

Horizonte e utopia: dominação cultural e desigualdade no acesso à educação no México

Gilberto Ramos Iduñate
Université Paris-Est Créteil (França)

Resumo

Este artigo analisa os obstáculos estruturais e simbólicos que limitam o acesso dos jovens indígenas mexicanos ao ensino superior. Com base em uma abordagem sociológica e antropológica crítica, o texto apoia-se nos trabalhos de Rodolfo Stavenhagen e Pablo González Casanova sobre colonialismo interno; nas pesquisas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre reprodução escolar e violência simbólica; bem como em Hannah Arendt, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos para analisar as dimensões políticas, pedagógicas e epistêmicas da exclusão. O estudo mostra como a escola mexicana, herdeira de um projeto nacional homogeneizador, transforma desigualdades históricas em diferenças escolares legítimas e mantém uma lógica de assimilação cultural. Apesar de iniciativas como a criação das universidades interculturais, as políticas públicas permanecem insuficientes. O principal resultado analítico destaca que a inclusão exige uma refundação do sistema educacional, baseada nos princípios do etnodesenvolvimento e do diálogo intercultural, a fim de reconhecer plenamente os saberes e os direitos coletivos dos povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino superior. Povos indígenas. México. Desigualdade social.

Horizon and utopia: cultural domination and unequal access to education in Mexico

Abstract

This article examines the structural and symbolic barriers limiting Indigenous youths' access to higher education in Mexico. Using a critical sociological and anthropological approach, it draws on Rodolfo Stavenhagen and Pablo González Casanova's concept of internal colonialism; Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's theories of school reproduction and symbolic violence; and

the works of Hannah Arendt, Paulo Freire, and Boaventura de Sousa Santos to clarify the political, pedagogical, and epistemic dimensions of exclusion. The study shows how Mexico's school system, shaped by a homogenizing national project, transforms historical inequalities into legitimate academic differences and maintains a logic of cultural assimilation. Despite initiatives such as intercultural universities, public policies remain insufficient. The main analytical finding underscores that inclusion requires a refoundation of the educational system, grounded in the principles of ethnodevelopment and intercultural dialogue, in order to fully recognize the knowledge and collective rights of Indigenous peoples.

Keywords: Higher education. Indigenous peoples. Mexico. Social inequality.

Horizonte y utopía: dominación cultural y desigualdad de acceso a la educación en México

Resumen

2

Este artículo analiza los obstáculos estructurales y simbólicos que limitan el acceso de los jóvenes indígenas mexicanos a la educación superior. Movilizando un enfoque sociológico y antropológico crítico, se apoya en los trabajos de Rodolfo Stavenhagen y Pablo González Casanova sobre el colonialismo interno; de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron sobre la reproducción escolar y la violencia simbólica; así como en Hannah Arendt, Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos para analizar las dimensiones políticas, pedagógicas y epistémicas de la exclusión. El estudio muestra cómo la escuela mexicana, heredera de un proyecto nacional homogeneizador, convierte las desigualdades históricas en diferencias escolares legítimas y mantiene una lógica de asimilación cultural. A pesar de iniciativas como las universidades interculturales, las políticas públicas siguen siendo insuficientes. El principal resultado analítico subraya que la inclusión exige una refundación del sistema educativo, basada en los principios del etnodesarrollo y el diálogo intercultural, para reconocer plenamente los saberes y derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación superior. Pueblos indígenas. México. Desigualdad social.

Introdução

No México, a população indígena representa cerca de 10% do total nacional e enfrenta persistentemente os mais altos níveis de pobreza, marginalização e exclusão educacional. O acesso dos jovens indígenas ao ensino superior é um dos principais desafios sociais contemporâneos, não apenas por causa de sua baixa cobertura quantitativa, mas também por causa de suas profundas implicações simbólicas, culturais e políticas.

Este artigo baseia-se no reconhecimento de que a desigualdade educacional no México é de natureza estrutural e tem um impacto diferenciado sobre os povos indígenas, cujas trajetórias históricas foram marcadas por formas de dominação econômica e cultural. Essas desigualdades são o resultado de processos históricos de colonização, de políticas públicas assimilacionistas e de uma invisibilização sistemática da diversidade cultural. O horizonte do ensino superior acessível para os povos indígenas tem sido frequentemente levantado nos discursos oficiais; no entanto, continua sendo uma meta distante. Mais do que um horizonte possível, trata-se de uma utopia desafiadora que ainda requer profundas transformações para ser alcançada.

A partir da perspectiva da sociologia e da antropologia crítica, este estudo tem como objetivo examinar os fatores estruturais e simbólicos que limitam o acesso dos jovens indígenas ao ensino superior, analisar o escopo das políticas públicas atuais e explorar caminhos alternativos a partir da perspectiva do etnodesenvolvimento e dos movimentos sociais indígenas.

O texto está organizado em quatro seções. Primeiro, descreve o contexto estrutural de desigualdade e exclusão enfrentado pelos povos indígenas, com base em uma revisão crítica do conceito de colonialismo interno. Em segundo lugar, analisa a exclusão educacional com ênfase nas trajetórias de escolarização e nos fatores que impedem o acesso efetivo ao ensino superior. Em terceiro lugar, discute as políticas públicas implementadas e seus limites, bem como as propostas formuladas pelas comunidades indígenas. Por fim, explora alternativas emancipatórias e reflete sobre a possibilidade de construir um sistema educacional mais plural e inclusivo.

Desigualdade estrutural e colonialismo interno no México

Em 2022, o Conselho Nacional de Avaliação da Política de Desenvolvimento Social (CONEVAL) informou que 36% da população mexicana vive na pobreza, um número que, embora represente uma redução em relação a 2016, continua a mostrar a persistência de um problema estrutural. A população indígena, entretanto, enfrenta essa realidade com maior intensidade: mais de 70% vivem na pobreza e quase 30% na pobreza extrema (CONEVAL, 2022).

4 A pobreza no México é medida não apenas pelo nível de renda econômica, mas também pela falta de direitos sociais básicos, como educação, saúde, moradia, seguridade social e serviços essenciais. Somam-se a essa dimensão fatores territoriais, como o isolamento geográfico, o acesso limitado a estradas pavimentadas, eletricidade, água corrente e tecnologias e redes de telecomunicações. Além disso, a partir de uma perspectiva interseccional¹, é possível identificar uma série de determinantes sociais que influenciam a produção e a manutenção das desigualdades sociais. Fatores como gênero, ocupação e pertencimento a grupos étnicos ou religiosos têm influência direta sobre as trajetórias educacionais e profissionais das pessoas. Assim, um jovem, mulher, indígena, falante nativo monolíngue que vive na área montanhosa de Guerrero ou nos vales de Oaxaca está na interseção de múltiplos fatores de vulnerabilidade que não agem isoladamente, mas se entrelaçam e se reforçam mutuamente, aprofundando a marginalização social. Esse acúmulo de desvantagens configura uma fronteira empírica de exclusão que é difícil de superar.

Colonialismo interno e negação da identidade cultural

Para entender as múltiplas dimensões da exclusão enfrentadas pelos povos indígenas no México, é pertinente adotar a perspectiva do sociólogo mexicano Rodolfo Stavenhagen, que observa que:

A violação dos direitos humanos dos grupos indígenas não se manifesta apenas pela privação material [...] mas também porque lhes foi sistematicamente negada a possibilidade de preservar e desenvolver suas próprias culturas, incluindo idiomas,

costumes, formas de convivência e formas de organização social"
(Stavenhagen, 1996, p. 28).

Essa abordagem evidencia uma forma de exclusão simbólica e epistêmica: a invisibilização das próprias línguas, visões de mundo e práticas sociais dos povos indígenas, que são consideradas arcaicas ou improdutivas diante dos valores hegemônicos do Estado-nação moderno.

A filósofa Hannah Arendt (1970) fornece uma leitura importante e relevante da negação da cultura do outro ao abordar a violência exercida sobre grupos dominados por meio da supressão de sua capacidade de agir coletivamente. Para Arendt, a ação política, entendida como a possibilidade de escolha, é a expressão fundamental da liberdade humana e a base para a construção de uma comunidade plural e democrática. A negação dessa capacidade, por meio de processos de exclusão e assimilação forçada, implica uma forma de violência cultural que destitui indivíduos e comunidades de sua agência política e de seu reconhecimento no espaço público. Essa violência cultural se traduz na perda de legitimidade para existir como sujeitos coletivos com seus próprios direitos e como atores visíveis na esfera política.

Dessa forma, as políticas de assimilação e a imposição do Estado-nação moderno fazem parte de uma lógica de colonialismo interno que, longe de ser apenas um problema econômico ou social, constitui uma forma estrutural de dominação simbólica. Ao suprimir e deslegitimar as identidades culturais indígenas, perpetua-se um ciclo de exclusão que afeta a participação política, a autodeterminação e a reprodução cultural desses povos.

5

Assimilacionismo e institucionalização da exclusão

O Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Pátzcuaro em 1940, representa um marco na formação de políticas públicas indigenistas na América Latina. Embora com pretensões integrativas, esse modelo promoveu uma "modernização" dos povos indígenas com base na assimilação da cultura dominante. O antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán (1957) conceituou essa proposta como um processo de aculturação funcional ao Projeto Nacional Mestiço (1957). O modelo assimilacionista opera como um mecanismo de homogeneização cultural que subordina as minorias

étnicas, pressionando-as a internalizar a linguagem, as estruturas normativas e os referenciais de identidade legitimados pela cultura dominante (Fábregas Puig, 2021).

Rodolfo Stavenhagen (2007) e Pablo González Casanova (1963, 1987) esse modelo, descrevendo-o como uma manifestação do "colonialismo interno": uma estrutura de dominação e exploração que subsiste dentro das fronteiras formais dos Estados latino-americanos e nega a alteridade histórica e cultural dos povos indígenas. Sob essa perspectiva, a subordinação cultural dos povos indígenas não é apenas um vestígio do passado, mas um mecanismo contemporâneo para a reprodução da desigualdade estrutural.

Ao longo do século XX, as políticas públicas oscilaram entre o paternalismo integrador e políticas de bem-estar fragmentadas, ou seja, sem uma abordagem abrangente e sustentada, sem reconhecer efetivamente a diversidade étnica como base legítima para a cidadania. Diante dessa negação sistemática, surgiram propostas alternativas dos movimentos sociais indígenas, que serão analisadas mais adiante neste documento.

6 A escola como reprodutora de desigualdades estruturais

Essa dinâmica de exclusão cultural e política não se expressa apenas no nível social e econômico, mas também encontra na escola um de seus principais instrumentos de reprodução. Longe de ser um espaço neutro ou um mero transmissor de conhecimento, o sistema escolar tem sido historicamente um dos principais aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1971), encarregado de reproduzir as estruturas sociais e culturais dominantes sob a aparência de universalidade e mérito. Nessa linha, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) argumentam que a escola opera como um mecanismo de reprodução simbólica que transforma as desigualdades sociais herdadas em diferenças escolares legítimas. Por meio do conceito de violência simbólica, Bourdieu explica como os alunos de contextos populares – e, por extensão, os alunos indígenas no contexto latino-americano – são confrontados com códigos culturais escolares que não lhes pertencem e aos quais devem se adaptar. Esse confronto exige que eles se apropriem de um *habitus* estranho² e se traduz em uma desapropriação epistêmica duplamente injusta: por um lado, os privilégios de classe daqueles que já dominam os códigos

escolares são ocultados e, por outro, os dominados são responsabilizados por seu provável "fracasso" na escola.

No caso mexicano, essa lógica de reprodução está articulada com um projeto nacional de natureza homogeneizadora e mestiça, no qual a educação desempenhou um papel central desde o início. José Vasconcelos, o primeiro Secretário de Educação Pública e um dos ideólogos do nacionalismo cultural pós-revolucionário, concebeu a escola como uma ferramenta civilizatória destinada a integrar os povos indígenas à identidade mestiça da nação. Em sua obra *"La raza cósmica"* (1925), Vasconcelos promove uma visão hierárquica das culturas, em que a mestiçagem aparece como uma forma de superar o "atraso indígena" e a hispanização como um caminho para a modernidade.

Esse projeto fundamental transformou a escola pública em um instrumento de assimilação cultural e linguística em vez de um espaço para o reconhecimento da diversidade. Em vez de promover a interculturalidade, o sistema educacional consolidou uma lógica de subordinação na qual os conhecimentos, as línguas e os modos de vida indígenas foram sistematicamente deslegitimados. O ensino em espanhol, o conteúdo curricular centrado na história oficial e a ausência de referências culturais indígenas nos livros escolares são apenas alguns dos mecanismos que contribuem para essa exclusão simbólica.

Nesse contexto, o suposto fracasso escolar dos alunos indígenas não pode ser entendido como uma deficiência individual, mas como o resultado de uma desapropriação estrutural que começa com a negação de sua língua, cultura e experiência. Isso dá origem a uma visão de educação que se assemelha ao que Paulo Freire (1970) descreve como *educação bancária*³, no sentido de que impõe uma lógica unilateral em que o professor "deposita" o conhecimento em sujeitos considerados vazios, que devem ser "preenchidos" com informações, sem espaço para o diálogo, a reflexão crítica ou a construção coletiva do conhecimento. Essa visão, portanto, silencia o conhecimento pré-existente. Para os povos indígenas, essa imposição se traduz em uma forma de violência epistêmica, que dificulta a construção de uma identidade cultural digna e reconhecida, bem como um sentimento de pertencimento no espaço escolar.

Sob essa perspectiva, as desigualdades no acesso ao ensino superior não são uma anomalia em um sistema justo, mas o resultado de uma estrutura histórica e estrutural que reproduz hierarquias sociais e coloniais por meio da instituição escolar. O reconhecimento desse papel da escola como reprodutora – e não simplesmente compensadora – de desigualdades nos obriga a repensar radicalmente os termos do debate sobre inclusão educacional. Além das estratégias compensatórias, é necessária uma transformação dos fundamentos epistemológicos do sistema educacional e de seus vínculos com o poder político e cultural.

Exclusão educacional e acesso limitado ao ensino superior

8

As desigualdades no acesso ao ensino superior começam muito antes de os jovens indígenas atingirem a idade universitária. Desde os primeiros níveis do sistema escolar, as diferenças entre a população indígena e a população não indígena são impressionantes. De acordo com o Censo Populacional e Habitacional de 2020 do Instituto Nacional de Estatística e Geografia (INEGI), apenas 48% das crianças indígenas concluem o ensino fundamental, em comparação com 95,8% das crianças não indígenas. Essa diferença aumenta à medida que se avança nos níveis educacionais: apenas 29% dos adolescentes indígenas concluem o ensino médio, em comparação com 91% dos estudantes não indígenas. No ensino médio, os dados são ainda mais alarmantes: apenas 10% dos jovens indígenas conseguem concluir esse nível, em comparação com 68,5% dos jovens não indígenas.

Esses números refletem um fenômeno de evasão escolar progressiva, exacerbado por causas estruturais, como pobreza, acesso desigual a escolas de qualidade, barreiras linguísticas e culturais, bem como a relevância limitada do conteúdo escolar para as realidades socioculturais dos alunos. Assim, o ensino superior parece ser uma meta praticamente inatingível para a maioria dos jovens indígenas: em 2018, menos de 4% deles estavam matriculados em instituições de ensino superior e apenas 2% conseguiram concluir um diploma de bacharel (INEE, 2019).

Fatores estruturais de exclusão

Os fatores por trás dessa exclusão são múltiplos e estão interligados. Em primeiro lugar, as condições materiais limitam drasticamente a continuidade na escola. As famílias indígenas, a maioria das quais vive na pobreza, não podem arcar com os custos associados aos estudos universitários, como mensalidades, transporte, materiais, alimentação e acomodação. Mesmo quando há apoio institucional disponível, ele é insuficiente ou chega tarde.

Em segundo lugar, a infraestrutura educacional nas comunidades indígenas é deficiente: muitas escolas carecem de recursos básicos, como salas de aula seguras, acesso à Internet, materiais atualizados e professores treinados em educação intercultural. Além disso, a distância geográfica das universidades gera um fenômeno de êxodo educacional com o qual nem todas as famílias conseguem lidar.

Um terceiro fator é a discriminação estrutural presente no sistema educacional. Os alunos indígenas estão frequentemente sujeitos à estigmatização e à exclusão simbólica, tanto por parte dos professores quanto de seus colegas, o que tem um impacto negativo sobre sua autoestima, senso de pertencimento e desempenho acadêmico. O chamado *efeito Pigmalião*⁴, conceituado por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968), segundo o qual as expectativas dos professores influenciam significativamente o desempenho dos alunos, assume uma dimensão particularmente problemática em contextos de preconceito étnico-racial.

9

Demandas educacionais das comunidades indígenas

Diante dessa exclusão histórica, os próprios povos indígenas formularam demandas concretas por meio de suas organizações. Essas demandas incluem o direito à educação bilíngue e intercultural, o reconhecimento de seus conhecimentos e formas de organização e a possibilidade de definir seus próprios modelos educacionais. Essas demandas foram incluídas nos Acordos de San Andrés de 1996, assinados entre o governo federal mexicano e o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN)⁵, um movimento de protesto que surgiu nas montanhas de Chiapas. Esses acordos propõem uma nova perspectiva na qual os povos indígenas são

reconhecidos como atores, com sua própria cultura e com os mesmos direitos que os demais cidadãos. Os acordos estipulam que "O Estado deve garantir que os povos indígenas recebam uma educação que respeite e aproveite seus conhecimentos, tradições e formas de organização [...] A educação fornecida pelo Estado deve ser intercultural" (Exército Zapatista de Libertação Nacional, 1996).

Essas demandas exigem uma profunda transformação do sistema educacional, que não pode ser reduzida à mera inclusão quantitativa. Essa transformação deve incorporar princípios de justiça epistêmica, reconhecendo a legitimidade de conhecimentos, idiomas e modos de vida historicamente marginalizados. A justiça epistêmica implica a superação da hegemonia do conhecimento ocidental dominante e da chamada "monocultura do conhecimento", que privilegia uma única forma de conhecimento em detrimento das epistemologias subalternas, indígenas e plurais, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2003). Essa abordagem busca não apenas corrigir as desigualdades simbólicas, mas também transformar estruturalmente os sistemas educacionais a fim de promover o diálogo intercultural baseado no respeito e na coexistência de diversos conhecimentos. A educação intercultural implica não apenas o ensino em línguas indígenas, mas também a reformulação do conteúdo, dos métodos pedagógicos e das relações de poder dentro da escola.

Políticas públicas recentes e esforços de inclusão

Em resposta a esses problemas, o Estado mexicano desenvolveu alguns programas destinados a melhorar o acesso dos jovens indígenas ao ensino superior. Um deles é o Programa de Apoio a Estudantes Indígenas (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas), que oferece bolsas de estudo financeiras. Entretanto, sua cobertura continua limitada e muitos jovens são deixados de fora do sistema devido à falta de informações ou a critérios restritivos de elegibilidade. Um desenvolvimento mais significativo foi a criação das Universidades Interculturais em 2003. Inspiradas em experiências como a da Universidade das Regiões Autônomas da Costa do Caribe Nicaraguense (URACCAN), fundada em 1994, as Universidades Interculturais têm como objetivo oferecer treinamento relevante e contextualizado para os povos

indígenas. Atualmente, há onze universidades interculturais no México, com um modelo que reserva 70% de suas matrículas para estudantes indígenas e promove a incorporação de idiomas e conhecimentos comunitários.

Entretanto, seu impacto permanece marginal, considerando que menos de 4% dos jovens indígenas em idade universitária estão matriculados em uma instituição de ensino superior. Além disso, as Universidades Interculturais enfrentam problemas estruturais, como baixo financiamento, ofertas acadêmicas limitadas, reconhecimento institucional limitado e dificuldades de inserção no mercado de trabalho de seus formandos. Em muitos casos, seu potencial transformador é diluído pela falta de articulação com o sistema educacional nacional e por uma visão assistencialista que não rompe com a lógica da subordinação cultural.

Alternativas de etnodesenvolvimento e movimentos sociais indígenas

Diante das limitações estruturais do modelo educacional hegemônico e da natureza subordinada das políticas públicas de escolarização, diferentes vozes dos povos indígenas e das correntes críticas latino-americanas formularam alternativas ao paradigma atual. Essas propostas não se limitam a ampliar o acesso ao sistema existente, mas questionam seus fundamentos epistêmicos, culturais e políticos, abrindo horizontes para uma educação superior a serviço dos projetos históricos dos povos.

11

O etnodesenvolvimento como uma estrutura para o ensino superior pluralista e decolonial

Uma das contribuições mais relevantes para se pensar em alternativas a partir da perspectiva dos próprios povos indígenas é a noção de *etnodesenvolvimento*, formulada por Guillermo Bonfil Batalla (1995). Essa proposta se baseia na ideia de que o desenvolvimento não pode ser entendido como uma trajetória universal imposta pelos modelos ocidentais, mas sim como a possibilidade de cada povo construir seu próprio futuro, com base em seus valores, recursos, história e visão de mundo. O etnodesenvolvimento propõe,

portanto, uma ruptura com as abordagens integracionistas e assistencialistas que caracterizaram muitas políticas estatais em relação aos povos indígenas.

No campo da educação superior, o etnodesenvolvimento implica repensar a universidade a partir da perspectiva dos povos, não como um espaço ao qual se acessa para se integrar a uma cultura dominante, mas como um lugar para reconfigurar o conhecimento, para afirmar identidades coletivas e para produzir conhecimento ancorado em territórios e memórias indígenas. A partir dessa perspectiva, as universidades devem deixar de ser concebidas como instituições monoculturais e se tornar espaços plurais nos quais diversas racionalidades e formas de conhecimento tenham lugar e legitimidade.

Em consonância com essas ideias, a estrutura teórica da *educação decolonial* ganhou força na América Latina nos últimos anos. Autores como Catherine Walsh (2009) insistem na urgência de dismantelar os regimes epistêmicos que privilegiam o conhecimento ocidental e marginalizam outras formas de entender o mundo. Nesse sentido, a proposta de uma *ecologia de saberes*, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2006), nos permite imaginar um campo educacional em que os conhecimentos científicos, populares, indígenas e comunitários possam coexistir e dialogar:

A ecologia de saberes é a possibilidade de a ciência ser concebida não como um projeto monocultural, mas como parte de uma ecologia de saberes mais ampla, em que o saber científico pode dialogar com o saber leigo, com o saber popular, com o saber indígena, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês (Santos, 2006, p. 26).

Assim concebida, uma educação superior baseada no etnodesenvolvimento e na decolonialidade busca não apenas abrir a universidade para outros sujeitos, mas também transformar seus fundamentos: de uma lógica de inclusão subordinada para uma lógica de reconfiguração cultural, política e epistêmica.

Movimentos sociais indígenas e experiências educacionais autônomas

Essas perspectivas teóricas não são desencarnadas: elas são alimentadas por experiências históricas concretas já em andamento em várias regiões do continente. Um dos movimentos que mais fortemente incorporou essa lógica de transformação foi o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em Chiapas, no México. Seu slogan "um mundo onde cabem muitos mundos" sintetiza um compromisso radical com a pluralidade ontológica e epistêmica. No campo da educação, o EZLN promoveu um sistema autônomo de educação baseado em idiomas nativos, conhecimento comunitário e necessidades locais, tudo isso fora do controle do Estado e sem depender de financiamento estatal.

A proposta zapatista está articulada com outras experiências latino-americanas que também desafiam as estruturas educacionais homogeneizadoras. É o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, que promove uma pedagogia da terra centrada na justiça agrária e na soberania educacional, ou da Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE), que promove um sistema educacional intercultural bilíngue com fortes raízes territoriais. Todas essas iniciativas colocam no centro a memória histórica, a dignidade coletiva e o direito de construir seus próprios projetos de vida.

Embora essas propostas enfrentem desafios significativos, como recursos escassos, falta de reconhecimento institucional ou tensões com as autoridades estatais, elas representam uma maneira legítima e necessária de repensar o ensino superior a partir da perspectiva da autodeterminação das pessoas.

Parcerias transformadoras com universidades públicas

O desenvolvimento de propostas educacionais autônomas não implica necessariamente em uma ruptura total com o sistema universitário público. Pelo contrário, muitos atores indígenas e movimentos sociais têm buscado construir alianças estratégicas com as universidades existentes, com o

objetivo de transformá-las por dentro e torná-las mais permeáveis às realidades, necessidades e epistemologias dos povos indígenas.

Algumas universidades públicas do México começaram a abrir espaços para o diálogo intercultural, criar programas específicos para estudantes indígenas ou reconhecer a relevância de incorporar o conhecimento local em seus currículos. Entretanto, essas iniciativas geralmente se limitam a programas isolados, sem desafiar as estruturas institucionais que sustentam a desigualdade.

A construção de uma relação mais justa e horizontal entre as universidades públicas e os povos indígenas exige ir além da lógica compensatória. É preciso rever criticamente os critérios de validação do conhecimento, modificar as formas de acesso e permanência acadêmica e garantir mecanismos de participação real na tomada de decisões. Em outras palavras, trata-se de reconfigurar as universidades públicas como espaços plurais, capazes de permitir a coabitação de diversas racionalidades, modos de vida e projetos educacionais.

14 O ensino superior plural, público e decolonial não pode ser imposto de cima para baixo ou de um único lugar. Ela precisa de articulações complexas entre práticas autônomas, lutas territoriais, conhecimento local e reformas institucionais. Nesse processo, as universidades públicas – se conseguirem se abrir para o diálogo intercultural sem paternalismo – podem desempenhar um papel fundamental na construção de horizontes emancipatórios. Essas alianças não são apenas possíveis, mas necessárias para dismantlar as estruturas de exclusão.

Conclusão

O acesso dos jovens indígenas ao ensino superior no México continua a ser um dos desafios mais persistentes para a justiça social e a democratização do conhecimento. Este estudo teve como objetivo analisar os obstáculos estruturais, simbólicos e políticos que limitam esse acesso, utilizando uma abordagem sociológica e antropológica crítica. Apoiado nos trabalhos de Stavenhagen e González Casanova sobre o colonialismo interno, de Bourdieu e Passeron sobre a reprodução escolar e a violência

simbólica, assim como nas reflexões de Arendt, Freire e Santos sobre ação política, pedagogia e justiça epistêmica, esta pesquisa demonstrou que a exclusão educacional dos povos indígenas é histórica, estrutural e simbólica.

A análise revela que a escola mexicana não desempenha um papel neutro: ela constitui um aparelho de reprodução social que transforma desigualdades históricas em diferenças escolares legítimas. Os alunos indígenas enfrentam um *habitus* estrangeiro que desvaloriza suas línguas, culturas e experiências. O projeto nacional homogeneizador, iniciado desde Vasconcelos, consolidou essa lógica, transformando a educação em um instrumento de assimilação cultural em vez de um espaço de reconhecimento intercultural. Esse processo perpetua formas contemporâneas de dominação simbólica e restringe a participação política e a autodeterminação das comunidades indígenas, confirmando os referenciais teóricos sobre violência simbólica e exclusão cultural.

Os dados empíricos também evidenciam que os obstáculos materiais e sociais – pobreza, infraestrutura escolar insuficiente, distância geográfica, discriminação e efeito Pigmalião – contribuem para taxas de conclusão escolar extremamente baixas, aumentando a inacessibilidade ao ensino superior. Menos de 4% dos jovens indígenas chegam à universidade, e as políticas públicas de apoio, embora existentes, permanecem fragmentadas e insuficientes, muitas vezes reproduzindo uma lógica de integração subordinada em vez de transformação estrutural.

O estudo destaca a importância das alternativas formuladas pelos próprios povos indígenas, por meio de movimentos sociais e iniciativas de etnodesenvolvimento, que propõem um ensino superior pluralista, contextualizado e decolonial. As experiências zapatistas e outras iniciativas latino-americanas demonstram que uma universidade concebida a partir das necessidades, línguas e saberes locais pode transformar os fundamentos do sistema educacional, passando de uma inclusão compensatória para um reconhecimento real dos direitos coletivos e conhecimentos indígenas. A ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos fornece um referencial analítico que permite articular saberes científicos, populares e indígenas, apoiando essas iniciativas.

Em um contexto de crescente autoritarismo, exclusão e recentralização do poder na América Latina, é urgente consolidar estruturas legais, institucionais e pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural como princípio constitutivo da democracia. As vozes indígenas devem ser partes ativas na formulação, gestão e avaliação das políticas públicas educacionais, na elaboração de currículos e na produção de conhecimento, garantindo que o ensino superior seja verdadeiramente inclusivo e emancipador.

Conclui-se que o acesso dos jovens indígenas ao ensino superior não pode se reduzir a medidas quantitativas ou assistencialistas. É necessária uma profunda refundação do sistema educacional, baseada nos princípios do etnodesenvolvimento, da justiça epistêmica e do diálogo intercultural, de modo a reconhecer plenamente os saberes, línguas e direitos coletivos dos povos indígenas. Trata-se não apenas de incluir os excluídos, mas de transformar as estruturas que perpetuam a exclusão, abrindo caminho para uma universidade verdadeiramente plural, capaz de articular diferentes racionalidades, culturas e projetos de vida. Essa transformação insere-se em um horizonte mais amplo de democracia cultural e decolonialidade, confirmando que a emancipação educacional dos povos indígenas constitui uma condição necessária para uma sociedade justa, plural e democrática.

Notas

1. O conceito de interseccionalidade reconhece como diversos fatores — gênero, etnia, classe, orientação sexual, religião, entre outros — influenciam as trajetórias individuais. A acumulação de desigualdades explica situações de vulnerabilidade e evidencia a necessidade de enfrentar a desigualdade social em suas múltiplas causas.
2. O *habitus*, segundo Pierre Bourdieu (1979, 1980), é um conjunto de disposições duradouras adquiridas na socialização que orientam percepções e ações. Entre jovens indígenas, ajuda a entender como as experiências comunitárias influenciam sua relação com a escola, aspirações e estratégias, que podem entrar em tensão com o sistema educacional dominante.
3. A "educação bancária", formulada por Paulo Freire (1970) em *Pedagogia do Oprimido*, concebe o docente como aquele que deposita saberes em um aluno passivo, incapaz de formular um pensamento crítico. Essa visão reforça

a opressão e nega a autonomia. Freire propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo e na conscientização para transformar a realidade.

4. O "efeito Pigmaleão", proposto por Rosenthal e Jacobson (1968), mostra como as expectativas dos docentes influenciam o desempenho dos alunos. Expectativas altas levam a mais atenção e estímulo, melhorando os resultados. Já expectativas baixas podem limitar o aprendizado, funcionando como profecias autorrealizáveis.
5. O Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) é um movimento político-militar indígena e anticapitalista do Chiapas, México. Seu levante em 1994 denunciou a exclusão indígena e a entrada do NAFTA. Inicialmente armado, hoje prioriza a resistência civil e a autonomia local. Faz parte de uma "globalização vinda de baixo", junto a movimentos como o MST.

Referências

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. **El proceso de aculturación**: y el cambio sociocultural en México. México: Universidad Veracruzana / Instituto Nacional Indigenista / Gobierno del Estado de Veracruz / Fondo de Cultura Económica, 1957.

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. México: Siglo XXI Editores, 1974.

ARENDT, Hannah. **Sobre la violencia**. Madri: Alianza, 1970.

BONFIL BATALLA, Guillermo. **Etnodesarrollo**: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. México: INAH / INI, 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. **Measuring Poverty 2022**. Disponível em: <https://www.coneval.org.mx/>. Acesso em: 20 maio 2025.

EXÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL. **Acordos de San Andrés sobre direitos indígenas e cultura**. San Andrés Larráinzar, Chiapas: Governo Federal, 1996. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FÁBREGAS PUIG, Andrés. **Cultura y poder**: antropología e historia en México. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo. **América Latina. Revista del Centro Latinoamericano de investigaciones en ciencias sociales**, México, v. 6, n. 3, jul./set. 1963.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. **Sociología de la explotación**. México: Siglo XXI Editores, 1987.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística e Geografía. **Pesquisa Intercensitária 2020**. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/>. Acesso em: 18 maio 2025.

18 INEE. Instituto Nacional de Avaliação da Educação. **Panorama educativo de la población indígena**. 2019. Disponível em: <https://www.inee.edu.mx/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupils' intellectual development. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Madri: Siglo XXI Editores, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. **Renovando a teoria crítica e reinventando a emancipação social**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>. Acesso em: 13 maio 2025.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Revisitar la etnicidad**: un mundo en el que quecan muchos mundos. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Conflictos étnicos y estado nacional**. México: Siglo XXI Editores, 1996.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar / Abya-Yala, 2009.

VASCONCELOS, José. **La raza cósmica**: misión de la raza iberoamericana. México: Editorial Cultura, 1925.

Prof. Dr. Gilberto Ramos Iduñate

Université Paris-Est Créteil (França)

Centre interdisciplinaire de recherche, culture, éducation, formation, travail (CIRCEFT)

Equipe de Pesquisa Educação e escolaridade (ESCOL)

E-mail: gilberto.ramos-idunate@u-pec.fr

Recebido em 12 ago. 2025

Aceito em 10 set. 2025

