

A Interculturalidade no Contexto do Ensino Superior e as suas Implicações Epistemológicas

Abstract

Despite its tremendous successes, science still fails (1.) to satisfactorily explain certain phenomena and (2.) to meaningfully integrate other, culturally distinct forms of knowledge to make them accessible to a wider scientific understanding. Research results presented in this article as well as experiences from intercultural education do suggest, that this difficulty to integrate "different" knowledge might be a specific quality of modern science, which is working as an operationally closed system of knowledge production and perpetuation (hypotheses I). In contrast, other (e.g. performative-narrative) knowledge systems seem to be able (1.) to integrate other (e.g. scientific) knowledge (hypotheses II) and (2.) to provide explanatory models for some noncausal phenomena still lacking of a consistent scientific explanation (hypotheses III). Intercultural education has led to the development of intercultural spaces for knowledge construction or "contact zones" and some very interesting new concepts. But due to the political background of those developments, they do not provide viable solutions for the epistemological dilemma of science at large - and as a consequence, they do not guarantee for the legitimation of indigenous knowledge at the epistemological level.

The author suggests to develop new *epistemological dispositifs*, which could serve as "hinges" between culturally different types of knowledge, and thus, open ways to mutual intercultural learning and new scientific approaches. But it is also put attention to institutional restrictions and power relations within scientific academia and further suggested to create new spaces for mutual intercultural learning outside the academic realm.

Keywords: *Intercultural Education, Epistemology, Power-Knowledge, Indigenous Universities.*

Da pesquisa e dos métodos:

Em 2006 e 2007 realizei um projeto de pesquisa sobre o então atual estado da educação superior indígena na América Latina. Além de uma revisão completa do material acessível pela internet e da literatura sobre o tema, o projeto incluía uma pesquisa de campo realizada entre setembro de 2006 e janeiro de 2007 em quatro países diferentes (Brasil, Bolívia, Equador e Colômbia). O eixo da pesquisa de campo foram entrevistas e observações em sete programas e iniciativas na área da educação superior indígena, e em algumas aldeias indígenas que participavam destes programas.

Foram visitadas as seguintes instituições:

- > **Licenciatura de Educação Diferenciada** da UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- > **3º Grau Indígena** da UNEMAT, Barra do Bugres, MT, Brasil.
- > **PROEIB Andes** (uma rede de várias organizações e universidades em vários países latino-americanos) com sede na UMSS, Cochabamba, Bolívia.
- > **UII** do Fundo Indígena (uma rede de várias organizações e universidades em vários países latino-americanos) com sede em La Paz, Bolívia.
- > **Amawtay Wasi** (kichwa: "Casa da Sabedoria") – (Universidade Indígena oficialmente reconhecida pelo estado Equatoriano como universidade particular) com sede em Quito, Equador.
- > **UNCIA** (Universidades de Ciências Ancestrais criada por uma aldeia Shuar na Floresta Amazônica) em Palora, Equador.
- > **UAIIN** (Universidades Indígena autônoma ainda não reconhecida oficialmente) criada e executada pelo CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca com sede em Popayán, Colômbia).

e comunidades indígenas:

- > Aldeia Pataxó Imbirucú, Minas Gerais, Brasil
- > Aldeia Umutina, Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil
- > Aldeia Manoke / Irãxe Paredão, Mato Grosso, Brasil
- > Comunidad Shuar Yawints, Palora, Equador
- > Várias aldeias Nasa e Guambianas (Piendamó, Silvia, Toribio, Jambalo, Corinto, entre outros), Cauca, Colômbia

Nestas estadias, que duravam entre algumas horas a várias semanas, foram gravadas mais de 30 horas de entrevista com 58 pessoas (coordenadores, professores e alunos dos programas educacionais pesquisados, e anciãos, pajés, caciques e demais membros das comunidades indígenas que participavam destes programas). Foram entrevistas semi-estruturadas que tinham a forma de diálogos espontâneos, ou *eroépicos*¹, em que tentei guiar os meus interlocutores através de perguntas sugestivas para que eles mesmos colocassem voluntariamente as perguntas desejadas.



Do Contexto

No final dos anos 50 e no começo dos anos 60 surge nos Estados Unidos a primeira geração de ativistas indígenas com formação acadêmica, o que em 1970 leva à fundação da primeira universidade autônoma indígena, a *DQ University*, na Califórnia. Em 1975 é criado o *World Council of Indigenous People* (WCIP) no Canadá, e na Austrália, Nova Zelândia e Groenlândia levantam-se protestos indígenas reivindicando os seus direitos. Na América Latina, inicia-se na década de 60 o movimento indígena contra a marginalização cultural no contexto da luta por suas terras. Logo se entendia que a luta pelo reconhecimento tanto dos direitos quanto das terras indígenas dependia diretamente da definição como “nação” ou “povo” dentro de um estado multi-étnico, ou seja, da identidade cultural como “indígenas”. Essa *etnificação* do discurso político levou a um extenso movimento de *revitalização* das culturas indígenas. Se bem que a revitalização inicialmente partiu de visões romancistas e essencialistas de um imaginado índio pré-colombiano, logo se entendia que a revitalização somente poderia funcionar a base de uma reconstrução consciente da própria cultura e cosmovisão dentro do contexto do mundo moderno e globalizado².

Desde o início do movimento indígena a escola havia um papel muito importante, mas também muito ambivalente, na luta dos povos. Foi inserida nas aldeias como meio da catequização e aculturação sendo terminantemente responsável pela degradação das culturas indígenas³. Mas foi justamente a escola que terminou criando a primeira geração de professores e ativistas indígenas com formação acadêmica. E foram instituições missionárias como o SIL (Summer Institute of Linguistics) que desenvolveram o ensino bilíngüe sob o dogma da integração dos indígenas na sociedade nacional, o qual posteriormente serviu como ponto de partida da construção de uma educação própria indígena⁴.

A escola, justamente por seu caráter manipulador⁵ e transformador, representa um instrumento potente no empreendimento da “re-indigenação” e do resgate cultural, que por sua vez, são instrumentos da luta política dos povos. Porém, a pesar do seu papel devastador na história dos povos indígenas, a escola hoje é vista como um instrumento libertador na luta dos povos por terra, autonomia e identidade cultural.

Essa nova importância da escola implica uma reformulação profunda do conceito escolar tradicional, tanto em relação ao papel dos saberes indígenas dentro do ensino quanto em relação aos métodos pedagógicos aplicados. Como resultado dessas reformulações gerou-se uma série de programas escolares especificamente apropriados às necessidades da população indígena (EIB/EIIB – *Educación Intercultural Indígena Bilingüe* (Bolívia, Peru, Equador); *Educación Própria/Comunitária* (Colômbia); *Educación Diferenciada* (Brasil); entre outros).

1 - Girtler 2001: 147 / 2 - Compare Aikman 1999, Rappaport 2005, entre outros / 3 - Compare Sousa 2003; Rivera & Leyva 2004 / 4 - Compare Freeland 2003; Drexler 2002; Rivera & Layva 2004; Fábian & Urrutia 2004; López 1992, 1996; Sousa 2003; Trapnell 1996; entre outros / 5 - Foucault 1978:42

Resumindo pode-se constatar que a EIIB é um sobejo colonial que foi instrumentalizado pelos movimentos indígenas para servir o seu próprio projeto político (compare Ramos & Bolamos et al. 2004). O novo papel da escola implica que ela sirva ao mesmo tempo a dois objetivos:

1. Para dar uma formação (ocidental) de qualidade e gerar uma nova geração de professores, ativistas e profissionais indígenas.

2. Como meio transformador no empenho do resgate e da revitalização cultural. Isso implica a integração de conhecimentos ocidentais e conhecimentos indígenas dentro de uma educação escolar institucionalizada e o desenvolvimento de novos métodos pedagógicos que respeitem os conceitos culturalmente específicos de ensinar e aprender de cada povo.

A falta de métodos e professores indígenas com formação apropriada exigiu a criação de programas de profissionalização e formação de professores indígenas capazes de enfrentar os novos desafios. Ao mesmo tempo enxergou-se que a mera melhora do acesso às universidades convencionais para os indígenas (por exemplo através de bolsas ou quotas) não será o suficientes, porque a marginalização, invisibilização e desvalorização das culturas indígenas nas universidades, como já na escola, levaria à aculturação dos estudantes indígenas, que muitas vezes não voltam às suas aldeias, procurando sua sorte em contextos urbanos. Isso levou à reivindicação de uma própria educação indígena a nível acadêmico oferecendo tanto conhecimentos indígenas quanto ocidentais, mas dando prioridade aos conhecimentos indígenas.

O sonho indígena de uma universidade própria já é relativamente antigo (por exemplo já era um dos objetivos na criação do CRIC⁶ em 1971). Mas somente as reformas constitucionais realizadas pelos estados latino americanos nos anos 90 sob a pressão das Nações Unidas forneceram um fundamento jurídico às reivindicações indígenas de uma educação própria em todos os níveis. Desde então, as organizações indígenas começaram a exigir esses direitos resultando em uma série de programas de formação de professores indígenas e "Universidades Indígenas" em toda América Latina - da Terra do Fogo até o México (compare Anexo I)⁷.

Estes programas e projetos podem ser divididos em dois tipos diferente:

1. Programas governamentais criados por parte das universidades convencionais, oferecendo carreiras de "etno-educação" (Colômbia), Faculdades Indígenas com campos separados (Faculdade Indígena, UNEMAT; Núcleo Inskiran, UFRO), programas internacional de pós-graduação (PROEIB Andes) ou até uma reforma geral do sistema nacional de educação para atender as necessidades de uma sociedade multi-étnica (Bolívia). Todos esses projetos abrem espaços (na maioria exclusivamente para a formação de alunos indígenas) dentro dos sistemas de educação existentes⁸, oferecendo currículos com conteúdos indígenas e fomentando o diálogo intercultural entre alunos e professores.

2. Além destes programas públicos foram lançados alguns esboços de uma educação indígena intercultural pelas próprias organizações indígenas. São as vezes mini projetos de aldeias avulsas (por exemplo a UNCIA, Comunidad Shuar, Equador), projetos de organizações indígenas regionais (por exemplo a UIIAN, CRIC, Colômbia) ou nacionais (Amawtay Wasi, CONAIE, Equador) que muitas vezes concorrem com os programas governamentais. Estes projetos são caracterizados não só pela sua pretensão autônoma, mas partem também de outras premissas. Não é o acesso à educação ocidental e títulos acadêmicos, senão um modelo de uma educação alternativa que serve como ferramenta para a realização da visão utópica de uma sociedade igualitária e pluri-étnica⁹. Tanto no conteúdo, quanto estruturalmente estãse aspirando um modelo de uma educação radicalmente oposta ao modelo ocidental, desafiando o sistema acadêmico tradicional, e implicando uma outra relação entre os saberes ocidentais, científicos e os saberes indígenas: Enquanto nos programas governamentais os conhecimentos e as cosmologias são meramente conteúdo, nos projetos autônomos se tornam o *meio* de ensino e *método* de pesquisa, sendo simultaneamente o produto da auto-investigação, da re-interpretação contínua no diálogo intercultural e da construção coletiva de saber.

Em todo caso, os esforços dos movimentos indígenas por uma educação própria a nível acadêmico conseguiram levar conhecimentos intrinsecamente diferentes aos reverendos salões da ciência, questionando o monopólio da ciência como sistema único da produção e legitimação de um saber "universal".

6 - Consejo Regional Indígena del Cauca, Colômbia / 7 - Aqui vale mencionar que também existem várias experiências com educação indígena fora da América Latina, sobretudo no Canadá, nos Estados Unidos e na Índia que tratam de integrar conhecimentos indígenas na educação acadêmica. Mas o molde desta obra não permite uma visão tão holística que abranja todas essas experiências e se limita, porém, ao contexto latino americano. / 8 - Já por causa do aspecto de poder intrínseco de qualquer relação social „Horizontalidade“ logicamente in sensu stricto não pode ser alcançado nunca. O término refere-se aqui à um estado idealizado, e à tentativa de aproximar-se dela quanto possível. / 9 - Rappaport 2005.





Das Implicações Epistemológicas

As ciências modernas geram mais conhecimentos que qualquer outra proposta epistemológica na história humana. Mas ao mesmo tempo a ciência mostra-se incapaz de (1.) explicar certos fenômenos de forma coerente e (2.) de integrar outros conhecimentos culturalmente distintos para fazê-los acessíveis a uma compreensão científica mais ampla e profunda¹⁰

Esta situação é problemática por várias razões:

1. Porque desvaloriza conhecimentos culturalmente diferentes como "não-científicos" ou como "mito", e portanto também desvaloriza demandas políticas por autonomia cultural baseadas nestes mesmos conhecimentos¹¹.

2. Porque limita tanto a interpretação científica de conhecimentos subjetivos, experimentais¹² ou narrativos e performativos¹³ quanto a compreensão científica de fenômenos não-causais¹⁴.

3. Porque gera todo um sistema ou complexo de "verdades" que servem como base única da construção coletiva dos nossos valores e das nossas decisões políticas, ignorando qualquer conhecimento que não couber nos paradigmas científicos.

4. Porque impede um aprender mútuo e horizontal entre as culturas.

As entrevistas e as minhas próprias observações sugerem que esta dificuldade de integrar outros conhecimentos possivelmente é uma qualidade específica da ciência moderna que funciona como um sistema operacionalmente fechado de produção e perpetuação de conhecimentos (hipótese I). Uma possível explicação deste fenômeno é a própria postura da ciência definindo-se como saber "universal" que, a contrario aos saberes "locais" produzidos por outros sistemas de saber, é aplicável a qualquer tempo e em qualquer contexto local ou cultural. Mas uma análise histórico-filosófica mostra que a ciência esparramou-se pelo mundo junto ao sistema de poder de modelo ocidental - primeiro com o colonialismo seguido pelo comunismo e o capitalismo; e se tornou "universal" quando o sistema de poder de modelo ocidental¹⁵ se tornou universal, tomando conta de quase todas as sociedades do planeta. Deste ponto de vista, a ciência se mostra como forma específica de saber atribuído a um sistema específico de poder.

A base epistemológica deste complexo de poder-saber é o sujeito autônomo. Este sujeito surge com a escrita por volta de 500 a.C. resultando no nascer da república e da academia na época de Sócrates e Platão, que refletiam o espírito da sua época. Com o aparecimento da escrita foi abandonado o conceito performativo-narrativo de *aletheia*¹⁷, que tinha o significado de lembrança, ou *mnemosyne*, ainda utilizado por Hesíodo (por volta de 700 a.C.). Transformou-se a inter-relação da língua e do pensar¹⁸ que agora não aparece mais como som do mundo, senão como *imagem* do mundo, como unidade da fala e da escrita. A escrita, como produto de uma mente individual, implicava um outro conceito de compreender, como representação da mente. O homem torna-se sujeito da sua fala e do seu pensar, e separa-se da *"tradição da lembrança coletiva da épica oral"*¹⁹. Esse deslocamento do conceito de conhecimento coletivo do *mythos* ao sujeito reflete também uma mudança na constelação do poder da época. A legitimação ancestral do poder através dos *"maître de vérité"*, dos donos da verdade, dos *"poetas, profetas, e reis"*, foi colocado em oposição a uma filosofia reflexiva, cujo ponto de partida e objetivo era o indivíduo. É o *"começo da história ocidental, de uma luta inerente entre uma visão performativa e uma visão representacional de conhecimento, às quais respondem duas formas distintas de reflexão"*.²⁰ E Lyotard afirma que *"[d]esde o início a ciência está em conflito com a narração. Julgada pelos critérios da ciência, a maioria das narrações parecem ser fábulas"*.²¹

10 - Feyerabend 1976; Lyotard 1986; Huizer 1989; Bloch 1998 / 11 - Hornbacher 2005; Linhart 2008 / 12 - Por ex. problema do dualismo do corpo e da mente, do sujeito e do objeto, *res cogitans* e *res extensa*, etc. (Descartes 1641; Davidson 1980; Penrose 1995; Popper & Eccles 2002; etc.) / 13 - Por ex. tal chamados "mitos" ou tradições orais (Münzel 1986; Lévi-Strauss 1995; Hornbacher 2005) / 14 - Por ex. entrelaçamento, complementaridade ou autorreferência (von Stillfried 2008) / 15 - O que Negri & Hart (2000) chamaram de "Empire". / 16 - Hornbacher 2005 / 17 - "Verdadeiro no sentido da *aletheia* é a palavra poética, não como afirmação teórica sobre o mundo, senão como lembrança criativa, significativa, e imediatamente movente, e como relações corporalmente experimentadas" (Hornbacher 2005: 178). / 18 - Alguns pensamentos mais profundos em relação ao significado cultural e cognitivo da escrita acha-se em Jack Goody 1977 & 2000. / 19 - Hornbacher 2005: 173 / 20 - Hornbacher 2005: 440 / 21 - Lyotard 1986: 13

Com o desaparecer da república volta também o saber coletivo, dominando por mais de mil anos toda a época medieval. Mais as descobertas e os contatos interculturais durante a época colonial provocam uma nova época de reflexão e introspecção nos tempos da luz, resultando no retorno do sujeito autônomo e, por fim, na revolução francesa e o renascer da república.²² Sendo o dono de impérios mundiais, o sujeito autônomo chega ao seu auge no final do século 19, tornando-se quase absoluto, e provocando uma crítica radical do positivismo, da metafísica, do imperialismo e do próprio sujeito autônomo e da razão lógica (Nietzsche, Husserl, Heidegger, Bataille, Foucault, Deleuze, Feyerabend, Tzara, e muitos mais) - geralmente subjugado sob o título "pos-modernismo". Cabe constatar que a ciência sempre foi "pós-moderna", na medida em que ela era auto-reflexiva, e deu espaço ao questionamento da sua própria meta narração. Como ciência *moderna*, ela desde o início está abaixo do paradigma emancipatório da razão, o que ela vende como iluminação e libertação do "engano" ou da falsa verdade do "mito". Estas oposições intrínsecas correspondem ao aspecto do poder da ciência como *instituição* social, enquanto o momento libertador da razão individual corresponde ao ideal reflexivo da ciência. Mas é justamente este *ideal* reflexivo, aquela "*força não-coerciva do melhor argumento*"²³ que desde o início foi o instrumento da legitimação da ciência como *instituição*. Não é somente que o pósmodernismo não pode oferecer nenhuma solução para a sua crise epistemológico-filosófica; a frustração que esta crise gerou, e a desconstrução dos últimos restinhos de sentido e verdade levaram a um pessimismo epistemológico aparentemente insolúvel. Por isso, o pós-modernismo não aboliu o universalismo científico, mas, pelo contrário, universalizou o seu *pessimismo epistemológico* - ou seja, se nem a própria ciência é capaz de enxergar a realidade, então não existe realidade nenhuma - ou, se existir, é geralmente impossível enxergá-la (como proposto por exemplo pelo construtivismo radical).

Resumindo podemos constatar que a ciência principalmente quer ser livre e aberta, mas justamente esse momento libertador contém o objetivo iluminista de refutar o "mito" através da razão, em que o seu universalismo está

implicado intrinsecamente. Colocando-se no banco do acusado, a ciência não pode sair do universalismo, mas nega principalmente a possibilidade de conhecimento, porque ela entende a sua própria compreensão da impossibilidade de conhecimento como conhecimento universal. Assim a episteme ocidental esta encarcerada, como sistema auto-referencial, ou operacionalmente fechado. Um fenômeno interessante, que foi uma descoberta desesperada pra mim durante a minha pesquisa de campo, é que outros sistemas de saber (por exemplo saberes orais e performativos), por outro lado, parecem mostrar mais facilidade do que a ciência (1.) enquanto à integração de conhecimentos alheios (por exemplo conhecimentos científicos - hipótese II) e (2.) em providenciar modelos explicativos para alguns fenômenos (por exemplo fenômenos não-causais) que ainda carecem uma explicação científica coerente (hipótese III). Assim pode-se observar, que os alunos indígenas tendem a aceitar as explicações científicas sem sentir a necessidade de questionar ou abandonar as suas próprias visões cosmológicas oriundas das culturas indígenas. O mundo pode ser um planeta e uma "torta cosmológica" com várias camadas ao mesmo tempo. Assim como no mito uma pessoa pode se tornar animal e os animais são, ao mesmo tempo, também pessoas ou espíritos. Cada pessoa e cada coisa tem um lado feminino e um lado masculino, um aspecto "quente" e um aspecto "frio", material e espiritual, etc. Poderia-se falar de um liberalismo epistemológico, perspectivismo, ou complementarismo. Josef Drexler vê o complementarismo como aspecto típico das cosmologias ameríndias, que se manifestaria na divisão do cosmo em oposições complementares. Ao invés de seguir a separação de Durkheim de profano e sagrado, ele vê uma "*polaridade do sagrado*", ou seja, um "*complementarismo simbólico*" nas cosmologias indígenas. Drexler fala de uma visão heraclítica, dialética, na qual tudo estaria numa corrente de transições, "*como se a união do mundo fosse reproduzida pela 'reconciliação' dialética de pólos formulados como extremos de um contínuo, antes de tudo através do ritual, e perpetuamente*".²⁴

22 - Compare também Foucault 1974 / 23 - Habermas 1988: 131 / 24 - Drexler 2004: 152



O antropólogo Michael Taussig descobre o “o olhar mimético” de Walta Benjamín²⁵, na transmutação do cosmos xamânico. O princípio da mimésis, disse Taussig, seria o mecanismo cognitivo universal da produção de realidade que levaria ao “poder mágico do significante”, que se revelaria no “excesso mimético” que “nos revela a verdade insuportável, de que a aparência é o fundamento da realidade, que sim é manipulada, mas que também se pode manipular”.²⁶ Taussig também aponta ao significado simbólico de imagens de sonho, que fariam parte da visão do mundo indígena?²⁷ As cosmogonias deviam ser entendidas como “tentativas de descobrir os traços históricos, e a extensão das coisas se transformarem em outras, enquanto continuam, num sentido mais profundo, (mimeticamente) as mesmas [...]”.²⁸ Isso implica uma polivalência das coisas, uma transformação mimética como nívelmeta aspectual, que se reflete simbolicamente nas transmutações dos protagonistas das narrações.

Mas para não exagerar esta interpretação basta constatar o seguinte: parece existir uma tendência transitória, ou transformativa nas cosmovisões (neo-)indígenas baseadas em um complementarismo universal, que se recusam a qualquer visão universalista, e que parecem seguir mais uma idéia do mundo como um rio cósmico, uma corrente permanente, ou uma alternância de complementarismos.

A grande questão da educação superior intercultural, então, é como abrir a ciência, tanto em termos epistemológicos quanto em termos institucionais, para poder acessar e integrar outros tipos de saber oriundos de outras culturas e cosmovisões.

Ouve avanços consideráveis em relação à abertura institucional da ciência. Nos programas e projetos de educação intercultural criaram-se espaços para a construção coletiva de conhecimentos ou “zonas de contato”²⁹ dentro do âmbito acadêmico. A criação de novos espaços para um apreender mútuo é também uma das principais propostas dos programas de educação indígena e intercultural já existentes. É largamente aceito, que a criação e transmissão de conhecimentos, ou seja, o ensino e o apreender de um certo tipo de conhecimento sempre acontece, e tem que acontecer, dentro de um espaço apropriado e a traves de práticas específicas relacionadas àquele espaço. No contexto do ensino superior isso significa, que o próprio espaço universitário ou acadêmico não é o espaço adequado para um apreender mútuo entre as cultural, nem para o ensino de práticas indígenas como por exemplo rituais de cura ou divinação. De igual maneira a aldeia indígena provavelmente não será o lugar para dar aulas de química experimental - pelo menos enquanto não tiver um laboratório na aldeia, ou seja, enquanto o espaço apropriado não for transferido ao contexto da aldeia. É por isso que a maioria dos programas de educação superior indígena funcionam a base de cursos semi-presenciais, ou seja, são divididos em períodos de aulas nas universidades e períodos de pesquisa dentro das comunidades indígenas. É uma solução pragmática com

resultados razoáveis em termos de formação de professores indígenas para as escolas nas aldeias, mas não gera espaços de um apreender verdadeiramente mútuo e horizontal. Querendo ou não, quem ensinam dentro das universidades são os professores ou “orientadores”, e são eles que coordenam as pesquisas nas aldeias. A própria instituição da universidade ou da academia perpetua essas relações desiguais tanto a traves dos seus espaços físicos quanto pela divisão institucionalizada entre professor e aluno.³⁰ Cabe mencionar, que a grande maioria dos coordenadores e professores adotaram uma postura freiriana e realmente tentam abolir todas as hierarquias entre eles e os alunos. Mas ao final das contas é o professor ou “orientador” que avalia o trabalho do aluno e outorga ou não o título - nunca é ao contrário.

No caso das Universidades Indígenas autônomas organizadas pelos movimentos indígenas se criaram novos espaços, muitas vezes formados por simples barracos de palha ou casas comunitárias nas aldeias. Mas geralmente a criação de espaços apropriados segue sendo um desafio muito grande.³¹

Em relação à abertura epistemológica da ciência a situação é ainda mais complexa. No âmbito da educação indígena e da revivência foram elaborados alguns conceitos e métodos muito interessantes como por exemplo a *cosmovisão*, a *interculturalidade*, a *auto-investigação*, a *desaprendizagem*, a *re-interpretação* hermenêutica de conceitos e valores, e a *construção coletiva de saber*. Mas devido ao contexto específico da luta política dos povos que deu partida a estes desenvolvimentos, eles não providenciam soluções viáveis para o dilema epistemológico da ciência moderna; e consequentemente, garantem a legitimação dos conhecimentos indígenas somente à nível político, mas não em relação à hegemonia do saber científico como método único de gerar conhecimentos legítimos.

25 - Benjamin 1974 / 26 - Taussig 1997:253 / 27 - Veja também Guss 1980 / 28 - Taussig 1997: 123 / 29 - Rappaport 2005:120 / 30 - Compare Foucault 1977 / 31 - Outro problema é que a escrita não é o meio apropriado para a criação e transmissão de certos tipos de conhecimento. Em muitas culturas os conhecimentos são obtidos e transmitidos a traves de narrações, cantos, rituais e danças. É o performance dentro de contextos e espaços específicos que gera a experiência sinestética que impregna o corpo do participante com um certo saber. A mera palavra escrita num papel sem a experiência da performance nem sempre é suficiente para transmitir estes conhecimento (Münzel 1993). Mas obviamente o uso das letras é indispensável. Porém o desafio também é achar um novo uso da escrita e da oralidade dentro do ensino e no desempenho da sistematização dos conhecimentos indígenas. Intelectuais indígenas e projetos como o Núcleo Literaterras na UFMG estão experimentando com novos estilos literários para a divulgação e sistematização dos conhecimentos indígenas - com resultados razoáveis. Talvez seria interessante experimentar com surrealistas como de Artaud ou Bataille ...

Seleção de Programas e Projetos de Educação Superior Indígena e Intercultural na América Latina

País	Programa	Instituições	Informações adicionais
Internacional	PROEIB ANDES Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos	UMSS Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia	- Rede internacional de varias organizações e universidades indígenas, e universidades regulares com programas específicos para estudantes indígenas. - Países participando ate então: Bolívia, Colômbia, Chile, Peru, Equador. - Oferece cursos de posgraduação para professores e líderes indígena. www.proeibandes.org
Internacional	UII (Universidad Intercultural Indígena)	Fondo Indígena, UMSS (Bolívia), UFRO (Chile), URACCAN (Costa Caribe Nicaragüense)	- Rede internacional de varias organizações e universidades indígenas, e universidades regulares com programas específicos para estudantes indígenas. - Países participando ate então: Bolívia, Colômbia, Chile, Peru, Equador. - Oferece cursos de posgraduação para professores e líderes indígena em Educación Bilingüe Intercultural (UMSS, Bolívia), Salud Intercultural (URACCAN, Nicaragua) und Derecho Indígena (UFRO, Chile). www.fondoindigena.org
Internacional	UNIT (Universidad Intercultural Tinku)	CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)	- Projeto autônomo. - Países participando: Equador, Perú, Bolívia. - Objetivos: fortalecer a identidade cultural dos povos indígenas através da reconstrução de conhecimento. - Oferece cursos em direitos indígenas, pedagógica intercultural, que são realizados dentro das terras indígenas.
Internacional	KAWSY – UNIK – Universidad Intercultural	Autônomo	- Projeto autônomo de educação acadêmica indígena e enter-etnica.
Argentina	Universidad Indígena Madre Tierra	PROYECTO TUKMA	- Objetivos: revivença e resgate das culturas indígenas.
Bolívia	Universidad pública del Alto (UPEA),	Autônomo	- Existe desde os anos 80. - Teve grandes problemas organizativos, jurídicos e financeiros. - Atualmente funcionando, mas não destaca muito de universidades convencionais. http://www.elalto.galeon.com/upea.htm

Bolívia	Unidad del Valle del Sacta	Inicialmente autônomo – hoje extensão da UMSS (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um caráter sindicalista com um ensino direcionado ao mercado de trabalho. - Em funcionamento desde 2002, mas sem currículo definido. - Cursos em nível de licenciatura com respeito aos saberes indígenas, mas sem relação clara à área rural. - Foco andino Quechua e Aymara. www.umss.edu.bo
Bolívia	Instituto Superior "Avelino Siñani"	Desconhecido	- Objetivo: Romper com a ignorância científica frente os saberes indígenas.
Bolívia	INSPOC (Instituto Superior para Oriente y Chaco)	Desconhecido	- Objetivo: Formação de líderes indígenas.
Bolívia	Movimiento Cultural Quillana	Desconhecido	- Objetivos: revivência e resgate das culturas indígenas.
Bolívia	Instituto Normal Superior "Warisata"	Desconhecido	- Objetivo: Capacitar professores com conhecimentos profundos sobre sociedades interculturais.
Brasil	3º Grau Indígena	UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso)	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2001. - Programa para a formação de professores indígenas. - Cursos oferecidos: ciências matemáticas e naturais, sociais e lingüística, arte e literatura. - Objetivos: formação de professores indígenas; elaboração de material ditático. www.unemat.br
Brasil	Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena	UFRR (Universidade Federal de Roraima)	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2001 - Objetivo: melhorar a educação acadêmica de indígenas na UFRR. - Programa para a formação de professores indígenas. www.insikiran.ufrr.br
Brasil	Licenciatura em Educação Diferenciada	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de licenciatura para professores indígenas. - Objetivos: formação de professores indígenas; elaboração de material ditático; melhorar o acesso a carreiras acadêmicas para a população indígena. www.ufmg.br
Brasil	Projeto de Educação e Referência Cultural	CTI (Centro de Trabalho Indigenista)	- Objetivos: Criar escolas nas aldeias; formação de professores indígenas; elaboração de material ditático. http://www.trabalhoindigenista.org.br/

Chile	UMACH (Universidad Mapuche)	Em colaboração com a UFRO (Universidad de Frontera, Temuco)	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2003 - Em colaboração com a Universidade Paris 12 Val de Marne & Universidade Livut, Lund, Suíça. - Cursos oferecidos: Médio ambiente e biodiversidade; direitos indígenas. Objetivos: proteção, resgate, e transmissão de conhecimentos indígenas; investigação e geração de saberes a través de cooperação intercultural. www.universidadmapuche.org.
Chile		UFRO (Universidad de la Frontera)	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade pública. - Objetivo: investigação histórica Americana com foco em história pré-colombiana. www.ufro.cl
Colombia	PAES (Programa de Admisión Especial)	Universidad Nacional de Colombia	<ul style="list-style-type: none"> - Programa autônomo de educação acadêmica indígena e intercultural. - Objetivos: melhorar o acesso à educação acadêmica para a população indígena; formação de professores e líderes indígenas. http://www.unal.edu.co/paes/html/prog.html
Colombia	Licenciatura en Etnoeducación	Universidad de la Guajira	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de etno-pedagogia. - Não tem suporte das organizações indígenas. www.uniguajira.edu.co
Colombia	Licenciatura en Etnoeducación	Universidad del Cauca	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de etno-pedagogia. - Não tem suporte das organizações indígenas. www.ucauca.edu.co
Colombia	INDEIA (Instituto de Educación Indígena de Antioquia)	OIA (Organización Indígena de Antioquia)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa autônomo de educação indígenas - Objetivos: Gerar a base para um novo sistema educacional próprio. - Até então não foi reconhecido oficialmente como universidade e depende, porém, na colaboração com a universidade de Antioquia.
Colombia	UAIIN (Universidad Autónoma Intercultural Indígena)	CRIC (Concejo Regional Indígena del Cauca)	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto autônomo de educação acadêmica. - Objetivo: Fundação de um sistema educacional próprio. - Até então não foi reconhecido oficialmente como universidade.
Costa Rica	Universidad Madre Tierra – in Planung	Desconhecido	Desconhecido
Equador	Amawtay Wasi (antes UINPI)	CONAIE	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2004. - Universidade privada oficialmente reconhecida. - Objetivos: educação acadêmica intercultural com respeito às cosmologias indígenas. - Problemas financeiros. www.amawtaywasi.edu.ec

Equador	UNCIA (Universidad de las Ciencias Ancestrales)	Autônomo	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2005. - Objetivos: educação acadêmica autônoma; investigação e transmissão de saberes ancestrais; intercambio intercultural.
Guatemala	Instituto Educativo Tulan	Desconhecido	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: educação acadêmica apropriada à realidade multicultural e rural.
Guatemala	ESEDIR – Escuela Superior de Educación Integral Rural	Desconhecido	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos: educação acadêmica apropriada às necessidades das populações marginalizadas; capacitação de líderes indígenas.
Guatemala	Universidad POP WUJ – em planejamento	Desconhecido	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto privado, mas não-lucrativo. - Objetivos: educação acadêmica adequada para uma sociedade multicultural.
Guatemala	Universidad Maya - em planejamento	Desconhecido	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto autônomo de educação acadêmica com especial respeito à cultura Maya. - Objetivos: Aplicação das leis para a proteção dos direitos indígenas.
México	Maestría de Educación Indígena - Facultad de Humanidades	UNP (Universidad Nacional Pedagógica)	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Formação de professores indígenas. http://www.lie.upn.mx
México	UAIM (Universidad Autónoma Indígena del México)	Autônomo	<ul style="list-style-type: none"> - Desde 2001. - Cursos em: contabilidade, direito, etno-psicologia, sociologia rural, turismo, informática, etc... www.uaim.edu.mx
México	UII (Universidad Indígena Internacional)	Autônomo	<ul style="list-style-type: none"> - Centro espiritual localizado no município de Toluca, México. http://universidadindigena.org/uii
México	UMMA (Universidad Mundo Maya)	Autônomo	<ul style="list-style-type: none"> - Universidade oficialmente reconhecida com foco especial na população Maya. - Ensino largamente convencional com cursos convencionais. www.umma.com.mx
México	Pacto por el Devenir de los Pueblos Indígena de México		<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo: Proteção dos direitos indígenas do México, melhor acesso à educação acadêmica para os indígenas.

Nicarágua	URACCAN (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense)		Objetivo: educação autônoma acadêmica para as nações do Caribe. www.uraccan.edu.ni
Nicarágua	BICU (Bluefield's Indian and Caribbean University)		- Objetivos: Formação de profissionais para achar resoluções em contextos pluri-étnicos.
Peru	FORMABIAP (Programa de Formación de Meastros Bilingües de la Amazonía Peruana)	AIDSESP	Desde 1988 - programa de formação de professores indígenas bilingües oficialmente reconhecido. - Objetivos: formação autônoma de professores indígenas e bilíngües com um foco ecológico. www.aidesepp.org.pe
Peru	Universidad Nacional Nativa de la Amazonía em planejamento	Desconhecido	Objetivos: educação acadêmica para os Shipibo, Aguaruna, Asháninka.
Venezuela	Universidad experimental Simón Rodríguez	Autônomo	Colaboração com organizações indígenas nas introdução de conhecimentos indígenas no ensino por anciãos e sábios. www.unesr.edu.ve
Venezuela	KIWXI – Universidad indígena del Tauca – em planejamento	Desconhecido	Objetivos: educação autônoma acadêmica com especial respeito aos saberes indígenas.

Esta lista certamente não é completa, já por que muitos projetos pequenos não são conhecidos. Além disso algumas dessas informações vem de fontes já antigas (de 2002 até 2006), assim que alguns dos projetos notados aqui já podem ter desaparecido, enquanto outros novos tenham aparecido no entanto.

Fontes:

Sisco & Simbaqueba Torres 2002; Barreno 2002; Mundt 2004; Weise Vargas 2004; Chirinos Rivera & Zegarra Leyva 2004; Fabián & Urrutia 2004; López 1992; Cunningham Kain 2004; Pérez de Borgo 2004; Schmelkes 2003; Sousa 2003; Muñoz 2006.







Reflexões e Sugestões Finais

Caso as nossas hipóteses I, II e III estejam corretas, seria importante entender melhor a base epistemológica dos diversos métodos de integração de conhecimentos e as suas limitações, para viabilizar o desenvolvimento de novos *dispositivos* epistemológicos, que:

1. permitam resolver inconsistências atualmente existentes através de novos modelos explicacionais ou
2. permitam inconsistências, em algumas (não todas!) circunstâncias, sem resultar em desvalorizar os conhecimentos aparentemente inconsistentes com o paradigma científico como "não-científicos", e porém, "falsos".

É necessário ganhar uma visão analítica da estrutura epistemológica da ciência em comparação com outros sistemas de saber e entender melhor os porquês, impedindo que modelos de explicações de outras culturas possam ser introduzidos no ensino acadêmico ou no canon do conhecimento científico. Uma análise comparativa de diversos modelos de explicação provavelmente ajudaria identificar aqueles paradigmas, que dificultam a interpretação científica de modelos *emicos* de explicação e de certos fenômenos. Paradigmas científicos que valeria examinar são por exemplo a causalidade uni-direcional (do passado ao presente e da matéria à mente), a dicotomia cartesiana entre sujeito e objeto (*res extena vs. res cogitans*), o paradigma da falibilidade, entre outros.

Para isso seria interessante criar espaços de colaboração científica intercultural para desenvolver novas ferramentas epistemológicas ou *dispositivos* que poderiam servir como "dobradiças" entre espaços de conhecimentos culturalmente distintos, abrindo caminho para um pluralismo epistemológico intercultural dentro do espaço da ciência moderna.

Mas a questão é, se estes espaços *podem* ser gerados dentro da academia. Nos alerta Lyotard, que contrariando a sua pragmática epistemológica, a ciência, como *instituição*, segue as regras de uma teoria social do tipo sistêmico-determinista, que entende a sociedade como uma "grande máquina".³² Este determinismo positivista exige uma comensurabilidade que assegura a legitimação das autoridades: "*Colaborem, sejam comensuráveis, ou sumam!*"³³ Um modelo único, como o estado nação, requer uma verdade monolítica para poder administrar esta unidade. Movimentos com propostas críticas, como a *utopia* de uma sociedade libertadora proposta pelo movimento indígena, requerem um modelo dualista da sociedade. Distintos modelos sociais implicam, porém, distintas concepções de "saber" e "verdade". Lyotard parte, como Foucault, de um entrelaçamento de saber e poder como "*dois lados da mesma questão*".³⁴ Isso permite chegar à conclusão, de que a ciência, como *instituição* que tem um papel importante na produção de saberes, legitima discursos sociais e estruturas de poder que determinam a prática social, sendo que, segundo Foucault, a prática social é idêntica à prática discursiva, que determina as regras daquele discurso, que, por sua vez reproduz.³⁵ Nesse sentido a ciência, como *instituição*, faz parte da prática discursiva geral da sociedade, cujas estruturas de poder ela reproduz.³⁶ Dessa forma fazendo parte da prática social, uma transformação da ciência e da "verdade" construída pela nossa sociedade como base do nosso atuar, das nossas decisões e dos nossos valores, somente pode ser alcançada através de uma transformação da prática discursiva social.

Consequentemente, espaços para um apreender mútuo e horizontal dificilmente poderão ser criados dentro da academia. Provavelmente será necessário abrir espaços para encontros e diálogos interculturais fora da academia, mas com participação de cientistas; espaços apropriados para cada tipo de saber; espaços que forneçam a experiência sinestética necessária para compreendê-los a partir do sentir, do viver e do conviver.

Jan Linhart

Antropólogo com experiências na área da Educação Indígena e Intercultural e Democracia Participativa com ênfase nas relações entre poder e saber, na democratização do saber e no uso libertador de tecnologias de comunicação e informação.

32 - Lyotard 1986: 50 / 33 - Lyotard 1986: 15 / 34 - Lyotard 1986: 35; Foucault 1978: 54 / 35 - Foucault 1978; Guthmann 2003: 52 / 36 - Veja também Bourdieu 1992

Referências bibliográficas

- Appadurai, A. 1996: Modernity at Large, Minneapolis
- Barci Catriota, Loenardo 2000: The End of Tradition/The Reinvention of Tradition: Storytelling and Building in a changing World, in: IASTE Working Papers, Vol. 123
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 1991 (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a. M.
- Bloch, E.F. Maurice 1998: How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy, Oxford
- Böhme, Gernot 1980: Alternativen der Wissenschaft, Frankfurt a.
- Bolaños & Ramos et al. 2004: ¿Que pensaria si la escuela ...?: 30 años de construcción de una educación propia, Bogotá
- Bourdieu, Pierre 1987: Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M.
- Clifford, James 1993: Über ethnographische Autorität; in: Berg, E. & Fuchs, M. (Hg): Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt a. M.
- Cristin, Renato 1999: Edmund Husserl - Martin Heidegger - Phänomenologie (1927), Berlin
- Dammann, Rüdiger 1991: Die dialogische Praxis der Feldforschung; der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung, Frankfurt a. M.
- Derrida, Jacques 2003: Die Stimme und das Phänomen: Einführung in das Problem des Zeichens in der Phänomenologie Husserls, Frankfurt a. M.
- Descartes, Rene: Meditations III
- Feyerabend, Paul 1976: Wieder den Methodenzwang: Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt a. M.
- Fischer, Hans (Hg), 2002: Feldforschungen: Erfahrungsberichte zur Einführung. Neufassung. Dietrich Reimer Verlag, Berlin
- Foucault, Michel 1974: Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt a. M.
- Foucault Michel 1977: Überwachen und Strafen, Frankfurt a. M.
- Foucault Michel 1978: Dispositive der Macht: Über Sexualität Wissen und Wahrheit, Berlin
- Freeland, Jane 2003: Intercultural-Bilingual Education for an Interethnic-Plurilingual Society? The Case of Nicaragua's Caribbean Coast; in: Comparative Education, Vol. 39, No. 2, SP (27), 239-260
- Gadamer, Hans-Georg 1978: Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt a. M.
- Garcia, J. C. et al. 2005: Educación Superior Indígena en Colombia: Una propuesta de futuro y esperanza, Cali
- Girtler, Roland, 2001: Methoden der Feldforschung. 4. Überarb. Aufl., Wien/Köln/Weimar
- Goody, Jack 1977: The domestication of the savage mind, Cambridge, (146-162)
- Guthmann, Thomas 2003: Globalität, Rassismus, Hybridität: Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von rassistischem Diskurs und hybrider Identität, Stuttgart
- Habermas, Jürgen 1988: Der Philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt a. M.
- Heidegger, Martin 1954: Vorträge und Aufsätze, Tübingen
- Hill, Jonathan D. 1996: History, Power, and Identity: Ethnogenesis in the Americas, 1492-1992, Iowa City
- Hornbacher, Annette 2005: Zuschreibung und Befremdung: Postmoderne Repräsentationskrise und verkörpertes Wissen im balinesischen Tanz, Berlin
- Horton, Robin 1993: Patterns of Thought in Africa and the West: Essays on Magic, Religion and Science, Cambridge
- Huizer, Gerit 1989: Anthropologie der Krise, Aktionsforschung und Zauberei, Trickster, Bd.17, Wüste und blühendes Land? Zur deutschsprachigen Ethnologie, München, (81-111)
- Husserl, Edmund 1962: Hesserliana; Bd. VI: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie; Biemel, Walter (Hg), Köln
- Kant, Immanuel 1787: Kritik der reinen Vernunft; ungekürzte Ausgabe nach der zweiten, hin und wieder verbesserten Auflage, Paderborn
- Kuhn Thomas 1977: die Entstehung des Neuen: Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte; Krüger, Lorenz (Hg); Übersetzung: Vetter, Herrmann; Frankfurt a. M.
- Leonzo Barreno 2002: EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA, www.iesalc.unesco.org.ve - 05.02.2006
- Lévi Strauss 1973: Das Wilde Denken; Übers. Hans Naumann, Frankfurt a.M.
- López, L. E. 1996: No mas Danzas de Ratones Grises: Educación y Interculturalidad en América Latina; in: Godenzzi Alegre, J. (Hg): Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Cusco (23-82)
- Lytard, Jean-François 1986: Das postmoderne Wissen: Ein Bericht, Wien, Köln
- Malinowski, Bronislaw 1979: Argonauten des westlichen Pazifik, Frankfurt a. M.
- Mall, R. Adhar: Zur interkulturellen Theorie der Vernunft - Ein Paradigmenwechsel, Bremen
- Mundt, Carlos Alberto Martín 2004: Situación de la Educación Superior Indígena, Buenos Aires
- Mundy, Karen 1998: Educational Multilateralism and World (Dis)Order; in: Comparative Education Review, Vol. 42, No.4, 448-478
- Muñoz, M. R. 2006: Educación Superior y Pueblos Indígenas an América Latina y el Caribe; in: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, www.iesalc.unesco.org.ve - 23.05.2007
- Münzel, Mark 1993: Traditionsbruch als Tradition: Indianisches in der indianischen ethnischen Bewegung Brasiliens; in: Ibero-Amerikanisches Archiv: Zeitschrift für Sozialwissenschaften und Geschichte, 19 (3-4), 243-270
- Myrna Cunningham Kain 2004: EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN NICARAGUA, www.iesalc.unesco.org.ve - 02.06.2006
- Negri, Antonio & Hardt, Michael 2000: Empire. Globalization as a new Roman order, awaiting its early Christians
- Pérez de Borgo, Luisa 2004: EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN VENEZUELA: UNA APROXIMACIÓN, Caracas
- Posey, Darrell 2001: Interpretando e utilizando a „realidade“ dos conceitos indígenas, Rio de Janeiro
- Ramos & Rappaport 2005: Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-academico; in: Historia Crítica, Nr. 29, Jan.-Juni 2005, (39-62)
- Rappaport, Joanne 2005: Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentations, and Ethnic Plurism in Colombia, Durham & London
- Schelsky, Helmut 1965: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation; in: ders., Auf der Suche nach Wirklichkeit, Düsseldorf, Köln
- Schmelkes, Sylvia o.J.: Educación superior intercultural en el caso de Mexico, www.iesalc.unesco.org.ve - 04.07.2006
- Sepúlveda, G. 1996: Interculturalidad y construcción de conocimiento; in: Godenzzi Alegre, J. (Hg): Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia, Cusco (93-104)
- Skirbekk, Gunnar 1995: Ethischer Gradualismus: jenseits von Anthropozentrismus und Biozentrismus?, Deutsche Zeitung f. Phil. 43, Berlin (419-434)
- Souza de, Hellen Cristina 2003: Educação Superior para Indígenas no Brasil, Tangará da Serra, MT, Brasil
- Tambiah, Stanley Jeyaraja 1990: Magic, science, religion, and the scope of rationality, Cambridge
- Von Stillfried, Nikolaus 2010: Theoretical and empirical explorations of "Generalized Quantum Theory", Frankfurt (Oder)
- Von Stuckrad, Kocku 2003: Schamanismus und Esoterik: Kultur- und wissenschaftsgeschichtliche Betrachtung, Leuven
- Wall Hendricks, Janet 1988: power and knowledge: discourse and ideological transformation among the Shuar, American Anthropologist, 15, (216-38)
- Weise Vargas, Crista 2004: Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia, Cochabamba