

Doi: 10.32735/S0718-6568/2020-N56-1522

Recibido: 02.03.2020 | Aceptado: 12.05.2020

Educación a Escala Humana desde artes, oficios y saberes locales en São Gonçalo Beira Rio Sao (Brasil) y el programa Trawun (Chile)

Lina Gómez Rico

Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile

Email: lgomezr@docente.uss.cl

Iván Ibarra Vallejos

Universidad Tecnológica de Chile Inacap, Valdivia, Chile

Email: ivan.ibarra@inacapmail.cl

Resumen: El presente trabajo se aborda desde la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana y el enfoque pedagógico de Paulo Freire. El objetivo es vincular la satisfacción de las Necesidades Humanas Fundamentales con la generación de niveles crecientes de autodependencia, a partir de los modos de transmisión de artes, oficios y saberes locales. La metodología utilizada es el estudio de caso comparado entre las comunidades vinculadas al programa de Turismo de Base Comunitaria Trawun en Panguipulli, en el sur de Chile y la comunidad São Gonçalo Beira Rio en Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Como resultado de esta investigación, se diagnosticaron los principales desafíos y potenciales existentes en el territorio para defender, construir y vivir sus maneras de transmitir sus conocimientos. Así, se concluye que la educación será más sinérgica en la medida en que las comunidades puedan participar y ser protagonistas en la construcción de sus propios procesos educativos.

Palabras clave: Identidad; necesidades; satisfactores; modos de vida; desarrollo a escala humana

Human Scale education from local arts, crafts and knowledge in São Gonçalo Beira Rio Sao (Brazil) and the Trawun program (Chile).

Abstract: The following article is presented by the perspective of Human Scale Development and the Paulo Freire's pedagogical approach. The aim is to connect the fundamental human needs satisfaction on the generation of growing levels of self-reliance, based on the ways such as the transmission of arts, trades and situated knowledge. The methodology used is the study of a comparative case between the communities that belong to the program of Turismo de Base Comunitaria Trawun in Panguipulli, in the South of Chile and the community São Gonçalo Beira Rio in Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. As a result of this research, it was identified main challenges and existing potentials in the territory to protect, integrate, and live their own ways of transmitting their knowledge. Hence, it is concluded that education will be more synergetic only to the extent that communities can participate and lead in the development on their own educational process.

Keywords: Identity; needs; satisfiers; ways of living; development on a human scale

Educação à Escala Humana desde as artes, artesanato e conhecimentos locais em São Gonçalo Beira Rio Sao (Brasil) e o programa Trawun (Chile).

Resumo: O presente trabalho é abordado desde a perspectiva do Desenvolvimento a Escala Humana e o enfoque pedagógico do Paulo Freire. O objetivo é veicular a satisfação das Necessidades Humanas Fundamentais com a geração de níveis crescentes de autodependência, a partir dos modos de transmissão de artes, ofícios e saberes locais. A metodologia utilizada é o estudo de caso comparado entre as comunidades vinculadas ao Programa de Turismo de Base Comunitária

Trawun, em Panguipulli, no sul do Chile e a comunidade São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Como resultado dessa pesquisa, foram diagnosticados os principais desafios e potencialidades existentes no território para defender, construir e viver suas próprias maneiras de transmitir seus conhecimentos. Conclui-se que a educação será mais sinérgica na medida em que as comunidades possam participar e ser protagonistas na construção dos seus próprios processos educativos.

Palavras chave: Identidade; necessidades; satisfatores; modos de vida; desenvolvimento em escala humana

* * *

Introducción

El modelo de desarrollo hegemónico basado en el crecimiento económico ilimitado y los sistemas educativos en América Latina, se han utilizado como herramienta de invasión cultural, que replican estructuras de dominio globales heredadas de la modernidad/colonialidad, impidiendo los procesos endógenos de desarrollo de los territorios y espacios locales (De Sousa Santos, 2013; Dussel, 2016). Los diferentes acontecimientos históricos enmarcados dentro esta modernidad, entendida como «el carácter peculiar de una forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana» (Bolívar, 2011, p.5), han influenciado la homogenización en las formas de habitar el mundo, mediante la destrucción de culturas y el exterminio de vidas humanas y no humanas (Boff, 1998; De Sousa Santos, 2013; Dussel, 2016).

Los sistemas educativos formales mantienen una relación directa con el desarrollo cultural de la civilización occidental. Este desarrollo cultural se fundamenta en un paradigma mecánico donde el ser humano separado de la naturaleza, ha construido modos de vida que amenazan la vida en el planeta (Max-Neef, Elizalde y Hopenhaym, 1994).

Hoy, el sistema educativo predominante, está basado en el currículo científico, la fragmentación disciplinaria, el positivismo y la psicología conductual del instructivismo, siendo una selección cultural del mundo occidental (Gadotti, 1993).

Prueba de lo anterior es que, en el modelo educativo actual, los saberes más valorados se enmarcan dentro del proyecto STEM, que por sus acrónimos en inglés significa: ciencia, tecnología, ingeniería y matemática. Son estas las áreas del conocimiento que, de acuerdo al discurso dominante, posibilitan el progreso y el funcionamiento de un modelo de desarrollo hegemónico que se reduce a crecimiento económico (Mejía, 2014) y que es implementado a nivel global¹, por diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y Banco Interamericano de Desarrollo que, adicionalmente (sobre todo a partir de la década de 1980), han venido desempeñado un papel político estratégico en la implementación del neoliberalismo en América Latina mediante el control de condiciones para el acceso a créditos y recursos financieros² (Gentili, 1996; Mejía, 2014).

En consecuencia, los sistemas educativos se han descontextualizado de las realidades locales para responder a necesidades de organismos globales, replicando una desorientación cultural y la crisis actual del mundo occidental e impidiendo a los países dominados, crear, comprender y transformar sus propias realidades (De Sousa Santos, 2013). Es precisamente esta situación, la que se vive en las áreas de estudio de la presente investigación.

En Chile y Brasil, las posibilidades oficiales de implementar acciones educativas en función de la diversidad cultural están condicionadas al cumplimiento de un currículo nacional obligatorio cargado de contenidos que, la mayor parte de las veces, no alcanzan a ser dictados en su totalidad, debiendo los y las docentes discriminar según pertinencia y metodología y marginar otro tipo de actividades que no se ajusten a los programas oficiales (Ibarra, 2020). De esta forma lo macro (el Estado) coopta lo micro (comunidades escolares, étnicas o territoriales), obstaculizando un proceso de desarrollo endógeno y genuino e instrumentalizando seres humanos en función de un discurso dominante (Max-Neef et al., 1994).

En la legislación brasileña (federal, a través de las disposiciones del Ministerio de Educación y estadual, por medio de la Ley 10.011 del estado de Mato Grosso) se consigna la exigencia de atender a los saberes locales y a los conocimientos que emergen desde el territorio en el diseño de los Proyectos Políticos Pedagógicos de las diferentes instituciones educativas (MEC, 2017). Sin embargo, la transmisión de artes, saberes y oficios locales (para este caso cuiabanos o mato-grossenses) se concentra casi exclusivamente en fechas conmemorativas y siempre que existan los recursos materiales y talentos humanos disponibles en las escuelas para dar cumplimiento a las tareas que ese desafío imponen (Ibarra, 2020).

En la Constitución Política de la República de Chile, Art.19 (CPRCh, 1980) y en la Ley 20370 (LGE, 2009), se establecen el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. No obstante, escuelas Montessori o Waldorf, por ejemplo, no son reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación. La libertad, finalmente, queda restringida a las posibilidades que tenga un agente privado de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales y de las familias para escoger la institución a la que acudirán sus hijos e hijas. Así, las posibilidades de validar la transmisión de artes, oficios y saberes locales se ven en extremo limitadas.

En Chile, además, se da una situación paradójica, ya que existe una «centralización del control pedagógico (a nivel curricular, de evaluación del sistema y de formación de los docentes) y descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema» (Gentili, 1996, p.9). A partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada durante la dictadura militar, se viene adoptando la lógica de la economía de mercado en la educación mediante libertades al sector privado y sus actores; el aumento de la responsabilidad individual-familiar de financiar la educación; la estimulación de la competencia a través de pruebas estandarizadas para medir calidad y a través de un formato de asignación de recursos que promueve la tensión entre colegios públicos (municipalidades) y privados (Gómez, 2018). De acuerdo a Gentili (1996), la educación está reducida a su condición de mercancía, protegida no por supuestos derechos sociales, sino por los derechos que asisten el uso y disposición de la propiedad privada por parte de sus legítimos propietarios.

Como resultado, al analizar las formas que delimitan los actuales sistemas educativos, es posible detectar que ni la definición de contenidos, ni la organización curricular, ni las propuestas metodológicas, ni las estrategias evaluativas respetan los principios que forjan la ontología de la educación, siendo esta una problemática que se dirige desde el ámbito global hasta el nacional y el local.

Así, resulta válido cuestionarse por las posibilidades de pensar, construir y vivir una educación que permita el bienestar de las personas, más allá de la instrumentalización de la que han sido objeto por parte de los discursos dominantes a lo largo de la historia de la humanidad (Gadotti, 1993; Luzuriaga, 1997; Ibarra, 2020).

En este sentido la propuesta teórica y metodológica del Desarrollo a Escala Humana (Max-Neef et al., 1994) se vislumbra como una vía que permitiría orientar estos procesos de transmisión de conocimientos, de acuerdo a las necesidades específicas de los territorios, para así convertirla en instrumento para su propio desarrollo.

Desarrollo a Escala Humana (DEH)

De acuerdo a la teoría del DEH, el desarrollo se refiere a las personas, no a los objetos. Por tanto, el mejor proceso de desarrollo será «aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas y ésta, a su vez, dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales» (Max-Neef, et al., 1994, p. 40).

Desde esta perspectiva, las necesidades son finitas, clasificables y universales. Esta clasificación, pasa por la división de las necesidades en una categoría «existencial», que incluye las necesidades del Ser, Tener, Hacer y Estar; y otra categoría «axiológica» que comprende las necesidades de Libertad, Protección, Afecto, Entendimiento, Subsistencia, Participación, Ocio, Creación e Identidad³. Asimismo, las necesidades son concebidas como carencia y como potencialidad. Esto quiere decir que, por su capacidad de movilizar al ser humano, pueden convertirse en recursos. La necesidad de entendimiento, por ejemplo, también es potencial de entendimiento.

Para los autores, la satisfacción de estas necesidades es el primer pilar de esta idea del desarrollo porque, asimismo, estas necesidades se desenvuelven y se viven en tres dimensiones: territorial, relacionada al entorno; cultural, en relación a los otros y otras; y subjetiva, en relación a sí mismo. De esta tridimensionalidad, se desprende un segundo pilar: la articulación orgánica entre la naturaleza, la tecnología y los seres humanos.

Finalmente, se entenderá que los procesos de desarrollo saludables, estarán también determinados por un tercer pilar, denominado «niveles crecientes de autodependencia». Para los autores, la autodependencia se entiende como la capacidad que tienen las personas o las comunidades de satisfacer y vivir sus necesidades de manera endógena y como el lazo que articula el desarrollo subjetivo con el desarrollo cultural, en tanto que

«...en el ámbito personal, la autodependencia estimula la identidad propia, la capacidad creativa, la autoconfianza y la demanda de mayores espacios de libertad. En el plano social, la autodependencia refuerza la capacidad de subsistencia, la protección frente a variables exógenas, la identidad cultural endógena y la conquista de mayores espacios de libertad colectiva (Max-Neef et.al., 1994, p. 88).

Cabe señalar que esta autodependencia no implica un aislamiento, sino una articulación coherente entre las necesidades y proyectos específicos de cada individuo, grupo, localidad, región y/o país. En el marco de esta teoría, resulta interesante observar como el concepto necesidad permite construir todo un ordenamiento narrativo asociado al desarrollo (Figura 1), que trasciende la racionalidad económica tradicional, porque distingue necesidades de satisfactores, favoreciendo una categorización más concreta, una distinción epistemológica, con repercusiones metodológicas, que permite realizar diagnósticos y propuestas estratégicas de manera precisa y evita, al mismo tiempo, confusiones recurrentes dentro del campo de la teoría económica y las teorías del desarrollo (Gómez, 2018).

Figura 1
Diagrama del Desarrollo a Escala Humana.



Fuente: Gómez (2018), según datos obtenidos en Max-Neef et al. (1994)

Los satisfactores, se definen como los elementos de un sistema cuyo uso o consumo determina la satisfacción de una necesidad (Mallman, Max-Neef y Aguirre, 1979). Cumplen la función de interfaz entre las NHF y los bienes materiales o servicios (Gómez, 2018). De esta manera, y como ejemplo, se desprende que la ciencia no es una necesidad, sino uno de los tantos satisfactores posibles para la necesidad de entendimiento (Max-Neef et al., 1994). Todos los seres humanos tienen las mismas necesidades, pero los satisfactores, es decir la forma de vivirlas, varían de acuerdo a la cultura y al contexto temporal y espacial donde se satisfacen. Así mismo, existen diferentes tipos de satisfactores: por un lado, destructores, pseudosatisfactores e inhibidores, afectan las necesidades, ocasionando enfermedades y patologías. De otro lado, los sinérgicos, que «por la forma en que satisfacen una necesidad, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades» (Max-Neef et al., 1994, p. 46). Por ejemplo, una cooperativa es un satisfactor para la necesidad de subsistencia y potencia la satisfacción de otras necesidades como la participación, el afecto, el entendimiento y la protección. La existencia o generación de satisfactores sinérgicos, posibilita mayores niveles de bienestar, al satisfacer de manera integral las necesidades. En este sentido, también se puede establecer como ejemplo, que la educación puede ser un satisfactor sinérgico.

Educación a Escala Humana como satisfactor sinérgico

Educar, del latín *educare*, refleja el sentido de una palabra compuesta por dos elementos: la raíz verbal «duco» y la preposición «ex». «Duco», está asociado al sentido de llevar, traer o guiar. La preposición «ex», por su parte, se usa para indicar la dirección de movimiento hacia afuera o hacia el exterior. En otras palabras, educar sintetiza la idea de llevar o conducir hacia afuera, de un traer o guiar hacia el exterior (Mayz, 1993). En este sentido y de acuerdo a Elizalde (2011), el educar consiste en facilitar y viabilizar aquel proceso en que la persona exterioriza y proyecta su esencia, fortalece sus virtudes y dirige sus potencialidades. En el fondo, el educar posibilita el íntimo desarrollo de los seres humanos.

La educación, como proceso de enseñanza, ha significado para la humanidad la posibilidad que tienen las personas de reconocerse ante sí mismas y ante su comunidad, de adquirir conocimientos útiles para sus actividades cotidianas, para insertarse socialmente, para preservar y transmitir conocimientos y prácticas ancestrales y con eso valorar las características del entorno en el que se desenvuelven (Gadotti, 1993; Luzuriaga, 1997). Es decir, el educar abarca los ámbitos de lo territorial, cultural y subjetivo.

Desde esta perspectiva, la obra de Freire (1994, 2005) es determinante para este trabajo, en tanto que plantea una «teoría del conocimiento aplicada a la educación, sustentada por la concepción dialéctica en que educador y educando aprenden juntos en una relación dinámica en la cual la práctica, orientada por la teoría, reorienta esa teoría, en un proceso de constante perfeccionamiento» (Gadotti, 1993, p. 278).

La teoría dialéctica del conocimiento, la búsqueda de la realidad y la consecuente formación de la libertad intelectual del ciudadano para intervenir sobre esta realidad, junto con la inherente acción política de la práctica educativa y la ausencia de «neutralidad» en el quehacer pedagógico, forman parte de la esencia del pensamiento y narrativa de Freire (1994; 2005), que lo llevan a proponer un modelo de educación en el que predominen las propiedades emergentes de la relación interpersonal, teniendo como foco la liberación humana de las formas de control político, social y económico. Es lo que llamó «educación dialógica para la libertad».

En palabras del propio Freire (2005), la invasión cultural, el no reconocimiento mutuo como sujetos libres,

«implica siempre una visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra, la superioridad del invasor, la inferioridad del invadido, la imposición de criterios y la posesión del individuo» (Freire, 2005, p. 196).

En síntesis, y a partir de la exposición teórica vinculada el DEH y a la propuesta pedagógica de Freire (1994; 2005), es posible advertir que existe un vínculo concreto entre ellas. Ambas poseen una visión orgánica de la realidad, tienen un enfoque en las necesidades materiales e inmateriales de las personas y, además, abordan la relación global-local desde una perspectiva crítica, brindando herramientas para diagnosticar problemas y resistir presiones en contextos locales y de escala reducida (Gómez, 2018). Visto así,

cuando la educación responde a las necesidades y potenciales de los seres humanos, en términos del DEH, es un satisfactor sinérgico.

Material y método

Este trabajo tuvo como objetivo vincular la satisfacción de las Necesidades Humanas Fundamentales con la generación de niveles crecientes de autodependencia, a partir de los modos de transmisión de artes, oficios y saberes locales que, para efectos de esta investigación, son considerados como medios para la construcción de identidad y sentido en el ser humano, siendo intermediarios o satisfactores entre la subjetividad humana y su entorno en el proceso de satisfacción de sus necesidades humanas fundamentales (Gómez, 2018).

Territorios

El presente estudio de caso comparado está comprendido por dos áreas de trabajo (Figura 2): la comunidad São Gonçalo Beira Rio, situada en la ciudad de Cuiabá, capital del estado de Mato Grosso, en el centro-oeste de Brasil y la comuna Panguipulli, situada en la Región de Los Ríos, sur de Chile.

Figura 2
Ubicación geográfica de São Gonçalo Beira Rio y Panguipulli



Fuente: Elaboración propia, según datos del Ministerio de Planejamento do Brasil (MP, 2020) y de Mapas Vectoriales la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN, 2020)

São Gonçalo Beira Rio (cuadros superiores de la Figura 2) es una pequeña comunidad tradicional ribarina situada a 11 kilómetros del centro de Cuiabá, en el distrito Coxipó da Ponte, emplazada en el ala izquierda del río Cuiabá y cruzada por el río Coxipó (Romancini, 2003; Dos Santos, De David, Arruda y Corette, 2015) y que fue el punto por el que ingresaron los primeros bandeirantes paulistas al finalizar la segunda década del siglo XVIII, con el objetivo de esclavizar indios que sustituyeran la mano de obra afrodescendiente en la producción agrícola de la capitanía de São Vicente (posteriormente capitanía de São Paulo). Desde esta época, se desarrollan manifestaciones culturales presentes hasta el día de hoy (danzas, música, artesanía y gastronomía, principalmente) lo que convierte a esta comunidad en un centro de conservación y transmisión de la cultura mato-grossense (Romancini, 2003), que trasciende, se proyecta y se resiste ante la presión de los modos de vida modernos propios de una capital globalizada (Duarte y Alcântara, 2018), justificando así ser considerada la cuna y guardiana de todo aquello que habitualmente se denomina «cuiabanía» (Romancini, 2003, 2005; Santana, et al., 2007; Santos, 2009; Dos Santos, et al., 2015; Duarte y Alcântara, 2018).

La comuna de Panguipulli, declarada Reserva de la Biósfera en el año 2007 por UNESCO (CONAF, 2006), tiene una superficie de 3.292 Km², de los cuales el 50% corresponde a bosque nativo. Es un sistema biogeográfico que sostiene múltiples ecosistemas, que aloja 5 volcanes y una amplia red ríos y lagos. Panguipulli, que en mapudungun⁴ significa «espíritu de pumas» (Trawun, 2014), es un lugar donde las fuerzas naturales y los conocimientos ancestrales de la cultura mapuche se han integrado construyendo sinergia entre seres humanos y la forma de habitar el territorio, dando forma a su identidad cultural (Gómez, 2018), a pesar del despojo material y simbólico sufrido durante la colonización, que han tenido como consecuencia una alta concentración en la propiedad de la tierra⁵, pérdida de bosque nativo, privatización del agua⁶ y emigraciones del territorio (Henríquez, 2014).

A pesar de lo anterior, existen luchas de defensa territorial y reivindicación cultural que no se rinden a la lógica de la modernidad/colonialidad (Bolívar, 2011; Dussel, 2016), ni se someten a la subalternidad (Spivak, 2003; Chakrabarty, 2010). Una de estas luchas está encarnada en el programa Turismo de Base Comunitaria Trawun, nacido en el año 2013, que integra un circuito de iniciativas de la comuna de Panguipulli, en las localidades de Liquiñe, Río Hueico, Coñaripe, Los Cajones, Trairaico, Pucura, Huitag, Huellahue, Lago Neltume y Punahue, que son los territorios específicos que forman parte de este estudio y que también pueden observarse en los cuadros inferiores de la Figura 2.

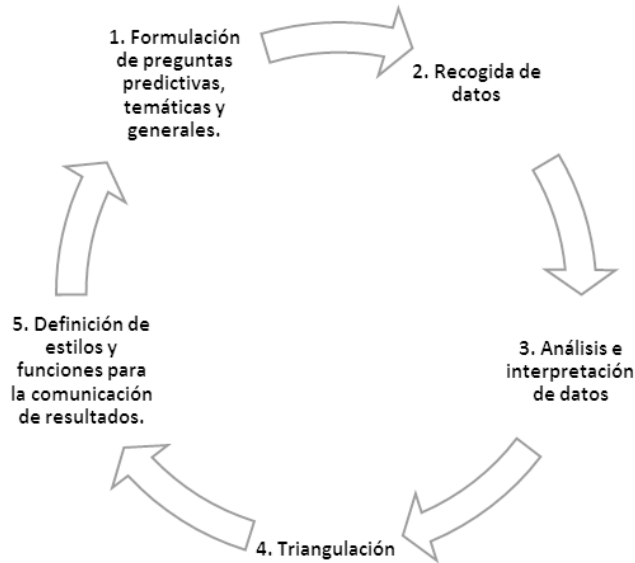
Método

Para dar alcance al objetivo declarado, se realizó un estudio de caso comparado, de enfoque etnográfico con dos grupos de personas: doce actores estratégicos de la comunidad São Gonçalo Beira Rio, que incluyó a la directiva de la Asociación de Artesanas y algunas de sus miembros, emprendedores, integrantes de un grupo de danza local y el presidente de la Asociación de Moradores de la comunidad; y un grupo de diez jóvenes líderes que forman parte de la Ruta de Turismo de Base Comunitaria Trawun, en Panguipulli, los cuales se dedican a la artesanía en madera y en lana, guiados turísticos y gastronomía mapuche.

Estas comunidades, si bien geográficamente distantes, presentan rasgos en común que tornan plausible el análisis comparado. Ambas, están vinculadas a pueblos originarios (mapuche y coxiponé, respectivamente) y son consideradas guardianas de la cultura local con saberes, artes y oficios tradicionales que se ven amenazados por los modos de vida modernos, cuyo impacto más significativo se evidencia en el éxodo físico y simbólico de sus jóvenes.

El proceso de recolección y análisis de datos durante el periodo en que se llevó a cabo el trabajo de campo y la comunicación de los resultados del mismo, está determinado por los lineamientos y directrices propios del «estudio de caso» y los aportes que, en este tipo de investigación, han realizado Young (1939), Good y Hatt (1976), Becker (1979), Runkel (1990), Hamel (1992), Arzaluz (2005) y, principalmente, Stake (1994; 1999), quien distingue tres tipos de estudio de caso: el intrínseco, el instrumental y el colectivo. La presente investigación, se encuadra, teórica y metodológicamente, en la segunda y tercera categoría, siguiendo criterios específicos de acuerdo a las diferentes etapas identificadas para su elaboración, resumidas a través del siguiente flujograma.

Figura 3
Flujograma de etapas para la formulación de estudios de caso.



Fuente: Elaboración propia, a partir de Stake (1999)

Es relevante señalar que, para la segunda etapa, el mayor volumen de información proviene de la aplicación de la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales. Este instrumento metodológico planteado por los autores del Desarrollo a Escala Humana (DEH), que cruza las necesidades de orden axiológico y las de orden existencial, permite identificar los satisfactores positivos y negativos, es decir, la forma como las personas viven sus necesidades.

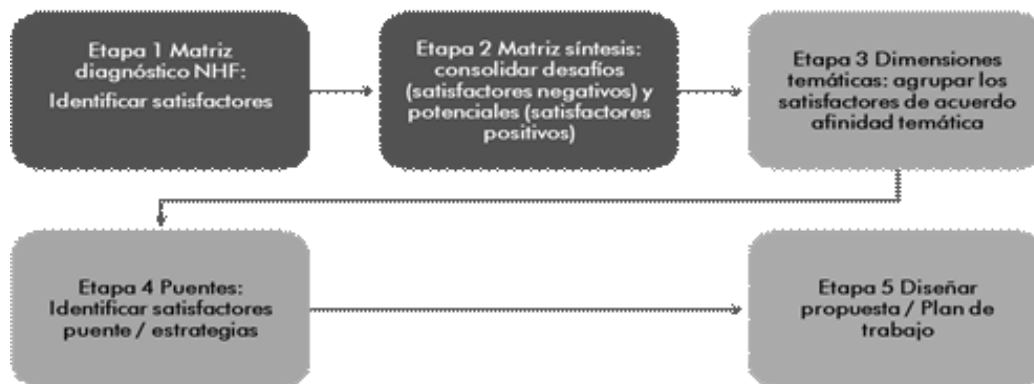
Tabla 1
Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales

	SER	TENER	HACER	ESTAR
OCIO				
PARTICIPACIÓN				
CREACIÓN				
ENTENDIMIENTO				
LIBERTAD				
AFECTO				
SUBSISTENCIA				
IDENTIDAD				
PROTECCIÓN				

Fuente: Elaboración propia, según datos obtenidos en Max-Neef et al. (1994)

La aplicación de esta matriz, cuyas etapas se pueden observar en la Figura 4, se realizó de acuerdo a las directrices teóricas del DEH (Max-Neef et al., 1994).

Figura 4
Flujograma de etapas para la aplicación de la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales.



Fuente: Elaboración propia, según notas de campo y registros consolidados.

En la primera etapa, mediante un diálogo con los participantes, se identificaron los satisfactores que impiden y los que posibilitan la satisfacción de cada una de las NHF, en relación a la educación y la transmisión de saberes locales. En la segunda etapa, se agruparon los satisfactores de todas las necesidades y fueron sintetizados en una matriz positiva o utópica (potencialidades) y otra negativa (desafíos). En la tercera etapa, los satisfactores tanto positivos como negativos fueron agrupados por afinidad temática según el criterio de los participantes. En la cuarta etapa, los participantes se dividieron en grupos para trabajar con cada una de las temáticas. Cada grupo diseñó estrategias para transitar desde los satisfactores negativos a aquellos más sinérgicos. Finalmente, en la quinta etapa, las estrategias de cada grupo fueron dialogadas en plenario con todos los participantes y se elaboró una propuesta de trabajo conjunta. La aplicación de la matriz, permitió en los dos casos de estudio, realizar el diagnóstico e interpretarlo de manera participativa, de acuerdo a la realidad de cada territorio.

Resultados

Durante la fase de observación y comunicación con los actores territoriales, fue posible identificar la presencia de problemáticas que afectaban profundamente la transmisión de artes, oficios y saberes locales, teniendo esto un impacto en los modos de vida y en las posibilidades de elevar los niveles de autodependencia por parte de ambas comunidades, quedando vulnerables ante los efectos culturales de la imposición del discurso hegemónico del desarrollo.

En São Gonçalo Beira Rio, este impacto se ve reflejado en el riesgo de pérdida u olvido de uno de los saberes más estrechamente vinculados con la identidad cuiabana: la cerámica en argila. Esto se explica, en gran medida, por el envejecimiento natural de sus exponentes, que las ha obligado a mudar sus modos de producción habitual para poder atender a la demanda o para mantener sus estándares históricos; por la falta de dinamismo del centro cultural de la comunidad; las limitaciones de los vínculos con escuelas; la escasa asociatividad que se vive en la comunidad entre los miembros estratégicos de ella (pescaderías, artesanos y grupos de danza); la debatible efectividad de los lazos con autoridades públicas; la falta de interés de los y las jóvenes de la comunidad; y/o la carencia de conocimiento técnico (o asesoría) que les permita optar a recursos financieros a través de fondos concursables o proyectos. Por uno u otro motivo, la cerámica cuiabana está en punto crítico.

En el programa Trawun, este impacto escala a una mayor dimensión, abarcando la pérdida de identidad cultural y territorial. La prohibición de su lengua, sus prácticas culturales y sus ceremonias sagradas, da cuenta de los abusos y violencia física que han sufrido las personas al vivir su cultura. Como consecuencia, las

personas mayores ocultaron y dejaron de enseñar sus saberes para proteger a los más jóvenes. Aunque actualmente ya no existen estas prohibiciones, se ha afectado la transmisión de conocimientos en las comunidades, la memoria colectiva y a su vez los oficios.

Desde la cultura mapuche, cada persona cumple un rol en la comunidad mediante su oficio, el cual constituye sus identidades. Por un lado, algunos oficios corresponden a autoridades ancestrales y son heredados por linaje. De otro lado, se encuentran en el territorio otros oficios tradicionales relacionados con la huerta, con la gastronomía mapuche, con la artesanía en madera, en lana y con la elaboración de joyas en plata, los cuales se han transmitido de manera intergeneracional. Estos oficios y saberes están presentes entre las personas que integran el programa Trawun y representan formas de autodependencia y resistencia mediante sus propios modos de vida.

En ambos casos, la ausencia de alternativas educativas endógenas y la falta de reconocimiento de los saberes culturales y locales en la educación formal, conlleva a que las instituciones educativas incorporen únicamente a los conocimientos construidos desde la cultura occidental, mediante los currículos validados a nivel nacional (Gómez, 2018). Es decir que, a pesar de los criterios de interculturalidad presentes en normativas nacionales e internacionales, los participantes (tanto en São Gonçalo como en Trawun) señalan que aún no existe un intercambio y reconocimiento horizontal de los saberes culturales. El distanciamiento entre la cultura ancestral y las nuevas generaciones, provocó una crisis identitaria cuyas consecuencias generan inseguridad entre los y las habitantes de los territorios.

Para complementar, en la Tabla 2, se resumen los principales saberes y oficios presentes en cada uno de los territorios.

Tabla 2
Artes, oficios y saberes locales

Artes, oficios y saberes locales	São Gonçalo Beira Rio (Brasil)	Programa Trawun – Panguipulli (Chile)
Lengua	Lingüajar cuiabano	Mapudungun
Artes y oficios	<ul style="list-style-type: none"> - Danzas y música tradicional: siriri, cururu, rasquedado - Cerámica en argila - Fabricación de instrumentos locales: viola de cocho, moxo, ganzá. - Gastronomía típica 	<ul style="list-style-type: none"> - Huerteros y huerteras - Elaboración de joyas y artículos en plata - Artesanía en madera y lana - Gastronomía mapuche - Guías turísticos locales - Autoridades ancestrales

Fuente: Elaboración propia, según notas de campo y registros consolidados.

Justamente, fue la presencia de estas tendencias críticas, la que motivó la aplicación de la Matriz NHF, con el desafío de diagnosticar los elementos que impiden o dificultan la transmisión y, en consecuencia, la trascendencia de saberes locales y las estrategias para atacar el problema de manera eficiente y eficaz, integrando a las y los diferentes líderes y actores de la comunidad con el espacio, la historia, la cultura y la vida cotidiana.

Una vez consolidadas y analizadas las matrices aplicadas en ambas comunidades, los satisfactores fueron clasificados de acuerdo a las variables de investigación: territorial, cultural y subjetiva. Cabe señalar que, al plantear la relación entre los niveles crecientes de autodependencia y la transmisión, pérdida y/o trascendencia de las artes, oficios y saberes locales, es el vínculo dialógico entre las dimensiones indicadas el que puede ayudar a determinar un diagnóstico plausible que, simultáneamente, sirva como insumo para la construcción de propuestas y de acciones estratégicas. Esto último, queda refrendado al advertir que los impactos que se

generan por cada satisfactor, tienen una trayectoria transversal que se desplaza por las tres dimensiones, generando repercusiones en cada una de ellas. Esto, se puede observar mediante el análisis de los desafíos y potencialidades territoriales, resultantes de la matriz de NHF aplicada en São Gonçalo Beira Rio y en el Programa Trawun.

Desafíos territoriales

Tabla 3
Matriz de desafíos territoriales según dimensiones territorial-cultural-subjetiva

Dimensiones	São Gonçalo Beira Rio (Brasil)	Programa Trawun – Panguipulli (Chile)
Territorial	<ul style="list-style-type: none"> - Optimización de espacios existentes para el rescate y transmisión de la cultura. - Promoción y estrategias de educación ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenciones de actores privados y del mercado. - Leyes no garantizan protección a comunidades. - Cambios formas de producción, intercambio y consumo tradicionales. - Empobrecimiento y emigraciones del territorio.
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de comunidad - Rescate de artes, oficios y saberes. - Fortalecimiento de la educación informal. - Rescate histórico - Educación ambiental - Apoyo político - Incentivo de los jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imposición cultural y espiritual - Enseñanza de otras religiones afecta cosmovisión Mapuche. - Desconexión aspectos culturales. - Individualismo. - Desinterés y ausencia de jóvenes. - Mal uso tecnología.
Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto hacia los viejos - Orgullo por las raíces - Ausencia de compromiso de los jóvenes. - Respeto por el entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rol de la familia y comunidad. - Ausencia de valores en los jóvenes. - Malos hábitos - Límites de la educación formal

Fuente: Elaboración propia, según notas de campo y registros consolidados.

desafíos identificados en la Tabla 3 corresponden a la síntesis de la matriz negativa de los dos casos. Esta matriz permitió identificar los satisfactores destructores o negativos, es decir, aquellos que aniquilan la satisfacción de las NHF de manera sistémica, impidiendo el bienestar y la salud de las personas.

En el caso de São Gonçalo Beira Rio, lo que las y los participantes sienten, desde la dimensión subjetiva, como una falta de «orgullo por las raíces» y «respeto hacia los viejos», se correlaciona con la urgencia de «incentivar a niños y jóvenes» e «incrementar los niveles de participación», asumiendo que es ahí, en el fortalecimiento del «sentido de comunidad», en donde reside buena parte de las soluciones para las problemáticas culturales y territoriales, como el rescate de la historia, las artes, oficios, saberes y tradiciones cuiabanas, sobre todo considerando el impacto que ha tenido y tiene el éxodo físico y simbólico de las y los jóvenes de la comunidad (Gómez 2018; Ibarra, Alcântara y Henríquez, 2019). En este sentido, si bien se considera un punto crítico, al mismo tiempo se vive como un desafío la posibilidad de construir y fortalecer modos educativos contrahegemónicos que, a través de actividades y talleres, permitan promover y difundir aquellos elementos de la cultura propios de la región y que se observan con una tendencia hacia el olvido.

Fue interesante observar que la comunidad sabe que cuenta con los espacios necesarios para poder desenvolver este tipo de actividades. El entorno natural, la tienda, el centro cultural, la iglesia, la cancha y los mismos *quintais*⁷, están a completa disposición, pero es clara la presencia de insatisfacción respecto del uso que se da a estos espacios. La falta de «optimización y aprovechamiento» y las expectativas ante las chances de concretar más encuentros, confraternizaciones y fiestas que exalten los fundamentos de la «cuiabanía», se tornaron, a lo largo del taller, en temas recurrentes, independientemente de la necesidad axiológica que se estuviese discutiendo.

Para el caso de Trawun, el «empobrecimiento y las emigraciones» situadas en la dimensión territorial, tienen una vinculación directa con el «desinterés y la ausencia de los jóvenes», indicadas en lo «cultural», ya que al emigrar del territorio se genera una desconexión en la transmisión de conocimientos y un empobrecimiento simbólico con las nuevas generaciones, que se ve traducida en la percepción subjetiva de «ausencia de valores en los jóvenes». Es más, esta cadena de satisfactores puede, perfectamente, enlazarse con la visión crítica que surge en relación al «rol de la familia y la comunidad» (dimensión subjetiva) y el «individualismo» (dimensión cultural) presente en algunos miembros de la comunidad. Sin duda, este diagnóstico crítico tiene una repercusión directa en los modos de vida tradicionales, reflejados en la cultura, específicamente en las artes, oficios y saberes locales y su transmisión intra e intergeneracional, ya que la «imposición cultural» y los «límites de la educación formal» – vinculada a los modos de vida propios de la modernidad – junto con la «enseñanza de otras religiones» han tenido un impacto sobre la cosmovisión mapuche, provocando una «desconexión de aspectos culturales» que remecen los pilares de la identidad de este pueblo originario del sur de Chile y que es visto como una amenaza al *kimun*, su conocimiento ancestral, aún presente en el territorio, encarnado en los ancianos y ancianas y que ha resistido los embates de la invasión, conquista y colonización territorial y epistemológica (De Sousa Santos, 2013; Walsh, 2017).

Del análisis anterior, también se desprenden algunos ejes comunes en ambos grupos, cuyos elementos, muchas veces, determinan modos de vida patológicos que impiden, dificultan o limitan las posibilidades de alcanzar niveles crecientes de autodependencia.

En primer lugar, existen desafíos compartidos en cuanto al «sentido de comunidad», que se ve disminuido por el excesivo individualismo, la falta de compromiso (sobre todo de los jóvenes) ante objetivos colectivos, la falta de valoración hacia los más viejos y las imposiciones territoriales y simbólicas de la modernidad occidental. En segundo lugar, se presenta el problema del «éxodo físico y simbólico de los jóvenes» que, atraídos por los modos de vida modernos, se distancian de sus territorios, ya sea abandonando el espacio o desvinculándose de las tradiciones que han forjado el carácter y la identidad de sus comunidades. Finalmente, los ejes mencionados, desembocan en un tercer eje-desafío correspondiente al «rescate de las artes, oficios y saberes tradicionales», que se torna imperativo, justamente, ante la carencia de un espíritu colectivo sólido y ante la esquiva presencia de los jóvenes.

Bajo este contexto, se van truncando las posibilidades de transmisión de estos saberes tradicionales, cooptados por la hegemonía de un discurso dominante que los y las somete a un sistema cuya carga cultural corresponde a una selección de contenidos ajenos a su historia y a sus modos de comprender la vida.

Potencialidades territoriales

Tabla 4
Matriz de potenciales territoriales según dimensiones Territorial-Cultural-Subjetiva

Dimensiones	São Gonçalo Beira Rio (Brasil)	Programa Trawun – Panguipulli (Chile)
Territorial	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno natural rico en recursos y belleza. - Potencial turístico. - Centro Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación cotidiana territorio y educación en terreno - Protección territorial y TBC: convivencia y respeto, alianzas e intercambio de experiencias
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Cuiabania y el “ser mato-grossense” - Gastronomía, cerámica, música y danzas tradicionales - Tradición en educación informal - Asociaciones comunitarias y agrupaciones culturales - Fiestas populares - Vinculación con escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser mapuche es ser parte de la tierra. - Educación ancestral "Kimun mapuche" - Arte como reivindicación cultural - Educación intercultural - Compartir historia del pueblo mapuche entre jóvenes - <i>kume mognen</i> sensibilidad comprometida ante la vida
Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de “los viejos” - Tradición en formación comunitaria y familiar. - Diversidad de talentos humanos en la comunidad. - Compromiso e interés por fortalecer la transmisión de artes y oficios tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación desde el aprendizaje con otros desde lo humano - Integración diferentes conocimientos - Conocimientos herramienta defensa - Los oficios y la naturaleza humana desde la cosmovisión mapuche - Práctica de oficios y saberes tradicionales

Fuente: Elaboración propia, según notas de campo y registros consolidados.

Los potenciales identificados en la Tabla 4, corresponden a la síntesis de la matriz positiva de São Gonçalo Beira Rio y el programa Trawun, respectivamente. Esta matriz permitió identificar los satisfactores sinérgicos, es decir, aquellos que son transversales a las NHF en conjunto. En otras palabras, son potenciales para la satisfacción de las necesidades en sus tres dimensiones: subjetiva, cultural y territorial. De igual manera, al ser endógenos, también posibilitan niveles crecientes de autodependencia, reflejando los recursos disponibles para la trasmisión de conocimientos propios.

En el caso de São Gonçalo Beira Rio, se reconoce, desde la dimensión territorial, la riqueza que existe en el territorio, los recursos culturales materiales e inmateriales representados por el centro cultural y el potencial turístico que, eventualmente, podría posibilitar procesos de desarrollo local y modos de vida propios. Desde la dimensión cultural, existe un reconocimiento a una identidad («ser mato-grossense»), que se expresa en el arte, la música, la gastronomía y que se revitaliza por las asociaciones comunitarias, las agrupaciones culturales y sus fiestas. También, se reconoce en los vínculos entre la Asociación de artesanas, los grupos de danza y música tradicional con las escuelas de educación formal, un potencial de reconocimiento a los saberes de la comunidad y el aprendizaje desde lo cultural. Finalmente, desde la dimensión subjetiva, se resaltan las artes, los oficios tradicionales y la transmisión intergeneracional de los mismos. En este aspecto, los «viejos» de la comunidad son quienes transmiten sus experiencias de vida a los jóvenes y quienes incentivan el desarrollo de talentos, haciendo posible que la cultura permanezca viva. En conclusión, los potenciales identificados están presentes en la comunidad, se reconocen y tienen espacio en el territorio, sin embargo, resultan insuficientes frente a las amenazas de modos de vida modernos y lógicas globales que amenazan la autodependencia.

En el programa Trawun, aparecen en la dimensión territorial dos ejes centrales. Por un lado, la relación cotidiana que mantienen las comunidades con el territorio, en la que existen hábitos tradicionales de cuidado y respeto por la naturaleza y necesidad de implementación de estrategias educativas que fomenten esta relación. Y por otro, las estrategias de protección territorial, como el turismo de base comunitaria, que les ha permitido articular redes, forjar alianzas, visibilizar los conflictos socioambientales y generar autonomía económica para permanecer en el territorio. En la dimensión cultural, los elementos identificados, están relacionados con el reconocimiento de saberes culturales y oficios ancestrales que provienen de la experiencia y las prácticas tradicionales. La transmisión de éstos, se da de manera intergeneracional, con la vivencia y la oralidad. En la dimensión subjetiva, aparece la formación desde el aprendizaje, la interacción con otros y la naturaleza e identidad humana desde la cosmovisión mapuche. Lo anterior es un reflejo, a nivel micro, de cómo los potenciales provienen desde el interior de las comunidades y su interacción intergeneracional e integración con el entorno. Y, a nivel macro, de la necesidad de políticas y condiciones que faciliten el acceso y disponibilidad de recursos necesarios para vivir, como tierra, agua, bosques y el acceso a información y recursos que permitan conexión con otros territorios. En síntesis, tener disponible satisfactores que permitan desarrollar formas propias de comprender y habitar el mundo.

Como elementos comunes de ambos territorios, se destaca el «reconocimiento y la protección del entorno natural», la «identidad» reflejada en conocimientos ancestrales, oficios tradicionales y expresiones culturales y artísticas. En cuanto a la protección del territorio, en ambos grupos existe una valoración por el entorno natural y la necesidad de protegerlo.

En gran medida y gracias a la cosmovisión mapuche, las prácticas culturales y las actividades económicas habituales, en la experiencia de Trawun se observa una fuerte sensibilidad y coherencia en las prácticas cotidianas.

No acontece lo mismo en el caso de São Gonçalo Beira Rio, donde a pesar de existir un reconocimiento de la riqueza natural, algunas actividades económicas como la gran cantidad de pescaderías y el manejo inadecuado de los desechos que generan, constituyen una brecha en las prácticas cotidianas y el cuidado del entorno. En cuanto a la identidad, existe un reconocimiento al «ser mapuche» y al «ser mato-grossense» como una construcción cultural que refleja una forma particular de ser en el mundo y como una pertenencia a una colectividad, a una historia común que se expresa cotidianamente.

Se encuentra, en ambos casos, una transmisión de saberes y de oficios desde la experiencia de los mayores de la comunidad hacia los jóvenes. Dicha transmisión va más allá de conocimientos teóricos, ya

que integran prácticas y diferentes tipos de conocimientos fundamentales para la construcción de sentido e identidad.

Concluyendo, el análisis de los desafíos y los potenciales que se identificaron en esta investigación, confirma la necesidad de gestar acciones pedagógicas locales, que respondan a las necesidades de las personas, al reconocimiento de los saberes culturales propios que permiten construir sentidos colectivos, acorde a las realidades territoriales. Es decir, que potencien satisfacer las necesidades de manera endógena y así contribuir a modos de vida sinérgicos que aporten al bienestar de las personas y la pertenencia al entorno natural y su protección.

Consideraciones finales

A partir del estudio de caso comparado, logramos establecer diferentes relaciones entre la educación y su rol fundamental en los procesos de desarrollo local. Una educación comprendida de manera integral como conocimiento de vida y desde procesos orgánicos, involucra elementos comunes como: el sentido que otorgan los saberes culturales propios, la práctica de oficios como parte de la identidad individual y colectiva y la integración al entorno natural, los cuales conforman saberes necesarios para la generación de procesos de identidad y desarrollo local. Además, la capacidad de transformación que posibilita dar respuesta a las necesidades y estimular la generación de potenciales y satisfactores de manera endógena. Es decir, que la educación será más sinérgica en cuanto más posibilidades tengan las comunidades de generar una educación propia.

Asimismo, en São Gonçalo Beira Rio como en Panguipulli, se identificaron estructuras del sistema educativo formal, que son el resultado de una selección cultural e ideológica de procesos de colonización y que, actualmente, continúan respondiendo a poderes globales, derivados en políticas con intereses mayormente mercantiles, que se alejan de las necesidades humanas, y convierten a los seres humanos en lo que Freire diría: «seres del proyecto con poca capacidad de reflexión crítica y de transformación de la realidad», porque impiden una comprensión real del mundo, ya que depositan en las personas conocimientos estandarizados ajenos a sus realidades y obstaculizan las posibilidades de alcanzar una autodependencia efectiva.

Si, como dice Paulo Freire, «todo acto educativo es acto político y ningún acto político es neutral», lo que se debe plantear es una educación que reconecte al ser humano con la vida y con su naturaleza y que lo prepare para una praxis verdadera (acción y reflexión). En este proceso, es necesario reconocer que el conocimiento no viene de arriba, ni es sólo externo, sino que se da en la relación entre los seres humanos y el mundo, en las interacciones, reconociendo que cada ser humano es una fuente de conocimiento. Para esto, se necesita una educación dialógica, que posibilite esta interacción y toma de conciencia. Sin embargo, cuando los seres humanos están dominados, es necesario partir por una conciencia crítica que permita ver la realidad sin manipulación ni intermediación.

En este orden de ideas, se resalta la utilidad que ofrece el marco teórico y metodológico que se integra en este trabajo a partir del Desarrollo a Escala Humana y la propuesta pedagógica de Paulo Freire, ya que responden a un paradigma holístico y participativo del contexto latinoamericano, y busca liberar una versión propia de la historia, mediante el diálogo de diferentes saberes que integran teoría y práctica de realidades situadas.

Es, a partir de este marco, que se abre la posibilidad de crear microsistemas educativos a Escala Humana que funcionen sobre la base de relaciones libres, sobre el respeto irrestricto hacia los proyectos de vida individuales y/o colectivos. Estos microsistemas, deben responder a las realidades locales, a modos de vida y saberes propios. Además, deben comprenderse dentro de una comunidad, incorporando a los actores locales y a las organizaciones colectivas que construyen realidades cotidianas.

Cabe consignar, la importancia de considerar al Estado como posible colaborador de estos proyectos a escala reducida. No como controlador de las decisiones curriculares o estrategias pedagógicas a ser implementadas, ya que esto debe ser territorio soberano de quienes se educan y de sus familias. Avanzar hacia un sistema de control y planificación centralizado, con un Estado paternalista que concentre atribuciones, se

concibe como una amenaza para este tipo de iniciativas. El Estado, es una concentración de poder y toda forma de concentración de poder (y los sistemas actuales nos llevan a eso) aliena a la gente de su entorno natural y humano, y limita o anula su participación directa y sentido de responsabilidad, restringiendo su imaginación, información, comunicación, capacidad crítica y creatividad (Max-Neef, 1986). En ese sentido, un Estado con amplias atribuciones obstruye (y destruye) las posibilidades de elevar los niveles de autodependencia y se torna, en perspectiva del Desarrollo a Escala Humana, un satisfactor negativo, sea inhibitor, destructor, violador o pseudosatisfactor de las Necesidades Humanas Fundamentales.

Finalmente, es posible concluir que la educación puede ser un satisfactor sinérgico, capaz de estimular y contribuir a cubrir múltiples necesidades. Para ello, es necesario mirar desde la escala humana, ya que esta representa un camino de humanización, de reconexión entre los seres humanos con nuestra naturaleza y con nuestras necesidades desde la espiritualidad hasta la subsistencia. Y donde todas conectan de manera integral con lo trascendental y con las realidades cotidianas que necesitan de sentido común y de acciones concretas.

Notas

¹ Hoy, 189 leyes educativas en el mundo tienen como guía el cuadrante de STEM (Mejía, 2014).

² Entre 1947 y 1957, los préstamos del Banco Mundial destinados al área social constituyeron el 0,4% del total de recursos invertidos por esta institución, Durante el periodo 1958 y 1968 aumentaron al 3,7%, debido al énfasis que el Banco Mundial puso en el combate a la pobreza. Entre 1969- 1979, aumentaron al 12,8% del total de inversiones. En 1994 tales recursos constituían el 25,4% de la totalidad de los préstamos efectuados por el Banco Mundial (Gentili, 1996).

³ Existen algunas variantes teóricas y metodológicas del DEH que, como en el caso del trabajo de Gómez (2018) incluyen a la Espiritualidad como la décima necesidad axiológica.

⁴ Idioma originario del pueblo Mapuche

⁵ Solo 0,16% de la tierra corresponde a comunidades indígenas

⁶ Según el Código de Aguas de 1981, se considera el uso a partir de los derechos de aprovechamiento tratados como propiedad privada. De un total de 1.395 derechos de aprovechamiento de agua, según base de datos de la Dirección General de Aguas, el 17,1 % está en manos de empresas dedicadas al rubro de la energía y la explotación forestal, mientras que sólo un 8,6 % pertenece a comunidades indígenas y/o Comités de Agua Potable Rural (CAPR) (Hassen, 2016).

⁷ La traducción literal desde la lengua portuguesa indica que quintal (quintais en plural) es «patio». Si bien es cierto, esta traducción sigue siendo útil para el caso, existen ciertas connotaciones específicas en torno a estos «patios» que hacen que el traspaso de una lengua a otra sea insuficiente para dimensionar su relevancia cultural. En la comunidad, estos espacios son de variada, pero considerable extensión, permitiendo el emplazamiento de talleres para el trabajo con cerámica, pescaderías, escuelas de música, danza tradicional y huertos, entre otras, en los que se pasa gran parte del tiempo, sin descuidar sus tareas domésticas y familiares.

Bibliografía

Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de casos en el análisis local. *Región y Sociedad*, 107-144. DOI: <https://doi.org/10.22198/rys.2005.32.a601>

Assamblea Legislativa do Estado de Mato Grosso. (2014). *Plano Estadual de Educação*. Cuiabá : Diário Oficial nº26307 .

BCN. (2020). *Mapas Vectoriales Biblioteca del Congreso Nacional. Chile*. Recuperado de https://www.bcn.cl/siit/mapas_vectoriales

Becker, H. (1979). Observación y estudios de casos sociales. En D. Sills, *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 7 (pp.384-389). Madrid, España: Aguilar.

- Boff, L. (1998). *Introducción en Assmann, Hugo, Reencantara Educacao: rumo a sociedade aprendete*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Bolívar, E. (2011). *Discurso crítico y modernidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Bujardón, A. (2008). Reflexiones epistemológicas acerca de la educación en valores humanos. *Humanidades Médicas*, 8. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202008000200008
- CONAF. (2006). *Plan de manejo Parque Nacional Villarica*. Temuco, Chile: CONAF. Recuperado de https://www.conaf.cl/wp-content/files_mf/1382466395PNVillarica.pdf.
- CPRCh. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- De Sant'ana, M. (2006). *Entre vídeos e cerâmicas: Olhares sobre o ribeirão* (Tesis de Magister). UFMT, Cuiabá-MT, Brasil.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Epistemologías del Sur*. Madrid, España: Akal.
- Dos Santos, J., De David, M., Arruda, A. y Corette, M. (2015). Os quintais e as manifestacoes culturais da comunidade Sao Goncalo Beira Rio, Cuiabá-MT. *Biodiversidade*, 14 (1). Recuperado de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/biodiversidade/article/viewFile/2260/1629>
- Duarte, A. y Alcântara, L. (2018). Turismo de base comunitaria como viabilidade de desenvolvimento socioeconômico-ambiental: um estudo da comunidade São Gonçalo Beira Rio. (NO PUBLICADO).
- Dussel, E. (7 de septiembre de 2016). *Problemas de ética: Dialéctica de la Modernidad, origen, desarrollo y ocaso*. Obtenido de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=itSmr14qOsk&t=1309s>
- Elizalde, A. (2011). Desarrollo a Escala Humana y educación. *Escuela hacia nuevos rumbos*, 1-4. Recuperado de <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article212>
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, Mexico: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1993). *Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F.Álvarez (comp), *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 102-129). Madrid, España: La Piqueta.
- Gómez, L (2018). *Modos de vida, artes y oficios. El Desarrollo a Escala Humana en el accionar pedagógico de la Ruta Trawunl* (tesis de magister). UACH, Valdivia, Chile.
- Goode, W. y Hatt, P. (1976). *Métodos de investigación social*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Hamel, J. (1992). The Case Method in Sociology. New Theoretical and Methodological Issues. *Current Sociology*, 40, 1-7. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001139292040001002>
- Hassen, F. (2016). Gobernanza sobre servicios ecosistemicos a escala local: caso de estudio sobre la provisión de agua en la Región de los Ríos, Panquipulli (Tesis de magister). UACH, Valdivia, Chile.
- Henríquez, C. (2014). De la apariencia a la conciencia: aproximaciones al turismo de base comunitaria en Chile. *IX Congreso Internacional sobre TBC y Desarrollo Sustentable*. Sao Paulo: USP.

- Ibarra, I., Alcántara, L. & Henríquez, C. (2019). Legitimando La Creación Como Necesidad y Satisfactor a Escala Humana Experiencia de Turismo de Base Comunitaria en La Araucanía, Sur de Chile. *Encontro Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade* (págs. 1-15). Brasília, Brasil: ANPPAS.
- Ibarra, I. (2020). *Educación a Escala Humana: Formación de microsistema educativo en «Artes, oficios y saberes tradicionales en São Gonçalo Beira-Rio, Mato Grosso, Brasil»* (Tesis de magister). UACH, Valdivia, Chile.
- IBGE. (2010). *Censo Demográfico Brasil*. Brasília: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- Ley N°10.011. (6 de Junio de 2014). Plano Estadual de Educação. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil: Diário Oficial de Mato Grosso.
- LGE. (2009). *Ley 20370. Ley General de Educación*. Chile.
- Luzuriaga, L. (1997). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Madrid, España: Losada.
- Mallman, C., Max-Neef, M. y Aguirre, R. (1979). «*La sinergia humana como fundamento ético y estético del desarrollo*». Bariloche, Argentina: Fundación Bariloche.
- Mato Grosso. (18 de novembro de 2014). Lei n° 10.183. *Diário Oficial do Estado*. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil: Estado de Mato Grosso.
- Mato Grosso. (21 de julho de 2018). *Artesanato em Mato Grosso*. Obtenido de [www.sedec.mt.gov.br: http://www.sedec.mt.gov.br/-/3027075-artesanato?inheritRedirect=true](http://www.sedec.mt.gov.br/-/3027075-artesanato?inheritRedirect=true)
- Max-Neef, M. (1986). *Economía descalza*. Montevideo, Uruguay: Nordan Comunidad.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhaym, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona, España: Icaria.
- Mayz, E. (1993). *El sueño del futuro*. Caracas, Venezuela: Quinoccio.
- MEC. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Brasil: MEC.
- Mejía, M. (2014). Urgencias de la educación latinoamericana. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 86-116. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02-EGR-5-Mejia-Castellano.pdf>
- MP. (2020). *Base de datos IpeaGeo Ministerio de Planejamento do Brasil*. recuperado en <https://www.ipea.gov.br/ipeageo/bases.html>
- Nunes, P., y Romancini, S. (2005). Um estudo sobre a produção artesanal da viola de cocho na comunidade São Gonçalo Beira Rio – Cuiabá-MT. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina*. Cuiabá: X Encontro de Geógrafos da América Latina.
- Oymada, G. y Gatti, F. (2016). Arte e identidade de gênero na Comunidade São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. *Revista de Administração do Sul do Pará, Pará, v.3, n°1, 53-64*.
- Romancini. (2003). Entre o barro e o siriri: um estudo sobre o papel da mulher na cultura popular de São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá-MT. *Gênero, feminismo e cultura*. Recuperado de <https://docplayer.com.br/amp/60526103-Entre-o-barro-e-o-siriri-um-estudo-sobre-o-papel-da-mulher-na-cultura-popular-de-sao-goncalo-beira-rio-em-cuiaba-mt-introducao.html>

- Romancini. (2005). Paisagem e simbolismo no arraial pioneiro de Sao Goncalo, Cuiabá-MT. *Espaco e cultura*, 81-87. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/viewFile/3494/2422>
- Sampaio, C. (2010). Educación para el ecodesarrollo: micro-cueca del Río Sagrado. *VII Congreso Chileno de Antropología*. San Pedro de Atacama, Chile.
- Santos. (2009). Cultura popular e tradicao oral na festa de Sao Goncalo Beira Rio. *V Enecult: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. UFBA, Salvador de Bahia, Brasil.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, n°39, 297-364. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0486-65252003000100010&script=sci_arttext&lng=es
- _____ (2010). Una Pequeña Historia de Los Estudios Subalternos. *Anales de desclasificación*, (págs. 25-53). Recuperado de http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india_subalternos.pdf
- Stake, P. (1994). Case Studies. En P. Denzwhytein, & D. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 236-245). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Trawun. (2014). Guía de campo: turismo de base comunitaria Trawun. Valdivia, Chile.
- Walsh, C. (. (2017). *Pedagogías decoloniales II*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Young, P. (1939). *Scientific Social Surveys and Research. An Introduction to the Background, Content, Methods, and Analysis of Social Studies*. New York, EE.UU.: Prentice Hall.