ensino-aprendizagem, foram encontradas particularidades no município como, a produção incipiente do cultivo da baunilha, da cana-de-açúcar e produção de rapadura que não era beneficiada comercialmente em larga escala, com uso muito mais doméstico, por exemplo, como ocorre no Brasil com a comercialização do caldo de cana nas feiras.

Verificou-se a existência de uma produção de diversas plantas medicinais que é de vital importância para o município, sobretudo na comunidade de Acalapa. Estas plantas medicinais constituíam uma fonte de pesquisa, em sua maioria, ainda desconhecidas, ou que sua utilização por costume, somente foram explicadas por suas tradicionais propriedades curativas.

O município tornou-se um campo de exploração sobre o tema migratório e do manter viva a cultura das comunidades nos Estados Unidos; assuntos estes que foram de interesse para os estudantes do curso de Língua e Cultura. Na dimensão dos participantes nas brigadas do curso Direito com Enfoque Intercultural, os estudantes puderam encontrar lacunas importantes para aprofundar em temas em matéria, por exemplo, do direito laboral dos artesãos, sobre o direito ambiental e a contaminação com a produção artesanal em San Pablito que era de escala de comercialização internacional; ademais, sobre o acesso à justiça e o direito a informação que se realizaram através de um espaço de aprendizagem, com a realização de várias mesas informativas na sede municipal.

Como foi destacada na figura 4, tratou-se de instalar um espaço muito rico de trocas e aprendizagens, que foi intitulado “Clínica jurídica”, que foi realizada nas instalações da prefeitura e participaram servidores dos juizados auxiliares dos povoados, os quais puderam ter informação jurídica em quatro mesas de informação específica assessorada pelos estudantes.

Foram tratadas questões de acesso à justiça, procurando explorar e conhecer as principais problemáticas pelas quais as pessoas das comunidades vizinhas não recorrem aos tribunais comunitários para resolver os conflitos internos entre vizinhos, bem como

informação das autoridades comunitárias para que estas possam resolver os seus conflitos através dos usos e costumes das comunidades.

Encontraram também, na prática, os estudantes de direito algumas pautas que tinham sido tratadas em sala de aula, como foi o Protocolo de Nagoia, que ressalta questões de ausência de controle ou vigilância na comercialização de plantas medicinais, como a biopirataria e, que foi exatamente na comunidade de Acalapa que eles evidenciaram uma situação semelhante e puderam articular ideias sobre estas e outras problemáticas que puderam explorar nas etapas posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento de aproximações aos diálogos de interculturalidade pela vinculação comunitária, muitos aspectos entram em dinâmica e se tornam importantes para entender os passos teóricos, epistemológicos, os vícios metodológicos, as ações interventoras nos espaços receptores, entre outras coisas que surgem no meio do caminho, durante sua realização. A apresentação dos antecedentes teóricos, metodológicos e inclusive ideológicos servem de parâmetros para entender como e porque certos projetos são desenvolvidos e suas particularidades, como foi analisado ao longo do texto.

Dado que a riqueza de informação contém uma amplitude de experiências pela prática pedagógica, considera-se que as informações apresentadas demonstram que, com a participação dos atores sociais, institucionais e principalmente com a contribuição dada pelos povos receptores nas comunidades de vinculação, tornam-se estas comunidades pontes vitais para desenvolver umas quantas propostas realmente integradoras de diálogos de aprendizagem social, enriquecedor para estudantes e docentes que, pela mesma dinâmica dialética dos projetos, move o saber e o fazer de educadores e educandos.

Nesse sentido, considera-se também que haveria brechas epistemológicas e ontológicas importantes na vivência da vinculação comunitária; uma delas é a ajuda que a comunidade estudantil, por ser originária desses lugares, oferece para que todos possam entender os significados das palavras que estão na língua originária e que resulta em um grande apoio no processo de captura dos diálogos de saberes.

Portanto, o projeto de realização da vinculação comunitária, torna-se um momento único para muitas explorações, seja na comunicação imediata de informação ou na consolidação das ideias e entendimento sobre o que foram aqueles momentos, retomando sua validade posteriormente, como foi feito nesse trabalho.

Trazer à luz possibilidades de detectar problemas, propiciar entendimentos com certo amadurecimento teórico e metodológico sobre saberes dialogados em comunidades, as quais contam com uma acumulação de riqueza enormemente relevante para a produção de conhecimento e que são respaldados por âmbitos acadêmicos e científicos, seria o caminho para que não se perca ou deixa de ser importante o aproveitamento necessário de conteúdos construídas nas práticas vividas e experienciadas nos processos formativos de estudantes, sobretudo, aqueles que fazem parte de povos indígenas que são e que, para além da língua materna, tornam-se guias pedagógicos essenciais para a realização, uma e outra vez, desse projeto imensamente vigorante que é a vinculação comunitária e suas multiplex possibilidades de alcançar

uma transformação real e possível de quem são os principais protagonistas comunitários em seu papel de universitário.

Por último, embora se trate de um projeto que se destaca no currículo do Modelo de Educação Intercultural, pontualmente, está em constante renovação e adaptação aos novos perfis de docentes e estudantes que ingressam na Universidade, permitindo fluir os processos de ensino-aprendizagem rumo a mudanças significativas; esse aspecto, considera-se o grande diferencial no fazer o conhecimento através do saber, entendendo que ciência e tradição devem dialogar e reconhecer-se como vias de possibilidade real na dialogicidade da prática intercultural.

Artigo recebido em: 22/05/2024

Aprovado para publicação em: 11/09/2024

BUILDING INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE PRACTICE OF COMMUNITY ENGAGEMENT IN MEXICO

ABSTRACT: The objective of this work is to present an analysis of the experiences built on intercultural dialogue in community bonding practices, carried out by the Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Mexico, through immersions with indigenous students, in their communities, in the interdisciplinary teaching-learning process. The conceptual theoretical framework of understanding interculturality becomes possible by reading the paulofreireana dialogicity, to understand the dialogue of knowledge and its practical reach in Mexico. The methodology is structured in the documentary review for the presentation of the Intercultural Education Model, its policies that lead to the creation of Intercultural Universities and the implementation of the community linkage project as a training axis in these institutions. Data collected in projects that were developed by the methodology of participatory research and successfully carried out during the work developed at the Intercultural University of the State of Puebla are recovered. The results bring important findings to dialogue about the diversity of modes of interactions generated during practices developed in the municipality of Pahuatlán Del Valle and in indigenous communities in the northern Sierra of Puebla, Mexico.

KEYWORDS: Community Dialogue; Intercultural Education; Indigenous University Of Mexico.

CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA EN MÉXICO

RESUMEN: El objetivo del trabajo es presentar un análisis de las experiencias construidas sobre el diálogo intercultural en las prácticas de la vinculación comunitaria realizadas por la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México a través de inmersiones con estudiantes indígenas, en sus comunidades, en el proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario. El marco teórico conceptual para la comprensión de la interculturalidad se hace posible por la lectura de la

DESIDÉRIO, E. de J., ECHEVARRÍA, M. del R. E., RUIZ-ESPARZA, J.

dialogicidad paulofreireana en el diálogo de saberes y sus alcances prácticos en México. La metodología se estructura en la revisión documental para la presentación del Modelo de Educación Intercultural, sus políticas que conducen a la creación de Universidades Interculturales y la ejecución del proyecto de vinculación comunitaria como eje formativo en estas instituciones; se recuperan datos recopilados en proyectos que fueron desarrollados por la metodología de la investigación-acción-participativa y realizados con éxito durante el trabajo desarrollado en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Los resultados aportan hallazgos importantes para dialogar sobre la diversidad de modos de interacciones generadas en el transcurso de las prácticas desarrolladas en el municipio de Pahuatlán del Valle y en comunidades indígenas en la Sierra norte de Puebla México.

PALABRAS CLAVE: Diálogo Comunitario; Educación Intercultural; Universidade Indígena de Mexico.

REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, E. **Repensando la Investigación-Acción-Participativa**. 4. ed. Argentina: Grupo editorial Lumen Hvmnitas, 2003. 160 p.

BENSASSON, L. Educación intercultural en México: por qué y para quién. *In*: BARONNET, B.; TAPIA, M. (coords.). **Educación e interculturalidad**. Política y políticas. México: CRIM-UNAM, 2013. cap. 2, p. 24-49.

BRASIL. Ministério da Economia. **Assuntos: OCDE. O Brasil na OCDE**, publicado 06 de abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/o-brasil-na-ocde>. Acesso em: 16 set. 2024.

CASILLAS, L.; SANTINI, L. **Universidad Intercultural Modelo Educativo**. 2. ed. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2009. 283p.

CORBETTA, S. *et al.* (org.). **Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos**. Avances y desafíos. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Editorial UNICEF, 2018. 129 p.

DESIDÉRIO, E. **Fronteiras de interculturalidade na integração das pessoas migrantes**. Teoria e práticas de agenda intergovernamental e o direito ao acolhimento em Foz do Iguaçu/Brasil. 1. Ed. Porto Alegre: Editora FI, 2022. 129 p.

DE JESUS DESIDÉRIO, E. *et al.* (org.). Integrative Project of Converging Knowledge of Sustainability, with Focus on Migratory Processes, Pest Management and Practices of Traditional Medicine in an Educational Model of Interculturality. *In*: Leal Filho W. *et al.* (eds.) **Sustainable Development Research and Practice in Mexico and Selected Latin American Countries**. World Sustainability Series. Springer, Cham, 2018.
DOI:10.1007/978-3-319-70560-6_25

DEARDORFF, D.; ARASARATNAM-SMITH, L. (eds.). **Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application**. 1. ed. Londres: Routledge, 2017. 336 p. DOI: 10.4324/9781315529257. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315529257/intercultural-competence-higher-education-darla-deardorff-lily-arasaratnam-smith>. Acesso em: 17 set. 2024.

FLEURY, R. M. Intercultura, educação e movimentos sociais: A perspectiva de pesquisas desenvolvidas pelo núcleo mover. *In*: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. C. (orgs.). **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Junqueira Marin, 2006. cap. 2, p. 11-34.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación?** 9. ed. México: Siglo XXI, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**, 53. Ed., México: Siglo XXI, 2000.

GREAVES, C. Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994). *In*: ALVARADO, M.; RÍOS ZÚÑIGA, R. (coords.). **Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)**. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México y Bonilla Artigas Editores, 2011. cap. 15, p. 501-525.

IBERO, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO. Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI), 2023. Disponível em: <https://ibero.mx/programa-de-interculturalidad-y-asuntos-indigenas>. Acesso em: 09 maio 2024.

INEGI, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. **Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas**. Comunicado de Prensa núm. 430/22, México: INEGI, 8 de agosto de 2022. Disponível em: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd2.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.

JIMÉNEZ-NARANJO, Y.; MENDOZA-ZUANY, R. La educación en México: una evaluación de política integral, cualitativa y participativa. **Revista LiminaR**. Estudios Sociales y Humanísticos, v.14, n. 1, p. 60-72, ener./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269005>. Acesso em: 17 set. 2023.

KOCHOSKA, J. Intercultural Dialogue as Powerful Instrument for Development of the Student's Intercultural Competence. **Pedagogical Forum**, v. 3, n. 3, jan. 2015. DOI: 10.15547/PF.2015.029.

LLOYD, M. La educación superior intercultural: crecimiento y crisis de identidad. **Suplemento Campus Milenio**. n. 1023, 30 nov., 2023. Disponível em:

DESIDÉRIO, E. de J., ECHEVARRÍA, M. del R. E., RUIZ-ESPARZA, J.

<https://www.puees.unam.mx/lloyd/index.php?seccion=articulo&idart=4951>. Acesso em: 07 maio 2024.

MARTÍNEZ, F. Límites etnográficos: una aproximación antropológica en tres experimentos creativos. **Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología**, n. 47, 2022. p. 97-118. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/antipoda47.2022.05>. Acesso em: 07 maio 2024.

MÉXICO. **El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND)**. Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. Disponível em: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21230/11pe_educacion_intercultural.pdf. Acesso em: 09 maio 2024.

MÉXICO. Secretaría de Relaciones Exteriores. **México en la OCDE**. Boletín N. 2, publicado em: 01 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.gob.mx/sre/documentos/mexico-en-la-ocde-boletin-no-2?state=published>. Acesso em: 16 set. 2024.

MORALES, M. Influencia y chocolate. Bernfeld para pensar la relación educativa desde la pedagogía social. **Convergencias**. Revista de Educación, Mendonza, v. 2, n. 4, p. 105-128, 2019. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/2209>. Acesso em: 06 maio 2024.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Santillana, Unesco, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378091>. Acesso em: 07 maio 2024.

NARRO ROBLES, J. Acuerdo por el que se establece el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. **Gazeta UNAM**, Ciudad Universitaria: UNAM, 2014. Disponível em: https://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/puic/acuerdo_creacion_puic.html. Acesso em: 07 maio 2024.

R'BOUL, H. **Interculturally-Critical Digital Storytelling: Narrating and Promoting Social Justice**, 2020. DOI: 10.4018/978-1-7998-5770-9.ch014.

R'BOUL, H.; DERVIN, F. **Intercultural Communication Education and Research: Reenvisioning Fundamental Notions**. 1st. ed. New York: Routledge, 2023. DOI: 10.4324/9781003395225.

ROMERO LEYVA, F. la vinculación comunitaria, una tarea primordial de las Universidades Interculturales, el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. **SAPIENTIAE: Revista de Ciencias Sociais, Humanas e Engenharias**, v. 8, n. 1, p. 140-151, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572773664012>. Acesso em: 15 maio 2024.

SAFDAR, G. *et al.* Intercultural Relations in Canada. *In*: Berry J. W. (ed). **Mutual Intercultural Relations. Culture and Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. cap. 17, p. 333-352. doi:10.1017/9781316875032.017

SEP, SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Razgos de Nuestra Diversidad**. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), 2008. Disponível em: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00080.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

UDG, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. Educación Intercultural Grado Superior. **CEAS**. Disponível em: <http://ceas.udg.mx/uaci/educacion-intercultural-grado-superior>. Acesso em: 09 maio 2024.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura. Directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. **Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa. Acesso em: 16 set. 2024.

VARGAS-HERNÁNDEZ, J. G. Socio-Intercultural Entrepreneurship Capability Building and Development. *In*: EL-AMIN, A. **Implementing Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging Management in Organizational Change Initiatives**. Hershey, PA: IGI Global, p. 146-163, 2022. DOI: 10.4018/978-1-6684-4023-0.ch008

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ÉDILMA DE JESUS DESIDÉRIO: Doutora em Geografia pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pós-Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras (CNPq, UNIOESTE). Docente e pesquisadora em Geografia, Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão, Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1413-4742>
E-mail: professoraedijesus@gmail.com

MARÍA DEL ROCÍO ECHEVERRÍA GONZÁLEZ: Doctora en Ciencias Agrarias por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), adscrita al Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales de IPN (CIECAS-IPN). Miembro del Núcleo Académico de la Maestría en Desarrollo Comunitario e Intercultural de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI-I) del CONAHCYT.

DESIDÉRIO, E. de J., ECHEVARRÍA, M. del R. E., RUIZ-ESPARZA, J.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1571-8026>

E-mail: roxio.echeverria2@gmail.com

JUAN RUIZ-ESPARZA: Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) pela Universidade Federal de Sergipe. Professor Adjunto no Departamento de Educação e Ciências Agrárias e da Terra, Campus do Sertão da Universidade Federal de Sergipe, Nossa Senhora da Glória, Sergipe, Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6284-5656>

Email: jruizesparza@academico.ufs.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).