

Universidade e povos indígenas, obstáculos e alternativas para o diálogo de saberes*

*University and indigenous peoples:
obstacles and alternatives for a dialogue
of knowledge*

Zayda Sierra**
Alba Lucía Rojas***

Resumo: A interação entre as universidades e as comunidades originárias da América não se caracterizou precisamente pelo respeito e diálogo de saberes. Enquanto as universidades não se olharem criticamente e romperem com o caráter colonial que historicamente lhes foi assinado, não poderemos falar de sua real contribuição à formação de uma cidadania intercultural. A Pedagogia não escapa desta análise e ainda mantém seu papel colonizador de assimilação de povos diversos às culturas dominantes, o que explica o mal-estar das comunidades indígenas para com a escola e a academia, assim como, para com a pesquisa que conheceram a partir das universidades, as quais não as incluíram e as trataram como objetos/sujeitos de conhecimentos e não como participantes. Esforços pedagógicos e de pesquisas decoloniais, como os propostos pela Pedagogia crítica e pela pesquisa-ação-participativa ficam raros, mas oferecem luzes para construir relações de maior respeito e equidade entre a academia e diversos grupos de população. Logo compartilharemos algumas experiências do Grupo Diverser da Universidade de Antioquia para a construção de uma colaboração pedagógica e de pesquisa com comunidades indígenas, orientadas para a transformação dessa universidade.

Palavras-chave: Ensino superior; Povos indígenas; Pedagogia crítica.

Abstract: The interaction between universities and original peoples in the Americas has not been characterized precisely by respect and a dialogue of knowledge. Higher education centers need to look critically at themselves and question their colonialist heritage to begin talking about their real contribution to the building of intercultural citizenship. Pedagogical contents taught in school still sustain the dominant society's colonialist and assimilative perspectives of

* Este artigo amplia elementos publicados em Sierra *et al.*, 2004 e Sierra; Rojas, 2009. Nossos profundos agradecimentos a educadores, líderes, estudantes e outros membros das Reservas indígenas participantes.

** Licenciada em Educação História-Filosofia, Universidade de Antioquia (Colômbia); Me. em Educação Infantil, Universidade de Iowa e Ph.D. em Psicologia Educativa, Universidade de Georgia (Estados-Unidos). Ex-bolsista Fulbright. Fundadora do Grupo de Investigação Diverser e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia.
E-mail:

sierrazayda@yahoo.com

*** Candidata a Magistério em Educação em Pedagogia e Diversidade Cultural da Universidade de Antioquia. Pesquisadora associada do Grupo de Pesquisa Diverser.
E-mail:

arojas236@yahoo.com.mx

culturally diverse groups, which explains the discomfort of indigenous communities in school and at university as well as research practices that have treated them as objects/subjects not as direct participants of knowledge. Decolonial efforts in education and research, such as those proposed by critical pedagogy and participative-action-research remain scarce but provide light for building relationships of greater respect and equality between university and culturally diverse groups. In this paper, experiences are shared by the DIVERSER Research Group at the University of Antioquia for the construction of educational research in collaboration with indigenous communities, aimed at transforming the university itself.

Key words: Higher education, Indigenous peoples, Critical pedagogy.

Triste época nossa! É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito.

Albert Einstein

Hoje é momento de juntar nossas tristezas, de juntar nossos problemas e nos virarmos numa só força para nos enchermos de alegria e termos mais motivações, mais ilusões e vontade de continuar caminhando na palavra.

Edinson Nez Suns do povo Nasa, Colômbia¹

Acesso à Universidade dos povos indígenas na Colômbia: um assunto de exclusão, inclusão ou equidade?

A Colômbia é um dos países com maior diversidade de povos indígenas. Atualmente, a população indígena chega a 1.378.884, ou seja, 3,4% da população (em relação a uma população total de aproximadamente 44 milhões), distribuída em 80 etnias e 64 línguas que valorosamente sobrevivem hoje às mais adversas circunstâncias. A presença de estudantes indígenas nas universidades colombianas é relativamente recente, a partir dos anos 1960 e 1970. Nas últimas duas décadas, se há incrementado sua presença pela criação em umas poucas universidades estaduais de programas de acesso preferencial, não chegando aos 6.000 estudantes nas diferentes universidades do país (Pancho *et al.*, 2005).

Por que esse difícil acesso à educação superior? A maioria dos povos originários se encontra em territórios afastados dos centros urbanos do país (ONIC, 2002), onde o sistema educativo apresenta maiores deficiências em infraestrutura e cobertura, afetando substancialmente a qualidade da educação formal nos níveis do ensino primário e secundário (Misión de Ciencia,

¹ ACIN, 6/2/2010. Disponível em: <<http://www.nasaacin.org/noticias.shtml?x=11695>>.

Educación y Desarrollo, 1995). Essa situação se agrava para os povos indígenas pela não articulação dos programas escolares com seus saberes e contextos escolares. Todavia, em 1953, o estado colombiano ratificou o Convênio de Missões que outorga o controle de territórios e instituições indígenas aos missionários. Durante as décadas de 1960 e 1970, a emergência de novos movimentos e organizações indígenas pela recuperação de terras e pelo fortalecimento cultural, obrigaram o Estado a assentar as bases de uma nova política indigenista. Desde 1978, o decreto 1142 estabeleceu a educação bilíngue e intercultural, como a forma apropriada de educação nas áreas indígenas, política que foi reafirmada pela Nova Constituição de 1991. Esses esforços foram insuficientes para enfrentar uma política histórica de exclusão do sistema educativo, pois, de acordo com o censo de 1985, “44% da população indígena é analfabeta, em relação a 30% do total da população rural: para 1989, a cobertura da educação primária e secundária apenas compreendia 11,3% e 1,25% - o que contrasta com as cifras respectivas da média nacional, estimadas em 84 e 46%” (Pineda Camacho, 1995, p. 12, 14).

Assim ilustram seus anos escolares de grau primário e colégio, estudantes universitários indígenas entrevistados durante os anos de 2002 a 2004:

O secundário, foi numa escola de vereda em que estudei. Foi muito baixa a educação porque lá, nessas épocas, havia professores que apenas tinham terminado o quinto ano do primário, e alguém nessa época [final dos 80], terminando a quinta série, já sabia muito. Então já podia ser um professor, não é como agora que a coisa mudou. Então, a educação que recebi, é muito pouco do que alguém deve saber. (Homem nasa, estudante de Gerência em Sistemas de Informação em Saúde da Universidade de Antioquia, entrevista de 30 de novembro de 2002).

As escolas e os colégios [da Reserva] não têm a mesma capacidade, não têm os laboratórios que têm os colégios daqui em Popayán, não têm as bibliotecas que têm os colégios daqui em Popayán, não têm materiais para trabalhar [...] e a maioria [dos professores] são simples diplomados do último ano”. (Mulher yanacona, líder da organização de Estudantes Indígenas da Universidade do Cauca - OEIUNCA, Outubro de 2002).

Para remediar a esse estado de desequilíbrio na formação escolar que desestimula a participação de diplomados indígenas nos processos de admissão às universidades, a Universidade de Antioquia foi a primeira na Colômbia em aprovar uma admissão preferencial para facilitar seu ingresso, iniciativa promovida tanto por líderes indígenas agrupados no Cabildo Urbano Chibcariwak de Medellín, como por pessoas da comunidade universitária sensíveis à problemática indígena do país:

Nossa preocupação era porque não havia profissionais indígenas na Colômbia, que governem os mesmos indígenas [...] E foi quando nós fomos à Universidade de Antioquia para falar com o governador, digo, com o reitor, para ver quais as possibilidades que os indígenas teriam lá

na Universidade, e foi quando solicitamos e isso saiu no fim do ano de 82. (Líder do Cabido Chibcariwak, entrevista de 15 de outubro de 2002). [...] Tenho ideia de quem promoveu esse sistema foi Luis Fernando Vélez (professor da Faculdade de Direito), que era membro também da comissão. Estive nessa comissão de regulamento estudantil... Luis Fernando durante toda sua vida esteve trabalhando por indígenas e creio que foi ele a quem foi dado a iniciativa nesse então². (Coordenador da Oficina Jurídica da Universidade de Antioquia, entrevista de 10 de novembro de 2003).

Surgiu assim o primeiro Acordo Acadêmico de 13 de maio de 1983, o qual regulamentou a admissão de aspirantes que pertenciam a comunidades indígenas colombianas, estabelecendo uma pontuação menor nas provas de admissão e atribuindo uma quota em cada programa, que logo aumentou para duas quotas (Acordo Acadêmico 236 de 26 de outubro de 2002, hoje vigente³). Esse acordo exige, além disso, que o(a) aspirante indígena certifique seu compromisso em apoiar processos comunitários:

Artículo 9, Parágrafo 1. Este benefício será reconhecido aos aspirantes que permanecem integrados nas suas comunidades e creditam sua participação em atividades da comunidade ou da associação. Além disso, deverão estabelecer compromissos futuros de serviço com sua comunidade ou com a associação.

Esse esforço de Ação Afirmativa, se bem há permitido que ao redor de 600 estudantes hajam ingressado à Universidade nas últimas duas décadas, ficou limitado no sentido de não atender às demandas dos povos indígenas por uma educação superior adequada e pertinente às suas necessidades, interesses e expectativas. A evasão é alta, e são muito poucos os graduados, em grande parte devido às enormes dificuldades econômicas para viver dignamente na cidade e à desmotivação pela não articulação dos conteúdos acadêmicos com seus contextos de vida (Sierra *et al.*, 2004).

Desafortunadamente, a perspectiva predominante desse processo de admissão diferencial tem sido a da *inclusão* (assimilação ao sistema universitário hegemônico) e não da *equidade* (reconhecimento da diversidade cultural). A visão da inclusão cai no instrumentalismo que vê a educação como um elemento “chave para o desenvolvimento” sem nos perguntar sobre qual desenvolvimento estamos falando e sem ser questionado sobre o sistema social que se espera imitar, o qual, precisamente, gerou desigualdade e injustiça em nossos países. Conceituar o desenvolvimento em termos de uma maior produtividade econômica e consumo, ignora e desvaloriza outros “bens” que

² O professor Luis Fernando Vélez foi assassinado em 16 de dezembro de 1988, quando presidente do Capítulo de Direitos Humanos de Antioquia.

³ A partir desta data incluem-se membros de comunidades afro-colombianas, mediante a atribuição de outras quotas adicionais.

culturas não dominantes e coletivos de mulheres priorizam, tais como valores éticos, políticos, estéticos e espirituais (Harding, 2000, p. 245-246). Em palavras de outros críticos à ilusão do desenvolvimento moderno:

O desenvolvimento consiste para muitos em alcançar os níveis materiais de vida dos países mais industrializados [...] cabe ser perguntado até que ponto esses propósitos de emulação têm sentido. Em primeiro lugar, não há evidências de que naqueles países as pessoas vivem suas necessidades de maneira integrada. Em segundo lugar, nos países ricos, a abundância de recursos e de bens econômicos não chegou a ser condição suficiente para resolver o problema da alienação. (Max-Neef; Elizalde; Hopenhayn, 1986, p. 51).

A pobreza em massa no sentido moderno somente apareceu quando a difusão da economia de mercado rompeu os laços comunitários e privou milhões de pessoas do acesso à terra, à água e a outros recursos. Com a consolidação do capitalismo, a pauperização sistêmica resultou no inevitável. (Escobar, 1998, p. 53).

Os programas e conteúdos acadêmicos foram guiados por esse modelo de desenvolvimento. Nas Faculdades de Engenharia, por exemplo, são preparados futuros egressos para trabalharem em megaprojetos industriais, agrícolas ou de serviços, assim sofrem grandes riscos para o meio ambiente, e ignoram esforços socioeconômicos de caráter micro, mais sustentáveis e amáveis com o Planeta. Dessa maneira, não se consideram saberes e práticas culturais dos povos originários aos quais pertencem os estudantes indígenas, cujas cosmovisões – ao reconhecerem a vida humana em equilíbrio com a natureza –, permitiram a sobrevivência de ecossistemas que, de outra maneira, teriam desaparecido debaixo da lógica implacável de extração e comercialização dos recursos.

Uma crítica central que se faz então ao processo formativo universitário, tanto de estudantes indígenas como dos discentes em geral, é a escassa articulação dos conteúdos que ali são transmitidos com as situações que, em nível micro e macro, vêm afetando a sobrevivência desses povos, como violência armada, globalização do mercado e projetos econômicos extrativos, estrago e/ou perda de territórios, deslocamento forçado, mínimas condições de salubridade e educação, desprezo à identidade, entre muitos outros.

Falar de equidade significa reconhecer como interlocutores válidos sabedores e sabedoras indígenas; significa também que existe um real acompanhamento – por meio de tutorias, vinculação de docentes indígenas, atribuição de recursos e concertação com organizações e autoridades das nações originárias – para que esses estudantes possam desenvolver seus projetos e trabalhos de graduação nas suas próprias comunidades.

A partir de uma perspectiva inclusiva, exige-se de um(a) estudante indígena que tenha abertura intercultural para os saberes ocidentais. Uma

perspectiva equitativa de universidade exigiria que a interculturalidade seja de ambos. Isso significaria programar seminários dirigidos às coordenações e ao professorado que lhes permitam compreender as diversas cosmovisões indígenas, seus direitos e propostas, assim como, reconhecer e refletir sobre os preconceitos, o racismo e a discriminação que desde a colônia se erigiram contra essa população e que ainda subsistem em muitos distritos dos âmbitos da vida universitária. Uma universidade com equidade promove uma visão crítica da história. Revisar, então, o caráter colonial da universidade é fundamental para transformar seu caráter excludente – o que não se resolve com o discurso da inclusão.

Caráter colonial das universidades

As Ciências Sociais e as humanidades que se ensinam na maior parte de nossas universidades não só carregam a “herança colonial” dos seus paradigmas, mas também, o que é pior, contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do ocidente. (Castro-Gómez, 2006, p. 1).

De acordo com o informe da Comissão Gulbenkian (Wallerstein, 2001), a conquista, domínio e expansão mercantilista até os territórios de ultramar tornaram imperativo o estudo e a compreensão das regras que governavam o mundo natural e social, para o qual as universidades europeias começaram a jogar um papel fundamental. É assim que as Ciências Sociais se consolidaram como tais nos séculos XVIII e XIX. A Antropologia, por exemplo, que se havia iniciado em grande parte fora da universidade “como prática de exploradores, viajantes e funcionários dos serviços coloniais das potências europeias, foi posteriormente institucionalizada [ao igual da Sociologia] como disciplina universitária” (Wallerstein, 2001, p. 24).

Esse processo de institucionalização da Ciência Social, pontua a Comissão Gulbenkian, aconteceu no momento em que a Europa afirmava seu domínio sobre o resto do mundo, justificado a partir das recentes teorias darwinianas que tinham ênfase no conceito da sobrevivência do mais apto e que se extrapolaram sem maiores considerações da Biologia para a vida social: se a Europa pôde derrotar todos seus rivais e impor sua vontade à América, África e Ásia, isso se devia a sua superioridade como civilização, ao cume do progresso. Deu-se assim legitimação científica a processos sociais de usurpação e conseqüente negação ou subvalorização das culturas não ocidentais.

A aquisição do conhecimento e as práticas científicas constituíram, então, rumos essenciais para proclamar a soberania sobre o continente americano. O historiador colombiano Maurício Nieto (2000) sustenta como esse processo se explica pela relação entre poder e conhecimento, não como duas

coisas alienadas que podem interatuar, pois há de reconhecer o poder mesmo como a essência do conhecimento. As práticas científicas trazem consigo relações de poder que constituem importantes ferramentas de dominação; relações que determinam e definem os conceitos de “superioridade” ou “subdesenvolvimento” e, subseqüentemente, justificam o controle de umas nações sobre outras.

Assim, sem maiores considerações a outras maneiras de pensar e habitar o mundo, as disciplinas científicas se constituíram historicamente a partir de uma permanente subestima em direção a povos e culturas não ocidentais. Para o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000a, p. 23-24), a academia que herdamos do ocidente,

[...] é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço, para toda a humanidade, a partir de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Contudo, é mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade se transforma, mediante esse dispositivo colonizador do saber, na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de saber, são transformadas não somente em diferentes, mas sim em carentes, em arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas. São situadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade, o qual, dentro do imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade.

As universidades, na América Latina, como sustenta o investigador colombiano Santiago Castro-Gómez (2000), contribuíram para estabelecer o vínculo poderoso entre colonialismo e modernidade, exercendo uma violência menos visível – mais igual em realidade e nos seus efeitos – que a deslocação territorial e o etnocídio: a *violência epistêmica*, isto é, a negação e apropriação de saberes dos povos originários da América e da África. Ainda hoje, os saberes que são transmitidos na universidade não efetuaram uma ruptura com o imaginário colonial:

Conceitos binários tais como barbariedade e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, solidariedade orgânica e solidariedade mecânica, pobreza e desenvolvimento, entre muitos outros, permearam por completo os modelos analíticos das Ciências Sociais. O imaginário do progresso segundo o qual todas as sociedades evoluem no tempo, conforme leis universais inerentes à natureza ou ao espírito humano, aparece assim como um produto ideológico construído a partir do dispositivo de poder moderno/colonial. (Castro-Gómez, 2000, p. 154).

Durante o século XX, o caráter “civilizador” do ocidente tomaria um giro ainda maior com o discurso sobre a importância de exportar o progresso e o desenvolvimento para os países chamados de “terceiro mundo”, para redimi-los de sua “pobreza”. Em sua revisão da doutrina Truman de 1949 e no informe das Nações Unidas de 1951, o investigador colombiano Arturo Escobar (1999, p. 34) aponta que:

O propósito era bastante ambicioso: criar as condições necessárias para reproduzir em todo o mundo os perigos característicos das sociedades avançadas da época: altos níveis de industrialização e urbanização, tecnificação da agricultura, rápido crescimento da produção material e dos níveis de vida, e adoção generalizada da educação e dos valores culturais modernos.

A educação – e em particular a formação universitária – seria percebida então pelos países “subdesenvolvidos” como a via que lhes permitiria “encurtar as distâncias” com os países industrializados, para entrarem com maior capacidade na concorrência mundial. Assim o expressou a *Misión de Ciencia Educación y Desarrollo* (1995):

[Um dos desafios mais imediatos] se propõe ser sócio do sistema mundial, no Hemisfério Ocidental e na América Latina e no Caribe, [é o de] uma reestruturação e revolução educativa que gere um novo ethos cultural, o qual permita a otimização das capacidades intelectuais e organizativas das pessoas [...] A imediata reestruturação do sistema educativo dará à Colômbia a oportunidade ótima para um futuro melhor num mundo que discriminará as pessoas segundo suas capacidades cognitivas, culturais e organizacionais.

Lander (2000b), em suas *Reflexões sobre a universidade e a geopolítica dos saberes hegemônicos*, aponta como as atuais estruturas disciplinares das universidades latino-americanas, “com seu parcelamento burocrático dos saberes”, são um obstáculo para abordar criticamente interrogantes sobre o para quê e o para quem do conhecimento que se transmite e das pesquisas que se realizam. Problemáticas atuais como o crescimento sem limite, o capitalismo selvagem, as desigualdades, o militarismo, o risco da vida no mesmo planeta são abordadas de maneira fragmentária em cada programa acadêmico. Pontua o autor que:

Enquanto especialistas da Ecologia analisam os impactos que o modelo atual do desenvolvimento tem sobre o ambiente, nas escolas de Economia fica intacto o paradigma do crescimento sem fim, e nas escolas de Engenharia, Tecnologia e Ciências goza de boa saúde o paradigma do desenvolvimento científico-tecnológico linear e progressista. (Lander, 2000b, p. 69).

Concretizando ações transformadoras no contexto universitário

O caráter eurocêntrico da universidade colombiana explica a escassa ou nula inclusão em seus distintos programas acadêmicos e linhas curriculares de temas pertinentes a grupos e povos etnicamente diversos, entre eles os povos indígenas, apesar de que seus direitos a uma educação adequada às suas necessidades, interesses e particularidades foram finalmente reconhecidos na Reforma Constitucional de 1991⁴. Produto da preocupação sobre o caráter hegemônico e homogêneo dos programas e conteúdos da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, um dos mais importantes centros de formação docente de Colômbia, um grupo de estudantes e professores criou o Grupo de Investigação *Diverser* (em Pedagogia e Diversidade Cultural) no ano de 2000. Esse grupo nos permitiu impulsar aproximações com os povos originários e a criação conjunta de alternativas. Com a participação de estudantes indígenas impulsamos dois projetos que nos permitiram nos aproximar mais das suas realidades e propostas⁵. Aí, nos inteiramos do profundo mal-estar em relação à academia de estudantes indígenas, suas autoridades e líderes, pela falta de articulação com o pensamento e a vida dos seus povos, e um trabalho investigativo que os havia utilizado sem gerar propostas significativas para as problemáticas que os têm afligido:

A formação que dá a Universidade por agora, pois, não há dado a resposta ao que eu busco [...] Digo que para alguém como indígena, sempre o pensamento é como plural, a gente pensa sempre nos demais [mais] que no benefício próprio. Pensa mais na gente que nos rodeia do que na gente. (Entrevista grupal com estudantes indígenas guambianos e nassa da Universidade de Antioquia, realizada por Carlos Chepe, Medellín, 5 de junho de 2002).

Não compartilhamos a pesquisa que se faz a partir da universidade onde somos objeto de estudo, e que não beneficia às comunidades. Nós

⁴ Artigos 7, 10, 67, 68 e 70 da Constituição Política de Colômbia de 1991.

⁵ “*Situación del estudiante universitario indígena, necesidades y perspectivas*”. Un estudio en Antioquia y Chocó. Coordenado pelo Grupo de Pesquisa DIVERSER da Universidade de Antioquia, com financiamento de COLCIENCIAS, em cooperação com a Organização Indígena de Antioquia-OIA e a Organização Regional Embera Wounaan de Chocó-OREWA. 2002-2004. Ver resultados em Sierra et al., 2004.

“*Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios y contextos indígenas*. Coordenado pelo Grupo de Pesquisa DIVERSER da Universidade de Antioquia, com financiamento de COLCIENCIAS, em cooperação com a Organização Indígena de Antioquia-OIA e a Organização Regional Embera Wounaan de Chocó-OREWA.; Programa PAES da Universidade Nacional de Colômbia-sede Bogotá e da Universidade Tecnológica do Chocó-UTCH 2004-2005. (Ver resultados na *Revista Educación y Pedagogía* da Universidade de Antioquia, No. 49, set/dez. 2007. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/issue/view/707>>.

gostaríamos de que, ao falar de pesquisa, se fizesse a partir do pensamento dos povos indígenas. (Conversa com líderes da organização Regional Embera Wounaan – OREWA, realizado por Jimmy Cabrera – estudante embera da Universidade Tecnológica do Chocó, Quibdó, 16 de setembro de 2003).

Reconhecer criticamente o caráter colonial e monocultural da pesquisa convencional exige, ao mesmo tempo, abordar outras maneiras de compreender o mundo, visar a realidade a partir de outras perspectivas e a pensar outras metodologias, que reconheçam a enorme complexidade dos contextos de vida de sociedades não dominantes. Como sugere Mary Louise Pratt (2001, p. 440-441):

A academia da metrópole é uma entre muitas posições a partir das quais se pode observar e refletir sobre uma realidade]... O importante e revelador, não é aquilo que os intelectuais da metrópole pensam sobre uma situação, nem a maneira como resolveriam um debate, mas sim o que os atores da situação pensam, e sua forma de resolverem um debate [...] Os próprios participantes devem gerar o processo e definir seu significado.

Do mesmo modo, na Reunião Regional sobre a Educação Superior dos Povos Indígenas de América Latina⁶, se reconheceu: 1) a falta de congruência existente entre os marcos normativos nacionais que, na maioria dos casos, reconhecem a existência de sociedades pluri-étnicas e multiculturais e a definição de políticas públicas em matéria educativa que as ignoram; 2) a falta de um enfoque de pertinência cultural em todos os níveis do sistema educativo; 3) a carência de uma pesquisa que permita o desenho de enfoques, metodologias e materiais em contextos interculturais; e 4) a exclusão dos conhecimentos, valores, e técnicas indígenas nas diferentes áreas acadêmicas (IESALC/UNESCO, 2003, p. 232). Daí, entre as recomendações dirigidas às instituições de educação superior de América Latina, se estabeleceram, entre outras, o fomento da pesquisa que permitisse a inclusão de métodos e conteúdos culturalmente pertinentes e o reconhecimento dos saberes ancestrais dos povos indígenas como patrimônio científico e cultural dos diversos países (IESALC/UNESCO, 2003, p. 236).

O que precede não significa cair no reducionismo binário “acadêmicos” vs “participantes das comunidades”, e sim, nos perguntar como gerar espaços de reflexão “sobre a ação de acadêmicos e intelectuais, os papéis que podem jogar em lutas contra a desigualdade” (Pratt, 2001, p. 45). No I Encontro sobre Políticas de Educação Superior para Povos Indígenas de Colômbia⁷, representantes das organizações e comunidades ali presentes foram enfáticos

⁶ Reunida em Guatemala, em 25 e 26 de abril de 2002. Convocada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (IESALC) da UNESCO.

⁷ Coordenado pela organização Nacional Indígena de Colômbia (ONIC), o Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC), IESALC-UNESCO, Associação Colombiana de Universidades

em estabelecerem a necessidade de que as universidades estruturassem seus processos de formação e indagação mais de acordo com o pensamento dos povos indígenas:

A partir das nossas práticas pedagógicas, damos grande importância à construção coletiva do conhecimento, que tem como ponto de partida as experiências, vivências, símbolos, interpretações, postulados e diversas formas de conceitualização que se dão ao redor da realização social de cada pessoa e coletivo, articuladas ao território, natureza, comunidade, família, trabalho, outros espaços de socialização, e contextos de elaboração simbólica e de espiritualidade. (CRIC, 2003, p. 13).

O desafio era (e continua sendo) como romper métodos e conhecimentos gerados na academia *sobre* os povos indígenas, para pensar processos de indagação *com* e *por* eles.

Construindo caminhos de diálogo

Apesar do ambiente de apreensão e suspeita em relação a qualquer iniciativa que viesse das universidades, nossa busca da construção de uma colaboração permanente com estudantes indígenas se foi consolidando com a criação do Seminário de Pesquisa de Estudantes Indígenas, atividade extracurricular que posteriormente adquiriu sua própria expressão como *Tecendo Identidades*. Igualmente, no ano de 2004, firmou-se um convênio marco de cooperação entre a Organização Indígena de Antioquia (OIA) e nossa Universidade. Entre as primeiras ações que resolvemos de comum acordo nesse convênio, foi a de explorar de maneira conjunta projetos investigativos participativos nos campos da educação e da saúde⁸. Um primeiro projeto foi orientado para a reflexão sobre que conteúdos considerar nos currículos dos centros educativos indígenas de primeiro e segundo grau, que fossem pertinentes para as realidades dos seus contextos, considerando as pressões do sistema educativo oficial. Um segundo projeto foi orientado para recolher insumos para a formação futura de agentes de saúde, que fosse culturalmente

(ASCUN), o Ministério de Educação Nacional (MEN) e a Universidade de San Buenaventura, Cali, 24 e 25 de abril de 2003.

⁸ "Construção participativa de propostas curriculares interculturais: Articulando o presente, o passado e o futuro em comunidades indígenas Embera de Antioquia". Grupos de Pesquisa Diverser da Universidade de Antioquia em cooperação com a Organização Indígena de Antioquia e a Gerência Indígena do Governo de Antioquia, 2004-2007.

"Construção colectiva para a formação de uma cultura saudável nas comunidades indígenas do departamento de Antioquia - Colômbia" Grupos de Pesquisa Diverser, Epidemiologia, Programa de Estudo e Controle de Enfermidades Tropicais (PECET) e Faculdades de Medicina e de Saúde Pública da Universidade de Antioquia em cooperação com a Organização Indígena de Antioquia, a Gerência Indígena do Governo de Antioquia, 2005-2007.

sensível, considerando as múltiplas contradições que se apresentam entre os saberes ancestrais e os conhecimentos que propõe o sistema de saúde nacional.

Para ambos os projetos consideramos a *Investigação Ação Participativa* (IAP) como principal enfoque orientador do processo de indagação, pois procura transcender a mera compreensão de situações que afligem a vida de uma comunidade para a busca de soluções, e para que a coletividade tenha maior controle e autogestão sobre si mesma (Alcocer, 1998; Fals Borda, 1985). A IAP marca-se na perspectiva epistemológica da teoria crítica, a qual assume que as pretensões de verdade estão discursivamente situadas e implicadas em relações de poder, e invita o pesquisador e a pesquisadora a enfocar seu trabalho numa prática transformadora que tenda à superação de situações de opressão (Kincheloe; McLaren, 1994). Isso estabelece a necessidade de desconstruir significados, quer dizer, expor os significados ideológicos e políticos que circulam na linguagem e nas ações das pessoas, e particularmente, aquelas mensagens que trazem consigo preconceitos de índole racial, étnica, de gênero e classe (Schwandt, 1994).

Por seu caráter de servir diretamente os interesses do universo que estuda, a IAP permite, então, recolher uma escala de experiências e produção epistemológica que os povos indígenas estão avançando nos seus próprios processos educativos. Entre estes, a *perspectiva sistêmica*:

O princípio de que a vida em sua totalidade é um conjunto minuciosamente articulado em todos seus níveis e manifestações. Esse princípio, reconhecido pela ciência atual, estabelece que a vida em suas diversas formas é só a manifestação variada de um sistema no qual cada uma das partes só pode ser entendida e explicada em função do todo. (Aristizábal, 2001, p. 78-79).

O *pensamento dos povos indígenas* nos propõe que as práticas reflexivas, em relação com o conhecimento, devem orientar-se no sentido de responder às demandas de cada coletivo comunitário, entre estas a defesa da natureza e do território:

A terra é a essência de nossa existência e sem ela não podemos falar de nenhuma cultura, porque de nossa terra mãe sai toda vida; por isso devemos amá-la e fazê-la respeitar. A luta pela recuperação de nossa terra mãe constitui o eixo entre as comunidades indígenas do país. (ONIC, em Aristizábal, 2001, p. 78).

A partir das nossas práticas pedagógicas, damos grande importância à construção coletiva do conhecimento que tem, como ponto de partida, as experiências, vivências, símbolos, interpretações, postulados e diversas formas de conceitualização que se dão ao redor da realização social de cada pessoa e coletivo, articuladas ao território, natureza, comunidade, família, trabalho, outros espaços de socialização, e contextos de elaboração simbólica e de espiritualidade. (CRIC, 2003, p. 13).

Entre essa escala de perspectivas críticas, é importante mencionar também os aportes de epistemologias feministas que contradizem a existência de universais desligados de valorizações e interesses históricos e sociais, e advogam, em compensação, por um *conhecimento situado*, localizável e crítico que combata o relativismo excessivo – para o qual tudo é válido – e seja capaz de diferenciar e considerar a perspectiva dos que sofrem a opressão, visibilizando o que os afeta, mas também suas resistências, busca de soluções e propostas, estabelecendo redes de solidariedade e comunicação (Harding, 2000). O *conhecimento situado* estabelece novas exigências no campo da responsabilidade ética na pesquisa, tanto nos que propõem projetos como nas agências que os financiam. Não basta se perguntar sobre os perigos ou não que podem sofrer os “objetos ou sujeitos de uma pesquisa”, e sim há de se interrogar sobre como esse conhecimento pode contribuir a privilegiar o *status* de quem conhece. Um princípio ético importante a internalizar na ciência seria que “aquelas pessoas que devem suportar as consequências das decisões científicas e tecnológicas devem compartilhar a tomada dessas decisões” (Harding, 2000, p. 256).

É importante apontar que o *diálogo de saberes* não pode ser pensado ingenuamente num marco de igualdade. Devemos reconhecer que historicamente existem assimetria e inequidade na produção e legitimação do conhecimento: vozes que se impuseram, vozes que foram deslegitimadas ou caladas. É por isso um exercício difícil que exige identificar constantemente os jogos de poder inseridos na palavra, nos gestos, nas ações. A colonização nos afetou todas e todos de diversas maneiras, indígenas e mestiços, mulheres e homens, jovens e adultos. Como nos escutarmos sem estereótipos nem preconceitos? Como nos encontrarmos no caminho? Que saberes retomarmos da sociedade dominante e quais não? Que tradições dos povos requerem mudanças e quais devem ser fortalecidas? Como democratizar as relações entre uma universidade pública, que pressupostamente é um direito de toda a população, e comunidades que foram na margem de sua construção acadêmica?

Isso corresponderia a um processo de pesquisa fosse paralelo a um processo formativo em pesquisa de todas as pessoas diretamente envolvidas, no marco de um diálogo de saberes. Pensamos nos componentes formativos e investigativos como uma trama de fios verticais e horizontais que, ao se entrelaçarem, formavam o tecido ou trama de sentido que permitisse avançar na compreensão das situações que afetam o bem-estar da comunidade e visualizar alternativas a gerar:

Fios verticais. Componentes formativos em:

- Pesquisa qualitativa e metodologia IAP, incluindo experiências de indagação através de jogo dramático, atividades artísticas e literárias.
- Construção participativa da análise das situações educativas e de saúde que afetam a comunidade

- *Conteúdos da cultura própria e de outras culturas a articular de acordo com as necessidades detectadas pelos e pelas participantes.*

Fios horizontais. *Temas de indagação com mulheres, anciãos, médicos tradicionais, parteiras, crianças, jovens, docentes, estudantes e a comunidade, que incluem:*

- *O mundo em que vivemos: Que aspectos nos geram bem-estar e quais não, na comunidade, na família e na escola?*
- *O mundo de onde viemos: Que aspectos devemos explorar do passado, relacionados com problemáticas identificadas no “mundo em que vivemos”? Por exemplo, o que contam anciãos e anciãs sobre como eram as práticas de criação ou de manutenção, proteção e recuperação da saúde no passado? Que processos levaram às situações que afetam a saúde e a educação, hoje em dia?*
- *O mundo que sonhamos: Como queremos que seja no futuro a saúde e a educação na comunidade, na família e na escola? O que devemos retomar do passado, o que mudar do presente ou inventar em direção ao futuro para que esse sonho seja real?*

O que aprendemos com este tecido?

Por recomendação da organização indígena, implementou-se a proposta em dois contextos indígenas da região, com o objetivo de apoiar processos organizacionais que ali vêm avançando. Não queremos aqui descrever as particularidades de ambos os contextos, suas diferentes geografias e processos históricos e culturais, esboçamos apenas as principais problemáticas de saúde encontradas.

Na Comunidade 1: choque em relação com os médicos tradicionais ou *jaibanás*; salubridade e malnutrição infantil; violência intrafamiliar; ruptura nos canais de comunicação entre os adultos e a juventude; suicídio de pessoas jovens; enfraquecimento dos sistemas de governo próprio; o conflito armado e suas sequelas.

Na Comunidade 2: perda da identidade cultural; alcoolismo; violência intrafamiliar; enfermidades por transmissão sexual; problemas no manejo do meio ambiente; debilidade na governabilidade e escassa articulação entre a escola e a comunidade.

Ressaltamos em seguida alguns aspectos que as e os participantes das comunidades e da equipe investigativa (formada pelo pessoal indígena e não indígena) expressaram em relação a essa construção de caminhos de diálogo.

Aprendendo juntos a construção coletiva de alternativas

O desafio era superar a insatisfação para com ações intervencionistas, realizadas com frequência por entidades do Estado, sem a consulta e participação direta das próprias comunidades ganhando em troca a busca comprometida de soluções a partir do reconhecimento de aspectos próprios das suas culturas:

Eu gostei do material que trouxeram... nesta vez, vi que houve muita dinâmica... a parte a comunidade que sonhamos... e me parece que foi uma boa forma de sonhar, porque olha, o que vai sonhar alguém na comunidade, certo? Mas na verdade, há de ser um sonhador e que esse sonho se torne realidade; com este tomamos uma boa parte de ter sentido de pertencimento na vida e aqui na comunidade. Então, como estávamos pensando aqui, tivemos diferentes sonhos, com isso podíamos nos unir e de verdade que não seja somente um sonho, mas que fosse de verdade para construírmos um amanhã bom para nossos filhos. (Mulher jovem embera chamí, Plenária, oficina na Comunidade 2, 12 de julho de 2006).

Todas estas são experiências para romper esses paradigmas já existentes, colonizadores como se dizia ontem; esses tipos de exercícios não somente vão nos servir para a parte educativa, vão servir para a comunidade em geral... Eu penso que esse tipo de jogo, poderia se chamar de jogo teatral, teatro, é um aporte pedagógico, conscientizador, digamos, para essa mudança onde muitos estão sonhando em [nossa Reserva], é muito difícil e, sobretudo, pela crise que estamos passando na atualidade, que é uma crise social para quase todos os componentes, é muito difícil, digamos agora, alguém levantar-se e olhar ao outro e dizer suas coisas... Quero dizer com isso, que uma maneira de visualizar essa comunidade em concordância, cheia de valores, é precisamente utilizando este meio. Dizia alguém, é que o jogo do teatro é um espelho onde nós nos refletimos, onde estamos refletindo uma realidade, isso faz com que nós nos autoavaliemos em comportamento interno e externo, então isso faz com que esse tipo de prática, é uma ferramenta básica desse ensinamento pedagógico. (Educadora embera chamí, *ibid.*).

A reflexão e construção coletiva, mais que um discurso, converteu-se numa prática permanente de consulta e tomada de decisões, em algo no que todos e todas contribuimos a partir do significativo da interação cotidiana. Na Comunidade 1, por exemplo, frente a um dos problemas identificados como mais grave, o suicídio de homens e mulheres jovens - aparentemente sem explicação ou por culpa dos médicos tradicionais - surgiu a necessidade de realizar análises mais profundas para compreender o fenômeno:

Quando nos demos conta, de todas as coitadinhas, uma estava grávida, não tinha companheiro, estava solteira; era uma menina de doze ou treze anos; a mãe e o pai não aceitavam uma gravidez, não a deixavam sair a festas. As outras tinham seu noivo e as outras o haviam deixado.

São problemas de outro lado, olhem, problemas de família. O que decidiu fazer o líder? Estabelecer outras coisas – agora se vingam. Quando começamos a falar as coisas? – É que nós queremos estudar, é que nós queremos bailar, queremos sair, é que nós queremos ser úteis –, diziam as meninas, e os jovens, e era de tudo menos *jaibanismo* e foram onze casos que ocorreram. (Liderança senú do comitê executivo da OIA, em Encontro Zonal, Comunidade 1, 5 de maio de 2006).

Outra das interpretações relativas ao problema dos suicídios foi relacionada com a insuficiência alimentar:

As mulheres da comunidade dizem: ‘Temos problemas de alimentação, há meninos que estão morrendo de desnutrição’, e estamos imputando ao *Jaibaná*; o problema é da família. (Liderança embera katía, Comunidade 1, setembro de 2005).

O diálogo de saberes

Outro aspecto que os e as participantes indicaram como um acerto, mesmo que se deva continuar fortalecendo, é o reconhecimento e a inclusão de formas próprias de compreensão e atenção sobre as problemáticas que foram identificadas. Como aquelas pessoas da comunidade, com responsabilidades de liderança (representantes da comunidade, agentes de saúde, educadores), devem não somente receber conhecimentos da cultura dominante, assim como conhecer e entrar em diálogo com os conhecimentos ancestrais que suas sábias e sábios conservam:

[Os agentes de saúde] se formaram, mas onde se formaram? Na comunidade ou fora? Eles se formaram fora em vacinação, em injectologia, em fazer curativos, mas nós, quando começamos a olhar essa construção, não podemos continuar cometendo o mesmo erro, temos que fazer com que as comunidades também participem nesta formação. (Plenária, I Encontro de Jaibanás, Botânicos e Parteiras, Comunidade 1, junho de 2006. Tradução de Domicó Leonardo, pesquisador embera katío do projeto).

Um diálogo aqui seria um diálogo entre um conhecimento indígena e o conhecimento não indígena... muitas vezes o que nós estamos dizendo, é que o hospital não nos atende bem, a gente não vem aí - Por quê? Porque não há diálogo; se não há diálogo não há *neburá* [conversa em língua Embera]; por isso é muito importante esta parte do diálogo para podermos construir, para podermos dizer o plano ou a política de saúde... [mas] nestes momentos, como nós não conhecemos os decretos, as leis que nos protegem em matéria de saúde, não há diálogo. Eu muitas vezes vou ao hospital e se não tiver carnê, então não me atendem, mas eu tenho direito, então é muito importante essa parte do diálogo de saberes entre o mundo indígena e não indígena. (Plenária, I Encontro de Jaibanás, Botânicos e Parteiras, Comunidade 1, junho de 2006. Tradução de Domicó Leonardo, pesquisador embera katío do projeto).

Também se reconheceu a necessidade de reestabelecer canais próprios e internos de comunicação; por exemplo, entre mãe e filha, pai e filho, agente de saúde e médico tradicional, e de gerar condições equitativas e sustentáveis para o diálogo intercultural com outras comunidades e com outros saberes.

Também há que ter um diálogo na família, por exemplo, o *Jaibaná* tem que dialogar com seus filhos, com sua mulher, o *Jaibaná* tem que dialogar com outras famílias; se há um agente de saúde numa comunidade, deve haver um diálogo entre o agente, o médico tradicional [o botânico] e o *Jaibaná* [médico espiritual]. (Plenária, I Encontro de Jaibanás, Botânicos e Parteiras, Comunidade 1, junho de 2006. Tradução de Domicó Leonardo, pesquisador embera katío do projeto).

Atomização e desconexão vs vínculo e integralidade

A proposta metodológica retomou a imagen do *tecido* com o propósito de reconhecer e estabelecer pontes com o pensamento e a cosmovisão indígena – não hierarquizados e fragmentados como os das culturas ocidentalizadas. Nesse sentido, o esforço se orientou para não perder essa articulação e aplicá-la no sentido de *estar bem na comunidade*, tradução dada pelas pessoas participantes a *ter boa saúde*. Aqui se vincularam, até, aspectos que, para a cultura mestiça, parecem desligados, como a saúde das pessoas e o trabalho organizacional comunitário:

A medicina tradicional não é somente o *daubara-jaibaná* [médicos tradicionais], plantas e lugares sagrados, mas também a maneira de trabalhar de uma comunidade e sua organização. (Líder indígena, Comunidade 1, setembro de 2005).

Dizemos que a saúde é tudo, é algo muito integral, a saúde é território, é ter o corpo limpo, é comida, dizemos que se não há território não há saúde, se não há cultivo não há saúde. (Meléndez, Iván, pesquisador kuna tule do projeto, Encontro zonal, Comunidade 1, 5 de maio de 2006).

Hoje, no interior das comunidades, há uma verdade que estamos constataando e descobrindo, e para entender sua complexidade há que recorrer às histórias, mitos, ritos e lendas. É ali que está hoje a força dos nossos povos, que está a vida, a verdade e o sentido da existência. Graças a esses tesouros ocultos, a sabedoria dos povos continua andando. O aporte da avó, do avô, dos meninos, das meninas, dos jovens e das mulheres que elaboraram essa linguagem. (Plenária, I. Encontro de Jaibanás, Botânicos e Parteiras, Comunidade 1, junho de 2006. Tradução de Domicó Leonardo, pesquisador embera katío do projeto).

De maneira semelhante, o reconhecimento de um dos problemas que afeta a Comunidade 2, como o alcoolismo, levou a considerar alternativas que, de maneira integral, dessem resposta para esta situação:

... Mas, companheiros, sejamos realistas, e como nesta oficina, vimos dizendo: são projetos não somente olhando a partir da ótica educativa, mas que este projeto seja geral, onde pudermos vincular a educação e a comunidade. Por exemplo, ontem, nessa análise desses problemas que foram descobertos [nos projetos] da cultura saudável e também em currículo, mencionamos o alcoolismo e aqui estamos felizes falando do alcoolismo, mas... nós como pessoas, como ente administrativo, o que estamos oferecendo à juventude? Porque é que sejamos honestos: aqui falamos de alcoolismo, mas então o cabido, a mesma educação, que alternativa estamos dando, ao menos, não para deixar o alcoolismo já, mas, pelo menos, para dar alternativas? Com respeito a isso, por exemplo, um jovem, num fim de semana, o que ele faz? Como não há alternativa para utilizar este tempo livre, o que faz? Ah, então vou a tomar minha *chicha*; e como já a *chicha* não é uma bebida cultural, mas já é um vício; então é uma necessidade apresentar um projeto, que eu não sei como o podemos chamar: o manejo, o uso adequado do tempo livre. (Educador embera chamí, Plenária, Comunidad 2, 12 de julho de 2006).

Vejam, de todas formas, a *chicha* faz parte da cultura, mas nós estabelecemos a *chocolateada*, que as coisas sem álcool também podemos fazer; é fazer ver que somos capazes de nos integrarmos de outra forma, sem gastar em álcool, por isso é que, em nossas atividades, não consideramos a *chicha*, e eu creio que dali se parte: se estamos educando, temos que educar a partir de nós mesmos e eu lembro, na instituição, de nós, fazíamos festivais, então também a gente retirou isso para deixar ver que não queremos mais álcool em nossa instituição, é, pois, como uma maneira educativa e nós nos sentimos muito bem, porque pelo menos não estamos deixando ver esse consumo de álcool por meio da instituição, por isso é que temos evitado nos festivais e tudo, e eu digo, se começarmos a levar álcool... então estamos perdendo credibilidade, então o que estão fazendo? Primeiro nos proibem e depois o fazem? Que credibilidade estamos formando? No meu ponto de vista eu não desconheço a *chicha*; a *chicha* é utilizada para os rituais, isso é respeitável; mas também temos que ir educando que de outra forma podemos nos integrar sem o meio de utilizar bebida alcoólica alguma; porque eu tomo a *chicha* como bebida alcoólica, porque é qualquer bebida que te embriaga, que te incita a tomar mais, então não sei, depois, o que opinaram as demais pessoas... respeitando a decisão de cada pessoa, mas no meu ponto de vista creio que há outros meios em como integrar a gente. (Educadora embera chamí, Plenária, Oficina com a Comunidad 2, em 7 de dezembro de 2006).

A construção do diálogo de saberes e a geração de ações não são possíveis sem um espaço de interlocução permanente. Pesquisadoras e pesquisadores indígenas e não indígenas, resolvemos, de comum acordo, que os processos de indagação que estávamos empreendendo de maneira conjunta caminhassem de mãos dadas num processo autoformativo, crítico e reflexivo. Daí a criação, no ano de 2004, do Doutorado em Educação, linha em Estudos

Interculturais que, em conjunto com o Mestrado em Educação, ênfase em Pedagogia e Diversidade Cultural, criado no ano de 2002, nos permitiu, através de distintos seminários concertados, um ambiente mais extenso para compartilharmos e discutirmos diversas aproximações teóricas e práticas.

A academia abrir sua porta aos saberes indígenas implicou mudar a normatividade existente na Universidade de Antioquia, que exigia para a admissão em pós-graduação competência numa língua estrangeira, o que excluía que líderes indígenas profissionais pudessem participar desses programas. Depois de um longo processo, ganhou-se o reconhecimento das línguas nativas e do castelhano como segunda língua, não só para nossos programas e, sim, para os demais programas universitários.

Outro ganho importante durante esse processo foi a criação do *Programa de Educação Indígena*, junto à Faculdade de Educação, e a abertura de uma primeira vaga para um professor indígena no ano de 2006, um acontecimento histórico em dois séculos de existência da Universidade de Antioquia. Vários projetos de pesquisa e extensão começaram a abrir seu caminho com a participação de comunidades que até então não havia sentido a presença da universidade em seus territórios⁹. Atualmente, com representantes de organizações afrodescendentes, estamos impulsando também a criação do *Programa de Estudos Afro-colombianos*, para o qual a Universidade deu um passo importante, ao abrir convocatória de uma vaga docente em tempo completo para um(a) profissional desse grupo étnico em dezembro de 2008.

Esses processos de diálogo, embora tensos e difíceis em mais de uma ocasião, nos permitiram estabelecermos maior confiança entre participantes indígenas e não indígenas da Organização Indígena de Antioquia e da Universidade de Antioquia. Assim, abordamos com muita alegria e esperança novos desafios, entre eles, a criação durante os anos de 2006-2010, de um programa para graduação, especificamente orientado para as necessidades e expectativas dos povos da região, como a *Licenciatura em Pedagogia da Mãe Terra*, com ênfase em 1) *Saúde Comunitária Intercultural*, 2) *Organização e Autonomia Territorial* e 3) *Linguagens e Interculturalidade*¹⁰. Este, um sonho de educação superior largamente acariciado, cuja construção curricular estamos abordando coletivamente a partir do pensamento e da cosmovisão indígenas, da crítica decolonial e do

⁹ Ver entre outros: tese de doutorado de Abadio Green (povo Kunatule): “História dolowaili e seus sete irmãos: para a pervivência cultural do povo Kunatule” (2005-2009). *Diploma em Educação Bilingüe e Intercultural* realizado com docentes da Conarca Kuna Yala (Panamá) e Resguardo de Caimán Novo (Colômbia) (2006-2007). *Diploma em propostas significativas interculturais*, realizado com docentes e líderes da Reserva Karmata Rúa (Jardín, Antioquia, Colômbia). Tese de doutorado de Guzmán Cáisamo (povo Embera): “Kirincia Bio OU Kuitá–Pensar bem o caminho da sabedoria” (2005-2009).

¹⁰ Aprovado pelo Conselho Acadêmico da Universidade de Antioquia em 09 de setembro de 2010. Para informações mais amplas, consultar o site <http://www.pedagogiamadretierra.org/>.

diálogo de saberes. Atualmente, 100 estudantes das etnias Embera, Kunatule e Senú do Departamento de Antioquia participam desse processo formativo sob a modalidade de Diploma, enquanto se avançam distintas instâncias de reconhecimento por parte do Ministério de Educação Nacional.

Ao modo de conclusão

As filosofias do Iluminismo foram preocupadas em eliminarem o local dos processos científicos para assim proclamarem um conhecimento transcultural e universalmente válido (Harding, 2000, p. 254). O maior reconhecimento da diversidade cultural, hoje em dia, nos faz ver a importância de voltarmos ao conhecimento local: como, de situações culturais híbridas ou minoritárias, podem surgir outras formas de construir a economia, de assumir as necessidades básicas, de se conformar como grupos sociais. Escobar (1998) denomina pós-desenvolvimento essas novas propostas:

A defesa do local como pré-requisito para articular-se com o global, a crítica da própria situação, valores e práticas de grupo como maneira de clarificar e fortalecer a identidade, a oposição ao desenvolvimento modernizante, e a formulação de visões e propostas concretas no contexto das restrições vigentes parecem ser os elementos principais para a construção coletiva de alternativas que os referidos grupos estão buscando. (Escobar, 1998, p. 423).

As reflexões anteriores não são alheias ao pensamento dos povos indígenas, que vêm, desde várias décadas, consolidando sua própria visão sobre o que deve ser o conhecimento, a educação e a investigação, muito ligados aos seus próprios processos organizacionais e de vida comunitária, como se recolhe do seguinte pensamento guambiano:

Nossa cosmovisão compreende uma concepção muito ampla e complexa sobre a água, elemento dinâmico por excelência, não só por causa dos seus movimentos, dos seus percursos, mas sobretudo por suas transformações [...] Esta fluidez que, além disso, caracteriza todo nosso pensamento, torna muito difícil sua compreensão pelas pessoas não guambianas. [...] É preciso ver o conjunto da vida segundo a tradição, enquanto agora estamos dependendo só do que nos dizem de fora. [...] Essa é uma idéia nossa que temos que trabalhar e melhorar. É nosso pensamento próprio. Trabalhamos agora para ganhar o que vamos necessitar depois. É uma idéia própria, não é a daqueles que vêm de fora dizendo somente que há que plantar árvores, que há que dedicar as terras para o reflorestamento. Não somente a vegetação é parte da Ecologia, também somos todos nós. O ser humano é parte da Ecologia, é parte da natureza. (Dagua; Aranda; Vasco, 1998, p. 25, 192-193 e 267-268).

Estão preparadas nossas universidades para assumirem o desafio de descolonizar saberes e disciplinas, questionar o modelo desenvolvimentalista da modernidade e reconhecer ou explorar formas alternativas de conhecer e habitar o mundo, as quais, por responderem mais adequadamente às necessidades dos contextos locais, podem ter um melhor impacto na busca de alternativas às práticas não sustentáveis e desiguais que favorecem o aumento da pobreza e opressão, e estão pondo em risco a vida no Planeta?

Se as universidades são atualmente espaço por excelência para a recriação do conhecimento, quanto mais teremos que esperar na América Latina para nos pensarmos e construirmos a nós mesmos? Além de um exame crítico da herança colonial e das influências atuais do mercado e da globalização, é urgente o diálogo respeitoso com povos e culturas originárias da América ou trazidas involuntariamente da África, cujos saberes foram negados, subestimados ou apossados. Sem a interação criativa com seus sábios, sábias, médicos, botânicos, educadoras, líderes, autoridades e, supostamente, por seus estudantes, não será possível a transformação de uma universidade monocultural e aculturizante numa universidade pluridiversa e intercultural. Confio que as anteriores reflexões presenteiem aportes para repensarmos em currículos e programas acadêmicos, de tal maneira que possamos visionar propostas e metodologias alternativas, cujos conteúdos tenham maior pertinência, não só para os e as estudantes indígenas, e sim, para a comunidade acadêmica em geral.

Referências

ALCOCER, Marta. Investigación acción participativa. In: GALINDO CÁCERES, L. J. (Ed.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998, p. 433-464.

ARISTIZÁBAL, Silvio. *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2001.

CRIC. "Procesos de educación superior, un camino de autonomía y convivencia intercultural" por Graciela Bolaños, Avelina Pancho y Socorro Manios, Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. In: ENCUENTRO DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA, I. Cali, 24 y 25 de abril de 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Seminario *Descolonizar el pensamiento: reto actual de la pedagogía latinoamericana*, del Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2006.

_____. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "Envención del otro". In: LANDER, Edgardo (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias*

sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000. p. 145-163. Disponible em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>>.

DAGUA, Abelino; ARANDA, Misael; VASCO, Luis Guillermo. *Guambianos: Hijos del Aro Iris y del Agua*. Bogotá: Los Cuatro Elementos, 1998.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma, 1998.

_____. *El final del salvaje*. Santafé de Bogotá: ICAN/ CEREC, 1999.

FALS BORDA, Orlando. *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI, 1985.

HARDING, Sandra. Gender, development, and post-Enlightenment philosophies of science. In: NARAYAN, U.; HARDING, S. (Eds.). *Philosophy for a multicultural, post-colonial, and feminist world*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2000. p. 240-261.

IESALC-UNESCO. *Estado da Educação Superior Indígena em América Latina*. Disponible em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/alatina/ind_al_barreno_final.pdf>.

KINCHELOE, Joe; McLAREN, Peter. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. p. 138-157.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: _____ (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000a. p. 11-41. Disponible em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>>.

_____. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000b. p. 49-70.

MAX-NEEF, Manfred; ELIZALDE, Antonio; HOPENHAYN, Martín. *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAUR-Fundación Dag Hammarskjöld, 1986.

MISIÓN DE CIENCIA EDUCACIÓN Y DESARROLLO. *Colombia: Al filo de la oportunidad*. Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

NIETO, Mauricio. *Remedios para el imperio: Historia natural y la apropiación del nuevo mundo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), 2000.

ONIC. *Territorios indígenas: identidad cultural y resistencia*. Textos: Kimy Pernía Domíco y Efrain Jaramillo. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, Organización indígena del Pacífico Biogeográfico Turdakke, 2002.

PANCHO, Avelina et al. *Educación Superior Indígena En Colombia. Una Apuesta De Futuro Y Esperanza*. Cali: IEASALC-UNESCO/ ASCUN/ CRIC/ MEN/ ONIC, 2005.

PINEDA CAMACHO, Roberto. Pueblos indígenas de Colombia: una aproximación a su historia, economía y sociedad. In: ¿? *Tierra profanada: grandes proyectos en territorios indígenas de Colombia*. Bogotá: ONIC, GhK, Disloque Editores, 1995. p. 1-37.

PRATT, Mary Louise. ¿Hacia dónde? ¿Y luego? In: ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, S.; DAGNINO, E. (Eds.). *Política cultural y cultura política*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) y Taurus, 2001. p. 437-445.

SCHWANDT, Thomas. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. p. 118-137.

SIERRA, Zayda *et al.* *Voces indígenas universitarias: expectativas, realidades y sueños*. Medellín: UNESCO/ COLCIENCIAS/ Universidad de Antioquia/ OIA/ INDEI/ OREWA, 2004.

SIERRA, Zayda; ROJAS, Alba. Construyendo caminos de diálogo entre una universidad y comunidades indígenas del Departamento de Antioquia - Colombia. *Revista Cuadernos de Antropología*, v. 19, p. 155-166, 2009. Disponível em: <http://cuadernosdeantropologia.fcs.ucr.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=147&Itemid=12>.

WALLERSTEIN, Immanuel (Ed.). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2001 [1996].

Recebido em 24 de janeiro de 2011

Aprovado para publicação em 21 de abril de 2011

